



HAL
open science

L'abandon sportif: des motifs d'abandon aux modèles théoriques: une recherche longitudinale chez les handballeuses et les basketteuses

Louay Salmeh

► **To cite this version:**

Louay Salmeh. L'abandon sportif: des motifs d'abandon aux modèles théoriques: une recherche longitudinale chez les handballeuses et les basketteuses. Psychologie. Université de Bourgogne, 2011. Français. NNT: 2011DIJOL005 . tel-00661589

HAL Id: tel-00661589

<https://theses.hal.science/tel-00661589>

Submitted on 20 Jan 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITE DE BOURGOGNE

Ecole doctorale LISIT

Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires

UFR STAPS Laboratoire Socio-psychologie et Management du Sport

THÈSE

Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Bourgogne

Discipline : Psychologie du Sport

Présentée et soutenue publiquement le 8 mars 2011

Par

Louay SALMEH

**L'ABANDON SPORTIF : DES MOTIFS D'ABANDON AUX MODELES
THEORIQUES. UNE RECHERCHE LONGITUDINALE CHEZ LES
HANDBALLEUSES ET LES BASKETTEUSES**

Sous la direction de **Marie-Françoise Lacassagne**

COMPOSITION DU JURY

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

Monique ALLES-JARDEL, Professeur à l'université de Toulouse 3 (Rapporteur)

Gilles VIEILLE-MARCHISET, Maître de conférences HDR à l'université de Franche Comté

Marie-Françoise LACASSAGNE, Professeur à l'université de Bourgogne

UNIVERSITE DE BOURGOGNE
Ecole doctorale LISIT
Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires
UFR STAPS Laboratoire Socio-psychologie et Management du Sport

THÈSE

Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Bourgogne
Discipline : Psychologie du Sport

Présentée et soutenue publiquement le 8 mars 2011

Par

Louay SALMEH

**L'ABANDON SPORTIF : DES MOTIFS D'ABANDON AUX MODELES
THEORIQUES. UNE RECHERCHE LONGITUDINALE CHEZ LES
HANDBALLEUSES ET LES BASKETTEUSES**

Sous la direction de **Marie-Françoise Lacassagne**

COMPOSITION DU JURY

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

Monique ALLES-JARDEL, Professeur à l'université de Toulouse 3 (Rapporteur)

Gilles VIELLE-MARCHISET, Maître de conférences HDR à l'université de Franche Comté

Marie-Françoise LACASSAGNE, Professeur à l'université de Bourgogne

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, m'ont aidé et encouragé pour réaliser ce travail de thèse.

J'exprime tout d'abord mes remerciements à Madame Marie-Françoise LACASSAGNE, directrice du Laboratoire Socio-psychologie et Management du Sport. Madame la directrice, je vous suis profondément reconnaissant pour tous vos soutiens et conseils scientifiques, votre patience et encore pour la confiance que vous m'avez accordée tout au long de ce travail.

Je voudrais remercier sincèrement les membres du jury, Madame Monique ALLES-JARDEL et Messieurs Marc LEVEQUE et Gilles VIEILLE-MARCHISET d'avoir accepté de participer au jury de ma thèse.

Je tiens également à remercier Monsieur Patrick BOUCHET pour sa bonne humeur et ses plaisanteries qui ont contribué à égayer mon séjour sur Dijon. J'adresse un grand merci à Monsieur Nacer GASMI et Madame Carine ERARD pour leurs encouragements et leur soutien moral. Mes remerciements s'adressent également aux membres du Laboratoire SPMS, plus particulièrement Jean-François RAZE, Jean-Pierre REY, Thierry TESTE, Karen BRETIN-MAFFIULETTI.

Je voudrais remercier du fond du cœur Khafid BADAOUÏ d'avoir consacré quelque temps à la relecture de certaines études de ma thèse et Yvan PAQUET pour son aide avec le logiciel LISREL.

Je remercie tous mes amis avec qui j'ai partagé de bons moments pleins d'échanges culturels et d'amitiés : Faycel, Abdelmonem, Yann, Virginie, Amandine, Aurélien, Khalid, Rodolphe, Ghislain, Florent, Carlos.

Ma reconnaissance chaleureuse à toute ma famille en Syrie qui était toujours à mes côtés pour me soutenir et m'encourager : mon père, ma mère, ma sœur, mes frères et leurs enfants. Enfin, à ma fiancée Hala, merci d'être toujours présente à mes côtés et de m'avoir encouragé jusqu'à la fin de ma thèse.

SOMMAIRE

<i>Introduction générale</i>	1
Pour une définition de la motivation	5
Comprendre le pourquoi du comportement	6
<i>Première partie : Fondements théoriques</i>	<i>10</i>
<i>Chapitre (1) : L'abandon sportif dans les études descriptives</i>	<i>11</i>
Les motifs d'abandon sportif dans les études descriptives	11
1. Des différences au niveau des motifs d'abandon en fonction du sexe des sportifs	16
2. Des différences au niveau des motifs d'abandon en fonction de l'âge des sportifs	16
3. Des différences au niveau des motifs d'abandon en fonction du niveau d'expérience chez les sportifs	18
La définition de l'abandon sportif, l'évaluation de son taux et les moments de son apparition	20
1. Vers une définition opérationnelle de l'abandon sportif	20
2. Evaluation du taux d'abandon et les moments d'apparition de l'abandon sportif	23
2.1 Evaluation du taux d'abandon à partir du nombre d'inscriptions et des intentions d'abandonner	24
2.1.1. Taux d'abandon estimés au regard du nombre d'inscriptions	24
2.1.2. Taux d'abandon évalués au regard des intentions d'abandonner	24
2.1.3. Limites des études basées sur le nombre d'inscriptions ou sur les intentions d'abandonner pour la compréhension du phénomène d'abandon	25
2.2. Evaluation du taux d'abandon avec l'approche longitudinale	26
2.2.1 Limites des études longitudinales	27
2.3. Evaluation du taux d'abandon : l'analyse de survie	28
<i>Chapitre (2) : L'abandon sportif dans les premières approches théoriques</i>	<i>30</i>
1. La théorie de la motivation pour la compétence	30
2. La théorie de la motivation à l'accomplissement	32
2.1. Les orientations motivationnelles et l'abandon sportif	36
2.2. Le climat motivationnel et l'abandon sportif	40
<i>Chapitre (3) : L'abandon sportif dans la théorie de l'autodétermination (TAD)</i>	<i>47</i>
1. La notion d'autodétermination	47
2. Les besoins psychologiques de base	48

2.1. Le besoin de compétence _____	49
2.2. Le besoin d'autonomie _____	49
2.3. Le besoin d'affiliation ou d'appartenance sociale (<i>social belongness</i>) _____	50
3. Les trois formes de motivation _____	51
4. Les sous-théories qui constituent la théorie de l'autodétermination _____	54
4.1. La Théorie des Orientations de Causalité (TOC) _____	54
4.2. La théorie de l'intégration organismique (TIO) _____	56
4.3. La Théorie de l'Evaluation Cognitive (TEC) _____	58
4.4. La Théorie des Besoins Fondamentaux (TBF) _____	62
5. La théorie de l'autodétermination et l'abandon sportif _____	64
La théorie du comportement planifié comme un support théorique _____	66
1. La théorie de l'Action Raisonnée (TAR) _____	66
2. La Théorie du Comportement Planifié (TCP) _____	67
<i>Chapitre (4) : Le Modèle Hiérarchique de la Motivation Intrinsèque et Extrinsèque (MHMIE) comme modèle intégrateur : une « micro-analyse » d'abandon sportif _____</i>	<i>70</i>
1. Les trois types de construits motivationnels inclus dans le MHMIE _____	71
2. Les niveaux hiérarchique de généralité : situationnel, contextuel et global _____	72
3. Les déterminants de la motivation _____	74
3.1. Les déterminants internes de la motivation _____	74
3.1.1. L'effet descendant (top down, TD) _____	75
3.1.2. L'effet ascendant (bottom-up, BU) _____	76
3.2. Les déterminants externes de la motivation _____	76
3.2.1. Les facteurs sociaux _____	77
3.2.1.1. L'impact du comportement de l'entraîneur sur la motivation _____	79
3.2.1.2. L'impact du climat motivationnel sur la motivation _____	83
3.2.2. Les médiateurs psychologiques _____	85
4. Les conséquences de la motivation _____	87
5. La séquence causale _____	90
<i>Chapitre (5) : L'abandon sportif dans le cadre de la théorie de l'échange social : une « meso-analyse » de ce phénomène _____</i>	<i>94</i>
1. Le modèle de Smith comme modèle explicatif de l'abandon sportif _____	94

2. Le modèle de Gould comme modèle intégrateur de l'abandon sportif _____	95
3. Les « forces ou barrières » qui retiennent le sportif dans l'activité _____	98
<i>Chapitre (6) : L'abandon sportif dans le cadre de la théorie de Bem : l'influence des rôles sociaux liés au genre et le stéréotype des activités sportives : une « macro-analyse » de ce phénomène _____</i>	<i>104</i>
1. La socialisation des rôles sexués _____	104
2. Les sports collectifs comme porteurs d'une identité masculine _____	106
3. La théorie du schéma de genre _____	107
3.1. Définition du concept : genre, sexe, rôle de genre, identité sexuelle et identité de genre _	107
3.2. La théorie du schéma de genre : une évolution théorique _____	108
3.3. Pratique et abandon sportifs en termes de genre _____	110
4. Le modèle (expectation-valence) d'Eccles _____	112
4.1. Le modèle d'Eccles et la perception de compétence _____	116
4.2. Le modèle d'Eccles et les valeurs de l'activité _____	117
4.3. Le modèle d'Eccles, les choix et le rejet des activités sportives _____	119
4.4. Le modèle d'Eccles et l'abandon sportif _____	120
<i>Le bilan de la partie théorique et le plan de travail _____</i>	<i>124</i>
<i>Deuxième partie : Partie expérimentale _____</i>	<i>126</i>
<i>Étude 1 : Les motifs d'abandon chez les handballeuses et les basketteuses syriennes _____</i>	<i>127</i>
Objectif général _____	127
Etape 1 : Construire un questionnaire pour mesurer les motifs d'abandon _____	128
Etape 2 : Identifier les motifs d'abandon chez les handballeuses et les basketteuses syriennes _____	129
I- Objectif _____	129
II- Méthode _____	129
II.1. Sujets _____	129
II.2. Questionnaire _____	129
II.3. Procédure _____	130
III- Résultats _____	130
III.1. Motifs d'abandon cher les joueuses syriennes _____	130

III.2. Analyse factorielle et motifs d'abandon	131
III.3. Les motifs d'abandon en fonction du type d'activité et en fonction du niveau de jeu des joueuses	133
III.3.1. Différences en fonction du type d'activité et du niveau de jeu des joueuses	133
III.3.2. Différences en fonction du type d'activité	135
III.3.3. Différences en fonction du niveau de jeu des joueuses	135
III.4. Les motifs d'abandon en fonction de l'âge et en fonction du nombre d'années d'expérience	136
III.4.1. Différences en fonction de l'âge et du nombre d'années d'expérience	137
III.4.2. Différences en fonction de l'âge des joueuses	138
III.4.3. Différences en fonction du nombre d'années d'expérience des joueuses	139
III- Discussion	140
III.1. Les motifs d'abandon chez les joueuses syriennes	140
III.2. Les motifs d'abandon en fonction du type d'activité et du niveau de jeu des joueuses	141
III.3. Les motifs d'abandon en fonction de l'âge et du niveau d'expérience des joueuses	143
<i>Etude 2 : Tester le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (MHMIE) au niveau contextuel</i>	147
I- Objectif et hypothèses	147
II- Méthode	149
II.1. Sujets	149
II.2. Questionnaire	149
II.3 Procédure	152
III- Résultats	152
III.1. Validation psychométrique des outils	152
III.2. Différences entre les joueuses qui ont abandonné et les joueuses persistantes	155
III.2.1. Les types de motivation pour le sport	155
III.2.2. Le climat motivationnel perçu instauré par l'entraîneur	156
III.2.3. Les perceptions des joueuses : compétence, autonomie et affiliation	158
III.2.4. Les intentions comportementales	159
III.3. Corrélation entre les différentes sous-échelles du MHMIE	159
III.4. Tester la séquence causale du MHMIE chez les handballeuses et les joueuses syriennes	161
III- Discussion	164
III.1. L'influence du climat de l'entraîneur sur la motivation	165
III.2. L'influence de la motivation sur le comportement d'abandon chez les joueuses	167

<i>Etude 3 : Tester le modèle de l'engagement sportif chez les handballeuses et basketteuses syriennes</i>	172
I- Objectif et hypothèses	173
II- Méthode	174
II.1. Sujets	174
II.2. Questionnaire	174
II.3. Procédure	176
III- Résultats	177
III.1. Différences entre les joueuses qui ont abandonné et les joueuses persistantes	177
III.1.1. Les différences entre les joueuses au niveau des perceptions de compétence, d'affiliation, des progrès, du soutien de l'entraîneur, du temps joué en match et du plaisir chez les joueuses	177
III.1.2. Les différences entre les joueuses au niveau des investissements personnels, des contraintes sociales, des alternatives et de l'engagement	178
III.2. Corrélations entre les différentes variables incluses dans le modèle de l'engagement	179
III.3. Tester le modèle de l'engagement sportif chez les handballeuses et les basketteuses syriennes	181
III- Discussion	184
III.1. Les perceptions des joueuses et les bénéfices perçus	185
III.2. Les investissements personnels, les contraintes sociales et les activités alternatives comme antécédents de l'engagement	186
III.3. Les conséquences de l'engagement	189
<i>Etude 4 : Evaluer la relation entre l'identité du genre des joueuses pratiquant des activités stéréotypées masculines et leur durée d'implication dans ces activités.</i>	<i>191</i>
I- Objectif et hypothèses	192
II- Méthode	193
II.1. Sujets	193
II.2. Questionnaire	193
II.3. Procédure	194
III- Résultats	194
III.1. Validation psychométrique de la VABSRI	195
III.2. La répartition des joueuses en fonction de leur genre	196
III.3. La durée de persévérance des joueuses en fonction de leur genre	196
III- Discussion	202

<i>Etude 5 : Expliquer l'abandon sportif chez les handballeuses et les joueuses syriennes par le modèle « expectation-valence » d'Eccles.</i>	<i>209</i>
I- Objectif et hypothèses	211
II- Méthode	212
II.1. Sujets	212
II.2. Questionnaire	212
II.2.1. Féminité, Masculinité	212
II.2.2. Les valeurs subjectives de l'activité	212
II.2.3. L'habileté perçue (la compétence perçue)	213
II.2.4. Les intentions futures en sport	213
II.3. Procédure	213
III- Résultats	214
III.1. Validation psychométrique des outils	214
III.2. Différences entre les joueuses qui ont abandonné et les joueuses persistantes	215
III.3. Différences selon le genre au niveau de la valeur, de l'habileté et des intentions	216
III.4. Corrélation entre les différentes sous échelles du modèle d'Eccles	217
III.5. Tester la version simplifiée du modèle d'Eccles (le modèle de l'abandon sportif proposé par Guillet et al., (2006))	219
III- Discussion	221
<i>Conclusion générale</i>	<i>228</i>
<i>Références bibliographiques</i>	<i>239</i>
<i>Annexes</i>	<i>277</i>

Index des tableaux

<i>Tableau (1) : Classement des motifs d'abandons en fonction de leur importance pour de jeunes sportifs d'après (Gould et al., 1982)</i>	12
<i>Tableau (2) : Moyennes des motifs d'abandon en fonction du type et du niveau de jeu des joueuses</i>	134
<i>Tableau (3) : Moyennes et écarts-types des motifs d'abandon en fonction du statut des joueuses</i>	135
<i>Tableau (4) : Moyennes et écarts-types des motifs d'abandon en fonction du niveau de joueuses</i>	136
<i>Tableau (5) : Moyennes et écarts-types des motifs d'abandon en fonction de l'âge et du nombre d'années d'expérience</i>	138
<i>Tableau (6) : Moyennes et écarts-types des motifs d'abandon en fonction de l'âge des joueuses</i>	139
<i>Tableau (7) : Moyennes et écarts-types des motifs d'abandon en fonction du nombre d'années d'expérience des joueuses</i>	139
<i>Tableau (8) : Moyennes et écarts-types des sous-échelles de motivation en fonction du statut des joueuses</i>	156
<i>Tableau (9) : Moyennes et écarts-types des sous-échelles du climat motivationnel en fonctions du statut des joueuses</i>	157
<i>Tableau (10) : Moyennes et écarts-types des sous-échelles du climat motivationnel en fonctions du statut des joueuses</i>	158
<i>Tableau (11) : Moyennes et écarts-types des perceptions des joueuses en fonction du statut des joueuses</i>	159
<i>Tableau (12) : Moyennes et écarts-types des intentions comportementales en fonction du statut des joueuses</i>	159
<i>Tableau (13) : Corrélation entre les différentes variables du modèle testé</i>	160
<i>Tableau (14) : Moyennes et écarts-types de la compétence, de l'affiliation, du progrès, du soutien de l'entraîneur, du temps joué en match et du plaisir en fonction du statut des joueuses</i>	178
<i>Tableau (15) : Moyennes et écarts-types des investissements personnels, de l'engagement, des contraintes sociales et des alternatives en fonction du statut des joueuses</i>	179
<i>Tableau (16) : Corrélation entre les différentes variables incluses dans le modèle testé (Guillet et al., 2002, étude 1)</i>	180
<i>Tableau (17) : Corrélation entre les différentes variables du modèle de l'engagement sportif</i>	181
<i>Tableau (18) : Les effectifs cumulés des groupes à chaque période d'abandon et les résultats des tests Chi-Deux</i>	200
<i>Tableau (19) : Les effectifs non cumulés des groupes à chaque période d'abandon et les résultats des tests Chi-Deux</i>	201
<i>Tableau (20) : Moyennes et écarts-types de la masculinité, de la féminité, des valeurs subjectives, de l'habileté perçue et des intentions d'abandonner en fonction du statut des joueuses</i>	216
<i>Tableau (21) : Moyennes et écarts-types des valeurs subjectives, de l'habileté perçue et des intentions d'abandonner en fonction du genre des joueuses</i>	217
<i>Tableau (22) : Les corrélations parmi les sous-échelles incluses dans le modèle testé</i>	218

Index des figures

<i>Figure (1) : Différents types et raisons de l'abandon sportif modifié de Guillet et al., (2000a)</i>	22
<i>Figure (2) : Le continuum d'autodétermination, avec les formes de motivation, les styles de régulation et les locus de causalité. Adapté de Ryan et Deci (2002)</i>	58
<i>Figure (3) : Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand, 1997)</i>	71
<i>Figure (4) : Le modèle de l'abandon sportif de Gould (1987)</i>	96
<i>Figure (5) : Adaptation du modèle de l'Engagement Sportif de Scanlan et Simons (1992)</i>	99
<i>Figure (6) : Adaptation de Guillet et al., (2002, étude 1)</i>	101
<i>Figure (7) : Adaptation du modèle de l'Engagement Sportif de Guillet et al., (2002)</i>	102
<i>Figure (8) : Adaptation du modèle expectation-valeur de la motivation à l'accomplissement de Wigfield et Eccles, (1992)</i>	113
<i>Figure (9) : Modèle théorique testant des relations entre le climat (tâche), le climat (ego), les trois perceptions (affiliation, compétence et autonomie), le niveau d'autodétermination, les intentions d'abandonner et le comportement d'abandon. Les signes (+) et (-) représentent les hypothèses testées dans le modèle de l'abandon sportif de Sarrazin et al., (2002) et repris dans notre étude</i>	149
<i>Figure (10) : Résultats du modèle global testé. Tous les paramètres sont standardisés et significatifs à $p < .05$. Les variances résiduelles sont présentées dans les petits cercles</i>	163
<i>Figure (11) : Modèle théorique testant des relations entre les bénéfices perçus, les contraintes sociales, les investissements personnels et l'attrait pour d'autres activités, l'engagement sportif et le comportement d'abandon. Les signes (+) et (-) représentent les hypothèses testées dans le modèle de l'engagement sportif</i>	174
<i>Figure (12) : Modèle structurel des relations entre les bénéfices perçus et le plaisir de jouer. Tous les paramètres sont standardisés et significatifs à $p < .05$. Les variances résiduelles sont présentées dans les petits cercles</i>	182
<i>Figure (13) : Modèle structurel de la version finale du modèle de l'engagement sportif (Guillet & al., 2002). Tous les paramètres sont standardisés et significatifs à $p < .05$. Les variances résiduelles sont présentées dans les petits cercles</i>	184
<i>Figure (14) : Fonction de survie des joueuses en fonction de leur genre: Proportion cumulée de joueuses persistantes (Kaplan-Meier)</i>	198
<i>Figure (15) : Modèle théorique testant des relations entre la féminité, la masculinité, la valeur subjective de l'activité et l'habileté perçue, et les intentions et le comportement d'abandon. Les signes (+) et (-) représentent les hypothèses testées dans le modèle de l'abandon sportif de Guillet et al., (2006)</i>	211
<i>Figure (16) : Résultats des équations structurelles du modèle testé : Influence de la féminité et de la masculinité sur le comportement d'abandon</i>	220

Index des annexes

<i>Annexe (1) : le classement des motifs d'abandon selon la moyenne dans certaines études</i>	277
<i>Annexe (2) : les motifs d'abandon cités par les joueuses syriennes</i>	279
<i>Annexe (3) : échelles utilisées dans l'étude 2</i>	288
<i>Annexe (4) : échelles mesurant la perception du progrès, la perception du soutien de l'entraîneur, les contraintes sociales, l'attrait pour d'autres activités et l'engagement sportif</i>	297
<i>Annexe (5) : la version arabe courte de Bem Sex Role Inventory</i>	300
<i>Annexe (6) : l'échelle des valeurs subjectives de l'activité</i>	303

Introduction générale

De nos jours, la pratique d'une activité sportive est devenue un phénomène social dans tous les pays. Suite aux bénéfices pouvant être retirés de ce type de pratique, il y a actuellement de plus en plus de personnes qui font au moins un sport de manière régulière. Parmi les bénéfices de l'activité sportive, nous pouvons tout d'abord mentionner les effets positifs pour le système cardiovasculaire. En effet, le sport en augmentant la force et le fonctionnement du cœur diminue la tension artérielle et les problèmes d'infarctus. Au niveau pulmonaire, il permet une bonne ventilation. La pratique d'une activité physique a également des effets sur le squelette : elle protège contre l'ostéoporose et augmente la masse musculaire et peut permettre, associé à un régime adapté, de réduire la masse grasse. Elle contribue à prévenir le diabète, en particulier le diabète gras. Le sport maintient et améliore les réflexes, ce qui permet la prévention des chutes chez les sujets âgés. De plus, il a un rôle psychosocial : il renforce l'estime de soi, permet l'intégration à un milieu social et empêche ainsi certains problèmes d'isolement. En conclusion, le sport améliore l'espérance de vie et de façon certaine la qualité de vie.

Aujourd'hui, la pratique sportive n'est plus cette « affaire d'hommes » qu'elle était au début du vingtième siècle (Louveau, 1996). En effet, suite à son rôle bénéfique sur la santé, de plus en plus de femmes font du sport. Cependant, même si les choses ont évolué ces dernières années (les femmes accèdent à presque tous les types de pratiques même ceux dominés par les hommes), le sport reste encore aujourd'hui un des domaines de vie dans lequel des différences d'implication liées au sexe peuvent exister. En effet, les pratiques sportives représentent des territoires sexués où les hommes et les femmes se distribuent inégalement. Globalement, les femmes sportives sont moins nombreuses que les hommes sportifs et pratiquent beaucoup moins d'activités sportives qu'eux (e.g., DAVISSE & LOUVEAU, 1991, 1998). Malgré cet essor, beaucoup de jeunes abandonnent le sport après seulement une petite période de pratique. Plus précisément, certains chercheurs ont montré qu'un tiers des jeunes de plus de 12 ans cessent leur activité sportive (e.g., GOULD, 1987). Ce taux d'abandon s'élève à 80 % quand les jeunes atteignent l'âge de 17 ans. Là encore, ce

phénomène est plus observé chez les filles que chez les garçons. En réalité, plusieurs études ont mis en évidence que l'abandon sportif des filles était plus important et survenait plus tôt que celui des garçons (Duquin, 1978 ; Martino, 1975 ; Sapp & Haubenstricker, 1978 ; Wankel & Mummery, 1996). La baisse de pratique sportive féminine et le taux d'abandon élevé chez les jeunes notamment chez les filles ne peuvent qu'alarmer les dirigeants des fédérations sportives et préoccuper les chercheurs. Ils interpellent également les professionnels de santé qui soulignent l'importance d'une pratique physique régulière pour le bien être et la santé des jeunes (Martens, 1978 ; Martens & Seefeldt, 1979 ; Martinsen & Stephens, 1994).

Dans les pays arabes dont la religion dominante est l'islam, les musulmans se réfèrent à deux sources pour expliquer la position islamique en matière du sport, à savoir le Coran et les récits du prophète Mohammed (sunnah). Ces deux sources n'interdisent pas la pratique sportive féminine, mais au contraire elles l'encouragent. Par exemple, le prophète Mohammed a dit : « Enseignez à vos enfants la natation, le tir à l'arc et l'équitation ». Cependant, ces deux sources mettent certaines conditions pour que les femmes puissent en faire. La première condition est l'absence des hommes dans les lieux de pratique. La deuxième condition est que ces lieux doivent être couverts afin d'empêcher également les hommes qui se trouvent à l'extérieur de voir ce qui se passe à l'intérieur de ces lieux. Malgré la difficulté dans l'application de ces conditions, certains pays arabes ont connu un développement relativement important au niveau de la pratique sportive féminine au cours des trente dernières années. Ce développement a permis aux femmes sportives non seulement d'occuper une place centrale au niveau national mais aussi au niveau international. Parmi les femmes arabes qui sont rentrées dans l'histoire, nous trouvons la marocaine Nawal El Moutawakil qui a remporté la médaille d'or en 1982 pour devenir la première femme en Afrique à monter sur le plus haut podium olympique. Depuis, les femmes arabomusulmanes ne sont plus assimilées à des personnes contraintes au port du voile et consignées aux tâches domestiques. L'algérienne Hassiba Boulmerka et la syrienne Ghada Chouaa ont elles aussi participé brillamment aux jeux olympiques en gagnant chacune une médaille d'or respectivement lors des épreuves d'athlétisme de Barcelone en 1992 et d'Atlanta en 1996.

En Syrie, la religion dominante est l'islam (80%), suivie par la religion chrétienne (15%) et d'autres religions minoritaires (5%). Parmi les musulmans, 78% sont sunnites, les 22% restant se répartissent entre d'autres groupes musulmans, principalement les alaouites et les druzes, mais également, en moindre nombre, les ismaéliens et les chiites. Ces différents groupes islamiques se différencient dans leur manière de penser. Par conséquent, la Syrie représente un pays hétérogène de point de vue de la religion. Cependant, l'identité religieuse de ce pays reste une identité islamique. Contrairement à l'idée selon laquelle l'islam encourage l'infériorité des femmes par rapport aux hommes, l'islam contribue à renforcer l'égalité entre les deux sexes. Cependant, certaines interprétations coraniques, souvent faites par des hommes, ont été manipulées pour leur permettre de dominer les femmes et d'avoir la supériorité sur elles. Bouslimi et Pineau (2001) confirment cette idée en soulignant que l'abaissement psychologique des femmes arabes provient des attitudes des religieux. La Syrie se caractérise par la lutte contre la discrimination entre les hommes et les femmes dans les différents domaines tels que ceux de l'éducation, du travail et du sport. En effet, les femmes syriennes se trouvent côte à côte avec les hommes dans ces différents domaines et partagent avec eux de façon égalitaire les droits, les salaires, ainsi que les prises de décision. Dans le domaine de l'éducation, par exemple, la mixité entre les deux sexes existe dans toutes les écoles primaires, dans quelques collèges et lycées dans certaines villes et plusieurs villages et dans toutes les universités.

Au niveau du sport, la politique syrienne comme la religion encourage la pratique sportive chez les gens. Par exemple, l'ex-président syrien Hafez al-Assad a dit « Je vois dans le sport, la vie ». Cependant, malgré les encouragements religieux et politiques pour faire du sport dans ce pays, cette activité semble toucher en grande partie les garçons et non les filles. En Syrie, même si la population féminine dépasse en nombre la moitié de la population totale, les filles syriennes sont, aujourd'hui, moins nombreuses à faire du sport que les garçons. Celles qui le pratiquent sont, en moyenne, beaucoup moins que les garçons et elles sont plus sujettes à l'abandon que leurs homologues masculins (données recueillies par l'union nationale du Sport en Syrie, 2008). Les périodes d'abandon les plus marquées dans l'ensemble de la population syrienne se situent généralement autour de 13 et 15 et de 17 et 19 ans.

Dans ce travail doctoral, je me suis intéressé à étudier le phénomène d'abandon sportif chez les handballeuses et les basketteuses syriennes parce que certains clubs ont dû supprimer les pratiques féminines de ces activités suite à l'abandon des joueuses, sans que nous en comprenions encore les raisons. La connaissance de ces raisons va nous permettre d'envisager des solutions aidant à régler ce problème et à développer la participation des filles dans ces activités ou au moins retarder l'apparition de ce phénomène qui caractérise particulièrement ces activités et le sport féminin en Syrie.

Chez la population sportive syrienne, il y a globalement 20% des sportifs qui pratiquent le basketball. Ce sport occupe le deuxième rang dans les sports populaires pratiqués en Syrie. Le pourcentage des basketteurs s'élève à 65% contre 35% chez les basketteuses. Dans le basketball masculin, il existe 12 équipes en ligue 1, 8 en ligue 2 et 8 en ligue 3. Dans chacune de ces dernières, il y a 5 catégories d'âge (poussins, benjamins, minimes, cadets et seniors). Concernant le basketball féminin, il y a 12 équipes en ligue 1, 10 en ligue 2 et 6 en ligue 3. Dans toutes les équipes féminines, il existe seulement trois catégories d'âge (benjamines, cadettes et séniors). Parmi les équipes connues en basketball masculin ou féminin, il y a Al-jalaa, Al-itihade, Al-jayche et Al-wahda. Quant au handball, 5% des sportifs pratiquent ce sport. De ce fait, il occupe le troisième rang dans les sports populaires pratiqués en Syrie. Le pourcentage des handballeurs s'élève à 75% contre 25% chez les handballeuses. Dans le handball masculin, il existe 26 équipes réparties en trois ligues 1, 2, et 3. Dans chacune de ces dernières, il y a 5 catégories d'âge (-12, -14, -16, -18 et seniors). Concernant le handball féminin, il y a 10 équipes en ligue 1 et 4 en ligue 2. Dans toutes les équipes féminines, il existe seulement trois catégories d'âge (-14, -18 et seniors). Parmi les équipes connues en handball masculin ou féminin, il y a Al-chorta, Al-itihade, Al-arabie et Al-naoair.

Contrairement aux pays occidentaux, dans ces deux sports, le taux des femmes qui pratiquent en Syrie est moins élevé que celui des femmes occidentales. Par exemple, la fédération française de basketball indique qu'il y a 129226 femmes licenciées dans la saison 2009/2010 et la fédération française de handball compte 135786 femmes licenciées à la fin de la saison 2010. Par contre, le nombre des licenciées dans les deux fédérations ne dépasse pas les 30000 licenciées en Syrie. De

ce fait, si l'abandon sportif représente un problème majeur dans les pays occidentaux, cela représente un grave problème dans les pays où peu de femmes font du sport.

La motivation occupant une place prépondérante dans l'explication de l'abandon sportif a fait l'objet de nombreux débats académiques. Nous abordons à présent certaines définitions qui lui sont associées.

Pour une définition de la motivation

Au cours de ces trente dernières années, un nombre considérable de recherches a été conduit afin de comprendre la relation qui peut exister entre certains déterminants du comportement et les conséquences de ce dernier dans plusieurs contextes spécifiques tels que ceux du sport (e.g., Pelletier, Fortier, Vallerand & Brière, 2001 ; Vallerand & Losier, 1999), de l'éducation (e.g., Levesque, Zuehlke, Stanek & Ryan, 2004 ; Senécal, Koestner & Vallerand, 1995), du travail (e.g., Richer, Blancher & Vallerand, 2002) et des loisirs (e.g., Manfredi, Driver & Tarrant, 1996). La majorité de ces recherches a marqué la difficulté d'identifier un déterminant unique pour les comportements des individus dans ces différents contextes. Néanmoins, parmi les différents facteurs psychologiques pouvant être considérés comme déterminants du comportement, la motivation joue un rôle prépondérant dans le domaine sportif (e.g., Sarrazin & Guillet, 2001). Par conséquent, faire le lien entre la motivation et le comportement paraît important.

Roberts (1992) indique que la recherche en psychologie a consacré, au cours de ces quinze dernières années, un tiers de ses publications pour étudier les différentes formes de motivation. Parmi les nombreuses définitions générales, une définition simple a été proposée par Roberts (2001). Il la définit comme un processus sociocognitif dans lequel la personne devient motivée ou démotivée en fonction de l'évaluation qu'elle fait de sa compétence au sein d'un contexte d'accomplissement et de la représentation qu'elle a de ce contexte. Cependant, malgré l'adaptation de cette définition de manière régulière dans le champ du sport et de l'exercice physique, celle-ci apparaît réductrice. Afin de dépasser l'unique cadre de réflexion de la compétence, Ryan et Deci (2000a) indiquent que la motivation ne se définit pas en fonction d'un niveau plus ou moins motivé, mais davantage par rapport aux formes

qu'elle peut prendre. Dans ce cadre théorique nommé la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985b, 1991, 2000), une définition générale plus complète et plus opérationnelle de la motivation a été proposée par Vallerand et Thill (1993):

« Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction et la persistance du comportement. » (Vallerand & Thill, 1993, p.18).

C'est cette définition que nous retiendrons dans cette thèse.

Comprendre le pourquoi du comportement

Pourquoi certains sportifs, se trouvant confrontés à des difficultés dans leurs tentatives d'accomplir une tâche, restent pleinement engagés dans celle-ci et augmentent leurs efforts tandis que d'autres en revanche, l'évitent ou fournissent peu d'efforts ? Pourquoi certains athlètes continuent à pratiquer le sport tandis que d'autres au contraire l'abandonnent très tôt ? Pourquoi certains sportifs s'investissent plus que d'autres dans leurs activités sportives ? DeCharms (1968, 1976) indique que les études sur le comportement humain ne doivent pas seulement prendre en compte ce que le comportement permet d'accomplir ou d'obtenir, mais aussi ce qui est à l'origine du déclenchement de l'action et du résultat obtenu. Afin de comprendre le *pourquoi* de ces différents comportements cités précédemment, plusieurs chercheurs ont cherché à déterminer certains facteurs et processus responsables de leur déclenchement chez les sportifs (e.g., Sarrazin, Famose & Cury, 1995 ; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, 2002 ; Scanlan, Carpenter, Schmidt, Simons & Keeler, 1993). Pour Roberts (2001) et Deci et Ryan, (1985b), la question du « pourquoi ? » demeure incontournable dans toutes les théories de la motivation. Selon ces chercheurs, l'étude de la motivation et de ses effets sur le comportement cherchent à décrire l'énergie responsable du comportement, sa direction ainsi que sa régulation, sous-entendue la persistance du comportement.

Le développement concernant la recherche en psychologie de la motivation réalisée dans le domaine sportif a suivi le même cheminement que celui appliqué aux autres contextes sociaux. Selon Frederick-Recascino (2002), dans les années 1990, l'étude de la motivation dans le contexte des activités physiques s'est principalement

focalisée sur les motifs de participation et d'abandon et la motivation à l'accomplissement. Pour les motifs de participation et d'abandon dans le sport, les études descriptives (e.g., Fry, McClement & Sefton, 1981 ; Gould, Feltz, Horn & Weiss, 1982 ; Sapp & Haubenstricker, 1978) sont particulièrement célèbres. Ces études ont donné une première base empirique du phénomène d'abandon chez les sportifs. Quant à la motivation à l'accomplissement, la théorie de la motivation pour la compétence d'Harter (1978, 1982) et puis la théorie de la motivation à l'accomplissement faisant le plus souvent référence aux buts d'accomplissement (Ames, 1992 ; Duda, 1992 ; Dweck, 1986 ; Maehr, 1974 ; Maehr & Nicholls, 1980 ; Nicholls, 1984, 1989 ; Elliot, 1997) sont les premières à aider à comprendre certains processus de l'abandon sportif. Cependant, même si ces théories ont certainement contribué à une meilleure compréhension du phénomène de l'abandon chez les athlètes, la focalisation de leurs recherches sur les motifs superficiels d'abandon (dans les études descriptives) et sur la notion de compétence (dans les théories de la motivation de la compétence et celle à l'accomplissement) les a conduit à ignorer l'analyse des autres facteurs en relation avec la motivation qui peuvent expliquer eux aussi l'abandon sportif. L'une des théories motivationnelles ayant montré ses qualités heuristiques dans le domaine de la persistance ou de l'abandon sportif est la théorie de l'autodétermination (TAD ; Deci & Ryan, 1985b, 1991, 2000, 2008). Cette théorie donne en effet une compréhension plus large de ce phénomène en rajoutant à la notion de compétence les notions d'autonomie et d'affiliation. Une autre explication encore plus large à l'abandon sportif a été donnée par le Modèle Hiérarchique de la Motivation Intrinsèque et Extrinsèque de Vallerand (MHMIE, 1997, 2001, 2007b). Dans son modèle, Vallerand a étudié l'impact que peut avoir l'environnement social, et en particulier les autres significatifs, sur la décision d'abandon scolaire en se basant sur la théorie de la motivation à l'accomplissement, la théorie de l'autodétermination et la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985). En utilisant certains postulats de ce modèle, en particulier la séquence causale, certains chercheurs ont pu élaborer un modèle motivationnel afin d'expliquer l'abandon sportif (e.g., Guillet & Sarrazin, 1999 ; Sarrazin & al., 2002). D'autres cadres théoriques ont été également proposés par les chercheurs afin d'étudier le phénomène d'abandon sportif. Certains chercheurs ont eu recours à la théorie de l'échange social (e.g., Thibaut & Kelley, 1959) afin d'expliquer l'abandon ou l'engagement sportif (e.g., Carpenter, Scanlan, Simons & Lobel, 1993 ; Gould, 1987 ; Lindner, Johns & Butcher, 1991 ; Scanlan & al., 1993 ;

Guillet, Sarrazin, Carpenter, Trouilloud & Cury, 2002). Ces modèles ont apporté une compréhension plus fine des processus impliqués dans ce phénomène notamment l'influence des activités alternatives et des contraintes sociales sur la poursuite de la pratique sportive. Néanmoins, bien que l'âge et le sexe des individus jouent un rôle important dans la qualité et la durée de l'investissement sportif, ces variables ne permettent pas d'expliquer toutes seules les différences dans la durée de la pratique. Il est 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 (Allison, Dwyer, Goldenberg, Fein, Yoshida & Boutilier, 2005). Plus précisément, certains autres chercheurs ont pris en compte les rôles sociaux liés au genre et la théorie de Bem comme d'autres cadres théoriques pour mettre en avant les influences culturelles qui peuvent conduire certains sportifs à arrêter leur pratique sportive (e.g., Guillet, Sarrazin, Fontayne & Brustad, 2006).

Voici quelques unes des questions auxquelles nous essaierons d'apporter des éléments de réponse dans cette thèse. Quels sont les motifs d'abandon chez les handballeuses et les basketteuses syriennes ? Quels sont les processus par lesquels la perception du climat motivationnel de l'entraîneur conduit à l'abandon chez ces joueuses ? Quels sont les antécédents positifs et négatifs qui sont responsables du niveau de l'engagement chez ces athlètes ? Quelle(s) identité(s) de genre a (ont) les joueuses qui abandonnent le plus ? Quels sont les processus par lesquels les rôles sexués chez les joueuses conduisent à l'abandon ?

Afin de tenter d'apporter des réponses à ces questions, nous avons réalisé dans cette thèse 5 études impliquant 1069 joueuses au cours de trois saisons sportives. Par conséquent, cette thèse s'articule de deux parties et une conclusion générale.

Dans la première partie, nous présenterons six chapitres qui représentent les différentes approches théoriques qui ont contribué à expliquer le phénomène d'abandon sportif. Dans le premier chapitre, nous présenterons les études descriptives qui ont cherché à mettre en évidence les motifs d'abandon sportif. Dans le deuxième chapitre, nous expliquerons les premières approches théoriques de l'abandon, à savoir

la théorie de la motivation pour la compétence et la théorie de la motivation à l'accomplissement. Dans le troisième chapitre, nous détaillerons la théorie de l'autodétermination et sa participation dans l'explication de l'abandon sportif. Dans le quatrième chapitre, nous décrirons les différents postulats du modèle Hiérarchique de la Motivation Intrinsèque et Extrinsèque (MHMIE) et sa contribution dans l'explication de l'abandon sportif. Dans le cinquième chapitre, nous présenterons l'abandon sportif dans le cadre de la théorie de l'échange social. Finalement, nous expliquerons, dans le sixième chapitre, l'abandon sportif dans le cadre de la théorie de Bem et le modèle d'Eccles.

Dans la deuxième partie, nous présenterons une étude de nature exploratoire et 4 études de nature longitudinale. La première étude cherche à identifier les motifs d'abandon chez les handballeuses et les basketteuses syriennes et à étudier les différences qui peuvent exister au niveau de ces motifs en fonction de type d'activité, du niveau de jeu, de l'âge et du niveau d'expérience des joueuses. La deuxième étude tente de tester le modèle hiérarchique au niveau contextuel afin d'expliquer les processus par lesquels la perception du climat motivationnel de l'entraîneur aboutit à l'abandon sportif chez ces joueuses. La troisième étude cherche, quant à elle, à tester le modèle de l'engagement sportif basé sur les postulats de l'échange social. La quatrième étude évalue la relation entre l'identité de genre des joueuses et leur durée d'implication dans leurs activités. Finalement, la cinquième étude tente de tester une version simplifiée de modèle « expectation-valence » d'Eccles afin d'expliquer comment les rôles sexués masculines et/ou féminines peuvent conduire ces sportives à abandonner leurs activités.

Dans la conclusion générale, nous dresserons un bilan du travail effectué au regard des objectifs poursuivis, en mettant en avant certaines limites et en proposant des perspectives de recherches futures.

Première
partie :
Fondements
théoriques

Chapitre (1) : L'abandon sportif dans les études descriptives

Comme nous avons vu dans l'introduction de cette thèse pour de nombreuses théories, comprendre la motivation suppose d'en connaître la source. Cependant, d'autres recherches ont adapté une autre démarche consistant à caractériser ce qu'ils appellent un ensemble de « motifs ». Certaines recherches ont employé le mot « motifs » afin de déterminer l'origine directe du comportement en fonction d'une finalité sans pour autant nécessairement rechercher les déterminants psychiques de la motivation. Pour Nuttin (1991), les motifs (*motives*) sont les concrétisations des besoins : ils constituent la composante dynamique et directionnelle de l'acte concret. Nous allons ainsi présenter les recherches descriptives qui ont cherché à identifier les motifs d'abandon sportif.

Les motifs d'abandon sportif dans les études descriptives

Au cours des années soixante-dix et quatre-vingt, une série de recherches a été effectuée afin d'étudier les motifs qui poussent les sportifs à abandonner leur activité sportive (pour une revue sur cette série de recherches voir Guillet, Sarrazin & Cury, 2000a ; Sarrazin & Guillet, 2001). Ces premières études, de nature descriptive et rétrospective, ont cherché à mettre en évidence les motifs « superficiels » de l'abandon sportif, autrement dit, elles ont interrogé les anciens athlètes sur les motifs les ayant poussés à arrêter la pratique de leur sport. Ces recherches ont permis de donner une première explication empirique du phénomène d'abandon chez les jeunes sportifs.

Dans la totalité de ces recherches, les résultats ont indiqué que les enfants et les adolescents ne donnaient pas une raison unique pour justifier l'abandon de leur sport, mais en donnaient plusieurs. Par exemple, Gould et al., (1982) ont développé un questionnaire afin d'étudier les raisons d'abandon chez 50 jeunes nageurs ayant abandonné la natation compétitive (tableau : 1).

Raisons d'abandon	
1. J'avais d'autres choses à faire	18. Je ne me sentais pas assez important
2. Je n'étais pas aussi bon que je l'aurais voulu	19. Je ne recevais pas assez de reconnaissances
3. Ce sport n'était pas assez amusant	20. Je ne rencontrais pas de nouveaux amis
4. Je voulais faire un autre sport	21. Je ne recevais pas assez de récompenses
5. Je n'aimais pas la pression	22. J'étais blessé
6. Ce sport était ennuyeux	23. Je n'apprenais pas assez de nouvelles techniques
7. Je n'aimais pas l'entraîneur	24. Mes amis ne pratiquaient plus
8. L'entraînement était très dur	25. Je ne participais pas assez aux compétitions
9. Ce sport n'était pas assez intéressant, excitant	26. Il n'y avait pas assez de challenges sportifs
10. Il n'y avait pas de travail d'équipe	27. Je n'étais pas assez « célèbre »
11. Je n'aimais pas être dans l'équipe	28. Je n'étais pas assez capable d'utiliser les équipements
12. Mes performances ne s'amélioraient pas	29. Mes parents ou amis ne voulaient plus que je participe
13. Je n'étais pas assez en forme	30. Je ne voyageais pas assez
14. Je n'aimais pas la compétition	31. J'étais trop âgé
15. Il n'y avait pas assez d'esprit d'équipe	32. Je n'aimais pas les récompenses
16. Je ne gagnais pas assez	
17. Je ne pouvais pas être avec mes amis	

Tableau (1) : Classement des motifs d'abandons en fonction de leur importance pour de jeunes sportifs d'après (Gould et al., 1982)

Les résultats de cette étude ont montré qu'avoir d'autre chose à faire, ne pas être assez bon, le manque du plaisir, l'envie de faire un autre sport, ne pas supporter la pression, l'ennui, ne pas aimer l'entraîneur et que l'entraînement soit très dur pour les sportifs étaient les causes d'abandon les plus mentionnées par les nageurs.

En utilisant le même questionnaire, des résultats similaires ont été obtenus par d'autres chercheurs. En effet, Salguero, Gonzalez-Boto, Tuero et Marquez (2003) ont étudié les motifs qui ont conduit 62 nageurs espagnols (40 hommes et 26 femmes) à abandonné la natation. Les résultats ont mis en évidence qu'avoir autre chose à faire, avoir un entraînement très dur, ne pas s'améliorer, ne pas aimer l'entraîneur et l'ennui étaient les motifs les plus importants pour justifier l'arrêt de la pratique sportive chez ces anciens nageurs. Par contre, ces derniers ont faiblement estimé les motifs d'abandon suivants : « ne pas rencontrer de nouveaux amis, ne pas aimer être dans l'équipe, avoir des parents ou des amis qui ne voulaient plus qu'ils participent à cette activité, ne pas aimer les récompenses et ne pas se sentir important ou utile » comme étant à l'origine de leur arrêt de la natation compétitive. Une étude réalisée par Molinero, Salguero, Tuero, Álvarez et Márquez (2006) auprès de 269 hommes et 292 femmes ayant abandonné des sports variés. Les résultats ont permis de montrer que les anciens athlètes citaient « avoir autre chose à faire, ne pas aimer l'entraîneur,

l'absence d'esprit de l'équipe, l'absence de travail d'équipe et ne pas être assez bon » comme étant les motifs les plus importants de leur abandon. Par contre, ils mentionnaient moins « ne pas aimer les récompenses, être trop âgés et ne pas rencontrer de nouveaux amis ». Une récente recherche effectuée par Molinero, Salguero, Álvarez et Márquez (2009) a souligné que les motifs suivants (e.g., avoir autre chose à faire, ne pas aimer l'entraîneur et avoir un entraînement très dur) sont estimés très importants pour abandonner le sport chez 309 sportifs pratiquant le football, le basketball et le volleyball¹.

Certaines des raisons d'abandon les plus mentionnées pour justifier l'abandon comme avoir d'autre chose à faire, le caractère trop sérieux des entraînements et la place trop importante de la compétition, l'existence de relations inamicales avec l'entraîneur et le sentiment de ne pas progresser sont relativement indépendantes du sport pratiqué. En effet, ces raisons d'abandon ont été retrouvées en natation (Gould & al., 1982 ; McPherson, Marteniuk, Tihanyi & Clark, 1980 ; Salguero & al., 2003), en football (Pooley, 1981), en hockey sur glace (Fry & al., 1981), en lutte (Burton & Martens, 1986) ou dans des sports variés (Molinero & al., 2006 ; 2009 ; Orlick, 1973 ; 1974). Cependant, plus globalement, les méthodes d'investigation sont le plus souvent différentes d'une étude à l'autre et rendent souvent difficiles les comparaisons.

D'autres classements des motifs d'abandon ont été obtenus dans d'autres recherches. Par exemple, Gould et Petlichkoff (1988) ont montré que les jeunes sportifs mentionnaient « ne pas réussir à apprendre de nouvelles techniques, l'absence de plaisir, ne pas avoir le sentiment d'appartenir au groupe, le manque de stimulation et le manque d'exercice et de condition physique » comme raisons justifiant le plus leur abandon. D'ailleurs, dans d'autres recherches (e.g., Fry & al., 1981 ; Gould & al., 1982 ; McPherson & al., 1980 ; Sapp & Haubenstricker, 1978 ; Weiss & Chaumenton, 1992), « le conflit d'intérêt et l'attrait pour d'autres activités » ont été considérés par les sportifs comme raisons importantes pour mettre un terme à leur pratique sportive. Certains chercheurs considèrent le conflit comme un phénomène lié à la croissance, particulièrement important à l'adolescence (e.g., Lindner & al., 1991).

En ce qui concerne le conflit d'intérêt, plusieurs recherches se sont focalisées sur les conflits pouvant survenir entre l'activité sportive pratiquée et les études

¹ Pour le classement des motifs d'abandon en fonction de la moyenne, voir quelques exemples cités en annexe (1).

poursuivies. Par exemple, Lance (2004) a conclu qu'il y a des niveaux de conflit relativement bas entre les rôles athlétique et académique chez 169 étudiants-athlètes qu'il étudie. Cependant, les résultats ont indiqué qu'environ un tiers des étudiants était d'accord avec certains énoncés indiquant un conflit entre ces deux rôles. Settles, Sellers et Damas (2002) se sont, quant à eux, intéressés aux conséquences de ces conflits sport-études chez 200 étudiants-athlètes. Les résultats ont souligné que lorsque les deux rôles sont conçus comme séparés, la perception d'une forte interaction entre les rôles d'étudiant et d'athlète est corrélée à une faible estime de soi, et à un niveau très élevé de stress. Les résultats ont également montré qu'en raison de la pratique sportive, les sujets ont l'impression de ne pas pouvoir réussir leurs études aussi bien qu'ils le pourraient. Dans une étude effectuée, en utilisant des entretiens avec des cyclistes afin d'étudier les conflits entre les rôles d'athlète et d'étudiant, par Finley et Finley (2003), les auteurs ont indiqué que plusieurs cyclistes ont rapporté des difficultés à poursuivre leurs études tout en s'entraînant. Tous ont indiqué 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 résultats ont également montré que certains sportifs trouvaient que la pratique du cyclisme ne permettait pas 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 sport.

Quant à Petrova, Mignon et al., (2001), ils ont indiqué qu'une des raisons souvent avancée par les jeunes eux-mêmes pour justifier l'abandon d'une pratique antérieure est relative au poids jugé croissant des devoirs scolaires. Ces auteurs montrent que 25% des jeunes de moins de 15 ans abandonnaient leur sport pour cette raison. Ces résultats sont en accord avec les résultats mentionnés dans une recherche plus récente réalisée par Boiché, Sarrazin et Chanal (2007). En effet, ces auteurs ont mis en évidence que les exigences du domaine scolaire nuisent à l'investissement sportif et augmentent de façon continue avec l'âge. D'autres études se sont focalisées sur les conflits pouvant survenir entre l'activité sportive pratiquée et les rôles familiaux et professionnels. Par exemple, Boiché et Sarrazin (2007) ont suivi pendant six mois 62 adultes âgés en moyennes de 43,9 ans pratiquant une activité de remise en forme (gymnastique volontaire, gymnastique douce, gymnastique tonique, stretching ou encore musculation) afin d'étudier la relation entre la motivation autodéterminée et le conflit de rôles, et entre cette dernière variable et l'assiduité. Les résultats ont montré d'une part qu'il y a un lien positif entre la motivation autodéterminée envers le

travail et l'exercice physique, et le degré d'instrumentalité des rôles. Autrement dit, lorsque les participants avaient des motivations autodéterminées² 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). En revanche, les motivations non autodéterminées étaient reliées à la perception d'une relation plus conflictuelle entre ces différents domaines et l'activité physique. D'autre part, les résultats ont indiqué qu'il y a un lien positif entre le degré d'instrumentalité des rôles sociaux en lien avec l'activité physique, et l'assiduité. En d'autres termes, les pratiquants qui trouvaient que leur pratique physique était très favorable à l'accomplissement d'autres rôles qu'ils pouvaient jouer se sont montrés les plus persévérants. Par contre, lorsque des relations conflictuelles étaient ressenties entre certains rôles et l'activité physique, la régularité de la pratique de celle-ci en a pâti.

Au propos de l'attrait pour d'autres activités, certains sportifs qui abandonnent leur sport ne se retirent pas de toute pratique sportive mais ils quittent leur sport pour en pratiquer un autre jugé plus attirant pour eux. Gould et al., (1982) ont avancé que 68% des sportifs qui ont quitté la natation ont participé à d'autres sports. Certaines recherches (e.g., Fry et al., 1981 ; Gould et al., 1982 ; Orlick, 1974) ont montré que ce motif d'abandon figurait parmi les motifs estimés les plus importants dans l'abandon d'un sport donné. En effet, dans une étude réalisée par Orlick (1974) avec 60 canadiens des deux sexes, âgés de 7 à 19 ans, pratiquant des sports variés, les résultats ont souligné 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. Fry et al., (1981), quant à eux, ont indiqué dans une étude effectuée auprès de 200 garçons et filles canadiens âgés de 8 à 16 ans pratiquant le hockey sur glace, que les jeunes sportifs de 9 et 10 ans mettaient un terme à la pratique de leur sport surtout parce qu'ils se sentaient peu compétents et s'ennuyaient, alors que les enfants plus âgés citaient l'intérêt pour d'autres activités comme la raison la plus importante de leur abandon. Guillet et al., (2002) ont montré que plus les sportives étaient attirées par d'autres activités alternatives à leur activité sportive (le handball), moins elles s'y sentaient liées et se montraient persistantes.

² Pour la présentation de la notion d'autodétermination voir chapitre 3.

1. Des différences au niveau des motifs d'abandon en fonction du sexe des sportifs

Des différences liées au sexe des athlètes ont été obtenues dans certaines études. De façon générale, Moreau, Pichault et Truchot (2002) ont signalé que les filles sont plus nombreuses que les garçons à avoir quitté une activité sportive sans en pratiquer d'autres (26% des filles contre 15% des garçons). Les auteurs ont indiqué que les filles confient plus d'attention que les garçons aux éléments matériels comme les transports (18% contre 11%). Plus particulièrement, les filles mentionnent, de façon générale, plus souvent que les garçons le caractère trop marqué de la compétition et la pression trop excessive comme raison de leur abandon sportif dans la natation (e.g., Gould & al., 1982). Des résultats similaires ont été récemment obtenus dans d'autres études ayant fait ressortir d'autres différences liées au sexe. Par exemple, Salguero et al., (2003) ont mis en évidence que les nageuses considéraient davantage que les nageurs « le fait de ne pas aimer la pression, d'avoir un entraîneur très dur, de ne pas aimer la compétition, de ne pas gagner assez souvent et de ne pas se sentir important ou utile » comme les motifs qui les avaient poussés à arrêter la pratique de l'activité sportive. Molinero et al., (2006), quant à eux, ont montré que les femmes disaient « avoir d'autre chose à faire » beaucoup plus que les hommes pour justifier l'abandon de leur sport. En revanche, elles disaient moins que les hommes que le fait de ne pas s'intéresser assez à elles, ne pas être en forme et avoir des parents ou des amis qui ne voulaient plus qu'elles participent à cette activité comme raisons de leur abandon.

2. Des différences au niveau des motifs d'abandon en fonction de l'âge des sportifs

Certaines recherches ont fait apparaître des différences liées à l'âge des sportifs. De façon générale, Wankel et Mummery (1996) ont montré que l'abandon sportif est observé en particulier chez les filles à l'âge de 11 à 12 ans. Cette tendance précoce à abandonner le sport chez les athlètes a été déjà confirmée par Gould (1987). Ce dernier a indiqué qu'un tiers de jeunes a abandonné le sport au cours de leur adolescence à partir de l'âge de 12 ans. Ewing et Seefeldt, (1989), quant à eux, soulignent que la participation des enfants au sport atteint son apogée entre 10 et 13 ans et diminue régulièrement jusqu'à l'âge de 18 ans après lequel un pourcentage relativement faible de jeunes poursuivent toujours leur participation.

Des différences liées à l'âge des athlètes ont été obtenues au niveau de certains motifs d'abandon. Par exemple, Moreau et al., (2002) dans leur étude montrent que 37% de sportifs âgés de 12 à 17 ans abandonneraient parce que « l'activité ne leur plaisait pas ou plus » mais la plupart en choisissait une autre. Les résultats ont également indiqué que 15% de ces sportifs citaient « n'arrivent plus à progresser » comme raison de leur abandon sportif. D'autres motifs d'abandon peuvent être à l'origine de l'abandon chez des sportifs âgés de moins de 15 ans. En effet, Petrova et al., (2001) ont signalé, quant à eux, que 50% des jeunes de moins de 15 ans citaient « avoir d'autres centres d'intérêt » et 37% déclaraient être « insatisfaits par l'ambiance » pour justifier leur abandon sportif. Ces chercheurs ont également montré dans leur enquête que 35% de ces jeunes déclaraient « être arrivés à saturation » comme motif de l'arrêt de leur pratique sportive.

D'autres recherches ont montré des différences plus précises en ce qui concerne l'âge des athlètes. En effet, certaines études ont montré que les sportifs de plus de 10 ans citaient plus que les jeunes sportifs de moins de 10 ans l'intérêt pour d'autres activités comme le motif le plus important de leur abandon (Fry & al., 1981 ; Orlick, 1974). Des résultats contradictoires ont été observés dans d'autres recherches au propos de ce dernier motif d'abandon. En effet, l'intérêt pour d'autres activités s'est avérée plus importante chez les jeunes que chez les adolescents (Gould & al., 1982 ; Pooley, 1981 ; Sapp & Haubenstricker, 1978). Par exemple, Gould et al., (1982) ont indiqué que les jeunes nageurs de 10 à 14 ans quittaient la natation parce qu'ils avaient une autre chose à faire. Par contre, les résultats ont montré que les nageurs le plus âgés (de 15 à 18 ans) disaient qu'il n'y avait pas de travail d'équipe, que leurs parents ou amis ne voulaient plus qu'ils participent au sport, qu'il n'y avait pas assez de challenges sportifs et qu'ils étaient blessés comme motifs de leur abandon. D'ailleurs, ces dernières recherches soulignent qu'il y a une évolution très nette dans les réponses des sportifs selon leur âge. Cette évaluation de la motivation du jeune sportif se caractérise comme suit : chez les jeunes pratiquants (avant 10 ans et jusqu'à 11-12 ans), c'est le plaisir du jeu, l'amusement qui étaient recherchés, mais également le progrès dans la maîtrise des habilités sportives. Par la suite, une diversification des centres d'intérêts se produit, parallèlement, à une extériorisation par rapport à l'activité elle-même : on recherche alors davantage les relations avec les autres membres du club et on s'intéresse beaucoup plus à la compétition.

Des différences entre les jeunes et les adolescents ont été également obtenues dans d'autres études (e.g., Petlichkoff, 1982) au niveau de certains motifs d'abandon. Contrairement à Gould et al., (1982), cet auteur a montré que les motifs sociaux comme le manque de travail d'équipe étaient plus invoqués comme motifs d'abandon chez les jeunes que chez les adolescents. Les résultats ont mis en évidence que le peu de rencontres avec des amis et le manque d'appartenance à un collectif étaient également plus cités comme motifs d'abandon chez les jeunes que chez les adolescents.

3. Des différences au niveau des motifs d'abandon en fonction du niveau d'expérience chez les sportifs

Certaines études ont fait ressortir des différences au niveau des motifs d'abandon en fonction du niveau d'expérience chez les sportifs. Par exemple, Gould et al., (1982) ont montré que les nageurs qui avaient un niveau moins élevé d'expérience (de 0 à 2 ans) voyaient davantage le fait de ne pas être avec leurs amis comme un motif provoquant leur abandon que les nageurs qui avaient un niveau d'expérience plus élevé (à partir de 3 ans). Salguero et al., (2003) ont indiqué que les nageurs qui avaient un niveau d'expérience élevé (à partir de 7 ans) considéraient davantage le fait d'être trop âgé comme raison de leur abandon que les nageurs avec un niveau d'expérience moins élevé (de 2 à 6 ans). Par contre, ces derniers estimaient davantage l'envie de faire un autre sport comme motif de leur arrêt de la natation que ceux qui avaient un niveau d'expérience plus élevé.

En résumé, nous avons vu dans ce premier sous-chapitre à travers la classification des motifs d'abandon du Gould et al., (1982) que les sportifs qui avaient abandonné estimaient fortement, même si parfois apparaissaient d'autres classements, les motifs suivants « avoir d'autre chose à faire, ne pas être assez bon, ne pas aimer l'entraîneur et avoir un entraînement très dur » comme étant à l'origine de l'arrêt de leur sport. Ces motifs étaient également indépendants du sport pratiqué. D'autres motifs tels « le conflit d'intérêt et l'attrait pour d'autres activités » ont été ultérieurement pris en compte. D'autre part, nous nous sommes intéressés aux différents motifs d'abandon évoqués selon le sexe, l'âge et le niveau d'expérience des sportifs. Il ressort des études que les filles mentionnent davantage de motifs d'abandon que les garçons. Ensuite, l'âge semble globalement moduler les motifs d'abandon cités par les athlètes. Enfin, le niveau d'expérience des athlètes semble nuancer les raisons d'abandon que les athlètes mentionnent.

Malgré la qualité importante d'informations sur le phénomène de l'abandon résultant des études citées précédemment et hormis la nécessité de les compléter, ces recherches restent a-théoriques et leur nature descriptive ne permet pas d'améliorer nos connaissances sur les mécanismes d'abandon dans le domaine sportif. En effet, dans ces recherches, les raisons mentionnées par les sportifs ayant abandonné représentent des motifs superficiels donnés pour justifier leur abandon. Ces raisons ne constituent pas les motifs profonds sous-jacents recherchés par les psychologues du sport comme, par exemple, la motivation pour la compétence. Plus particulièrement, Harter (1978) a indiqué que lorsque la motivation pour la compétence diminue chez les sportifs suite à des tentatives de maîtrise ratées pour la tâche, cela les conduit probablement à abandonner leur sport. La nécessité d'analyser l'abandon sportif par le biais de paradigmes théoriques s'est alors avérée indispensable pour dépasser ces motifs de « surface », et aborder les facteurs et les processus cognitifs sous-jacents aux explications invoquées par les sportifs pour justifier leur abandon. Il est à noter que ces recherches ont été réalisées soit au Canada (e.g., Fry & al., 1981 ; Orlick, 1973 ; 1974 ; Sefton & Fry, 1981), soit aux Etats-Unis (e.g., Gould & al., 1982 ; Klint & Weiss, 1986 ; Pooley, 1981 ; Sapp & Haubenstricker , 1978) et soit en Espagne (e.g., Molinero & al., 2006 ; Salguero & al., 2003). Or, suite à une différence culturelle, d'autres motifs d'abandon peuvent émerger dans d'autres pays. A notre connaissance aucune étude, n'a été effectuée dans un pays du Moyen Orient. Ainsi, afin de généraliser les résultats déjà obtenus dans ces recherches et afin de savoir si d'autres motifs d'abandon peuvent apparaître, nous proposons de mener le même type d'étude en Syrie.

Comme le préconisent Guillet et al., (2000a), les recherches qui cherchent à expliquer l'abandon sportif doivent s'appliquer à définir davantage son concept. Ces chercheurs indiquent qu'une définition opérationnelle de l'abandon sportif est nécessaire parce qu'il y a plusieurs types et raisons d'abandon qui peuvent faire appel à des facteurs et des processus différents. Nous présenterons ainsi dans la partie suivante les limites des études descriptives en ce qui concerne la définition de l'abandon sportif. Puis, nous aborderons les variables à prendre en compte dans la définition de l'abandon et les méthodes qui ont été utilisées afin d'étudier ce phénomène.

La définition de l'abandon sportif, l'évaluation de son taux et les moments de son apparition

1. Vers une définition opérationnelle de l'abandon sportif

Dans la majorité d'études descriptives qui ont été réalisées à partir des années 70, la notion d'abandon n'était pas précise (e.g., Orlick, 1973 ; Petlichkoff, 1982 ; Sefton & Fry, 1981). De plus, dans certaines études, cette notion était mesurée par les intentions d'abandonner (e.g., Sapp & Haubenstricker, 1978).

Les chercheurs ayant simplement défini l'abandon sportif de manière générale, ont par exemple pris en compte le fait de ne plus faire l'inscription dans un programme sportif particulier pour le définir (e.g., Duda, 1989 ; Robinson & Carron, 1982). Ils n'ont ainsi pas pris en compte le transfert vers une autre activité ou le retour ultérieur dans la même activité. En effet, dans d'autres études, certains chercheurs ont souligné que l'abandon d'une activité sportive ne signifie pas l'arrêt de toute activité sportive (e.g., Gould & al., 1982 ; Klint & Weiss, 1986, Petichkoff, 1993). De fait, certains jeunes qui, une saison, ne s'inscrivent pas dans un club peuvent pratiquer le même sport dans un autre niveau ou un autre club (1). Par exemple, Gould et al., (1982) ont indiqué que 80% de nageurs pratiquaient la natation à un autre niveau. Ils peuvent aussi pratiquer un autre sport (2). Par exemple, 95% de anciens gymnastes pratiquent un autre sport dans l'étude de Klint et Weiss, (1986) et dans l'étude de Gould et al., (1982), 68% quittent la natation pour participer à d'autres sports. Enfin, ils peuvent arrêter toute pratique sportive (3) (e.g., 59% des sujets ont abandonné toute pratique sportive dans l'étude de Petlichkoff, 1982). Ainsi, une définition opérationnelle de l'abandon sportif est devenue nécessaire car il existe plusieurs types et raisons d'abandon qui peuvent faire appel à des facteurs et des processus différents (Guillet & al., 2000a).

Gould (1987) a conseillé d'appréhender l'abandon sportif selon *un continuum qui va de l'abandon d'une activité spécifique accompagné d'un transfert vers une autre activité, à l'abandon total de toute pratique sportive*. Reprenant cette idée dans la définition de l'abandon sportif, Sarrazin et Guillet (2001) soulignent l'importance de déterminer avec soin si l'abandon caractérise une personne qui s'est retirée de toute pratique ou seulement d'un programme particulier.

Dans la définition de l'abandon sportif, la deuxième variable à prendre en considération est le *contrôle de la décision d'abandonner*. Pour certains chercheurs, l'abandon est parfois provoqué par des causes incontrôlables (e.g., Gould, 1987 ; Petlichkoff, 1992). Par exemple, le jeune athlète souffrant de graves blessures sera obligé d'abandonner son sport, ou bien parce qu'il est exclu de son équipe (Petlichkoff (1992) parle dans ce cas de « cuttee »), ou parce qu'il n'a plus les moyens financiers pour continuer la pratique sportive, ou enfin n'a plus de club ou d'équipe qui est adapté à son niveau. Ce jeune athlète se voit donc dans l'obligation d'arrêter sa pratique alors qu'il n'était pas particulièrement disposé à le faire. Dans ce cas, Klint et Weiss (1986) parlent de l'abandon forcé (« *reluctant drop out* »). En revanche, l'abandon sportif peut être causé par des raisons contrôlables. Dans ce cas, les sportifs ont le contrôle de la décision d'abandonner une activité sportive. Sarrazin et Guillet (2001) identifient trois types d'abandon contrôlé. D'abord, ils parlent de l'abandon *zappeur* appelé également « *sampler* » par Burton et Martens (1986). Dans ce type d'abandon, le jeune sportif a un faible investissement dans son activité sportive qu'il fait uniquement pour voir et essayer puis il la quitte rapidement au profit d'une autre. Ensuite, Sarrazin et Guillet (2001) identifient l'abandon *contrecoeur*. Dans ce cas, Petlichkoff (1992) parle de « *voluntary dropout* ». Ce type de retrait apparaît quand une personne doit se retirer de son activité pour satisfaire des obligations familiales, professionnelles ou scolaires, malgré sa satisfaction et son implication pour cette activité, ou elle s'en retire car il y a temporairement d'autres activités plus attrayantes pour lui qu'il ne peut pas mener simultanément. Enfin, Sarrazin et Guillet (2001) parlent de l'abandon *mécontent*. Ce dernier s'applique au sportif qui décide d'arrêter la pratique d'une activité sportive car ses besoins ne sont pas satisfaits par l'activité pratiquée. Ce type d'abandon apparaît, par exemple, lorsque la pression excessive, l'agressivité de l'entraîneur ou le manque de succès influencent de façon forte le sportif en créant chez lui des sentiments négatifs. Ces derniers vont le rendre plus susceptible d'arrêter la pratique de l'activité en question, voire toute pratique sportive (Guillet & al., 2000a).

Ces différents types permettent de faire émerger la troisième variable à prendre en compte dans la définition de l'abandon sportif à savoir *le niveau de satisfaction vis-à-vis du programme ou de l'activité sportive*. En effet, certains sportifs peuvent décider d'abandonner tout en étant satisfaits de leur expérience

sportive (l'abandon *contrecoeur*), alors que d'autres abandonnent parce qu'ils sont totalement insatisfaits (l'abandon *mécontent*).

En conclusion, les différents types et raisons d'abandon sportif sont représentés dans la figure (1). Guillet et al., (2000a) préconisent pour les futures recherches de rendre compte de la distinction entre l'abandon contrôlable et incontrôlable et de la distinction entre le transfert vers d'autres activités et l'arrêt total de toute pratique sportive. Afin de comprendre le phénomène de l'abandon, ils indiquent qu'il est mieux de cerner les différentes variables et les processus responsables de ces différents types d'abandon.

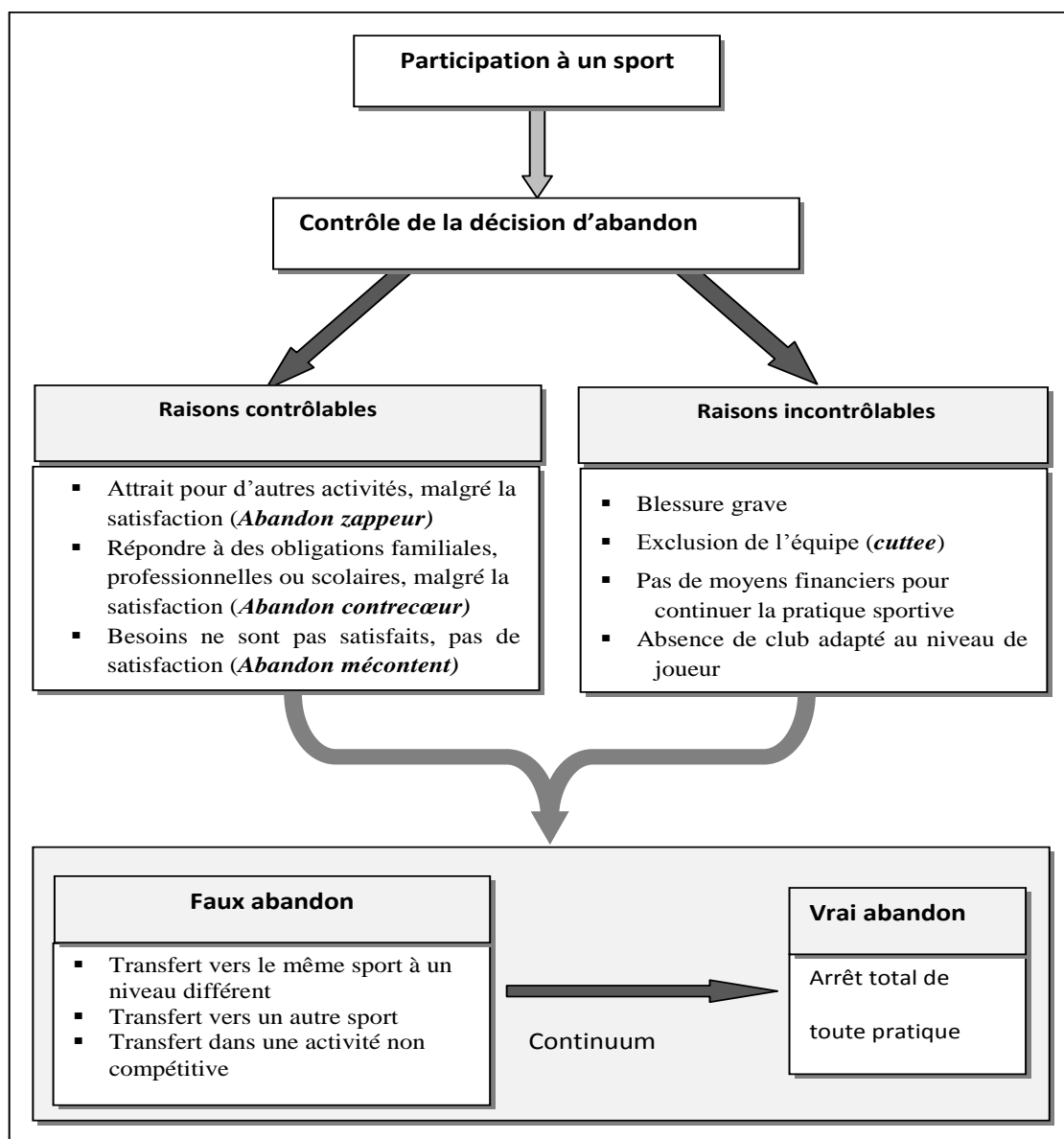


Figure (1) : Différents types et raisons de l'abandon sportif modifié de Guillet et al., (2000a)

Dans les différentes études qui ont été effectuées dans le cadre de cette thèse, l'abandon sportif a été opérationnalisé comme étant l'arrêt total de l'activité sportive dans un club, et la notion de satisfaction a été abordée à travers la notion de plaisir.

Parallèlement aux tentatives effectuées afin de comprendre les facteurs et les processus qui conduisent les athlètes à abandonner leur pratique sportive, les chercheurs se sont intéressés à estimer le taux de l'abandon et les moments où les risques d'abandon sont élevés. Dans la partie suivante, nous présenterons donc les méthodes qui ont été employées afin d'estimer le taux d'abandon, leurs limites et les moments d'apparition de l'abandon.

2. Evaluation du taux d'abandon et les moments d'apparition de l'abandon sportif

Certains chercheurs (e.g., Sarrazin & Guillet, 2001) indiquent que les recherches qui ont été réalisées avec une analyse complète de la trajectoire des sportifs (leur inscription dans l'activité, leur arrêt, leur retour éventuel) sont rares (e.g., Chevalier, 1994 ; Guillet, 2000). En effet, les premières recherches descriptives et les études théoriques se basant sur des modèles motivationnels ont, pour mettre au jour les processus, essentiellement cherché à savoir si les sportifs abandonnaient et dans quelles proportions. Cependant, certains autres chercheurs considèrent que le fait de seulement savoir si les sportifs abandonnent ou non est insuffisant (e.g., Singer & Willet, 1991 ; Willet & Singer, 1991). Ces derniers conseillent aux chercheurs qui étudient ce phénomène, de ne pas se limiter à cette question, mais à poursuivre leurs recherches en s'intéressant à la question du « Quand ». En d'autres termes, pour ces auteurs, au lieu de savoir si les athlètes abandonnent, les chercheurs doivent également se demander quand les sportifs abandonnent ou risquent d'abandonner. Bien que ces deux formes de questions soient logiquement en interrelation, elles sont aussi conceptuellement distinctes ; le Quand inclut l'abandon des sportifs, en apportant une information supplémentaire, à savoir, les périodes où le risque d'abandon est le plus élevé. Ainsi, l'approche longitudinale et l'analyse de survie ont été utilisées pour non seulement savoir si les sportifs abandonnent ou pas mais aussi pour déterminer quand ils abandonnent. Ces études ont été effectuées soit avec une activité sportive unique, soit avec des activités sportives multiples.

Tout d'abord, nous présenterons certaines études évaluant le taux d'abandon à partir du nombre d'inscription et des intentions d'abandonner, en nous intéressant à leurs méthodes et leurs limites. Dans un deuxième temps, nous présenterons certaines études portant sur le moment de l'abandon en évaluant l'abandon sportif avec l'approche longitudinale et l'analyse de survie.

2.1 Evaluation du taux d'abandon à partir du nombre d'inscriptions et des intentions d'abandonner

2.1.1. Taux d'abandon estimés au regard du nombre d'inscriptions

Comme le rapporte Guillet (2000) dans ces travaux, dans certaines études effectuées avec une activité sportive particulière (e.g., Chevalier, 1996 ; Fry & al., 1981 ; Pooley, 1981 ; Sefton & Fry, 1981), des taux d'abandon annuels ont été estimés par les chercheurs en utilisant des comparaisons au niveau du nombre de participants entre une saison sportive donnée et la saison suivante. Dans ces recherches, les chercheurs ont pu mettre en évidence des taux d'abandon chez les sportifs, de 40% au cours de 5 ans chez 381265 licenciés français en équitation dans l'étude de Chevalier, (1996), de 29% à 37% au cours de six ans chez 200 hockeyeurs et hockeyeuses canadiens dans l'étude de Fry et al., (1981), de 22% chez 50 footballeurs américains dans l'étude de Pooley (1981) et de 35% chez 86 jeunes nageurs canadiens dans l'étude de Sefton et Fry (1981). La même méthode d'investigation a été utilisée par d'autres chercheurs mais avec des sports variés. Par exemple, dans une étude réalisée avec 758 filles et garçons par Robertson (1981) en Australie, l'auteur a mis en évidence que 59% d'individus dans des activités sportives variées (base-ball, natation, tennis, football, ...) avaient abandonné.

2.1.2. Taux d'abandon évalués au regard des intentions d'abandonner

Des recherches ont été conduites avec de grands échantillons d'individus afin d'évaluer le taux d'abandon à partir des intentions d'abandonner. Par exemple, dans une étude effectuée par Sapp et Haubenstricker (1978), les auteurs, en interrogeant 1601 enfants pratiquants de différentes activités sportives, ont montré que 37% des jeunes âgés de 11 à 18 ans avaient l'intention d'arrêter la pratique de leur sport contre 24% chez les jeunes âgés de 6 à 10 ans. En utilisant la même approche, les chercheurs

dans une étude réalisée avec 1090 nageurs (McPherson & al., 1980) ont mis en avant que 48% des nageurs ont indiqué qu'ils ne continueraient pas leur activité la saison suivante.

2.1.3. Limites des études basées sur le nombre d'inscriptions ou sur les intentions d'abandonner pour la compréhension du phénomène d'abandon

Dans les études basées sur le nombre d'inscriptions ou sur les intentions d'abandonner, les chercheurs ont proposé des statistiques relatives au taux d'abandon de façon globale (e.g., Sapp & Haubenstricker, 1978 ; Sefton & Fry, 1981). Cependant, les modalités de calcul qui ont été utilisées dans ces études semblent posséder certaines limites méthodologiques qui biaisent la réalité de l'abandon des sportifs. En accord avec les résultats obtenus avec les deux études précédemment citées, Gould (1987) a avancé qu'en moyenne 35% de jeunes sportifs abandonnaient chaque année la pratique sportive. Cependant, cette conclusion peut être erronée, puisque, d'une part, les méthodes d'investigation employées dans les études basées sur le nombre d'inscriptions pour mesurer les taux d'abandon étaient différentes et les comparaisons restent difficiles dans la mesure où les pratiques diffèrent pour donner avec certitude un chiffre moyen du taux d'abandon.

D'autre part, les études utilisant les intentions d'abandonner pour estimer le taux d'abandon ne peuvent pas refléter de façon exacte les comportements réels d'abandon. Même si les intentions représentent des variables révélatrices pour les futurs comportements (Ajzen & Fishbein, 1980 ; Ajzen, 1985), il y a parfois un certain décalage entre les intentions et les comportements. Enfin, les études citées précédemment présentent deux principales limites. A l'exception de l'étude de Sapp et Haubenstricker (1978), la plupart des études proposant des taux d'abandon ont pris en compte dans leurs calculs tous les individus quel que soit leur âge. Ce manque de différenciation peut exclure des détails importants dans les analyses. Deuxièmement, lorsque les auteurs font le calcul de taux d'abandon au début de la saison suivante, ils ne différencient pas dans ces études entre le nombre des athlètes qui se réinscrivent et celui des athlètes qui font l'inscription pour la première fois. Dans une étude menée afin d'évaluer le taux d'abandon en boxe française (Trabal & Augustini, 1997), les chercheurs ont montré que le taux global d'abandon de l'année 1995 s'élevait à 54,2%. Cependant, ces auteurs en analysant les différentes catégories ou tranches d'âges, ont

pu mettre en évidence que ce taux variait sensiblement avec l'âge : les minimes (14 ans), les cadets (16 ans), ainsi que les juniors (20 ans) avaient les taux d'abandon les plus élevés. Il semble que le calcul catégorie par catégorie du taux d'abandon est plus instructif que le calcul des taux d'abandon mis en commun pour toutes les catégories (Willet & Singer, 1991). C'est la raison pour laquelle Singer et Willet (1991) préconisent de suivre un seul groupe d'individus pendant plusieurs années au lieu de suivre plusieurs groupes d'individus pendant une année.

Afin de dépasser les limites précédemment citées, l'approche longitudinale a été utilisée dans certaines études afin de mettre en évidence l'existence d'un taux d'abandon chez des athlètes (e.g., Guillet, Sarrazin & Fontayne, 2000b ; Pelletier & al., 2001).

2.2. Evaluation du taux d'abandon avec l'approche longitudinale

Dans certaines études effectuées afin d'évaluer le taux d'abandon sportif, les chercheurs ont suivi les mêmes groupes d'individus pendant quelques saisons sportives. Par exemple, Guillet (2000), dans ces recherches, suite à un suivi longitudinal de dix ans effectué auprès de 330 handballeuses françaises, a révélé que 50% des joueuses se retirait de leur activité au bout de deux ou trois ans de pratique et qu'après cinq ans et demi, moins de 25% des handballeuses restaient impliquées. Dans une autre étude menée par Guillet et al., (2000b), les auteurs ont suivi 4 groupes de joueuses se différenciant selon l'identité de genre des joueuses (Androgyne, Masculine, Féminine et Indifférenciée), pendant trois saisons sportives. Le suivi longitudinal de ces quatre groupes a permis de montrer que les joueuses typées Androgynes et Masculines ont une probabilité de survie au handball plus importante que les joueuses typées Féminines et Indifférenciées (76% chez les Androgynes, 69% chez les Masculines, 56% chez les Féminines et 50% chez les Indifférenciées). Une autre étude a été réalisée par Pelletier et al., (2001) afin d'étudier l'abandon sportif. Dans cette étude, les auteurs ont suivi 369 nageurs pendant 22 mois. Les résultats ont permis de mettre en avant un taux d'abandon de 22,5% après la première année de pratique et de 24,9% à la fin de la deuxième année de l'expérimentation. Récemment, dans une étude réalisée par Guillet et al., (2006) auprès de 333 handballeuses

françaises, les résultats ont révélé un taux d'abandon de 22,2% chez ces joueuses après 8 mois de pratique.

2.2.1 Limites des études longitudinales

Bien que les taux d'abandon évalués par les études longitudinales soient plus précis et exacts, Willet et Singer (1991) considèrent que les données qui résultent d'un suivi longitudinal présentent au moins deux limites : (1) quand beaucoup d'individus n'abandonnent pas la pratique de l'activité à la fin de l'étude, les statistiques peuvent être imprécises et (2) les chercheurs dans leurs analyses ne s'intéressent pas à identifier la distribution des risques d'abandon au cours du temps. En effet, il y a pour toute étude une durée limitée et la collecte de données s'arrête normalement à un moment donné. A la fin de la durée d'étude, certains athlètes n'auront toujours pas quitté la pratique de leur sport. La question qui se pose alors est de savoir comment catégoriser ces athlètes au moment des calculs ? Les chercheurs peuvent confirmer que ces sportifs n'ont pas connu l'événement cible (l'abandon) durant l'étude et peuvent présumer qu'après la fin de l'expérimentation certains d'entre eux ont peut-être abandonné, mais cette conclusion reste imprécise. Par exemple, si dans l'étude de Pelletier et al., (2001) plusieurs athlètes ont quitté leur sport quelques mois après la fin de l'étude, les chercheurs n'auront pas alors pris en compte dans leurs résultats ces sportifs, et le taux d'abandon estimé à la fin de l'étude ne correspond pas à la réalité. Afin de régler ce problème, certains chercheurs proposent de prolonger la période de collecte des données sur de nombreuses années (e.g., Guillet, 2000). Cependant, les chercheurs ne seront jamais sûrs que cette prolongation soit assez longue pour mettre en évidence les différents taux d'abandon. Finalement, bien que ces statistiques soient analysées avec des échantillons d'individus qui sont suivis pendant plusieurs années ou saisons sportives, elles ne montrent pas quand ces personnes sont plus vulnérables à l'abandon.

Afin de dépasser les limites des études longitudinales, l'analyse de survie apparaît particulièrement appropriée pour mettre en évidence les différentes périodes où le risque d'abandon est le plus élevé (Sarrazin & Guillet, 2001). Certains auteurs se sont appuyés sur cette méthode pour étudier l'abandon sportif (e.g., Guillet & Sarrazin, 2000 ; Guillet & al., 2000b). Willet et Singer (1991) présentent une idée approfondie de ce type d'analyse.

2.3. Evaluation du taux d'abandon : l'analyse de survie

Initialement développée par les biostatisticiens afin d'étudier l'efficacité d'un nouveau traitement sur une maladie et de mettre en évidence le nombre de jours pendant lesquels les patients vont survivre, l'analyse de survie a été également utilisée par des économistes, des sociologues et des ingénieurs. Afin de savoir quand des athlètes ont les plus grands risques d'arrêter leur pratique sportive, cette méthode a été utilisée avec succès par certains chercheurs dans le champ du sport (e.g., Guillet & Sarrazin, 2000 ; Guillet & al., 2000b). Les avantages principaux de l'analyse de survie résident dans le fait que cette méthode permet d'estimer la distribution des durées de survie à partir d'un échantillon, de comparer la survie de deux ou plusieurs groupes ayant le même vécu mais répondant à des variables différentes, et de prendre en compte des observations qui ont survécu jusqu'à une certaine période et n'ont pas connu l'événement cible (e.g., l'abandon) durant l'expérimentation. En d'autres termes, au lieu d'éliminer ces observations de l'analyse et perdre une information potentiellement utile, l'analyse de survie permet de les prendre en compte dans le traitement des données. Cet avantage méthodologique permet de présenter des profils proches de la réalité des carrières des sportifs. Par conséquent, les athlètes persévérants qui continuent leur pratique, ne posent pas de problème particulier, ils ont simplement des carrières sportives dites « censurées », et sont pris en compte dans les calculs. De plus, cette méthode statistique précise non seulement si les individus ont abandonné mais également quand ils ont eu des risques d'abandonner, autrement dit, les périodes où le risque d'abandon a été le plus élevé au cours du temps.

Dans une étude réalisée par Guillet et Sarrazin, (2000), les chercheurs ont suivi pendant 10 ans trois groupes de handballeuses d'âges différents (9 ans : 117 ; 10 ans : 109 ; 12 ans : 104). Les chercheurs ont montré, d'une part, que les joueuses de ces trois cohortes ont connu un abandon important au cours des deux premières années de pratique. Il s'agit même du taux d'abandon le plus élevé (entre 28% et 36%). De plus, les résultats ont révélé que 50% des joueuses des trois groupes avaient abandonné la pratique au bout de 2 à 3 années de pratique, et que 75% de la population initiale a abandonné après 5,5 années de pratique en moyenne. D'autre part, les résultats ont montré l'existence des pics d'abandon à un âge donné chez les trois cohortes (14-15 ans et 18-19 ans).

Dans ce deuxième sous-chapitre, nous avons vu d'une part que les recherches qui ont défini l'abandon sportif de manière opérationnelle ont pris en compte plusieurs variables dans sa définition : (1) la distinction entre un abandon total de toute pratique sportive et un abandon accompagné d'un transfert vers un autre sport, (2) le contrôle de la décision d'abandon et (3) le niveau de satisfaction vis-à-vis le sport pratiqué. D'autre part, nous avons remarqué que le nombre d'inscription et les intentions d'abandonner ont été employés comme méthodes d'estimation pour le taux d'abandon. L'approche longitudinale et l'analyse de survie ont été également utilisées et nous semblent plus pertinentes pour évaluer le moment de l'abandon sportif.

Parallèlement aux tentatives effectuées afin d'estimer le taux de l'abandon et les moments où les risques d'abandon sont élevés, certaines recherches se sont focalisées sur la compréhension des facteurs et les processus qui conduisent les athlètes à abandonner leur pratique sportive. En effet, des modèles explicatifs de la motivation des individus ont été utilisés par les chercheurs afin d'explicitier et prédire le comportement d'abandon chez les sportifs, en particulier, la théorie de la motivation pour la compétence (« *competence motivation theory* » ; Harter, 1978, 1982) et la théorie de la motivation à l'accomplissement (e.g., Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1984, 1989). Les recherches conduites à partir de ces paradigmes théoriques ont permis de mettre en évidence différents facteurs sous-jacents à l'abandon comme le sentiment d'incompétence (e.g., Burton & Martens, 1986 ; Feltz, Gould, Horn & Weiss, 1982 ; Feltz & Petlichkoff, 1983 ; Klint, 1985 ; Klint & Weiss, 1987 ; Roberts, Kleiber & Duda, 1981), ou une orientation trop marquée vers la comparaison sociale (e.g., Duda, 1989 ; Ewing, 1981 ; Petlichkoff, 1988). Nous allons ainsi présenter dans le deuxième chapitre la théorie de la motivation pour la compétence et la théorie de la motivation à l'accomplissement, qui permettent d'expliquer ces facteurs de façon plus efficace, et montrer la participation de chacune de ces théories dans la compréhension de l'abandon sportif.

Chapitre (2) : L'abandon sportif dans les premières approches théoriques

Parmi les approches explicatives du comportement d'abandon, les chercheurs ont principalement utilisé deux approches, la première issue de la théorie de la motivation pour la compétence de Harter (1978) et la seconde de théorie de la motivation à l'accomplissement (Maehr & Nicholls, 1980 ; Nicholls, 1984, 1989).

1. La théorie de la motivation pour la compétence

S'inspirant de la théorie du besoin de compétence de White (1959), Harter (1978) a proposé une théorie de la motivation basée sur le sentiment de compétence propre à l'athlète. Selon Harter (1978), tout individu tient, de façon innée, à être compétent dans tous les domaines d'accomplissement. Afin de satisfaire son besoin de compétence dans le domaine du sport, l'athlète tente d'avoir une certaine maîtrise. Selon la perception de succès qu'il a lors de ces tentatives de maîtrise, il développe un affect positif tel qu'un sentiment de satisfaction, de plaisir ou l'impression d'être compétent en cas de réussite, ou un affect négatif tel que l'anxiété, la dévalorisation de soi, le sentiment d'incompétence en cas d'échec. La réussite favorise le sentiment de compétence personnelle qui favorise à son tour une grande motivation pour la compétence. Lorsque celle-ci augmente, l'athlète est donc poussé à effectuer d'autres tentatives de maîtrise. En revanche, si les tentatives de maîtrise conduisent à un sentiment de rejet et d'échec, cela se traduit par une faible motivation pour la compétence et à terme à l'abandon du sport. En d'autres termes, plus l'activité sportive présente pour l'athlète l'occasion de se sentir efficace ou habile, plus il est intéressé par celle-ci et plus il poursuit la pratique de celle-ci. Cependant, Harter (1982, 1988, 1995) indique que le sentiment de compétence n'est pas le seul déterminant de l'engagement dans une activité. Un autre déterminant pour lui réside dans le fait qu'il faut également que la compétence soit valorisée par l'individu. Harter s'est focalisée sur l'évaluation des domaines de compétence à un âge donné. Harter (1988, 1995) distingue dans certains domaines plusieurs types de compétence : la compétence sociale (e.g., avoir beaucoup d'amis), la compétence cognitive (e.g., bien réussir en classe), la compétence physique (e.g., être bon en sport) et l'apparence physique (e.g., avoir un corps sportif).

Utilisée dans le domaine sportif afin d'expliquer l'abandon sportif, la théorie de la motivation pour la compétence démontre l'importance de la compétence perçue dans la pratique sportive de l'athlète. Plus particulièrement, Weiss et Horm (1990) ont vérifié l'importance du développement de la compétence dans le sport. Leurs résultats ont mis en évidence que les garçons et les filles qui sous-estimaient leur propre compétence avaient souvent tendance à abandonner le sport. Ainsi, ceux qui avaient abandonné la pratique sportive avaient une faible perception de leur compétence, alors que les jeunes athlètes avaient des perceptions de compétence plus élevées que les non sportifs (ceux qui ne pratiquaient pas le sport). Ce postulat a été vérifié dans certaines études en utilisant le modèle d'Harter (Burton & Martens, 1986 ; Feltz & al., 1982 ; Feltz & Petlichkoff, 1983 ; Roberts & al., 1981). En d'autres termes, les résultats de la majorité de ces études ont confirmé le postulat de cette théorie en montrant (1) que les sportifs qui pratiquaient une activité physique avaient des perceptions plus élevées de leur compétence physique et cognitive que les non sportifs, et (2) que les athlètes qui avaient quitté la pratique sportive avaient des perceptions plus faibles de leur compétence que ceux qui avaient continué leur pratique. Cependant, certains résultats ont été modulés. Par exemple, dans une étude effectuée par Klint (1985), les résultats ont montré que les gymnastes de haut niveau qui avaient abandonné la pratique, avaient des perceptions de leur compétence physique supérieures à celles de gymnastes qui pratiquaient encore l'activité dans le cadre d'une activité de loisir. Les résultats ont également indiqué que, dans le cadre de la compétition de haut niveau, les gymnastes qui avaient abandonné la pratique, avaient des perceptions de leur compétence sociale supérieures à celles de gymnastes qui pratiquaient encore la compétition sportive. De plus, les gymnastes pratiquant des loisirs avaient des perceptions de leur compétence sociale supérieures à celles indiquées par les gymnastes pratiquant dans le cadre de la compétition de haut niveau. Les résultats obtenus dans cette étude ont conduit Klint et Weiss (1987) à réaliser une étude complémentaire en liant les perceptions de compétence des gymnastes à leurs motifs de participation. Les chercheurs ont montré que dans le domaine de la gymnastique compétitive, les gymnastes qui se percevaient comme très compétentes physiquement étaient davantage motivées par des raisons liées au développement de leurs habiletés (e.g., renforcer ses habiletés, effectuer des performances à un niveau supérieur, etc.), alors que celles qui se percevaient comme très compétentes socialement étaient davantage motivées par des raisons liées aux aspects sociaux de l'activité (e.g., faire

des amitiés, voir ses amis, etc.). Ces résultats sont en accord avec la théorie de la motivation pour la compétence d'Harter qui montre que les individus sont particulièrement motivés à démontrer leur compétence dans des domaines où ils se perçoivent compétents. Par conséquent, les résultats de cette étude indiquent que dans la même activité, voire à un même niveau de pratique, certains sportifs recherchent les aspects sociaux, et d'autres recherchent les aspects physiques. Pour Klint et Weiss (1987), les athlètes qui abandonnaient leur sport, étaient alors ceux qui percevaient un écart entre les motifs de pratique initiaux et la perception de leur réalisation dans l'activité pratiquée. Ainsi, un athlète qui est motivé par les aspects sociaux d'un sport est susceptible de quitter celui-ci quand le sport ne lui permet pas de les atteindre. En somme, la théorie d'Harter postule qu'il faut rendre compte à la fois de deux points pour étudier les comportements des individus dans un contexte donné. Premièrement, il faut étudier les motifs qui poussent les individus à pratiquer une activité. En d'autres termes, ceux qui permettent de mesurer l'« importance » que l'individu accorde à certains aspects de la pratique (e.g., la compétence physique, la compétence sociale, etc.). Deuxièmement, il faut également prendre en compte les perceptions qu'ont les individus de ces aspects.

Suivant les traces de la théorie de la motivation pour la compétence de Harter, la théorie de la motivation à l'accomplissement (Dweck, 1986 ; Maehr, 1974 ; Maehr & Nicholls, 1980 ; Nicholls, 1984, 1989) a été utilisée afin de mieux éclairer le phénomène de l'abandon sportif (e.g., Ewing, 1981 ; Petlichkoff, 1988 ; Duda, 1989 ; Le Bars & Gernigon, 1998, 2006 ; Whitehead, 1995).

2. La théorie de la motivation à l'accomplissement

La théorie de la motivation à l'accomplissement a été initialement développée dans le domaine de l'éducation grâce aux propositions d'Ames (e.g, 1992), de Dweck (e.g., 1986, 1999), de Maehr (Maehr, 1974 ; Maehr & Braskamp, 1986 ; Maehr & Nicholls, 1980), de Nicholls (1984, 1989) et de Elliot (1997). Ensuite, cette théorie a été utilisée dans les domaines sportif et l'éducation physique, pour qu'elle devienne un paradigme théorique majeur en psychologie du sport au cours des 20 dernières années (pour une revue en éducation voir Elliot & Dweck, 2005, et pour les domaines du sport et de l'éducation physique voir Cury, 2004 ; Cury & Sarrazin, 2000, 2001 ;

Duda, 2001 ; Duda & Hall, 2001 ; Duda & Ntoumanis, 2005 ; Famose, 1990, 1993 ; Famose, Sarrazin & Cury, 1995 ; Roberts, 1992 ; Roberts, Treasure & Kavussanu, 1997 ; Sarrazin & Famose, 1999). Dans ce qu'il a d'essentiel, ce paradigme théorique se base de façon générale sur la même idée directrice que celle d'Harter selon laquelle les individus placés dans une situation d'accomplissement (e.g., une situation où la réussite est première), cherchent à démontrer à eux-mêmes ou aux autres une compétence élevée et à éviter de faire preuve d'incompétence. Ainsi, Nicholls, (1984, p. 328) définit le comportement d'accomplissement comme une conduite dont le but est de développer ou de démontrer - *à soi-même ou aux autres* - une compétence élevée ou d'éviter de démontrer une faible compétence.

Pour Roberts (2001), la motivation se définit comme un processus sociocognitif dans lequel l'individu devient motivé ou démotivé en fonction de l'évaluation qu'il fait de sa compétence au sein d'un contexte d'accomplissement et de la représentation qu'il a de ce contexte. Les premiers théoriciens de la motivation d'accomplissement indiquent qu'elle se caractérise par les comportements que les individus manifestent lorsqu'ils s'appliquent à bien réaliser une tâche, à rechercher des normes d'exigence ou de performance, à se fixer des buts élevés (e.g., Atkinson, 1957 ; McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953 ; Murray, 1938). Ce type de motivation est principalement suscité par le fait de se percevoir compétent (Harter, 1978 ; White, 1959). Nicholls (1984) présume que l'impact motivationnel de la perception de compétence est médiée par la nature des critères utilisés par les individus pour juger leur compétence. Plus précisément, le rôle motivationnel du sentiment de compétence doit être considéré comme dépendant de la manière adoptée par un individu pour se sentir compétent. En effet, la théorie de la motivation à l'accomplissement postule généralement qu'il existe deux manières différentes utilisées par les individus pour manifester leur compétence, chacune faisant appel à des variables et à des processus différents (e.g., Nicholls, 1984, 1989). Dans la première manière appelée auto-référencée, certains individus se réfèrent à des standards internes (leur propre niveau de performance, les difficultés rencontrées pour maîtriser une tâche) et à un processus de comparaison temporel afin de juger leur compétence. Dans ce cas, l'attention de l'individu se porte sur ses progrès personnels réalisés dans le temps ou sur la maîtrise ou la réussite d'une tâche particulière. Dans la seconde manière normativement référencée, certains individus, afin de prouver leur

compétence, se réfèrent à des standards externes (la performance réalisée et l'effort fourni par les autres). Il s'agit d'un processus de comparaison normatif qui s'appuie sur un groupe social de référence (Dweck, 1986). Dans ce deuxième cas, l'attention de l'individu se porte sur la démonstration d'une habilité supérieure et/ou sur l'évitement d'une habilité inférieure à celle des autres.

Certains chercheurs soulignent que les individus expliquent leurs résultats en termes d'effort, d'aptitude, de difficulté de la tâche à réaliser ou encore de chance (e.g., Weiner, 1986). Cela suppose que ces notions soient différenciées de façon claire les unes des autres. Pour Nicholls (1984), ces différences dans la manière de se représenter la compétence peuvent s'expliquer par une capacité acquise progressivement à se représenter les concepts de chance, de difficulté de la tâche et d'effort. En effet, certaines recherches démontrent que les enfants possèdent à l'origine une *conception indifférenciée* de l'habileté (e.g., Miller, 1985 ; Nicholls, 1978 ; Nicholls & Miller, 1983). Ces recherches indiquent que les enfants associent l'habileté ou la compétence avec l'apprentissage par effort et croient qu'elle dépend de l'effort fourni. En d'autres termes, ces enfants considèrent celui qui déploie le plus d'efforts comme le plus compétent. Ces enfants s'engagent dans un processus de comparaison sociale auto-référencé. Ce n'est que vers l'âge de douze ans que les enfants accèdent pleinement à une conception différenciée de la compétence et de l'effort, qui les amène à considérer la compétence comme une capacité qui leur permet d'être meilleurs que les autres (e.g., Nicholls, 1978 ; Nicholls & Miller, 1984). Autrement dit, les enfants de douze ou de plus de 12 ans s'engagent dans un processus de comparaison sociale référencé à autrui (Nicholls, 1989 ; Thill, 1999).

Même si les enfants de plus de douze ans peuvent différencier le concept de chance, de celui de difficulté ou d'effort, ils n'adoptent pas nécessairement cette conception différenciée. Pour Nicholls (1989), un comportement d'accomplissement induit par une conception indifférenciée de la compétence conduit à un état d'implication dans la tâche, tandis qu'un comportement initié par une conception différenciée de la compétence amène à un état d'implication de l'ego. En effet, la théorie de la motivation à l'accomplissement postule généralement que l'individu peut être considéré comme un organisme intentionnel, dirigé par un but et qui agit de façon rationnelle (Nicholls, 1984). Ainsi, l'utilisation d'une conception différenciée ou indifférenciée de la compétence par les individus ou leur manière de manifester leur compétence leur permet de se fixer deux buts. Dans le cas d'une conception

indifférenciée de la compétence ou d'une représentation auto-référencée, les individus s'orientent préférentiellement vers des buts d'implication dans la tâche (Nicholls, 1984, 1989) encore dénommés buts d'apprentissage (Dweck, 1986, 1992) ou buts de maîtrise (Ames, 1984), qui correspondent au désir d'apprendre, de comprendre le problème, d'acquérir de nouvelles connaissances, d'augmenter la maîtrise de la tâche. Lorsque les individus adoptent ce genre de buts, ils pensent démontrer de l'habileté en apprenant, en faisant des progrès, en maîtrisant la tâche et en faisant un effort important. Dans le cas d'une conception différenciée de la compétence ou d'une représentation normativement ou socialement référencée, les individus se dirigent préférentiellement vers des buts d'implication de l'ego (Nicholls, 1984, 1989) également appelés buts de performance (Dweck, 1986) ou buts centrés sur l'aptitude (Ames, 1984), qui renvoient au désir de mettre en avant ses capacités, ses compétences, d'engendrer une évaluation positive, de réussir mieux que les autres. Lorsque les individus adoptent ce genre des buts, ils cherchent avant tout à démontrer une compétence supérieure aux autres ou aux standards normatifs. Ils essayent pour cela de faire une performance supérieure aux autres, ou tout au moins de rivaliser avec eux en manifestant un effort moindre.

La théorie de la motivation à l'accomplissement présume que la poursuite des buts d'accomplissement par les individus dépend des facteurs dispositionnels (Nicholls, 1989) et des facteurs situationnels (Nicholls, 1989 ; Ames, 1992). Les facteurs dispositionnels également appelés "*orientation motivationnelle*" par (Nicholls, 1989), renvoient à des différences individuelles dans la propension à poursuivre préférentiellement un type de but par rapport à l'autre. Quant aux facteurs situationnels, pouvant plus ou moins susciter un des deux buts d'accomplissement, ils évoquent la possibilité d'une influence du contexte de réalisation de la tâche, qu'il s'agisse de l'environnement *objectif* (e.g., Nicholls, 1989) ou des perceptions que les individus en ont, sur la motivation d'accomplissement des individus. Nous aborderons ainsi dans la partie suivante les facteurs dispositionnels ainsi qu'un facteur situationnel (le climat motivationnel) qui peuvent influencer le but d'accomplissement adopté par les individus.

2.1. Les orientations motivationnelles et l'abandon sportif

Pour Nicholls (1989) et Weigand (2000), les orientations motivationnelles ou les orientations d'accomplissement résultent du processus de socialisation dépendant d'un certain nombre de facteurs culturels, propres à une société, et contextuels tels que l'entraîneur, l'entourage familial, l'école, les amis et les groupes d'appartenance. Nicholls (1989) distingue entre deux orientations ; *l'orientation vers la tâche* versus *l'orientation vers l'ego*. Les individus qui sont orientés vers la maîtrise ou la tâche auraient une tendance personnelle endurante à poursuivre des buts de maîtrise alors que ceux qui sont orientés vers l'ego poursuivraient plus fréquemment des buts impliquant l'ego. Le type de but poursuivi combiné avec le niveau de confiance en ses possibilités de l'atteindre (le niveau d'habileté perçue) entraîne d'importantes conséquences motivationnelles. Un individu s'estimant capable d'atteindre son objectif (habile ou compétent) dans une situation particulière manifestera des comportements tels que la recherches de progrès, faire des efforts et démontrer une persévérance face aux difficultés, ceci quel que soit le type de but développé (investi sur la tâche ou sur l'ego). Dweck (1986) dénomme ces comportements "*comportements adaptatifs*". En revanche, lorsqu'il est amené à douter de sa compétence, cet individu s'attachera à déployer des efforts seulement en cas de poursuite de buts d'implication sur la tâche. Si, par contre, ses buts sont essentiellement focalisés sur la démonstration de son habileté par rapport aux autres individus (sur l'ego), il mettra en œuvre des stratégies "*maladaptatives*" (Dweck, 1986) visant à échapper aux jugements défavorables des autres comme choisir des tâches aisées assurant le succès ou au contraire très difficiles dans lesquelles un échec n'est pas déshonorant, réduire ostensiblement ses efforts pour éviter l'attribution de l'échec au manque d'habileté, abandonner la compétition ou toute pratique sportive.

De manière générale, l'orientation vers la tâche est associée à des conséquences positives. Par exemple, l'orientation vers la tâche est liée à la croyance selon laquelle l'effort et la coopération sont des facteurs de réussite (Biddle, Akande, Vlachopoulos & Fox, 1996 ; Guivernau & Duda, 1995 ; White & Zellner, 1996). Cette orientation est également associée à la croyance selon laquelle le sport augmente la maîtrise, la coopération, l'estime de soi, la citoyenneté et encourage un style de vie actif (Duda, 1989 ; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik & Tonymon, 1995 ; White, Duda & Keller, 1998). L'orientation vers les buts de maîtrise est liée

négativement à l'anxiété précompétitive (Vealey & Campbell, 1988), à l'ennui et à la tendance à se retirer de l'activité (Hall & Kerr, 1997). Par contre, elle est positivement liée aux motifs de participation intrinsèques (White & Duda, 1994), à la persévérance et à un investissement prolongé dans la pratique sportive (Duda, 1988 ; Ewing, 1981). Les individus orientés vers la maîtrise s'attachent à développer leur compétence, à faire tous les efforts nécessaires et à s'améliorer sur le plan personnel (Carpenter & Yates, 1997 ; Fry & Duda, 1997 ; Williams, 1998).

Quant à l'orientation vers l'ego ou vers la compétition, elle est généralement associée à des conséquences négatives. Par exemple, l'orientation vers la compétition est liée à la croyance selon laquelle les capacités et l'envie de battre les autres sont des éléments de la réussite (Biddle & al., 1996 ; Guivernau & Duda, 1995 ; White & Zellner, 1996). Cette orientation est également corrélée avec la croyance qui indique que le sport permet la tricherie, améliore le statut social, augmente la popularité et l'esprit de compétition (Duda, 1989). L'orientation vers l'ego est liée positivement à la tricherie (Duda, Olson & Templin, 1991), à l'anxiété (Vealey & Campbell, 1988), aux actes antisportifs (Duda & al., 1991 ; Kavussanu & Roberts, 2001) et à des motifs de participation extrinsèques (White & Duda, 1994). Les individus orientés vers l'ego s'attachent à battre leurs adversaires, en faisant un minimum d'efforts, dans le but d'améliorer leur statut social (Carpenter & Yates, 1997 ; Fry & Duda, 1997 ; Williams, 1998). Bien que les orientations vers la tâche et vers l'ego semblent conduire respectivement à des conséquences positives et négatives, nous ne pouvons pas ignorer l'existence d'une norme sociale valorisant l'une des deux dispositions et notamment l'orientation vers la tâche (Beauvois & Le Poutier, 1986).

Selon la théorie de Nicholls, une personne poursuivant des buts exclusivement orientés vers l'ego aura tendance à mettre en œuvre des stratégies destinées à recueillir des jugements favorables ou à échapper aux jugements défavorables des autres. Un sportif sûr de sa compétence n'est pas affecté par une telle orientation. En revanche, chez un sportif qui doute de son habileté, cela peut se traduire par des engagements dans des compétitions de moindre niveau où il est facile de briller ou bien encore par des abandons face à la difficulté. Le rôle des orientations d'accomplissement (tâche *versus* ego) des sportifs apparaît ainsi déterminant dans l'adoption des comportements de persistance ou d'abandon de l'activité pratiquée. La théorie de la motivation à l'accomplissement a été donc utilisée dans le domaine sportif afin d'étudier la relation

entre les orientations motivationnelles et le phénomène de l'abandon. Cette théorie présume que les athlètes qui s'orientent vers un but d'implication dans la tâche continuent à pratiquer une activité tant qu'ils estiment pouvoir apprendre et progresser et cela même s'ils se perçoivent faiblement compétents dans celle-ci. D'autre part, les sportifs qui poursuivent un but d'implication de l'ego abandonnent la pratique sportive lorsqu'ils se perçoivent moins compétents que les autres. En d'autres termes, pour un individu possédant une faible compétence perçue, le fait de croire que l'habileté est la cause de la réussite va probablement engendrer une frustration, un manque de confiance et un abandon de l'activité. Dans ce sens, Cury, Famose et Sarrazin (1997) ont mis en évidence que les individus orientés vers l'ego qui se perçoivent faiblement compétents, consacrent moins de temps et donnent moins d'importance à la préparation d'une tâche de basketball que ceux orientés vers l'ego qui se perçoivent fortement compétents ou que ceux orientés vers la tâche qui se perçoivent faiblement ou fortement compétents. Dans les premières recherches réalisées, afin mettre en évidence des corrélations entre l'orientation motivationnelle et la persistance dans une activité sportive, Ewing (1981) a montré que les sportifs qui abandonnaient la pratique sportive étaient davantage orientés vers l'ego, alors que ceux qui continuaient leur pratique sportive étaient davantage orientés vers un but impliquant la tâche. Une autre recherche a également montré que la persistance chez des jeunes sportifs est positivement corrélé avec l'orientation vers la tâche et négativement reliée à l'orientation vers l'ego (e.g., Andree & Whitehead, 1996).

Conformément aux postulats de la théorie de la motivation à l'accomplissement (Dweck, 1986 ; Nicholls, 1984, 1989), d'autres recherches qui se sont consacrées au rôle des buts motivationnels dans les phénomènes d'abandon et de participation au sport, ont mis en évidence auprès des jeunes judokas âgés de 12 à 15 ans que les jeunes judokas qui avaient abandonné étaient moins orientés vers la tâche, plus orientés vers la démonstration de leur habileté ou vers l'ego et se percevaient moins compétents que les judokas qui avaient continué la pratique de leur sport (Gernigon & Le Bars, 1997 ; Le Bars, 1997 ; Le Bars & Gernigon, 1998). Par exemple, Le Bars et Gernigon (1998) ont indiqué que les judokas qui avaient abandonné étaient moins orientés vers la tâche, plus orientés vers l'ego et se percevaient moins compétents que les judokas qui avaient continué la pratique de judo. Récemment, Le Bars et Gernigon (2006, étude 1) ont mis en évidence dans une recherche réalisée auprès de 338 jeunes judokas entrant en première année dans des

pôles Espoirs et France de judo que les persistants étaient davantage orientés vers la tâche que les décrocheurs. Concernant l'orientation vers l'ego, les judokas qui ont abandonné ne se distinguaient pas des persistants. Dans une autre étude réalisée également par Le Bars et Gernigon (2006, étude 3) auprès des mêmes judokas que ceux de l'étude précédente, les résultats ont montré que l'orientation vers l'ego prédit positivement l'intention d'abandonner. Plus précisément, l'interaction de l'orientation vers l'ego et d'une forte compétence perçue prédit négativement l'intention d'abandonner chez ces judokas, ceci confirme le postulat de la théorie de la motivation à l'accomplissement selon laquelle les sportifs qui poursuivent un but d'implication de l'ego n'abandonnent la pratique sportive que lorsqu'ils se perçoivent moins compétents que les autres. Ces résultats ont été récemment confirmés par une étude réalisée par Cervelló, Escartí et Guzmán (2007) auprès de 134 athlètes espagnols âgés de 14 à 18 ans pratiquant l'athlétisme ou le tennis. Les auteurs ont indiqué que le comportement d'abandon a été positivement prédit par une orientation élevée vers l'ego et par la perception d'une faible habileté chez les athlètes.

Certaines études ont indiqué que les sportifs peuvent à la fois être orientés vers la tâche et l'ego. Par exemple, dans une étude effectuée par Salomon, Le Scanff et Famose (2001) auprès de 100 sportifs issus de deux niveaux différents de sports collectifs (haut niveau versus niveau départemental), les résultats ont montré que les sportifs de haut niveau semblent maintenir une forte orientation vers la tâche ainsi qu'une forte orientation vers la compétition, quel que soit le contexte. Plus précisément, les sportifs de haut niveau possèdent une combinaison élevée des buts « maîtrises » et « ego », comparativement aux sportifs de niveau départemental qui sont impliqués faiblement dans la tâche et fortement dans l'ego. Ainsi, contrairement aux résultats de précédentes recherches présentées plus haut, certaines études antérieures (e.g., Duda, 1988, 1989) ont soutenu l'idée selon laquelle les sportifs qui persistent le plus dans leur discipline sont ceux qui avaient davantage tendance à être à la fois orientés vers la tâche et vers l'ego, ce qui souligne le caractère indépendant de ces buts (Roberts, Treasure & Kavussanu, 1996)³, voire leur complémentarité (Gernigon & Le Bars, 2000). Ces résultats peuvent être expliqués par le fait que ces

³ Dans le domaine sportif, les orientations motivationnelles vers la tâche et l'ego tentent à être orthogonales ou indépendantes (Chi & Duda, 1995 ; Duda & Whitehead, 1998). Cela signifie que des sportifs peuvent être à la fois orientés vers la tâche et vers l'ego (Pensgaard & Roberts, 2000), tandis que d'autres peuvent posséder une orientation dominante. Il y a également des personnes qui sont faiblement orientés vers la tâche et vers l'ego, mais on n'en trouve pas dans le sport (Duda, 2001).

études n'ont pas simultanément pris en compte l'effet du but poursuivi et de l'habileté perçue notamment l'effet modérateur de l'habileté perçue quand un individu poursuit un but d'implication de l'ego. Une récente étude réalisée par Le Bras, Ferron, Chanal, Sarrazin et Gernigon (2007) auprès de 336 jeunes judokas d'élite français a confirmé l'idée de Duda (1988, 1989). Les résultats ont montré que les orientations vers la tâche et vers l'ego prédisent négativement les intentions d'abandonner chez ces judokas. Cependant, ces relations étaient instables sur les 6 trimestres et l'orientation vers la tâche prédit positivement la compétence perçue en judo qui prédit à son tour négativement les intentions d'abandonner chez les judokas.

Les études menées sur les orientations de buts dans le domaine sportif et celui des activités physiques et sportives soutiennent globalement ainsi les hypothèses de Nicholls relatives au rôle des orientations de buts d'accomplissement et l'adoption des comportements de persistance ou d'abandon dans l'activité.

2.2. Le climat motivationnel et l'abandon sportif

La théorie des buts d'accomplissement (Nicholls, 1989) présuppose que le contexte social dans lequel évolue l'individu constitue l'un des principaux déterminants de ses états motivationnels en exerçant une influence sur sa motivation d'accomplissement. D'après cet auteur, l'exposition à un facteur situationnel comme le climat motivationnel pourrait façonner les dispositions individuelles. En effet, le climat motivationnel pourrait constituer une des influences favorisant le développement d'un type de but particulier chez le sportif. Selon Dweck (1986, 1999) et Nicholls (1984 ; 1989), un but d'implication dans la tâche a plus de chance d'être suscité dans des contextes qui minimisent la facette publique du soi et les évaluations sociales, et qui simultanément privilégient l'apprentissage, la maîtrise de tâches adaptées au niveau de l'individu, l'investissement et les progrès. D'un autre côté, un but d'implication sur l'ego a plus de chance d'être suscité quand les tâches (surtout si elles impliquent des habiletés socialement valorisées) sont présentées comme des tests (faisant référence à des normes situant le bon, le moyen et le mauvais), dans une situation de compétition ou de comparaison sociale, ou quand la facette publique du soi est activée, en particulier en présence d'une audience, d'une caméra, etc..

A partir d'études et de réflexions sur le contexte scolaire (Ames 1984 ; Ames & Archer, 1988), Ames a initialement développé le concept de climat motivationnel pour insister sur l'importance de la perception du contexte plutôt que sur ses caractéristiques objectives. Plus précisément, ce n'est pas le contexte objectif qui compte, mais la façon dont l'individu le perçoit, car le même climat motivationnel peut être perçu de façon différente par deux sujets différents (Ames, 1992 ; Ames & Archer, 1988). Ames définit le climat motivationnel par une structure des situations d'accomplissement supposée influencer l'adoption de buts d'accomplissement particuliers et des patrons motivationnels qui en résultent (Ames, 1992). Selon certains auteurs (Ames, 1992 ; Duda, 1992 ; Nicholls, 1989, 1992 ; Roberts, 1992), les parents, les enseignants ou les entraîneurs contribuent à la création, par la structure générale des informations qu'ils donnent et des consignes qu'ils prescrivent, d'un climat psychologique. Leur manière d'agir et de réagir à l'égard de l'enfant, de l'élève ou du sportif entraîne chez ceux-ci des perceptions particulières relatives aux critères que l'on utilise pour juger sa réussite. Le fait que l'enfant, l'élève ou le sportif soit soumis de manière répétitive au même climat motivationnel pourrait l'amener à adopter donc préférentiellement l'un ou l'autre des deux buts. Autrement dit, le climat motivationnel a pour objectif d'orienter l'attention des enfants, des élèves ou des sportifs vers certains types d'informations et de consignes qui sont privilégiés par les parents, les enseignants ou les entraîneurs, et cette focalisation de l'attention amène au développement soit de but de maîtrise soit de but compétitif.

Selon Ames (1992), il existe deux types de climat motivationnel : un climat de maîtrise et un climat de performance, encore nommés respectivement un climat d'implication sur la tâche et un climat d'implication de l'ego (Newton & Duda, 1993, 1999). Un climat de maîtrise reflète un contexte perçu comme impliquant des critères auto-référencés de la compétence. Par contre, un climat de performance reflète un contexte perçu comme encourageant des critères normativement ou socialement référencés. Plus précisément, dans le domaine sportif, quand l'entraîneur donne de l'importance à l'apprentissage, aux investissements, aux progrès, et insiste sur la nécessité de coopérer entre les différents membres de l'équipe et de participer plutôt que de gagner, il instaure un climat de maîtrise. Ce climat favorise alors le développement d'un but impliquant la tâche chez les athlètes. Par contre, quand l'entraîneur met l'accent sur la « victoire à tout prix », punit les erreurs, et crée une rivalité entre les membres d'une même équipe en sélectionnant les meilleurs, il installe

un climat de compétition. Ce climat favorise ainsi le développement d'un but impliquant l'ego chez ses joueurs (pour une revue, voir Duda, 2001).

Les recherches qui ont été conduites sur les liens entre la perception du climat motivationnel instauré par l'entraîneur et certains corrélats psychologiques ont mis en évidence des liens positifs entre la perception d'un climat de maîtrise et un certain nombre de variables motivationnelles et des liens négatifs entre la perception d'un climat de performance et ces mêmes ou d'autres variables. Plus précisément, il a été démontré que les perceptions d'un climat d'implication dans la tâche instauré par l'entraîneur étaient reliées positivement au plaisir, à la satisfaction et à un affect positif supérieur (e.g., Boixados, Cruz, Torregrosa & Valiente, 2004 ; Kavussanu & Roberts, 1996 ; Ntoumanis & Biddle, 1999 ; Seifriz, Duda & Chi, 1992 ; Smith, Balaguer & Duda, 2006 ; Vazou, Ntoumanis & Duda, 2005), à la croyance selon laquelle l'effort est en lien avec la réussite dans le sport (e.g., Kavussanu & Roberts, 1996 ; Seifriz & al., 1992 ; Treasure, 1993), à l'autoévaluation de la performance et des progrès (e.g., Balaguer, Duda, Atienza & Mayo, 2002 ; Pensgaard & Duda, 2004), à la compétence perçue (e.g., Boixados & al., 2004 ; Kavussanu & Roberts, 1996 ; Reinboth, Duda & Ntoumanis, 2004 ; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, 2002) et à une plus grande cohésion opératoire et sociale attribuée à l'équipe, à la perception d'appartenance sociale et à la satisfaction d'appartenir à une équipe (e.g., Balaguer, Castillo & Duda, 2003 ; Sarrazin & al., 2002 ; Walling, Duda & Chi, 1993).

Par contre, il a été démontré que les perceptions d'un climat d'implication de l'ego instauré par l'entraîneur étaient associées à la satisfaction des résultats en compétition de l'équipe (e.g., Duda & Hall, 2001), à la croyance selon laquelle l'habileté est la responsable de la réussite (e.g., Seifriz & al., 1992), à la perception de ses capacités selon les critères normatifs ou ceux définis par autrui (e.g., Boixados & al., 2004), à une faible autonomie perçue (e.g., Sarrazin & al., 2002), à la perception que l'entraîneur soutient moins les joueurs, fait moins de remarques positives et sanctionne plus (e.g., Balaguer & al., 2002 ; Smith & al., 2005), à de plus nombreux conflits entre pairs (Ommundsen, Roberts, Lemyre & Miller, 2005) et négativement à l'estime de soi, ainsi qu'aux perceptions du soi physique (Duda, 2001 ; Reinboth & Duda, 2004, 2006).

Bien que les recherches ayant étudié les rôles du climat motivationnel et des buts d'accomplissement sur la motivation d'accomplissement soient nombreuses

(Ntoumanis & Biddle, 1999), peu de recherches ont analysé l'influence du climat motivationnel dans les phénomènes d'abandon et de participation en sport. Généralement, la théorie de la motivation à l'accomplissement présume que les athlètes qui perçoivent le climat induit par les autres significatifs comme climat d'implication sur la tâche continuent à pratiquer une activité tant qu'ils estiment pouvoir apprendre et progresser et cela même s'ils se perçoivent faiblement compétents dans celle-ci. D'autre part, les sportifs qui perçoivent le climat des autres significatifs comme climat d'implication de l'ego abandonnent la pratique sportive lorsqu'ils se perçoivent moins compétents que les autres. Certaines recherches ont été effectuées afin de vérifier ce postulat. Généralement, leurs résultats ont mis en évidence que la perception d'un climat impliquant fortement la tâche se retrouve préférentiellement chez les jeunes judokas de 12 à 15 ans qui persistent dans la pratique du judo, tandis que la perception d'un climat impliquant faiblement la tâche s'avère être une caractéristique de ceux qui ont quitté la pratique de ce sport (Gernigon & Le Bars, 1997 ; Le Bars & Gernigon, 1998). Une étude effectuée auprès de 82 judokas plus âgés (de 17 à 19 ans) que ceux des précédentes études et s'entraînant depuis plus d'un an de manière intensive dans un pôle France de la Fédération Française de Judo, a été réalisée par Gernigon, d'Arripe-Longueville et Debois (2001). Les résultats ont mis en évidence que la perception d'un climat d'implication dans la tâche, qui résulte d'une orientation motivationnelle vers la tâche, prédit positivement via la perception de plaisir à l'entraînement l'intention de persévérer. Les résultats ont aussi démontré que la perception de plaisir chez les judokas semble d'autant moins forte que les judokas perçoivent le climat motivationnel comme suscitant l'ego, la perception d'un tel climat étant elle-même déterminée par une orientation motivationnelle marquée vers l'ego. Une autre recherche a montré que la perception d'un climat d'implication sur la tâche prédit négativement non seulement les intentions d'abandonner mais aussi l'abandon réel quelques mois plus tard. En effet, Sarrazin et al., (2002)⁴ ont mis en évidence que la perception d'un climat suscitant un but d'implication sur la tâche prédit négativement, de manière indirecte, l'intention d'abandonner l'activité chez des handballeuses ainsi que l'abandon réel de l'activité 21 mois plus tard, tandis que le lien indirect entre ces mêmes variables et la perception d'un climat suscitant un but d'implication de l'ego s'avère positif. Les

⁴ Cette étude sera présentée de façon détaillée dans le quatrième chapitre.

résultats ont également montré que les joueuses qui ont abandonné percevaient le climat motivationnel de l'entraîneur comme suscitant moins un but d'implication sur tâche en comparaison des joueuses qui ont continué la pratique du handball. Par contre, une tendance inverse a été obtenue pour le climat suscitant un but d'implication de l'ego. Des résultats similaires concernant le rôle de la perception d'un climat d'implication sur la tâche ont été obtenus dans une récente étude. Plus précisément, dans une étude réalisée par Le Bars et Gernigon (2006, étude1) auprès de 338 jeunes judokas entrant en première année dans des pôles Espoirs et France de judo, les résultats ont montré d'une part que les judokas qui ont décroché percevaient l'ensemble des autrui significatifs (entraîneur, partenaires d'entraînement et parents) comme impliquant moins dans la tâche que ceux qui ont persévéré. Cependant, aucune différence entre les décrocheurs et les persistants n'a été identifiée dans cette étude en ce qui concerne les perceptions de rôles d'implication de l'ego de la part des autrui significatifs. D'autre part, les résultats ont mis en évidence que les décrocheurs ont présenté des niveaux d'intentions d'abandonner plus élevés que les persistants. Des résultats similaires ont été récemment obtenus dans une recherche effectuée par Le Bars, Gernigon et Ninot (2009, étude 1) auprès de 104 judokas (52 décrocheurs et 52 persistants). Une récente recherche étudiant la relation entre le climat motivationnel, l'orientation motivationnelle et les intentions d'abandonner a été réalisée par Le Bras et al., (2007) auprès de jeunes judokas d'élite français (191 garçons et 145 filles) âgés en moyenne de 16.7 ans. Les résultats ont indiqué que la perception d'un climat motivationnel de l'entraîneur impliquant l'ego (la promotion de la comparaison par l'entraîneur et la recherche de la comparaison par les athlètes) est corrélée positivement avec l'orientation vers l'ego des judokas. Cette dernière, quant à elle, est corrélée négativement avec leur intention d'abandonner le judo. Les résultats ont également montré que la perception d'un climat motivationnel impliquant la tâche (promotion de l'apprentissage par l'entraîneur et la recherche le l'apprentissage par les athlètes) prédit positivement l'orientation vers la tâche. Cette dernière prédit positivement la perception de la compétence qui à son tour prédit négativement les intentions d'abandonner chez les judokas.

Au cours des dix dernières années, une évolution de la théorie de la motivation à l'accomplissement a été proposée dans certaines recherches dans le domaine académique (e.g., Elliot & Dweck, 2005) et dans le domaine du sport et de l'éducation

physique (e.g., Cury, 2004 ; Duda & Ntoumanis, 2005). Ce renouvellement a permis d'élaborer un cadre théorique (2 X 2) qui rend compte de 2 buts de maîtrise : les buts d'approche de la maîtrise et d'évitement de la maîtrise, et de 2 buts de performance : les buts d'approche de la performance et d'évitement de la performance. Premièrement, dans le cas d'un but d'approche de la maîtrise, le sportif établit sa compétence en manifestant des progrès personnels et/ou en maîtrisant la tâche à laquelle il est confronté. Lorsque le sportif utilise un but d'évitement de la maîtrise, il évite de se confronter à des situations qu'il ne maîtrise pas. Deuxièmement, lorsque le sportif adopte un but d'approche de la performance, il cherche à démontrer des habiletés supérieures à la norme ou aux autres. Par contre, lorsque le sportif adopte un but d'évitement de la performance, il utilise des actions qui lui permettent de ne pas démontrer des compétences inférieures aux autres. Selon Elliot (1999), cette nouvelle conception de la théorie de la motivation à l'accomplissement décrit de façon très efficace les buts d'accomplissement et permet d'améliorer la compréhension et l'analyse de la motivation dans le domaine sportif (Elliot & Conroy, 2005).

En conclusion, certains modèles explicatifs de la motivation des individus à savoir, la théorie de la motivation de la compétence (Harter, 1978, 1982) et la théorie de la motivation à l'accomplissement (e.g., Ames, 1992 ; Dweck, 1999 ; Maehr, 1974 ; Nicholls, 1989), ont été utilisés par certains chercheurs afin d'explicitier et de prédire le comportement d'abandon chez les sportifs. Les recherches conduites à partir de ces théories ont permis de mettre en évidence différents facteurs sous-jacents à l'abandon. Premièrement, comme l'indiquent les études effectuées avec la théorie de la motivation pour la compétence, les sportifs qui abandonnent leur sport sont ceux qui se perçoivent moins compétents (e.g., Burton et Martens, 1986 ; Klint et Weiss, 1987), notamment lorsque leur niveau de pratique ne relève pas du haut niveau, et qu'ils perçoivent un écart entre leur motifs de pratique initiaux et la perception de leur réalisation dans l'activité. Deuxièmement, comme le soulignent les études basées sur la théorie de la motivation à l'accomplissement, les athlètes qui abandonnent leur activité semblent d'une part ceux qui sont moins orientés vers la tâche, plus orientés vers l'ego et moins compétents. Enfin, la perception d'un climat motivationnel instauré par les autres significatifs comme suscitant faiblement la tâche et fortement l'ego s'avère être une caractéristique de ceux qui abandonnent le plus leur activité.

Malgré l'importance des résultats concernant l'abandon sportif résultant des études basées sur ces deux théories, ces recherches se sont généralement focalisées sur une seule perception personnelle chez les sportifs, à savoir la perception de compétence afin d'expliquer l'abandon. Ainsi, elles n'ont pas mis en évidence la diversité des facteurs et des processus qui amènent des sportifs à abandonner leur pratique sportive. L'un des modèles motivationnels ayant montré ses qualités heuristiques pour prédire et expliquer l'abandon dans le domaine sportif, est la théorie de l'autodétermination (TAD ; Deci & Ryan, 1985a, 1991, 2000, 2008). Cette théorie donne par contre une compréhension plus large à ce phénomène en prenant en considération aussi bien l'influence de la compétence que celles de l'autonomie et de l'affiliation. Dans le troisième chapitre, nous présenterons cette théorie et sa contribution dans l'explication de l'abandon sportif.

Chapitre (3) : L'abandon sportif dans la théorie de l'autodétermination (TAD)

Bien que la théorie des buts d'accomplissement (Ames, 1992 ; Dweck, 1986 ; Nicholls, 1984) et la théorie de la motivation pour la compétence (Harter, 1982, 1988, 1995) soient comptées parmi les principales théories qui existent dans le champ d'étude de la motivation, la TAD (Deci & Ryan, 1985a, 1991, 2000, 2008), quant à elle, occupe actuellement une place centrale. Depuis la première expérimentation de Deci (1971), Guay et ses collègues (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000) ont trouvé plus de 800 publications rattachées à cette théorie qui est également considérée comme très importante dans le champ des activités physiques et sportives (Biddle, Chatzisarantis & Hagger, 2001).

Selon Kowal (1998), la TAD est particulièrement pertinente pour analyser les motifs d'engagement des individus dans les différents contextes sociaux pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cette théorie est susceptible de prédire l'impact des facteurs et déterminants externes/internes sur les comportements en expliquant les comportements humains à travers les besoins psychologiques fondamentaux (i.e., autonomie, affiliation et compétence). Ensuite, la TAD dépasse la dichotomie motivation intrinsèque/motivation extrinsèque par la distinction de plusieurs formes de motivation en fonction de leur niveau d'autodétermination. Troisièmement, la TAD, comme toute théorie de la motivation, permet d'appréhender les conséquences motivationnelles. Enfin, la TAD s'applique à une diversité de contextes sociaux, dont celui du sport et de l'exercice physique (voir pour une revue, Deci & Ryan, 1985b ; Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith & Wang, 2003 ; Frederick-Recascino, 2002 ; Vallerand, 1993 ; Vallerand, 2007a ; Vallerand, Deci & Ryan, 1987 ; Vallerand & Losier, 1999).

1. La notion d'autodétermination

Pour Deci et Ryan (1985a), la notion d'autodétermination est considérée comme une qualité de l'organisme à rechercher l'autonomie, et à se sentir comme l'agent causal de son comportement. Une personne autodéterminée a le choix et est à l'origine ou libre de ses choix. Toutefois, les comportements autodéterminés ne prennent pas en compte ceux qui seraient sous-tendus par des pressions ou

récompenses extérieures, ou encore engendrés par des pulsions. Cette tendance à être autodéterminé de façon naturelle est davantage considérée comme un besoin psychologique qu'une capacité, mais elle peut être également appuyée ou gênée par le contexte social. Les auteurs distinguent de manière claire entre le sentiment d'autodétermination et le sentiment de contrôle qui renvoie à l'impression qu'a l'individu d'être sous l'emprise des autres ou des événements dans ses actions. Le premier sentiment aurait préséance sur le second. Pour Brehm (1966), le besoin d'autodétermination, dans certains cas, s'avère si important pour l'individu qu'il peut engendrer une forme de "réactance" lorsqu'il n'est pas satisfait. En effet, la réactance psychologique peut être constatée à partir du moment où l'individu ne se sent plus libre de ses choix, et que cette liberté reste brimée durant une période conséquente. La réactance se distingue de la "résignation apprise" (Seligman, 1975) dans la mesure où la réaction initiale à une perception de privation de contrôle se traduit par un effort subséquent afin de recouvrer la liberté alors que la résignation apprise est, au contraire, constatée lorsque l'individu se sent incompetent à accomplir les résultats escomptés et que ses essais persistent à être infructueux (Seligman, 1975). Si l'autodétermination est généralement considérée comme un besoin psychologique fondamental, la théorie de l'autodétermination considère néanmoins qu'il résulte de la satisfaction d'un ensemble de trois besoins psychologiques basiques.

2. Les besoins psychologiques de base

Le concept du besoin qui apparaît dans la TAD prend en partie son origine dans la théorie Hullienne (Hull, 1943). Cette approche théorique explique les comportements humains en fonction des besoins physiologiques innés (comme la faim, la soif et la sexualité). Cependant, comme le souligne Berlyne (1950), la théorie Hullienne ne permet pas de comprendre certains comportements tels que ceux de curiosité et d'exploration. Il faut, comme l'avait fait Murray (1938) dans ses premiers travaux, aussi décliner les besoins sur un versant psychologique⁵. Ainsi la TAD se focalise sur le versant psychologique et appréhende les besoins comme des éléments psychologiques innés essentiels pour le développement psychologique, l'intégrité et le bien-être de l'homme (Ryan & Deci, 2000c). En d'autres termes, la TAD définit la

⁵ Murray considérait les besoins psychologiques comme davantage acquis qu'innés, idée qui ne sera pas reprise dans la TAD.

notion de besoin comme un facteur inné dépendant des régulations organismiques, et comme relevant plutôt du champ psychologique que physiologique. Plus particulièrement, Ryan et Deci (2000b, p.74) définissent le besoin comme un état énergisant qui, s'il est satisfait, favorise la santé et le bien être, par contre s'il n'est pas satisfait, contribue au mal-être. Conformément à la réflexion de Ryan et Deci (2000c), la façon dont chaque individu interagit avec son environnement contribue ainsi à satisfaire ses besoins psychologiques et par conséquent à renforcer un état de bien-être. Les fondements de la TAD reposent sur l'existence de trois besoins psychologiques considérés comme fondamentaux : les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation. Ces trois besoins s'avèrent particulièrement puissants dans les contextes familiaux, éducatifs, professionnels ou de loisirs (Ryan et Deci, 2000c).

2.1. Le besoin de compétence

Le premier besoin psychologique fondamental envisagé par la TAD est le besoin de se sentir compétent. Ce dernier renvoie au désir de l'individu d'interagir efficacement avec l'environnement social et d'atteindre les performances souhaitées (Deci, 1975 ; Ryan & Deci, 2002). Ce besoin de maîtriser l'environnement est considéré comme un des trois nutriments essentiels de la motivation autodéterminée. La TAD postule que chaque individu est mu par un besoin inné de compétence. Ce postulat de la TAD provient directement des travaux de White (1959) et de Harter (1982) sur la motivation à la compétence. Ryan et Deci (2002) suggèrent que ce besoin de compétence pousse les individus à entreprendre des tâches qui représentent des challenges pour eux, des défis optimaux au regard de leurs propres capacités du moment. Il les encourage ainsi à développer leurs habilités par la pratique. Plus les tâches à accomplir sont perçues comme difficiles, plus la satisfaction est importante une fois celles-ci accomplies. Il est à noter que cette perception est en constante interaction avec l'environnement et change en fonction des contextes de vie.

2.2. Le besoin d'autonomie

Le deuxième besoin psychologique fondamental envisagé par la TAD est le besoin de se sentir autonome ou autodéterminé. S'inspirant de la notion de locus interne de causalité perçue développée par DeCharms (1968), le besoin d'autonomie

renvoie au sentiment de l'individu de se sentir à l'origine de son propre comportement (Deci, 1975). Selon la TAD, chaque individu a le besoin inné d'être à l'« origine » de son action et non d'être un « pion » manipulé par l'environnement. Lorsque le besoin d'autonomie d'une personne est satisfait, elle vit son comportement comme l'expression de son soi profond et authentique ; elle agit par intérêt, en cohésion avec ses valeurs (Ryan & Deci, 2002). En d'autres termes, le comportement déterminé en autonomie se caractérise principalement par une absence de pression exercée sur ses propres choix et régulations (DeCharms, 1968, Deci & Ryan, 1987). La satisfaction du besoin d'autonomie est un nutriment aussi essentiel que le besoin de compétence dans la dynamique motivationnelle des individus (Ryan & Deci, 2002).

2.3. Le besoin d'affiliation ou d'appartenance sociale (*social belongingness*)

Le troisième besoin psychologique fondamental considéré par la TAD est le besoin d'affiliation. Ce dernier renvoie au désir d'être connecté socialement avec des personnes qui nous sont significatives (Richer & Vallerand, 1998). En d'autres termes, ce besoin renvoie au fait de se sentir proche de quelqu'un qui compte, de faire partie d'un groupe et de se sentir accepté par les autres (e.g., les coéquipiers et les entraîneurs). Certains auteurs considèrent ce besoin comme étant un des éléments clés de la satisfaction et du bien être de l'homme dans sa vie sociale (Baumeister & Leary, 1995 ; Deci & Ryan, 2000). Selon Baumeister et Leary (1995)⁶, il y a deux processus distincts décrivant le besoin d'appartenance sociale. Le premier consiste à penser que l'homme recherche le contact social à travers des rencontres ou des interactions avec d'autres personnes. Ces interactions peuvent engendrer, dans les conditions idéales, des conséquences affectives positives, mais elles doivent prioritairement ne pas être source de conflit. Le second renvoie à la perception par l'individu de son réseau social. La simple croyance qu'un ensemble de personnes se préoccupe de sa santé et de son bien-être, ou l'aime tout simplement, permet de satisfaire ce besoin d'affiliation.

La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985b, 1991, 2000, 2008) postule que lorsque les facteurs sociaux permettent de satisfaire les besoins de

⁶ Ce besoin de créer des liens sociaux est considéré comme inné et universel : « les gens qui ont quelque chose en commun, qui partagent des expériences communes (même mauvaises), ou tout simplement qui sont exposés souvent les uns aux autres ont tendance naturellement à former des liens d'amitié » (Baumeister & Leary, 1995, p. 520).

compétence, d'autonomie et d'affiliation chez l'athlète, sa motivation est alors autodéterminée à l'égard de l'activité pratiquée. Par contre, lorsque l'un des ces besoins est brimé, la motivation de l'athlète devient non autodéterminée dans l'activité. Nous présenterons alors dans la partie suivante les différentes formes de motivation incluses dans cette théorie.

3. Les trois formes de motivation

Depuis ces quarante dernières années, la recherche en psychologie de la motivation a postulé l'existence de différentes formes de motivation qui se distinguent par le degré d'autodétermination sous-jacent à leur fonctionnement (pour une revue, voir Deci & Ryan, 1985b). Trois types de motivation développés au sein de la TAD ont été identifiés par les chercheurs à savoir : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

Le premier type de motivation est **la Motivation Intrinsèque (MI)** qui représente le niveau le plus haut d'autodétermination. Ce type de motivation signifie que l'on fait une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on retire (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985b). Un sportif est intrinsèquement motivé lorsqu'il se sent libre de pratiquer une activité et ne s'intéresse pas aux facteurs externes (e.g., argent, reconnaissance sociale, trophées). Ce type de motivation se caractérise par un locus perçu de causalité interne⁷ (e.g., Ryan & Deci, 2000b).

« Quand les gens sont intrinsèquement motivés, ils éprouvent de l'intérêt et du plaisir, ils se sentent compétents et autodéterminés, ils perçoivent un locus de causalité interne quant à leur comportement, et dans certaines circonstances ils ressentent un état de fluidité (flow). » (Deci & Ryan, 1985b, p.34).

Selon Deci et Ryan (1991), la notion de la motivation intrinsèque peut être renvoyée à quatre approches théoriques. La première approche théorique résultant directement des travaux de Deci (1971) sur les mesures de la MI dans des tâches de libre choix, présume que les individus qui sont intrinsèquement motivés sont ceux qui choisissent de participer, indépendamment de toutes formes de récompense

⁷ Le locus de causalité perçu désigne la perception qu'ont les individus quant à l'origine de leur comportement. Ce comportement a-t-il été émis par choix (locus interne) ou par induction externe (locus externe). Un individu perçoit donc un locus de causalité interne dès lors que ses comportements sont volontaires et autonomes. En revanche, la perception d'un locus externe de causalité implique que des facteurs externes sont responsables de l'initiation des comportements individuels.

extrinsèque et de contrôle, durant leur temps libre et qui effectuent la tâche plus longtemps. Selon certains chercheurs (Deci & Ryan, 1985b ; Pelletier & Vallerand, 1993), la motivation intrinsèque nécessite de ressentir du plaisir et de la satisfaction pendant la pratique de l'activité, la mesure de ces sentiments chez l'individu permettrait par conséquent de déterminer le niveau de motivation intrinsèque. Quant à la deuxième approche, celle-ci considère que les comportements motivés de façon intrinsèque sont ceux qui sont réalisés par intérêt et curiosité chez l'individu. La troisième approche prévoit que lorsque les activités comportent un challenge optimal pour les individus, celles-ci les conduisent à adopter des comportements motivés de façon intrinsèque. Finalement, dans la quatrième approche, les comportements qui sont motivés de façon intrinsèque sont considérés comme ceux qui répondent à des besoins psychologiques innés. En effet, certains chercheurs (e.g., Deci & Ryan, 1985b ; 1991, 2000) soulignent le rôle important des trois besoins psychologiques (la compétence, l'autonomie et l'affiliation) précédemment présentés. Ces chercheurs ont montré l'existence des liens positifs entre ces besoins fondamentaux et la motivation intrinsèque de l'individu. En d'autres termes, plus les individus se perçoivent compétents, autonomes et liés à leurs coéquipiers, plus ils sont motivés de manière intrinsèque dans l'activité pratiquée.

Le deuxième type de régulation du comportement correspond à la **Motivation Extrinsèque** (ME) qui représente un niveau moindre d'autodétermination que la motivation intrinsèque. Ce type de motivation signifie que l'on fait une activité non pas pour le plaisir et l'intérêt que l'on retire, mais dans le but d'obtenir quelque chose de plaisant ou d'éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée (Deci, 1975 ; Kruglanski, 1978). Un sportif est extrinsèquement motivé lorsqu'il n'est pas essentiellement intéressé par l'activité en soi, mais il la pratique parce qu'il est préoccupé par des facteurs externes plaisants (e.g., argent, reconnaissance sociale, trophées) et/ou par des facteurs externes déplaisants (e.g., contraintes ou sanctions). Ce type de motivation se caractérise par un locus perçu de causalité interne et/ou externe⁸ (e.g., Ryan & Deci, 2000b).

⁸ Le locus de causalité perçu de la motivation extrinsèque est en fonction du type de cette motivation. En effet, il est interne pour la motivation extrinsèque intégrée, un peu interne pour la motivation extrinsèque identifiée, un peu externe pour la motivation extrinsèque introjectée et externe pour la motivation extrinsèque externe (Ryan & Deci, 2000b).

« *La motivation extrinsèque fait référence aux comportements adoptés dans une activité afin d'obtenir des conséquences indépendantes de celle-ci.* » (Ryan & Deci, 2000b, p.71).

Ce type de motivation est issu en partie des travaux de DeCharms (1968) sur le concept de « pion ». Ce dernier décrit une personne dont le comportement est contrôlé par des forces extérieures sur lesquelles elle n'a aucun contrôle et provient par conséquent d'un locus de causalité externe (DeCharms, 1968 ; Weiner, 1986). Selon Deci (1975), la motivation extrinsèque sous-tend des comportements qui sont effectués pour des raisons instrumentales. Les comportements extrinsèquement motivés sont souvent corrélés avec une forme de socialisation (Deci & Ryan, 1985b). En effet, la société amène les individus à adopter certains comportements, attitudes et valeurs qui ne sont ni naturels ni intrinsèquement motivés, mais s'avèrent indispensables dans un objectif de bien être social. C'est plus particulièrement le cas des sportifs qui s'entraînent davantage afin d'obtenir des titres ou des trophées et par conséquent améliorer l'image d'eux-mêmes.

Le dernier type de motivation est **l'Amotivation** (AM) qui représente l'absence relative d'autodétermination. Ce type de motivation réfère à l'absence de toute forme de motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque. Un sportif est amotivé lorsqu'il ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus qui leur sont associées (Deci & Ryan, 1985b). Les athlètes amotivés ne perçoivent donc aucune raison de continuer à pratiquer l'activité dans laquelle ils sont engagés (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière & Blais, 1995 ; Ntoumanis, Pensgaard, Martin & Pipe, 2004 ; Vallerand & Fortier, 1998). Ce type de motivation se caractérise par un locus perçu de causalité impersonnel (e.g., Ryan & Deci, 2000b).

« *Un individu est amotivé lorsqu'il ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus.* » (Pelletier & Vallerand, 1993, p.256).

Dans ce type de motivation, l'individu perçoit que ses comportements sont provoqués par des facteurs indépendants de sa volonté. Il n'est motivé ni de manière intrinsèque, ni de manière extrinsèque. Par exemple, un sportif qui dirait : « Je ne sais pas pourquoi je pratique ce sport, j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire du sport » pourrait développer une amotivation vis-à-vis de son sport. Le concept d'amotivation est extrêmement proche de celui de "résignation apprise" de Seligman

(1975) puisque les deux considèrent que lorsque l'individu se sent désabusé, il se pose dès lors la question du pourquoi de son comportement et tendra à abandonner dès qu'il en aura la possibilité. Pour Vallerand et Fortier (1998), l'étude de l'amotivation est utile pour prédire le manque de persistance dans le sport et la pratique sportive.

En résumé, la TAD appréhende les besoins comme des éléments psychologiques innés essentiels pour le développement psychologique, l'intégrité et le bien-être de l'homme. Cette théorie postule l'existence de trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation. Ces derniers sont considérés comme des nutriments essentiels de la motivation autodéterminée. Selon la TAD, il y a trois formes de motivations distinguées en fonction du niveau d'autodétermination, à savoir la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

La théorie de l'autodétermination représente une théorie générale se basant sur quatre théories sous-jacentes : la théorie des orientations de causalité (TOC : Deci & Ryan, 1985b), la théorie de l'intégration organismique (TIO : Ryan & Deci, 2002), la théorie de l'évaluation cognitive (TEC : Deci & Ryan, 1985a) et la théorie des besoins fondamentaux (TBF : Ryan & Deci, 2002) que nous allons présenter.

4. Les sous-théories qui constituent la théorie de l'autodétermination

Dans cette partie, nous allons présenter les différentes sous-théories qui forment la TAD et qui partagent les mêmes fondements théoriques.

4.1. La Théorie des Orientations de Causalité (TOC)

Cette théorie a été développée par certains auteurs (Deci, 1980 ; Deci & Ryan, 1985a, 1985b) afin de prendre en compte des différences individuelles et stables dans l'orientation motivationnelle générale de l'individu à interagir avec l'environnement. Deci et Ryan postulent que l'individu a une part active dans la construction du stimulus. En d'autres termes, son organisme est plus ou moins réceptif à certains stimuli, qui une fois appréhendés s'avèrent interprétés au regard des médiateurs psychologiques. Deci et Ryan (1985b), au lieu d'utiliser une séquence simple du modèle de causalité (Stimulus → Organisme → Réponse, SOR), préconisent d'utiliser

finalement une séquence débutant par la sélection du stimulus par l'organisme, soit la chaîne causale suivante : (Organisme → Stimulus → Organisme → Réponse, OSOR). En conclusion, l'analyse du comportement porte dans un premier temps non plus sur le stimulus, mais sur la tendance à percevoir les facteurs extérieurs comme étant soit informationnels, soit contrôlant.

Deci et Ryan (1985b) soutiennent l'existence de trois formes d'orientation causales (i.e., les orientations autonome, contrôlée et impersonnelle) qui diffèrent en fonction du degré d'autodétermination qu'elles représentent. Premièrement, l'orientation autonome ou vers l'autonomie représente une tendance générale chez les individus à réguler leurs comportements sur la base de leurs intérêts personnels et de leurs valeurs profondes. Cette orientation causale incite les individus à appréhender les stimuli de prime abord comme informationnels plutôt que contrôlant. Cette forme d'orientation implique ainsi une disposition vers la motivation intrinsèque et les motivations extrinsèques autodéterminées (i.e., régulations intégrée et identifiée). En d'autres termes, elle implique que les individus sont responsables et autonomes dans le choix de leurs conduites. Selon Deci et Ryan (1985b), l'orientation vers l'autonomie est liée positivement à l'actualisation de soi, à l'estime de soi et à d'autres indices de bien-être psychologique.

Deuxièmement, l'orientation contrôlée ou vers le contrôle correspond à une tendance chez les individus à réguler leurs comportements par obligation et/ou par pressions externes ou internes à l'individu. Cette orientation causale tend à amener à percevoir les stimuli comme étant généralement contrôlant. Cette forme d'orientation se traduit par une inclinaison vers les motivations extrinsèques non autodéterminées (i.e., régulations introjectée et externe). Autrement dit, elle suggère que la régulation comportementale dépend essentiellement des événements externes comme les récompenses. Deci et Ryan (1985b) indiquent que l'orientation vers le contrôle est associée à une plus grande conscience de soi publique de même qu'à une personnalité qui se caractérise par l'agressivité, l'impatience et l'imposition d'exigences extrêmement élevées pour soi-même

Troisièmement, l'orientation impersonnelle correspond à une propension à se comporter de façon passive et non intentionnelle. Cette orientation causale a pour conséquence de percevoir les stimuli divers comme amotivants et dénués de sens pour

le soi. Cette forme d'orientation implique ainsi une disposition vers l'amotivation. Dans ce cas, les individus estiment que le résultat de leurs actions est lié à des événements qu'ils ne peuvent pas contrôler. Les individus présentant une telle orientation motivationnelle ont tendance à ne manifester ni de motivation intrinsèque ni de motivation extrinsèque (Vallerand, Lacouture, Blais & Deci, 1987). Selon Deci et Ryan (1985b), l'orientation impersonnelle est liée à une faible estime de soi et à la dépression.

Selon Deci et Ryan (1985b), la personnalité d'un individu ne se limite pas à l'une ou l'autre de ces orientations. En revanche, il semble plus pertinent d'appréhender ces orientations causales comme un profil motivationnel, intégrant ces trois composantes. Malgré la pertinence de la théorie des orientations de causalité dans l'analyse des motivations au niveau globale, cette théorie a été très peu utilisée dans le contexte sportif.

4.2. La théorie de l'intégration organismique (TIO)

Les premières recherches sur la motivation intrinsèque et extrinsèque (e.g., Deci, 1971 ; Lepper, Greene & Nisbett, 1973) ont appréhendé ces deux concepts comme étant des dimensions dichotomiques. Cependant, la Théorie de l'Intégration Organismique (TIO) considère cette dichotomie est insuffisante pour comprendre le comportement humain (Deci & Ryan, 1985b, 1991 ; Ryan & Deci, 2000b). En effet, la TIO s'est focalisée sur la notion de l'internalisation et celle de l'intégration afin d'expliquer le développement de la motivation extrinsèque. Elle considère que certains comportements extrinsèquement motivés peuvent être plus ou moins autodéterminés. La notion de l'internalisation prend en compte le processus par lequel un individu s'adapte en acceptant certaines valeurs et régulations extrinsèques que l'environnement social et culturel lui impose. Le but de l'internalisation consiste donc à transformer ces régulations d'origines externes en régulations internes. Par conséquent, la TIO propose de détailler la motivation extrinsèque sous différentes formes selon qu'elles encouragent ou limitent cette internalisation (Deci & Ryan, 1985b ; Ryan & Deci, 2000b). En effet, Deci et Ryan et leurs collaborateurs (Deci & Ryan, 1985a, 1991 ; Ryan, Connell & Deci, 1985 ; Ryan, Connell & Grolnick, 1992) postulent qu'il existe quatre types de motivation extrinsèque que l'on peut situer sur un continuum d'autodétermination en fonction de leur niveau d'internalisation du motif extrinsèque. Ces quatre types de motivation extrinsèque sont, du niveau

d'autodétermination le plus bas au plus élevé, les régulations externe, introjectée, identifiée et intégrée. Le premier type de motivation extrinsèque, la régulation externe, correspond à la motivation extrinsèque telle qu'elle est généralement définie dans la littérature. Autrement dit, le comportement est régulé par des facteurs externes comme les récompenses et les contraintes. Par exemple, un sportif pourrait dire : « Je pratique ce sport parce que ça me permet d'être bien vu par les gens que je connais ou pour avoir de l'argent ». Au deuxième niveau de motivation extrinsèque, dans la régulation introjectée, l'individu commence à intérioriser l'activité ou les raisons pour lesquelles il la pratique. Toutefois, les éléments intériorisés portent sur les influences et les pressions externes antérieures qui sont maintenant vécues comme des pressions internes. Dans ce cas, le sportif serait porté à dire : « Si je ne fais pas de sport je risque de tomber malade ». La motivation est interne mais non autodéterminée car c'est une pression auto-générée qui est à la source de ce type de motivation. Avec seulement le troisième type de motivation extrinsèque, la régulation identifiée, le comportement devient autodéterminé. Dans ce cas, il est hautement valorisé et jugé très important pour l'individu qui choisit librement de faire l'activité même si elle n'est pas intéressante en soi. Par exemple, un sportif pourrait dire : « Je pratique ce sport afin de développer d'autres aspects de ma personne ». Dans le niveau le plus élevé de motivation extrinsèque se trouve le quatrième type représenté par la régulation intégrée⁹. Avec cette dernière, le comportement est émis par choix tout en étant en accord avec les différentes parties du soi de l'individu. Dans ce cas, le sportif préfère rester chez lui samedi soir la veille d'un match au lieu de sortir avec ses copains pour qu'il se repose très bien et qu'il passe du temps avec sa famille. Ces différents types de motivation extrinsèque sont importants car certains parmi eux (identifié et intégré) sont plus adaptatifs que d'autres (externe et introjecté). Dans certains cas, les régulations intégrée et identifiée peuvent conduire à des conséquences aussi adaptatives que la motivation intrinsèque. La distinction entre les différents types de motivation extrinsèque est très importante.

Parallèlement à la distinction entre ces quatre types de motivation extrinsèque qui peuvent se situer sur un continuum d'autodétermination, la TIO (Deci & Ryan,

⁹ La régulation intégrée n'a pas été incluse dans certaines échelles comme l'échelle de la motivation dans les sports (EMS) car les données issues des interviews conduites par Brière, Vallerand, Blais et Pelletier (1995) ont révélé que la motivation intégrée n'apparaissait pas comme raison pour les personnes pratiquant les activités sportives. Cependant, Pelletier et Kabush (2005) ont récemment ajouté à l'EMS une sous échelle permettant de mesurer la régulation intégrée.

1985b, 1991, 2000) part du postulat qu'il existe deux autres types de motivation à savoir la motivation intrinsèque et l'amotivation qui peuvent, eux aussi, être disposés sur ce même continuum (cf. figure 2). Ainsi, la motivation intrinsèque, puisqu'elle sous-tend les comportements initiés librement et par plaisir, représente le plus haut niveau d'autodétermination sur ce continuum. Viennent après les différents types de motivation extrinsèque qui se situent entre la motivation intrinsèque et l'amotivation (les deux pôles opposés) avec, du plus haut vers le plus bas niveau d'autodétermination, la régulation intégrée suivie par la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe. Enfin, l'amotivation représente le type de motivation le moins autodéterminé sur ce continuum car elle représente l'absence relative d'autodétermination et de contrôle. L'amotivation a été considérée comme une variable multidimensionnelle (Pelletier, Dion, Tuson & Green-Demers, 1999) mais cette perspective a été très peu utilisée dans la littérature en psychologie du sport. La validité ce continuum a été confirmée par un certain nombre de recherches (e.g., Blais, Sabourin, Boucher & Vallerand, 1990a ; Chatzisarantis & al., 2003 ; Ryan & Connell, 1989 ; Li & Harmer, 1996 ; Vallerand & Bissonnette, 1992 ; Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989 ; Vallerand & Losier, 1999).

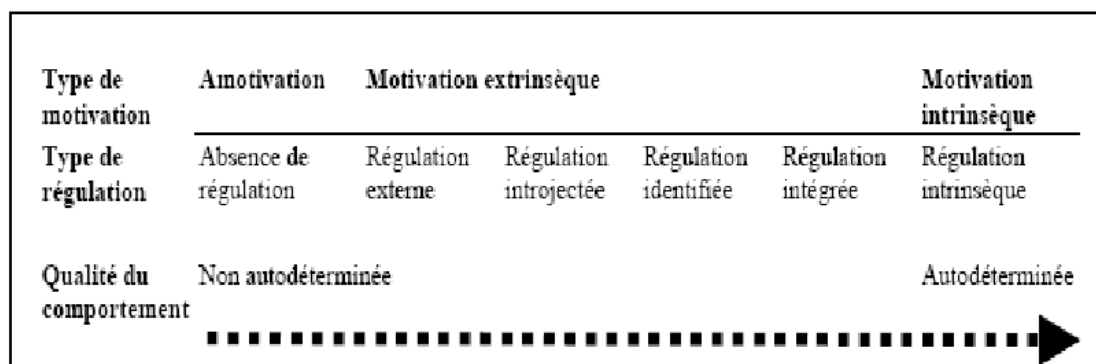


Figure (2) : Le continuum d'autodétermination, avec les formes de motivation, les styles de régulation et les locus de causalité. Adapté de Ryan et Deci (2002)

4.3. La Théorie de l'Évaluation Cognitive (TEC)

La théorie de l'évaluation cognitive a été proposée par Deci et Ryan (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1980, 1985b, 1987) afin de décrire les effets des événements externes sur la motivation intrinsèque des individus. Contrairement à l'idée selon laquelle les renforcements extrinsèques permettent d'augmenter la motivation intrinsèque, les recherches initiales ont montré que les renforcements extrinsèques tels

les récompenses diminuaient la motivation intrinsèque (e.g., Deci, 1971 ; Lepper & al., 1973). Par exemple, Deci (1971) a montré que le fait de faire une activité intéressante pour recevoir une récompense matérielle (e.g., un montant d'argent) avait diminué la motivation intrinsèque des sujets pour cette tâche. Ces résultats ont conduit Deci et ses collaborateurs (Deci, Koestner & Ryan, 1999) à réaliser une méta-analyse de cent vingt-huit études. Dans celle-ci, les résultats ont confirmé les résultats obtenus par les recherches initiales. Bien que la motivation intrinsèque et l'autodétermination soient persistantes chez les individus, elles sont fragiles face aux forces ou événements extérieurs, qui ont tendance à les réduire ou à les éliminer (Deci & Ryan, 1987). Généralement, la théorie de l'évaluation cognitive (Deci & Ryan, 1980, 1985b, 1987) postule que « Tout événement, telle une récompense ou l'approche interpersonnelle d'un individu, peut affecter la motivation d'une personne. Puisque la motivation repose sur les besoins de compétence et d'autodétermination, les facteurs qui affecteront ces deux besoins auront un impact sur la motivation de la personne. ». Bien que ces deux besoins soient les plus importants dans la prédiction de la motivation intrinsèque, Ryan et Deci (2002) suggèrent que les facteurs externes peuvent influencer cette motivation en affectant également le besoin d'affiliation.

Deci (1971) a également montré que les rétroactions et les commentaires positifs en lien avec la compétence de la personne avaient comme effet d'augmenter plutôt que de réduire la motivation intrinsèque. Par exemple, plusieurs recherches confirment que les feedbacks positifs et informationnels conduisent à une amélioration de la compétence perçue et donc de la motivation intrinsèque. (e.g., Thill & Mouanda, 1990 ; Vallerand, 1983 ; Whitehead & Corbin, 1991). Dans une étude réalisée par Vallerand et Reid (1984) avec 84 étudiants, les chercheurs ont étudié les effets des feedbacks sur la compétence et sur la motivation intrinsèque des étudiants. Les résultats ont montré que les étudiants qui ont reçu des feedbacks positifs se percevaient plus compétents et étaient plus intrinsèquement motivés que ceux qui ont reçu des feedbacks négatifs ou ceux qui n'en ont pas reçu. Les résultats ont également montré que les feedbacks verbaux positifs étaient reliés à une augmentation de la compétence perçue qui prédit positivement la motivation intrinsèque. En revanche, les feedbacks négatifs étaient associés à une diminution de la compétence perçue et de la motivation intrinsèque.

Deux mécanismes ou processus ont été proposés par Deci et Ryan, (1985b) afin d'expliquer les effets opposés des facteurs extérieurs (récompenses et feedbacks de compétence), à savoir le locus de causalité perçu et les perceptions de compétence. Dans le premier processus, certains motifs incitatifs extérieurs tels que des récompenses, des punitions ou des pressions peuvent amener les athlètes à modifier leur perception des raisons qui les incitent à pratiquer une activité sportive. En effet, les individus motivés de manière intrinsèque pratiquent l'activité pour des raisons telles que le plaisir, la satisfaction ou la sensation d'autodétermination. Ces dernières peuvent être remplacées par certains motifs extérieurs qui deviennent donc pour les sportifs les principales raisons pour la pratique de celle-ci. Par conséquent, leurs motivations intrinsèques diminuent suite à la modification de la perception de leur locus de causalité qui devient externe. Ce processus, par lequel un motif extérieur remplace un motif intrinsèque, incite l'individu à percevoir cette activité comme un moyen ou un instrument pour une fin plutôt que comme une fin en soi. Par exemple, lorsque l'individu se concentre plus sur la victoire que sur les moyens lui permettant de réussir dans l'activité, son comportement est extrinsèquement motivé. Dans ce cas, le locus de causalité perçu n'est plus interne (e.g., participer à une activité pour le plaisir) mais devient externe (e.g., prendre part à une activité pour être le meilleur). En conclusion, les facteurs qui amènent les individus à croire que leur comportement a été induit par des forces externes (e.g., la recherche de victoire ou la volonté de dominer un adversaire) produisent une perception de locus de causalité externe, qui provoque la diminution de leur motivation intrinsèque. Par contre, les facteurs qui conduisent à croire que le comportement a été émis par choix personnel produisent une perception de locus de causalité interne, qui augmente la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985b). Quelques études (e.g., Deci, Betley, Kahle, Abrams & Porac, 1981 ; Fortier, Vallerand, Brière & Provencher, 1995 ; Vallerand, Gauvin & Halliwell, 1986) supportent ces propositions théoriques.

Dans le deuxième processus, Deci et Ryan (1985b) suggèrent que les facteurs extérieurs affectent la motivation à travers les perceptions de compétence et d'autonomie. En d'autres termes, les variables qui amènent les individus à se sentir compétents augmentent leurs formes de motivation autodéterminée (intrinsèque, régulations intégrée et identifiée) et diminuent leurs formes de motivation non autodéterminée (régulations introjectée, externe et amotivation). Par contre, les variables qui les conduisent à se sentir incompetents diminuent leurs formes de

motivation autodéterminée et augmentent leurs formes de motivation non autodéterminée. Plus précisément, la TEC postule que les facteurs externes tels que les récompenses peuvent jouer un rôle informationnel et contrôlant. Dans le premier cas, les récompenses servent à donner des informations sur la compétence tandis que dans le deuxième cas, elles servent à accentuer la signification fonctionnelle de la récompense, en termes de faible autodétermination. D'une part, lorsque les récompenses fournissent des informations sur la compétence des individus, il est très probable que leur motivation intrinsèque soit renforcée quand celles-ci sont appropriées. D'autre part, lorsque les récompenses sont perçues comme étant une forme de contrôle du comportement, le retrait de la récompense est susceptible de mener à une détérioration ultérieure de la motivation intrinsèque. Plus précisément, Deci et Ryan (1987) avance que l'influence des facteurs extérieurs et celle des contextes interpersonnels sont étroitement liées, dans le sens où le contexte interpersonnel ferait ressortir l'aspect fonctionnel qui soutient l'autonomie ou l'aspect fonctionnel contraignant lorsque des variables extérieures sont utilisées pour motiver les individus. Selon cette perspective, les effets des variables extérieures sur la motivation ne sont pas dus aux récompenses, aux punitions ou aux renforcements eux-mêmes, mais bien à la manière dont les individus les utilisent. En effet, les personnes significatives (e.g., l'entraîneur, les parents et les autres) peuvent utiliser ces différentes variables externes soit de manière à encourager l'autonomie, soit de manière contraignante, ou encore de manière à informer un individu sur son niveau de compétence. Plus spécifiquement, lorsque l'entraîneur favorise la prise de responsabilité, le choix de l'activité et la participation aux décisions tout en donnant une idée claire des limites à respecter, il agit de manière à encourager l'autonomie chez les sportifs. Par conséquent, son climat motivationnel serait perçu comme soutenant l'autonomie par les sportifs, qui permet d'augmenter leurs sentiments d'autodétermination. Ces derniers permettent, à leur tour, d'augmenter les formes de motivation autodéterminée et de diminuer les formes de motivation non autodéterminée. Par exemple, Ryan, Mims et Koestner (1983) ont vérifié si la façon dont les récompenses étaient présentées sur le plan interpersonnel pouvait affecter les effets des récompenses liés à la performance sur la motivation intrinsèque. Les résultats ont révélé que les sujets qui recevaient une récompense dans un contexte qui encourageait l'autonomie étaient plus intrinsèquement motivés que ceux qui recevaient la récompense dans un contexte contrôlant.

En revanche, lorsque l'entraîneur utilise différentes techniques punitives, des moyens de pression ou des récompenses pour contrôler le comportement des athlètes, il agit de manière contraignante. Par conséquent, les athlètes percevraient son climat motivationnel comme contrôlant, ce qui diminue leurs sentiments d'autodétermination. Ces derniers contribuent, à leur tour, à diminuer les formes de motivation autodéterminée et augmenter les formes de motivation non autodéterminées. Par exemple, certaines études ont été effectuées afin d'étudier les effets des menaces de punitions (Deci & Cascio, 1972), des buts imposés (Mossholder, 1980), de la surveillance (Lepper & al., 1975 ; Plant & Ryan, 1985) et de la compétition (Deci et al., 1981) sur la motivation intrinsèque. Les résultats ont montré que tous ces facteurs diminuaient la motivation intrinsèque, car ils sont typiquement perçus comme étant contrôlant. Ils ont donc comme effet de brimer le besoin d'autonomie de la personne et, par conséquent, sa motivation intrinsèque envers l'activité en question.

D'ailleurs, lorsque le comportement interpersonnel de l'entraîneur est perçu comme contraignant ou comme incitant l'individu à se sentir incompetent, cela conduit à la diminution de la motivation intrinsèque et de l'autodétermination chez les athlètes. Par contre, lorsque le comportement interpersonnel de l'entraîneur est perçu comme un encourageant l'autonomie et/ou la compétence chez les sportifs, cela contribue à augmenter leur motivation intrinsèque et leur autodétermination. Par exemple, Pelletier, Brière, Blais et Vallerand (1988) ont montré que les perceptions que les nageurs avaient de l'approche interpersonnelle de l'entraîneur permettraient de prédire leur motivation pour la natation compétitive. Plus précisément, les nageurs qui percevaient leur entraîneur comme encourageant l'autonomie étaient motivés de manière intrinsèque tandis que ceux qui percevaient leur entraîneur comme contraignant étaient motivés de façon extrinsèque.

4.4. La Théorie des Besoins Fondamentaux (TBF)

La théorie des besoins fondamentaux a été récemment développée par Ryan et Deci (2002) afin de clarifier la signification des besoins fondamentaux¹⁰. Ce nouveau développement théorique permet d'étudier les effets des facteurs sociaux sur le bien-

¹⁰ Pour plus des détails sur ces trois besoins psychologiques fondamentaux, voir la partie intitulée les besoins psychologiques de base dans ce chapitre.

être des sportifs. Plus précisément, Ryan et Deci indiquent que les changements dans la satisfaction des trois besoins fondamentaux provoquent des modifications en ce qui concerne le bien-être psychologique et physique de l'individu.

En conclusion, la théorie de l'autodétermination est formulée selon plusieurs sous-théories partageant les mêmes fondements théoriques. La théorie des orientations de causalité (TOC) décrit les différences individuelles dans l'orientation motivationnelle générale de l'individu à interagir avec l'environnement et elle soutient l'existence de trois formes d'orientation causales qui diffèrent en fonction du degré d'autodétermination qu'elles représentent. La théorie de l'intégration organismique (TIO) porte sur l'intégration des motivations extrinsèques dans le soi. Elle postule l'existence de différents types de motivation (intrinsèque, extrinsèque et amotivation) qui peuvent être disposés sur un continuum en fonction de leur niveau d'autodétermination. La théorie de l'évaluation cognitive (TEC) explique comment les facteurs externes influencent la motivation intrinsèque. Elle propose deux mécanismes (le locus de causalité perçu et les perceptions de compétence). Elle suggère que l'impact des facteurs externes sur la motivation autodéterminée est médiatisé par les perceptions d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Enfin, la théorie des besoins fondamentaux (TBF) clarifie la signification des besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation.

De façon générale, la TAD souligne le fait que l'environnement social peut représenter autant un allié qu'un ennemi dans la tentative de la personne d'interagir de manière autodéterminée avec son environnement et d'intégrer ses expériences dans un soi cohérent (Deci & Ryan, 2000). D'ailleurs, la satisfaction des besoins psychologiques de base (i.e., compétence, autonomie et affiliation) favorise les formes de motivation autodéterminée (intrinsèque, régulations intégrée et identifiée) chez le sportif. En revanche, lorsque l'un des ces besoins n'est pas satisfait chez l'athlète, cela favorise des formes de motivation non autodéterminée (i.e., régulations introjectée et externe, et l'amotivation) dans l'activité (Deci & Ryan, 1991, 2000, 2008). En somme, la TAD et ses sous-théories proposent une conception de la motivation intrinsèque et extrinsèque avec un regard particulier sur la dynamique entre l'individu et le contexte social.

5. La théorie de l'autodétermination et l'abandon sportif

Selon Deci et Ryan (e.g., 2002), la théorie de l'autodétermination cherche à comprendre et à expliquer la dynamique motivationnelle qui pousse un individu à s'engager ou non dans une activité. En effet, la TAD (e.g., Deci & Ryan, 1985b, 2000) postule de façon générale que les types de motivation autodéterminée sont corrélées avec des conséquences positives qu'elles soient comportementales (e.g., la persistance, la sportivité), affectives (e.g., les émotions positives, la satisfaction), ou cognitives (e.g., la concentration). En revanche, les types de motivation non autodéterminée conduisent à des conséquences négatives (e.g., l'intention de quitter la pratique sportive voir l'abandonner, les émotions néfastes, le manque d'attention). Parmi les conséquences comportementales qui peuvent être provoquées par la motivation des individus, le phénomène de l'abandon envers un comportement ou une activité a eu l'attention de certains chercheurs travaillant dans plusieurs domaines tels que ceux de l'éducation (e.g., Vallerand, Fortier & Guay, 1997), du sport (Pelletier & al., 1988 ; Pelletier & al., 2001 ; Sarrazin & al., 2002 ; Spray, Wang, Biddle & Chatzisarantis, 2006) et de l'exercice physique (Fortier & Grenier, 1999 ; Ryan, Frederick, Lepes, Rubio & Sheldon, 1997) (pour une revue en sport voir Sarrazin, Boiché & Pelletier, 2007). Ces recherches se sont principalement basées sur le cadre théorique de la TAD pour prédire l'abandon ou la persistance envers l'activité pratiquée et soutiennent de manière globale le postulat selon lequel le développement d'une motivation autodéterminée constitue un élément central pour le maintien de l'investissement sportif.

En effet, dans le domaine sportif, les sportifs qui ont abandonné leur sport avaient généralement un niveau faible de motivation autodéterminée (intrinsèque et identifiée) et au contraire, un niveau élevé de motivation contrôlée ou non autodéterminée (régulation externe et amotivation) dans les mois ou les années qui ont précédé leur abandon (e.g., Pelletier & al., 1988 ; Pelletier & al., 2001 ; Sarrazin & al., 2002). Dans une étude effectuée par Pelletier et al., (1988) auprès de 350 nageurs canadiens, les auteurs ont montré d'une part que les nageurs qui avaient l'intention d'abandonner la natation la saison suivante présentaient un profil motivationnel moins autodéterminé que les nageurs qui avaient l'intention de continuer la pratique de cette activité. D'autre part, les résultats ont mis en évidence que moins la motivation des nageurs était autodéterminée, plus le taux d'abandon était élevé l'année suivante. En

d'autres termes, les nageurs qui présentaient des motivations autodéterminées ont abandonné beaucoup moins la natation que ceux qui présentaient des motivations non autodéterminées.

Dans une autre recherche réalisée également avec des nageurs canadiens par Pelletier et al., (2001), les résultats ont montré l'existence d'un lien négatif entre les types de motivation autodéterminée et l'abandon à moyen (dix mois) et à long terme (22 mois). En ce qui concerne les types de motivation non autodéterminée, les résultats ont mis en évidence que la régulation introjectée était reliée négativement à l'abandon à moyen terme, alors que la régulation externe était reliée positivement à l'abandon à long terme. L'amotivation, pour sa part, était reliée positivement à l'abandon à moyen comme à long terme. D'autres études ont également appuyé le postulat de la TAD. En effet, Sarrazin et al., (2002), dans une étude effectuée avec 335 handballeuses françaises, ont démontré que les joueuses qui ont abandonné avaient, 21 mois avant, un niveau moins élevé de motivation intrinsèque et un niveau plus élevé d'amotivation que celui des joueuses qui ont continué la pratique sportive. En revanche, les résultats ont souligné d'une part qu'il n'y avait pas de lien entre une forme de motivation autodéterminée (i.e., la motivation identifiée) et l'abandon chez les joueuses. D'autre part, aucun lien n'a été non plus trouvé entre les formes de motivations non autodéterminées (i.e., les motivations extrinsèques introjectée et externe) et l'abandon de ces joueuses.

Dans plusieurs recherches prospectives effectuées dans le cadre de l'exercice d'entretien, des résultats ont également confirmé le rôle positif joué par la motivation autodéterminée dans l'adhérence envers diverses activités. En réalité, d'autres études effectuées auprès de jeunes adultes fréquentant une salle de remise en forme (e.g., Fortier & Grenier, 1999 ; Ryan & al., 1997) ont montré que les pratiquants qui avaient des motifs de pratique intrinsèques (i.e., l'amusement) avaient un taux élevé d'adhérence (Ryan & al., 1997). D'ailleurs, les résultats ont indiqué que les motifs de nature non autodéterminée chez les pratiquants comme l'apparence physique ne conduisaient pas à plus de persistance. Des résultats similaires ont été rapportés dans une autre étude menée auprès d'un échantillon d'adultes fréquentant un centre sportif. En effet, Fortier et Grenier, (1999) ont montré que la motivation autodéterminée envers l'exercice, représentée par un indice d'autodétermination, était reliée positivement au temps d'activité physique exercée pendant un mois après le début de l'étude.

En résumé, la TAD explique généralement l'abandon chez les sportifs par la faiblesse de leur motivation autodéterminée et par l'augmentation de leur motivation non autodéterminée. Par conséquent, les facteurs qui permettent de renforcer la motivation autodéterminée et affaiblir la motivation non autodéterminée conduisent les athlètes à pratiquer longtemps leurs activités sportives.

Certaines recherches (e.g., Sarrazin & al., 2002 ; Vallerand, 1997) ont montré que l'influence de la motivation sur le comportement n'est pas directe mais elle est médiatisée par les intentions d'effectuer ce comportement. La théorie de l'action raisonnée (e.g., Ajzen & Fishbein, 1977) et/ou la théorie du comportement planifié (e.g., Ajzen & Driver, 1992) permettent d'expliquer comment les intentions conduisent à la réalisation du comportement.

La théorie du comportement planifié comme un support théorique

Certains modèles psychologiques du comportement humain, à savoir la Théorie de l'Action Raisonnée (TAR) et la Théorie du Comportement Planifié (TCP) ont été utilisés dans le domaine sportif afin d'expliquer pourquoi certains sportifs persistent dans l'activité sportive tandis que d'autres abandonnent celle-ci quand l'occasion le permet.

1. La théorie de l'Action Raisonnée (TAR)

Cette théorie a été proposée par Fishbein et Ajzen (e.g., Ajzen & Fishbein, 1977 ; Fishbein & Ajzen, 1975) afin d'expliquer, de prédire et de modifier le comportement social des individus. Cette théorie postule que le comportement dépend de façon directe de l'intention d'adopter ce comportement (Ajzen & Fishbein, 1980). Pour ces auteurs, l'intention comportementale représente un concept important dans la mesure où elle constitue la cause directe du comportement. Elle dépend de l'attitude à l'égard du comportement et des normes subjectives, construits indépendants l'un de l'autre. Premièrement, l'attitude correspond à l'évaluation favorable ou défavorable du fait d'accomplir ou non le comportement. Théoriquement, l'attitude peut être influencée par les croyances concernant les conséquences du comportement à

effectuer (*faire du sport est un moyen efficace pour se maintenir en forme*) et l'évaluation de ses conséquences (*se maintenir en forme est important*). Deuxièmement, les normes subjectives de nature sociale renvoient quant à elles « à la *pression sociale perçue par l'individu à effectuer ou non le comportement* » (Giger, 2008). Elles sont influencées par les croyances normatives (croyances de l'individu sur les opinions du groupe de référence sur le comportement) et la motivation à se soumettre (volonté de l'individu de suivre ou non les recommandations de ce groupe sur le comportement).

La TAR postule que le comportement est sous le contrôle de l'individu. Selon Ajzen (1985), le fait que les individus ont la capacité et la possibilité de réaliser le comportement envisagé ne rend la TAR applicable qu'à un petit nombre de comportements car une personne peut vouloir effectuer un comportement mais en être empêchée du fait d'un manque d'opportunité ou de ressources. Bien que la TAR constitue un modèle valable de prédiction des comportements en matière d'activité physique, son pouvoir de prédiction augmente lorsque le contrôle de soi est ajouté au modèle. Cette remarque a conduit à l'élaboration de la théorie de comportement planifié (TCP).

2. La Théorie du Comportement Planifié (TCP)

Développée par Ajzen (1985, 1988, 1991 ; Ajzen & Driver, 1992), la théorie du comportement planifié représente un prolongement de la TAR. Afin de prendre en compte des comportements qui nécessitent des ressources, de l'opportunité ou l'aide d'autrui et qui peuvent donc échapper au contrôle volontaire de la personne, la TCP ajoute le contrôle comportemental perçu comme pouvant influencer l'intention comportementale ou directement le comportement. Ce dernier renvoie alors à « *la facilité ou la difficulté perçue à effectuer un comportement et il est censé refléter l'expérience passée aussi bien que les empêchements et les obstacles anticipés* » (Ajzen, 1987, traduit par Giger, 2008).

Dans la TCP, effectuer ou non un comportement dépend non seulement de l'intention mais aussi de facteurs non motivationnels tels que l'opportunité ou les ressources à disposition. Le contrôle comportemental perçu influence le

comportement soit de façon indirecte soit de façon directe. Dans le premier cas, le contrôle comportemental perçu est considéré comme l'un des déterminants de l'intention, au même titre que l'attitude et la norme subjective. Il influence donc le comportement en passant par l'intention comportementale. Dans le deuxième cas, le contrôle comportemental perçu reflète le contrôle réel que la personne a sur le comportement envisagé. Il traduit alors la prise en compte des contraintes effectives qui peuvent s'exercer sur l'individu. Pour que le contrôle comportemental perçu influence directement le comportement effectif, deux conditions sont donc nécessaires : le comportement ne doit pas être sous le contrôle volontaire de l'individu et la perception du contrôle doit être réaliste.

En conclusion, la TAR et la TCP reposent sur l'hypothèse selon laquelle le comportement social est éminemment volontaire. Pour leurs auteurs, tout comportement implique un choix basé sur une délibération (Ajzen & Fishbein, 1980). Avant de réaliser ou non un comportement, l'individu réfléchit. Autrement dit, il prend en compte toutes les informations dont il dispose, il examine les implications de son acte et il en évalue les conséquences possibles. La conduite sociale est donc envisagée comme le produit d'une prise de décision *raisonnée, planifiée et contrôlée*. Toutefois, le terme raisonné ne signifie pas pour autant que la décision est rationnelle, non biaisée ou basée sur des règles objectives et logiques. Il indique simplement que l'individu s'engage dans une délibération si minime soit-elle avant d'agir (Ajzen & Fishbein, 2000).

La TCP postule, au même titre que le modèle de Vallerand, que les intentions formulées par l'individu constituent le prédicateur le plus « proximal » du comportement réel. En d'autres termes, les intentions d'abandonner jouent un rôle médiateur entre la motivation autodéterminée et le comportement véritable d'abandon. Vallerand (e.g., 1997) indique qu'un tel processus médiateur semble particulièrement probable lorsqu'il y a un laps de temps entre la mesure de la motivation et celle du comportement. Ce postulat a été confirmé par certaines recherches (e.g., Sarrazin & al., 2002 ; Nache, Rar-Eli, Perrin & Laurencelle, 2005, étude 2). Ces dernières ont montré que les intentions d'abandonner prédisent positivement l'abandon. Plus précisément, Nache et al., (2005, étude 2), dans une étude effectuée auprès de 354 joueurs de football âgés de 13 à 15 ans, ont montré que

les joueurs qui ont abandonné la pratique de foot avaient des intentions d'abandonner cette activité plus élevées que les joueurs qui ont continué la pratique de celle-ci. Les résultats ont également mis en évidence qu'il y a un lien positif entre l'intention et le comportement réel d'abandon.

Les études qui ont cherché à expliquer le phénomène de l'abandon sportif (e.g., Pelletier & al., 2001 ; Sarrazin & al., 2002) se sont également basées sur le Modèle Hiérarchique de la Motivation Intrinsèque et Extrinsèque (MHMIE, Vallerand, 1997) afin d'expliquer les processus de l'abandon sportif. Ce modèle que nous allons aborder dans le quatrième chapitre propose une analyse plus complète du phénomène d'abandon chez les sportifs.

Chapitre (4) : Le Modèle Hiérarchique de la Motivation Intrinsèque et Extrinsèque (MHMIE) comme modèle intégrateur : une « micro-analyse » d'abandon sportif

Dans le domaine scolaire ainsi que dans d'autres domaines, Vallerand et ses collaborateurs ont proposé d'affiner la compréhension des motivations et du processus motivationnel qui mène à l'abandon par l'intermédiaire du Modèle Hiérarchique de la Motivation Intrinsèque et Extrinsèque [figure (3)] (MHMIE : Vallerand, 1997 ; 2001 ; 2007b ; Vallerand & al., 1997 ; Vallerand & Grouzet, 2001 ; Vallerand & Perreault, 1999 ; Vallerand & Ratelle, 2002 ; Vallerand & Rousseau, 2001). Afin d'établir son modèle théorique, Vallerand (1997) s'est principalement basé sur trois théories principales, à savoir la théorie de la motivation à l'accomplissement, la théorie de l'autodétermination et finalement la théorie du comportement planifié¹¹. Il permet ainsi de prendre en considération les déterminants et les conséquences liés aux différents types de motivation présentés précédemment. En effet, Le MHMIE suppose différents postulats concernant la motivation. Premièrement, l'analyse de la motivation renvoie à trois formes (l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque). Deuxièmement, ces trois formes de motivations existent chez l'individu à trois niveaux de généralité (situationnel, contextuel et globale). Troisièmement, il y a deux types de déterminant de la motivation : l'un lié à l'interrelation des niveaux motivationnels et l'autre lié à l'impact des facteurs sociaux. Quatrièmement, la motivation produit des conséquences importantes. Un dernier postulat important du modèle est que l'impact de l'environnement se produit par le biais d'une chaîne causale de processus psychologiques.

¹¹ Nous avons déjà présenté les fondamentaux de ces trois théories.

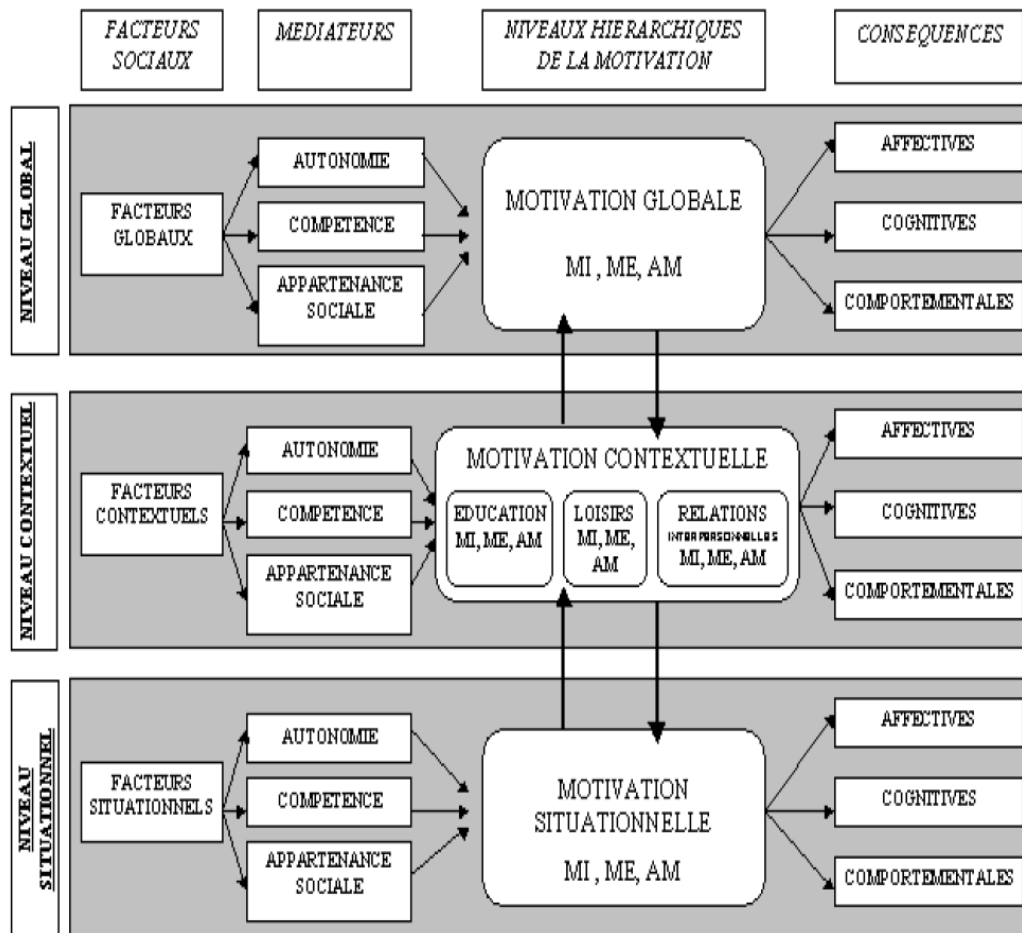


Figure (3) : Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand, 1997)

1. Les trois types de construits motivationnels inclus dans le MHMIE

Le MHMIE au même titre que la théorie de l'intégration organismique (TIO, Deci & Ryan, 1985b, 1991, 2000) indique dans son premier postulat qu'il existe trois types différents de motivation qui peuvent être rangés sur un continuum selon leur degré d'autodétermination. Le premier type de motivation est l'Amotivation qui représente l'absence relative d'autodétermination. A l'instar de TIO, ce concept motivationnel a été retenu par Vallerand (e.g., 1997, 2001, 2007b) dans son modèle théorique afin de mieux comprendre la nature des comportements humains. Ensuite, le deuxième type de motivation est la motivation extrinsèque représentant le niveau intermédiaire d'autodétermination entre l'amotivation et la motivation intrinsèque. Au même titre que TIO, quatre formes de motivation extrinsèque ont été pris en compte dans le modèle de Vallerand (1997, 2001, 2007b). Finalement, un troisième type de motivation a été retenu par Vallerand dans son modèle (e.g., Vallerand, 1997, 2001, 2007b), à savoir la motivation intrinsèque qui représente le niveau le plus élevé

d'autodétermination. A l'instar de White (1959) et de Deci (1975), Vallerand et ses collaborateurs (Brunel, Vallerand & Chantal, 2004 ; Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière & Blais, 1995 ; Vallerand, 1997 ; Vallerand & al., 1989 ; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal & Vallières 1992, 1993 ; Vallerand & Losier, 1999) ont enrichi la conception de la motivation intrinsèque par le prise en compte de trois formes : la motivation intrinsèque à la connaissance (qui peut être définie comme l'engagement dans une activité pour les effets positifs qu'une personne en retire pendant qu'elle apprend, explore et essaye de nouvelles choses), la motivation intrinsèque à l'accomplissement (qui est définie par le fait de pratiquer un sport pour le plaisir d'accomplir, de créer quelque chose ou de se surpasser soi-même) et la motivation intrinsèque à la stimulation (qui correspond au fait de participer à une activité pour expérimenter des sensations comme le plaisir et l'excitation). Cette position tripartite de la motivation intrinsèque permet une meilleure prédiction de l'engagement dans une activité particulière liée aux trois types de motivation intrinsèque. Certaines recherches ont apporté un soutien empirique pour cette taxonomie dans différents domaines tels que ceux de l'éducation (e.g., Fairchild, Horst, Finney & Baron, 2005 ; Vallerand & al., 1989, 1992, 1993) et du sport (e.g., Hein, Müür & Koka, 2004 ; Pelletier & al., 1995).

2. Les niveaux hiérarchique de généralité : situationnel, contextuel et global

Selon Vallerand (1997, 2001, 2007b), la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation existent à trois niveaux bien distincts de généralité. Ces derniers sont le niveau situationnel, le niveau contextuel et le niveau global. Cette perspective tridimensionnelle a pour but d'appréhender le comportement humain de façon très large.

Le plus bas niveau postulé de la hiérarchie est le niveau situationnel. La motivation situationnelle concerne la motivation de l'individu lorsqu'il effectue une activité spécifique à un moment précis. Cette motivation situationnelle est considérée non pas comme une caractéristique individuelle stable, mais comme un état motivationnel, c'est « *l'ici et maintenant de la motivation* » (Vallerand & Grouzet, 2001). Dans une étude réalisée par Deci (1971), les résultats montrent l'impact négatif des récompenses sur la motivation intrinsèque situationnelle. Quant à Vallerand et Grouzet (2001), ils considèrent que la motivation situationnelle occupe une part

centrale dans la hiérarchie motivationnelle puisqu'elle touche la motivation des personnes au moment même où elles en font l'expérience. Le niveau situationnel est alors essentiel au moment de la réalisation d'une activité sportive. Par exemple, dans une étude menée par Blanchard et Vallerand (1996a), les résultats ont montré que les émotions positives ressenties par les athlètes ainsi que la concentration étaient positivement corrélées avec la motivation intrinsèque et la motivation à la régulation identifiée. Par contre, ces conséquences étaient négativement liées à l'amotivation.

Le second niveau hiérarchique est le niveau contextuel. La motivation contextuelle est considérée comme étant plus stable que la motivation situationnelle et réfère à la tendance plus ou moins stable de l'individu à être motivé de manière intrinsèque, extrinsèque ou amotivé dans un contexte spécifique. Vallerand (1997) définit le contexte par un ensemble ou une sphère d'activités (Emmons, 1995). De nombreuses recherches ont été conduites durant ces vingt cinq dernières années dans ce niveau contextuel, Blais et ses collaborateurs ont montré l'existence de 21 contextes de vie différents à travers la littérature (pour une revue voir, Blais, Vallerand, Gagnon, Brière & Pelletier, 1990b). Dans cette étude, Blais et ses collaborateurs ont montré que les trois contextes les plus probants pour les jeunes étudiants sont les études, les relations interpersonnelles et les loisirs. Pour chacun de ces contextes, les individus développent des orientations qui deviennent en partie stables mais peuvent aussi, en partie, être influencées par l'environnement social de l'individu. L'incorporation de ce niveau dans le MHMIE est très importante pour deux raisons. La première réside dans le fait que la motivation d'une personne peut varier, de manière évidente, radicalement d'un contexte à l'autre (Graef, Csikszentmihalyi & Gianinno, 1983). Deuxièmement, il faut prendre en compte la motivation au niveau contextuel puisque celle-ci est plus sujette aux variations que la motivation globale, et moins que la motivation situationnelle. Le niveau contextuel est alors essentiel pour comprendre l'engagement des personnes dans une activité sportive.

Enfin, le niveau global représente le niveau hiérarchique le plus élevé où le niveau le plus stable de la motivation globale. La motivation globale réfère à une orientation motivationnelle globale ou (générale) poussant l'individu à interagir avec l'environnement selon un mode intrinsèque, extrinsèque ou amotivé. Selon une approche propre à la psychologie de la personnalité (McClelland, 1985), la motivation globale est perçue comme une différence interindividuelle, elle est d'ailleurs tout

simplement comparable au construit de la motivation tel qu'il est défini dans cette perspective. Ainsi, cette motivation peut être apparentée à un trait de la personnalité (Vallerand, 1997). Dans une étude réalisée par Guay, Blais, Vallerand et Pelletier, (1999), les chercheurs ont démontré que les trois types de motivations intrinsèques et la régulation identifiée étaient positivement reliés à la satisfaction de vie, alors que la régulation externe et l'amotivation y étaient négativement associées.

En conclusion, les différents types de motivation intrinsèque et extrinsèque et l'amotivation sont d'une part très importants pour comprendre le comportement des sportifs. D'autre part, ces différents concepts s'inscrivent parfaitement dans une perspective hiérarchique. Dans ce travail doctoral, nous étudions la motivation au niveau contextuel.

3. Les déterminants de la motivation

Le troisième postulat développé par Vallerand (1997, 2001, 2007b) au sein de son modèle hiérarchique est que la motivation résulte de deux sources, l'une liée à l'interrelation des niveaux motivationnels et l'autre liée à l'impact des facteurs sociaux. En effet, il existe, d'une part, un effet descendant de la motivation à un niveau supérieur de la hiérarchie sur la motivation au niveau directement inférieur. Parallèlement, il y a un effet ascendant de la motivation à un niveau inférieur de la hiérarchie sur la motivation au niveau juste supérieur. D'autre part, la motivation résulte également des facteurs sociaux ou environnementaux situationnels, contextuels ou globaux selon le niveau de la hiérarchie en cause, qui représentent le rôle joué par différents agents (l'entraîneur, les parents, les amis,...), intervenant dans chaque niveau hiérarchique. Finalement, l'impact de ces facteurs sociaux sur la motivation est médiatisé par les perceptions de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale propre à chaque niveau.

3.1. Les déterminants internes de la motivation

Selon Vallerand (1997, 2001, 2007b), le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque postule que la motivation à un niveau de généralité peut être à la fois déterminée par la motivation au niveau hiérarchiquement supérieur (i.e., effet descendant) et par la motivation au niveau inférieur (i.e., effet ascendant).

3.1.1. L'effet descendant (top down, TD)

Le MHMIE propose que la motivation à un niveau proximal supérieur a un effet plus important sur la motivation située au niveau directement inférieur que sur la motivation située à un niveau distal (e.g., Vallerand, 1997 ; Vallerand & Grouzet, 2001). Ainsi, la motivation globale a une influence plus importante sur la motivation contextuelle que sur la motivation situationnelle. D'une part, de nombreuses recherches ont été réalisées afin de vérifier l'effet descendant (TD) entre le niveau global et contextuel de la motivation. Par exemple, Williams, Grow, Freedman, Ryan et Deci (1996) ont montré que plus la motivation globale des patients obèses est autodéterminée, plus leur motivation contextuelle vis-à-vis du programme d'amaigrissement s'avère également autodéterminée. Dans une étude réalisée par Guay, Mageau et Vallerand (2003), les auteurs ont également mis en évidence dans le contexte éducatif que la motivation globale des élèves influence leur motivation contextuelle en éducation un an et 5 ans plus tard. D'autre part, afin de tester l'effet (*top down*) entre les niveaux contextuel et situationnel, plusieurs études ont été conduites dans le domaine du sport, de l'exercice physique et de l'EPS (Blanchard, Mask, Vallerand, de la Sablonnière & Provencher, (2007, étude 1) ; Blanchard & Vallerand, 1998 ; Blanchard, Vallerand & Provencher, 1998 ; Goudas, Biddle, Fox & Underwood, 1995 ; Lavigne, Vallerand & Miquelon, 2007 ; Ntoumanis & Blaymires, 2003 ; Vallerand & Blanchard, 1998 ; Vallerand, Guay, Blanchard & Cadorette, 2002).

Par exemple, Blanchard et al., (2007, étude 1) ont montré que plus les athlètes possédaient une motivation contextuelle autodéterminée envers le sport (ici, le Basket-ball), plus ils démontraient une motivation situationnelle autodéterminée durant un match de basket-ball subséquent. Ces résultats sont similaires à ceux déjà obtenus par Blanchard et al., (1998). Dans le champ de l'exercice physique, Lavigne et al., (2007) ont reproduit ces résultats sur l'influence de la motivation contextuelle sur la motivation situationnelle. Enfin, l'effet descendant parmi les trois niveaux de généralité a été testé par une étude menée dans le contexte du loisir par Vallerand et Blanchard (1998). Les résultats de cette étude montrent que la motivation globale en début de programme de fitness prédit la motivation contextuelle vis-à-vis de l'exercice physique quatre semaines après. La motivation contextuelle des participants influence finalement leur motivation situationnelle durant la séance de fitness.

Il est important de noter que l'effet descendant de la motivation située au niveau supérieur sur la motivation située au niveau inférieur est également soumise à la règle de la spécificité (Vallerand, 1997). Ainsi, la motivation situationnelle pour une tâche spécifique est principalement influencée par la motivation contextuelle directement reliée à cette activité et beaucoup moins par les autres motivations contextuelles non pertinentes. Cette règle a été appuyée dans certaines recherches (e.g., Vallerand, Chantal, Guay & Brunel, 2008 ; Ntoumanis & Blaymires, 2003).

3.1.2. L'effet ascendant (bottom-up, BU)

Un autre déterminant interne de la motivation également proposé par le MHMIE concerne l'effet ascendant ou récursif (*bottom-up*, BU). Le MHMIE postule que la motivation située au niveau inférieur peut avoir, avec le temps, une influence sur la motivation située au niveau juste supérieur. Ainsi, la motivation situationnelle aura un impact plus marqué sur la motivation contextuelle que sur la motivation globale. Vallerand (1997) considère que le fait de vivre une motivation intrinsèque de façon répétée vis-à-vis de différentes activités sportives au niveau situationnel devrait éventuellement mener au développement d'une motivation contextuelle intrinsèque pour le sport en général ou pour un sport en particulier. Quelques études ont vérifié cet effet ascendant (Blanchard & al., 2007 ; Blanchard & Vallerand, 1998 ; Blanchard & al., 1998 ; Gauy & al., 2003). Par exemple, Blanchard et ses collaborateurs (Blanchard & al., 1998) ont montré que la motivation situationnelle des basketteurs durant un match prédit leur motivation contextuelle en basket-ball avant le match suivant et jusqu'à dix jours après la seconde rencontre.

3.2. Les déterminants externes de la motivation

Selon Vallerand (1997, 2001, 2007b), la motivation à un niveau donné découle des facteurs sociaux ou environnementaux situationnels, contextuels ou globaux selon le niveau de la hiérarchie en cause. En accord avec la théorie de l'évaluation cognitive (TEC ; Deci & Ryan, 1985a) et la théorie des besoins fondamentaux (TBF ; Ryan & Deci, 2002), l'individu perçoit ces facteurs puis il les interprète. Cette interprétation conditionne par conséquent sa motivation autodéterminée. A l'instar de la TEC et la TBF, le MHMIE intègre également trois médiateurs psychologiques : les sentiments de compétence, d'affiliation et d'autonomie.

3.2.1. Les facteurs sociaux

Le MHMIE postule que la motivation est déterminée par des facteurs sociaux qui peuvent être situationnels, contextuels ou globaux en fonction du niveau de généralité pris en considération. Ces facteurs sociaux étant considérés comme des variables environnementales peuvent influencer le niveau d'autodétermination de l'individu vis-à-vis d'une tâche quelconque.

Selon Vallerand et Grouzet (2001), **les facteurs sociaux situationnels** représentent des variables présentes à un instant donné de la pratique sportive de l'individu mais non de façon permanente. De nombreuses recherches ont montré que les facteurs sociaux situationnels comme les rétroactions ou les feedbacks, l'enjeu compétitif ou non, les récompenses et le succès et l'échec peuvent tous avoir une influence importante sur la motivation intrinsèque situationnelle lors des entraînements ou des compétitions sportives à un moment donné (pour une revue, voir Vallerand & Rousseau, 2001 ; Vallerand & Losier, 1999). En effet, dans une étude effectuée par Thill et Mouanda (1990) avec des handballeurs faisant des tirs en suspension, les résultats ont mis en évidence que la motivation intrinsèque situationnelle des joueurs augmentait lorsqu'ils recevaient des feedbacks verbaux positifs. Par contre, les feedbacks verbaux négatifs conduisaient à une diminution de leur motivation intrinsèque situationnelle. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par Vallerand et Reid (1984) auprès de 84 étudiants en éducation physique. D'autres recherches ont étudié l'impact de la compétition sur la motivation intrinsèque situationnelle (e.g., Vallerand & al., 1986). Ces derniers ont démontré que les enfants de 10 à 12 ans en condition de compétition (rester en équilibre plus longtemps que son adversaire) passaient significativement moins de temps en période libre sur la tâche (maintenir l'équilibre sur un stabilomètre) que ceux dans la condition témoin (faire de leur mieux). En d'autres termes, les enfants dans la condition compétition étaient moins intrinsèquement motivés que ceux dans l'autre condition. D'autres recherches ont souligné que les récompenses conduisaient à une diminution de la motivation intrinsèque situationnelle (e.g., Deci, 1971 ; Orlick & Mosher, 1978). Certaines études ont souligné l'effet positif du succès et l'effet négatif de l'échec sur la motivation intrinsèque situationnelle (e.g., Grouzet, Vallerand, Thill & Provencher, 2004). Dans ce sens, Vallerand et Blais (1990) ont montré dans une étude effectuée auprès des joueurs de basket-ball participant à un tournoi provincial que les joueurs qui croyaient

avoir réalisé un bon match se sentaient plus compétents et avaient un niveau de motivation intrinsèque situationnelle plus élevé que les athlètes qui avaient réalisé un mauvais match.

Quant aux **facteurs sociaux contextuels**, ils réfèrent à des variables qui reviennent de façon récurrente dans un contexte de vie spécifique mais pas dans un autre. Des recherches ont été conduites afin de montrer l'impact de ces facteurs sur la motivation contextuelle envers divers contextes, tels ceux de l'éducation (e.g., Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991 ; Vallerand, 1997), du travail (e.g., Blais & al., 1990b) et des sports (e.g., Pelletier & al., 2001 ; Sarrazin & al., 2002). Dans le domaine sportif, de nombreuses recherches ont mis en évidence que certains facteurs environnementaux et interpersonnels tels que les récompenses et le comportement de l'entraîneur peuvent avoir une influence importante sur la motivation intrinsèque des sportifs (pour une revue, voir Frederick & Ryan, 1995 ; Vallerand & Rousseau, 2001 ; Mageau & Vallerand, 2003). En effet, McAuley, Duncan et Tammen (1989) prétendent que lorsque les individus reçoivent des feedbacks volontairement non contingents (i.e., positifs ou négatifs), ceux-ci ont un impact sur la motivation intrinsèque (i.e., positif pour les feedbacks positifs, négatif pour les feedbacks négatifs). Plus précisément, dans une étude réalisée par Amorse et Horm (2000) avec 386 sportifs américains âgés de 17 à 23 ans, pratiquant divers sport, les résultats ont montré que les sportifs présentant des hauts niveaux de motivation intrinsèque sont ceux qui voient que leur entraîneur renvoie à l'athlète de nombreux feedbacks positifs tout en ayant rarement recours aux sanctions. Koka et Hein (2005) indiquent également que les feedbacks des enseignants renvoyant à la performance établie par l'élève, ainsi que ceux perçus comme étant positifs par l'élève prédisent positivement la motivation intrinsèque de celui-ci. D'autres recherches se sont focalisées sur le lien entre le style relationnel (habituel) de l'entraîneur et la motivation contextuelle chez des sportifs. Par exemple, dans une étude réalisée par Pelletier et al., (2001), les auteurs ont montré que plus les nageurs percevaient leur entraîneur comme une personne favorisant leur autonomie, plus leur motivation était de nature autodéterminée élevée. Par contre, plus l'entraîneur était perçu comme étant contrôlant, plus la motivation des athlètes était de nature non autodéterminée. Généralement, les recherches réalisées dans le domaine sportif soulignent que les facteurs contextuels soutenant l'autonomie sont bénéfiques pour la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque identifiée. En revanche, les facteurs qui ne

favorisent pas l'autonomie des sportifs (les facteurs contrôlants) affaiblissent leur motivation autodéterminée (voir Vallerand , 1997 ; Vallerand & Losier 1999).

Enfin, **les facteurs sociaux globaux** renvoient aux variables présentant dans l'ensemble des différents aspects de la vie de l'individu. Vallerand (1997) postule que ces facteurs affectent la motivation globale bien que celle-ci soit relativement stable. Par exemple, le fait de se trouver pendant une longue période dans un centre de formation produit nécessairement des conséquences sur la motivation globale des futurs sportifs professionnels (Vallerand & Grouzet, 2001). Dans une étude menée avec des personnes âgées vivant en maison de retraite, Vallerand et O'Connor (1991) ont montré que le fait de vivre la plupart de leurs activités dans un seul et même environnement où leur autonomie est promulguée conduisait à des niveaux de motivation autodéterminée plus élevés que vivre dans des centres plus coercitifs. Des résultats similaires ont été obtenus dans d'autres recherches (Philippe & Vallerand, 2008 ; O'Connor & Vallerand, 1994). La motivation globale de ces personnes est donc probablement affectée par le niveau d'autonomie donné dans ces résidences.

Parmi les facteurs qui peuvent influencer la motivation des sportifs, il y a le comportement de l'entraîneur et son climat motivationnel que nous présenterons par la suite.

3.2.1.1. L'impact du comportement de l'entraîneur sur la motivation

De nombreuses recherches ont été conduites afin d'expliquer comment les comportements de l'entraîneur pouvaient avoir un impact sur la motivation des sportifs (pour des revues, voir Amorose, 2007 ; Vallerand, 2007b ; Vallerand & Rousseau, 2001 ; Mageau & Vallerand, 2003). Il paraît que l'entraîneur joue un rôle déterminant dans la vie d'un athlète (Smoll & Smith, 1989). Plus précisément, les entraîneurs en élaborant des séances d'entraînements, en donnant des informations et des encouragements et en évaluant la performance des sportifs, font preuve d'une certaine autorité. Cette dernière affecte dans certaines circonstances la motivation des sportifs. Généralement, nous distinguons chez les entraîneurs deux styles de comportement. Dans le premier style de comportement appelé contrôlant, l'entraîneur utilise un *comportement autocratique* qui fait référence à la volonté chez l'entraîneur

de ne pas inclure les joueurs dans le processus de décision. Dans ce cas, l'entraîneur agit de manière autoritaire et coercitive et ne permet pas aux joueurs de s'impliquer dans les décisions. Il oblige également le sportif à agir d'une façon précise. Par conséquent, l'entraîneur diminue les possibilités, pour l'individu, de choisir le comportement à adopter (Grolnick & Ryan, 1989). Dans le deuxième style de comportement observé chez l'entraîneur soutenant l'autonomie¹², l'entraîneur utilise un *comportement démocratique* qui signifie que l'entraîneur permet aux athlètes de participer aux prises de décision concernant les objectifs sportifs, l'entraînement et la tactique à adopter. Dans ce cas, l'entraîneur prend en considération l'opinion du sportif en lui offrant la possibilité de faire des choix et en lui transmettant des informations essentielles (Deci & Ryan, 1987). Par conséquent, il soutient le sentiment de « liberté » chez ses joueurs. Dans ce sens, Levêque (2008) indique que la relation de l'entraîneur à l'athlète « devrait rester de l'ordre d'un accompagnement au sens où l'athlète reste le pilote, l'acteur central ». En somme, le style de comportement utilisé par l'entraîneur peut influencer la motivation de l'athlète (Vallerand & Losier, 1999). Horn (2002) souligne qu'il est préférable d'analyser les perceptions du comportement de l'entraîneur plutôt que le comportement réel de celui-ci, dans la mesure où un même comportement peut être perçu différemment par deux athlètes.

Certaines recherches réalisées dans certains domaines tels que l'éducation (Amorose & Anderson-Butcher, 2007 ; Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981 ; Gottfried, Fleming & Gottfried, 1994 ; Vallerand & al., 1997), le sport (Conroy & Coatsworth, 2007 ; Gagné, Ryan & Bargmann, 2003 ; Goudas & al., 1995 ; Pelletier & al., 1995 ; Pelletier & al., 2001) et le travail (e.g., Pelletier & Vallerand, 1996) ont montré de façon générale que lorsque le comportement d'un encadrant est perçu comme contrôlant le niveau d'autodétermination diminue chez les personnes qu'il dirige. En d'autres termes, les entraîneurs qui adoptent un style contrôlant produisent chez les sportifs une diminution des formes de motivation autodéterminées (la motivation intrinsèque et la régulation identifiée), accompagnée d'une augmentation

¹² Pour Mageau et Vallerand (2003), un style interpersonnel favorisant l'autonomie se caractérise par sept comportements majeurs : (1) permettre à l'athlète de prendre des décisions ; (2) donner au sportif des explications significatives sur les exercices à réaliser ou les règles à respecter ; (3) reconnaître et prendre en considération le point de vue de l'athlète ; (4) laisser au sportif l'opportunité de prendre des décisions et d'agir indépendamment ; (5) donner des feedbacks de performance non contrôlants ; (6) éviter de tout contrôler et limiter l'utilisation des récompenses ; et (7) minimiser les comportements qui favorisent les buts d'implication de l'ego.

de l'amotivation, et dans certains cas de la régulation externe. En revanche, lorsque les entraîneurs adoptent un style soutenant l'autonomie, ils produisent une augmentation des formes de motivations autodéterminées, mais aussi une diminution de l'amotivation et de la régulation externe. Par exemple, Hollebeak et Amorose (2005) ont étudié, auprès de 280 sportifs âgés de 17 à 25 ans, l'influence des comportements leaderships manifestés par l'entraîneur sur la motivation intrinsèque des sportifs. Les résultats ont montré que plus les sportifs percevaient des comportements démocratiques chez leur entraîneur, plus ils se percevaient autonomes et motivés de manière intrinsèque. En revanche, plus les athlètes percevaient des comportements autocratiques chez l'entraîneur, moins ils se percevaient autonomes, liés à leur équipe et motivés de manière intrinsèque.

Dans une autre recherche effectuée par Simons, Dewitte et Lens (2003), les chercheurs ont manipulé la présentation d'une situation d'apprentissage d'un enchaînement en basket-ball (dribble et shoot). Ces auteurs confirment que lorsque la tâche est présentée comme étant obligatoire, ponctuelle (i.e., uniquement proposée à cette séance) et évaluée en fin de séance, la motivation intrinsèque situationnelle des élèves est moins importante que lorsque la même tâche est présentée comme étant importante pour l'élève dans une perspective future de santé et d'amélioration du bagage technique de l'élève (i.e., en basket-ball ou dans des activités similaires), bien qu'elle soit également évaluée en fin de session. Dans une recherche effectuée par Amorose et Horn (2000) auprès de 386 athlètes américains pratiquant diverses activités sportives (football, hockey sur gazon, gymnastique, hockey sur glace, natation et lutte), âgés de 17 à 23 ans, les chercheurs ont étudié l'effet de la perception du comportement de l'entraîneur sur la motivation intrinsèque des sportifs. Les résultats ont mis en évidence que le style autocratique de l'entraîneur produisait une diminution de la motivation intrinsèque chez les sportifs, alors que les comportements démocratiques amenaient à une augmentation de celle-ci. Ces derniers chercheurs ont réalisé également une autre étude (Amorose & Horn, 2001) auprès de 72 sportifs américains âgés de 17 à 19 ans afin d'étudier l'influence des perceptions des athlètes des comportements de leur entraîneur sur les variations de leur motivation intrinsèque entre le début et la fin d'une saison sportive. Les résultats ont mis en évidence que la perception des comportements autocratiques chez l'entraîneur conduisait à une diminution de la motivation intrinsèque chez les sportifs au cours de la saison. Ferrer-Caja et Weiss (2000) soutiennent, quant à eux, dans le domaine de l'éducation

physique et sportive que le comportement non directif de l'enseignant est un des déterminants majeurs du sentiment d'autodétermination en EPS, que ce soit pour les filles ou les garçons.

Les études ayant étudié l'influence de style de l'entraîneur sur la persistance ou l'abandon sportif sont rares (e.g., Pelletier & al., 1988 ; Pelletier & al., 2001). Par exemple, Pelletier et al., (2001), dans une étude réalisée par auprès de 369 nageurs canadiens âgés de 13 à 22 ans, ont étudié la relation entre les perceptions individuelles des comportements manifestés par l'entraîneur (comportement soutenant l'autonomie et comportement contrôlant), les différentes formes de motivation (la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation introjectée, la régulation externe et l'amotivation) et la persistance dans l'activité. 10 et 22 mois plus tard (respectivement, temps 2 et 3), les chercheurs ont identifié ceux qui ont continué et ceux qui ont abandonné (47%) la pratique de la natation. Aucune variation du taux d'abandon en fonction du niveau de compétition n'a été identifiée. Par contre, les résultats ont montré d'une part que la perception qu'avaient les nageurs des comportements soutenant l'autonomie chez les entraîneurs prédisait positivement leur motivation intrinsèque et leur régulation identifiée qui prédisaient, à leur tour, positivement leur persistance en temps 2 et 3. Complémentairement, la perception qu'ils avaient des comportements soutenant l'autonomie chez les entraîneurs prédisait négativement leur amotivation. D'autre part, les résultats ont montré que la perception des nageurs des comportements contrôlants chez les entraîneurs prédisait positivement leur régulation externe et leur amotivation qui prédisaient, à leur tour, négativement leur persistance dans la pratique de natation en temps 3. Cependant, en temps 2, les résultats ont mis en évidence que la perception des nageurs de ces deux précédents styles de comportements chez les entraîneurs prédisait positivement la régulation introjectée qui prédisait positivement, à son tour, la persistance. En conséquence, la perception d'un comportement de l'entraîneur soutenant l'autonomie permet de renforcer leurs types de motivation autodéterminée et affaiblir l'amotivation des sportifs, ce qui conduit à une grande persistance dans leur pratique. Par contre, la perception du comportement contrôlant de l'entraîneur renforce les types de motivation non autodéterminés qui conduisent à l'abandon des sportifs.

3.2.1.2. L'impact du climat motivationnel sur la motivation

Il semble que les entraîneurs n'affectent pas seulement la motivation des sportifs par leurs styles de comportements mais aussi par le climat motivationnel qu'ils instaurent. Cette variable fait référence à la théorie de la motivation à l'accomplissement appelée également la théorie des buts d'accomplissement¹³ (e.g, Ames, 1992 ; Dweck, 1999 ; Maehr, 1974 ; Nicholls, 1989). Nicholls (1989) postule que les buts de maîtrise participent au développement de la motivation intrinsèque. En d'autres termes, lorsque l'implication dans la tâche est encouragée, la motivation intrinsèque est renforcée. Par contre, les buts de performance sont reliés négativement à la motivation autodéterminée. Autrement dit, lorsque l'implication de l'ego est encouragée, la motivation autodéterminée diminue. Duda (2005) confirme le postulat de Nicholls en indiquant que les buts de maîtrise sont corrélés positivement avec la motivation intrinsèque des sportifs, alors que les buts de performance sont reliés négativement à celle-ci. Plusieurs recherches ont également été conduites dans différents domaines afin de montrer des liens entre le climat motivationnel et la motivation (pour une revue voir Duda, 2001 ; Duda & Hall, 2001 ; Ntoumanis & Biddle, 1999). Généralement, ces recherches (e.g., Biddle, Soos & Chatzisarantis, 1999 ; Brunel, 1999 ; Goudas & Biddle, 1994 ; Kavussanu & Roberts, 1996 ; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003 ; Theebom, De Knop & Weiss, 1995) ont montré que les perceptions d'un climat d'implication dans la tâche étaient associées positivement à la motivation autodéterminée (la motivation intrinsèque et la régulation identifiée), tandis que les perceptions d'un climat d'implication de l'ego étaient reliées négativement aux formes de motivation non autodéterminées (la régulation introjecté, la régulation externe et l'amotivation). Dans le domaine sportif, Conroy, Kaye et Coatsworth (2006) ont étudié auprès de 165 nageurs âgés de 7 à 18 ans la relation entre les perceptions individuelles du climat motivationnel instauré par l'entraîneur, les buts d'accomplissement et la motivation situationnelle. Les résultats ont mis en évidence que les buts d'approche de la maîtrise étaient positivement reliés à la motivation autodéterminée (i.e., motivation intrinsèque et régulation identifiée), alors que les buts d'approche de la performance étaient positivement associés à l'amotivation et à la régulation externe. Les résultats ont également montré que les

¹³ Pour plus des détails sur cette théorie, voir la partie intitulée la théorie de la motivation à l'accomplissement dans le deuxième chapitre de cette thèse.

but d'évitement (maîtrise et performance) étaient reliés négativement à la motivation intrinsèque et positivement à la régulation externe au début de la saison. D'ailleurs, les résultats ont mis en évidence que les changements au niveau des buts d'évitement de la maîtrise au cours de la saison se traduisaient par une diminution de la régulation externe et de l'amotivation. Par contre, les changements au niveau des buts d'évitement de la performance au cours des six semaines ne conduisaient pas aux changements au niveau de la régulation externe et de l'amotivation pendant cette même période. D'autres recherches ont été également réalisées dans le domaine de l'éducation physique et sportive afin d'étudier le lien entre le climat motivationnel de l'entraîneur et la motivation. Généralement, Ntoumanis et ses collègues (Ntoumanis & al., 2004) soutiennent l'hypothèse selon laquelle la perception d'un climat motivationnel faiblement porté vers la maîtrise contribue à l'émergence de comportements amotivés chez les élèves en EPS. Plus précisément, dans une recherche réalisée par Parish et Treasure (2003) auprès de 442 élèves âgés de 11 à 14 ans, les auteurs ont étudié la relation entre les perceptions du climat motivationnel instauré par le professeur d'éducation physique et la motivation des élèves. Les résultats ont montré que les perceptions d'un climat de maîtrise étaient reliées à la motivation situationnelle autodéterminée (i.e., motivation intrinsèque et régulation identifiée), alors que les perceptions d'un climat de performance étaient corrélées avec la motivation non autodéterminée (i.e., régulation externe et amotivation). Ces résultats mettent l'accent sur l'impact bénéfique d'un climat de maîtrise instauré par le professeur d'éducation physique sur la motivation situationnelle autodéterminée des étudiants au sein de la séance d'EPS. Au niveau contextuel, Kavussanu et Roberts (1996) se sont penchés sur l'influence du climat motivationnel sur la motivation contextuelle autodéterminée de l'élève en EPS. Les résultats supportent une relation négative entre le climat porté vers la performance et la motivation intrinsèque.

L'influence des facteurs sociaux sur la motivation autodéterminée fait ainsi l'objet de nombreuses recherches. La plupart d'entre elles ont également mesuré le rôle des médiateurs psychologiques dans l'influence des facteurs sociaux sur la motivation. Dans ce sens, Duda (2001) avance que la perception d'un climat de maîtrise devrait permettre la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation.

3.2.2. Les médiateurs psychologiques

Selon la théorie de l'évaluation cognitive (e.g., Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985a, 1991) et le modèle hiérarchique (e.g., Vallerand, 1997 ; Vallerand & Losier, 1999 ; Vallerand & Reid, 1984), l'influence des facteurs sociaux sur la motivation est médiatisée par les perceptions personnelles de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. Plus précisément, les facteurs sociaux, inhérents aux activités sportives tels que la performance individuelle et collective, le comportement de l'entraîneur ou celui du moniteur ou bien leurs climats motivationnels et les feedbacks, qui influencent positivement les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation augmentent la motivation intrinsèque et les formes autodéterminées de la motivation extrinsèque. Par contre, ceux qui influencent négativement ces perceptions affaiblissent en retour la motivation intrinsèque et les formes autodéterminées de la motivation extrinsèque et augmentent les formes non autodéterminées de motivation extrinsèque et l'amotivation. En d'autres termes, les perceptions individuelles de compétence, d'autonomie et d'affiliation agissent comme des médiateurs psychologiques entre les facteurs sociaux et la motivation. Il est proposé également que ces médiateurs ont un impact sur les motivations du niveau hiérarchique correspondant (i.e., situationnel, contextuel et global).

Au niveau situationnel, plusieurs études ont été effectuées afin d'étudier le rôle médiateur de ces perceptions entre certains facteurs sociaux et la motivation des athlètes dans le domaine sportif. Par exemple, dans une étude menée avec des basketteurs par Blanchard et Vallerand (1996a), les chercheurs ont confirmé le rôle médiateur des perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation entre les performances individuelles et collectives (i.e., facteurs sociaux situationnels) et la motivation situationnelle des sportifs. L'hypothèse d'une telle médiation a été récemment soutenue par une recherche effectuée par Blanchard et al., (2007) avec 150 basketteurs âgés de 18 à 22 ans. Les auteurs ont démontré que les perceptions de la performance individuelle et collective déterminaient la motivation situationnelle autodéterminée au sein d'un match de basket-ball à travers les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation. Kowal et Fortier (2000) ont également montré auprès de 104 nageurs canadiens lors d'une séance d'entraînement de natation que l'influence des facteurs sociaux pendant l'entraînement (perceptions des climats motivationnels portés vers la maîtrise et vers la performance, ainsi que les perceptions

d'auto-efficacité) sur la motivation situationnelle autodéterminée est médiatisée par les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation des nageurs.

Au niveau contextuel, plusieurs études ont étudié le rôle médiateur des perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation entre certains facteurs contextuels et la motivation contextuelle dans le domaine sportif (e.g, Blanchard & Vallerand, 1996b ; Jardin & Guillet, 2004 ; Sarrazin & al., 2002 ; Wang, Biddle & Elliott, 2007). En effet, Blanchard et Vallerand (1996b) ont confirmé le rôle médiateur de ces perceptions entre l'ambiance d'un centre de conditionnement physique ainsi que le comportement du moniteur (i.e., facteurs sociaux contextuels) et la motivation contextuelle pour le conditionnement physique. Quant à Sarrazin et al., (2002), ils ont mis en évidence que plus les joueuses percevaient le climat instauré par l'entraîneur comme suscitant plus un but d'implication sur la tâche, plus elles se sentaient autonomes, liées à leur équipe et compétentes. En revanche, plus les joueuses percevaient le climat de l'entraîneur comme suscitant plus un but d'implication de l'ego, moins elles se sentaient autonomes. Les résultats ont également montré que plus les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation étaient positives, plus leur motivation pour le handball était autodéterminée.

D'ailleurs, dans une étude réalisée par Jardin et Guillet (2004) auprès des 110 basketteurs français âgés de 13 à 19 ans, les auteurs ont souligné que la perception d'un climat de maîtrise instauré par l'entraîneur était corrélée positivement avec la perception d'affiliation. En revanche, la perception d'un climat impliquant l'ego était reliée négativement à la perception d'affiliation. Les résultats ont montré qu'il existe un lien positif entre les feedbacks positifs pendant l'entraînement (les réactions à une bonne action) et la perception d'affiliation, un lien négatif entre les feedbacks négatifs pendant l'entraînement (les réactions à une mauvaise action) et la perception d'autonomie et un lien négatif entre les effets somatiques du comportement de l'entraîneur et sa communication (feedbacks pendant le match) et la perception d'affiliation des joueurs. Enfin, les résultats ont révélé que les perceptions d'affiliation étaient corrélées positivement avec la motivation autodéterminée chez les basketteurs.

Finalement, Wang et al., (2007) ont récemment mis en évidence que plus les athlètes se sentent compétents et affiliés, plus ils fournissent d'efforts, plus ils prennent du plaisir à pratiquer l'activité, et moins ils sont amotivés. Par contre, les sportifs qui se perçoivent moins compétents, autonomes et affiliés, font moins d'efforts et sont plus amotivés. D'autres recherches (e.g., Goudas, Biddle & Fox,

1994 ; Hollembeak & Amorose, 2005 ; Ntoumanis, 2001, 2005 ; Reinboth & Duda, 2006 ; Reinboth & al., 2004 ; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003, 2005 ; Wang, Chatzisarantis, Spray & Biddle, 2002) ont également rapporté que ces trois perceptions agissent comme des médiateurs entre les facteurs sociaux et la motivation autodéterminée. Dans une étude effectuée par Hollembeak et Amorose (2005) auprès de 280 sportifs âgés de 17 à 25 ans, les chercheurs ont étudié le rôle médiateur des perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation entre les perceptions des joueurs pour les comportements de leadership manifestés par l'entraîneur et leur la motivation intrinsèque. Les résultats ont mis en évidence que les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation jouaient un rôle médiateur entre les variables citées précédemment. Ntoumanis (2005) a étudié auprès de 302 élèves en éducation physique l'effet des perceptions individuelles des comportements du professeur d'éducation physique sur la motivation de ces élèves. Les résultats ont montré que la perception des élèves d'un professeur favorisant leur autonomie était associée à la satisfaction des besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation. Les résultats ont également révélé que la satisfaction de ces trois besoins fondamentaux chez les élèves permettait de prédire leur motivation autodéterminée.

Par ailleurs, aucune recherche au niveau global n'a cherché à mettre en évidence ce rôle médiateur des perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation.

Par conséquent, les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation jouent un rôle de médiateurs entre le climat motivationnel de l'entraîneur et les motivations des sportifs. Il semble que ces dernières conduisent à différentes conséquences en fonction de ses formes.

4. Les conséquences de la motivation

Le Modèle Hiérarchique de la Motivation Intrinsèque et Extrinsèque postule que la motivation a des conséquences importantes (e.g., Vallerand, 1997 ; Vallerand & Grouzet ; 2001 ; Vallerand & Losier, 1999). En effet, le MHMIE présume, à l'instar de la théorie de l'autodétermination (e.g., Deci & Ryan, 1985b), que les types les plus autodéterminés de la motivation (i.e., motivation intrinsèque et extrinsèque à la régulation identifiée) conduisent aux conséquences les plus positives qu'elles soient

comportementales (la persistance), affectives (les émotions positives, la satisfaction) ou cognitives (la concentration). Par contre, les types les moins autodéterminés de la motivation (i.e., motivation extrinsèque à la régulation introjectée et externe, et l'amotivation) mènent aux conséquences les plus négatives (e.g., l'intention de quitter la pratique sportive voir l'abandonner, les émotions néfastes, le manque d'attention). Par exemple, Deci et Ryan, (1985b) présument que les conséquences positives sont reliées à l'engagement dans une activité pour des motifs intrinsèques, alors qu'un comportement régulé par des formes de motivation non autodéterminée produit des conséquences négatives. Le MHMIE postule que les conséquences motivationnelles se trouvent aux trois niveaux de généralité (Vallerand, 1997).

Au niveau situationnel, certaines recherches ont analysé le lien entre la motivation situationnelle et certaines conséquences. Par exemple, dans une étude effectuée par Simons et al., (2003), les auteurs ont analysé l'influence des motifs de participation en basket-ball sur l'effort fourni, le plaisir ressenti et la performance des pratiquants. Les résultats ont montré que les sportifs estimant que la tâche proposée présentait un intérêt personnel, étaient plus motivés de manière intrinsèque, produisaient plus d'effort, prenaient davantage de plaisir et obtenaient de meilleures performances, que les athlètes qui considéraient que la tâche ne leur était pas bénéfique. Dans une étude effectuée par Kowal et Fortier (1999) auprès de 203 nageurs (105 hommes et 98 femmes), les chercheurs ont étudié le lien entre la motivation situationnelle et le *flow*¹⁴. Les résultats ont démontré que la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à la régulation identifiée étaient reliées aux plus hauts niveaux de *flow* ressentis durant leur séance d'entraînement. En revanche, la motivation extrinsèque et l'amotivation étaient corrélées négativement avec le *flow*. Des résultats similaires ont été obtenus avec une deuxième recherche réalisée par ces mêmes chercheurs (Kowal & Fortier, 2000).

Au niveau contextuel, plusieurs études ont été conduites afin de mesurer l'influence de la motivation sur différentes conséquences motivationnelles. Brière et al., (1995) ont révélé que la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à la régulation identifiée étaient positivement corrélées avec l'intérêt envers la tâche, le plaisir assorti à celle-ci ainsi que la satisfaction dans la pratique. Par contre,

¹⁴ Csikszentmihalyi (1990), définit le *flow* par un état psychologique optimal caractérisé par un état intrinsèquement agréable qui se manifeste pendant la perception d'un équilibre entre les compétences personnelles de l'individu et la demande de la tâche.

l'amotivation était liée négativement à ces conséquences. Dans le domaine sportif (voir pour une revue, Sarrazin & al., 2007), certaines recherches ont montré auprès des jeunes athlètes jouant des sports collectifs que la motivation autodéterminée des athlètes était corrélée négativement avec les intentions d'abandonner et le comportement d'abandon (e.g., Chalard & Guillet, 2004 ; Jardin & Guillet, 2004 ; Pelletier & al., 1988 ; Sarrazin & al., 2002 ; Spray & al., 2006)¹⁵. D'autres études ont également révélé que les individus qui, sont motivés par des objectifs non autodéterminés, participent à un sport pour des raisons extrinsèques persèverent moins longtemps dans une tâche que ceux qui sont motivés de façon intrinsèque (Deci & Ryan, 1985b ; Pelletier & al., 2001 ; Pelletier & Vallerand, 1993). Des résultats similaires ont été obtenus dans le contexte de l'exercice physique (Fortier & Grenier, 1999 ; Ryan & al., 1997). D'autres recherches analysant les conséquences affectives, cognitives et comportementales de la motivation autodéterminée ont été également conduites dans le contexte de l'éducation physique. Ces recherches ont montré que la motivation intrinsèque est reliée positivement au plaisir (Standage & al., 2005 ; Wang & Liu, 2007), à une estime de soi élevée (Standage & Gillison, 2007), à un engagement et une performance élevés (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier & Chanal, 2008) et à des affects positifs (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens & Sideridis, 2008). Tandis que la motivation non autodéterminée des élèves est corrélée positivement avec des affects négatifs, avec l'ennui et la dépression, et négativement avec le progrès et avec la performance (Mouratidis & al., 2008). Certaines études ont indiqué qu'il y a un lien positif entre la motivation autodéterminée envers le cours d'éducation physique et l'intention de pratiquer une activité physique de loisirs en dehors de l'école (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse & Biddle, 2003 ; Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang & Baranowski, 2005 ; Hein & al., 2004 ; Ntoumanis, 2001, 2005 ; Standage & al., 2003). Plus précisément, plus la motivation des élèves est de nature autodéterminée (motivation intrinsèque), plus ils auront l'intention de commencer une pratique sportive régulière (Ryan & Deci, 2007). De plus, certaines recherches ont montré que lorsque les élèves sont motivés de manière autodéterminée, cela se traduit par une plus grande persistance et une plus grande facilité dans leur pratique sportive que ceux motivés de façon extrinsèque (Hagger & al., 2003 ; Hagger & al., 2005).

¹⁵ Pour plus de détails voir le chapitre intitulé l'abandon sportif dans la théorie de l'autodétermination.

Au niveau global, peu d'étude ont testé les conséquences de la motivation. Par exemple, Ratelle, Vallerand, Chantal et Provencher (2004) ont étudié la relation entre la motivation globale et la prédiction de l'ajustement psychologique auprès d'un échantillon de la population générale. Les résultats ont révélé que les illusions cognitives que les gens entretiennent sur eux-mêmes prédisaient leur motivation globale un an après. Les résultats ont également montré que plus la motivation globale avait été autodéterminée, plus il y avait eu une augmentation d'ajustement psychologique durant l'année.

Les quatre premiers postulats de modèle de Vallerand sont résumés dans un cinquième postulat, à savoir la séquence causale.

5. La séquence causale

Le Modèle Hiérarchique de la Motivation Intrinsèque et Extrinsèque (Vallerand, 1997 ; Vallerand & Losier, 1999) postule que l'impact de l'environnement se produit par le biais d'une chaîne causale de processus psychologiques qui s'articule de la façon suivante : *Facteurs sociaux* → *médiateurs psychologiques* → *motivation autodéterminée* → *conséquences motivationnelles*. De plus, cette chaîne causale est censée se produire aux trois niveaux de généralité.

Centaines études ont rapporté un soutien pour une telle chaîne au niveau situationnel. Ainsi, dans une étude réalisée avec 358 étudiants universitaires effectuant une tâche ludique (i.e., NINA), Grouzet et al., (2004) ont appuyé la séquence causale en montrant que la perception par l'individu de sa réussite ou de son échec dans la tâche influence soit positivement soit négativement la motivation autodéterminée par l'intermédiaire des médiateurs psychologiques (i.e., besoins d'autonomie et de compétence). Finalement, plus la motivation dans la tâche est autodéterminée, plus les conséquences associées sont positives (e.g. concentration et intentions de poursuite dans l'activité). La séquence causale a été également testée dans une autre étude, réalisée avec 104 nageurs canadiens lors d'une séance d'entraînement de natation, par Kowal et Fortier (2000). Les auteurs ont mis en évidence que l'influence des facteurs sociaux pendant l'entraînement (perceptions des climats motivationnels portés vers la maîtrise et vers la performance, ainsi que les

perceptions d'auto-efficacité) sur la motivation situationnelle autodéterminée est médiatisée par les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation des nageurs. Ensuite, leur motivation situationnelle prédit fortement les indicateurs de l'état de *flow* ressenti pendant la séance d'entraînement.

D'autres recherches effectuées dans différents domaines ont apporté un appui pour une telle séquence au niveau contextuelle. Ainsi, dans le domaine scolaire, certaines études (e.g. Lavigne & al., 2007 ; Vallerand & Bissonnette, 1992 ; Vallerand & al., 1997) ont démontré que lorsque les professeurs, parents et l'administration scolaire soutiennent l'autonomie des élèves, les besoins d'autonomie et de compétence de ces derniers seront satisfaits, ce qui en retour mène à une motivation contextuelle scolaire autodéterminée (Vallerand & al., 1997). Celle-ci conduit alors à des intentions de persévérer à l'école, qui se traduisent en comportement réel l'année scolaire suivante. D'autres recherches ont également appuyé cette chaîne causale dans le contexte de l'éducation physique et sportive (Biddle & al., 1999 ; Digelidis, Papaioannou, Lapidis & Christodoulidis, 2003 ; Ferrer-Caja & Weiss, 2000, 2002 ; Goudas & al., 1994 ; Ntoumanis, 2001, 2005 ; Standage & al., 2003, 2005). Globalement, les résultats de ces recherches ont révélé que lorsque les facteurs externes permettent de renforcer les perceptions d'autonomie, d'affiliation et de compétence, alors le caractère autodéterminé de la motivation des athlètes est consolidé. Celui-ci mène alors aux conséquences comportementales, affectives et cognitives les plus positives. Dans le domaine sportif, peu de recherches ont testé cette séquence causale afin d'expliquer l'abandon sportif (e.g., Pelletier & al., 1988 ; Pelletier & al., 2001 ; Sarrazin & al., 2002). Les résultats supportent globalement cette chaîne causale et confirment le postulat théorique de Vallerand et Losier (1999). En effet, Pelletier et ses collaborateurs (1988) ont montré dans une étude effectuée avec 350 nageurs canadiens que plus les entraîneurs avaient un style contrôlant et peu informationnel, plus les nageurs se percevaient comme étant moins autonomes et moins compétents. Plus leurs perceptions d'autonomie et de compétence étaient négatives, plus leurs motivations se révélaient peu autodéterminées. En retour, moins leurs motivations étaient autodéterminées, plus leurs intentions d'abandonner la natation augmentaient. Finalement, leurs intentions d'abandonner se traduisaient par un abandon réel l'année suivante. Des résultats similaires ont été également obtenus par Pelletier et al., (2001). Sarrazin et al., (2002), quant à eux, ils montrent dans une

étude réalisée avec 335 handballeuses françaises que plus le climat motivationnel instauré par l'entraîneur suscitait un but d'implication de l'ego, plus leurs perceptions d'autonomie étaient négatives. Par contre, plus ce climat suscitait un but d'implication dans la tâche, plus leurs perceptions d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale étaient positives. Plus ces dernières étaient positives, plus leurs motivations étaient autodéterminées. En retour, Plus la motivation des joueuses étaient non autodéterminée, plus elles avaient l'intention d'abandonner le handball. Finalement, les intentions prédisaient positivement le comportement d'abandon 21 mois plus tard.

Finalement, une récente recherche a supporté la séquence causale au niveau global (Philippe & Vallerand, 2008). Dans une étude auprès des personnes âgées, les auteurs ont démontré que plus les résidences pour des personnes âgées soutenaient l'autonomie de ces dernières, plus les personnes âgées avaient un niveau élevé de sentiments d'autonomie qui, en retour, menaient à une motivation autodéterminée envers leurs principaux domaines de vie. Enfin, plus la motivation était autodéterminée, plus il y avait une hausse d'ajustement psychologique au cours de la dernière année. Même si la mesure de la motivation n'était pas globale, les six contextes de vie ont été affectés de la même manière, ce qui suggère fortement que le facteur global (les résidences) a déclenché une séquence causale ayant mené à des conséquences globales (ajustement psychologique) par le biais des sentiments d'autonomie et de motivation globaux. Récemment, dans une étude effectuée avec un peu plus de mille collégiens par Vallerand, Guay, Mageau, Blanchard et Cadorette (2008, étude 1), les auteurs ont intégré les trois niveaux de généralité de la hiérarchie afin de vérifier plusieurs postulats du modèle. Les résultats ont montré que les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation prédisent la motivation à chacun des trois niveaux. Les résultats ont démontré que les sentiments de compétence, d'autonomie et d'affiliation associés à chacun des contextes spécifiques ont seulement un impact sur la motivation associée à ce contexte particulier. Les résultats supportent également l'impact de la motivation sur les conséquences proposées par le modèle hiérarchique.

En conclusion, le MHMIE suppose différents postulats concernant la motivation. Il indique dans le premier postulat qu'il existe trois types différents de motivation (intrinsèque, extrinsèque et amotivation) qui peuvent être rangés sur un continuum selon leur degré d'autodétermination. Dans le deuxième, il souligne que ces trois formes de motivations existent chez l'individu à trois niveaux de généralité (situationnel, contextuel et globale). Il suggère dans le troisième postulat que la motivation résulte de deux sources, l'une liée à l'interrelation des niveaux motivationnels et l'autre liée à l'impact des facteurs externes. Il indique également que l'influence des facteurs externes sur la motivation n'est pas directe mais elle est médiatisée par les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation. Dans le quatrième, le MHMIE présume que la motivation produit des conséquences importantes. Enfin, il postule dans le cinquième postulat que l'impact des facteurs externes se produit par le biais d'une chaîne causale de processus psychologiques qui s'articule de la façon suivante : Facteurs sociaux → médiateurs psychologiques → motivation autodéterminée → conséquences motivationnels. En s'appuyant sur ce dernier postulat, ce modèle semble aussi approprié pour étudier l'abandon sportif, en particulier le rôle de l'entraîneur sur le processus motivationnel du sportif (e.g., Sarrazin & al., 2002).

Des études ultérieures doivent encore confirmer la validité de cette séquence dans le contexte sportive. L'utilisation de protocoles longitudinaux et expérimentaux devrait notamment permettre d'analyser plus précisément la direction de causalité entre les différentes variables de ce modèle (Vallerand, 2007a). L'un des objectifs principaux de ce travail doctoral est d'analyser comment le climat de l'entraîneur peut conduire à l'abandon sportif en s'appuyant sur la séquence « *Facteurs Sociaux → Médiateurs Psychologiques → Motivation → Conséquences* ».

D'autres études ont proposé une analyse en lien direct avec le phénomène d'abandon sportif en utilisant le paradigme coûts/bénéfices (e.g., Carpenter & al., 1993 ; Gould, 1987 ; Scanlan & al., 1993 ; Smith, 1986). Ces approches ont contribué à mieux comprendre la complexité de ce phénomène, mais elles se sont intéressées essentiellement aux dimensions personnelles de celui-ci. Nous allons dans le troisième chapitre aborder ces modèles.

Chapitre (5) : L'abandon sportif dans le cadre de la théorie de l'échange social : une « meso-analyse » de ce phénomène

Afin de comprendre les processus qui conduisent certains athlètes à décider d'abandonner leurs activités sportives, la théorie de l'échange social (e.g., Thibaut & Kelley, 1959) a été mise en avant dans plusieurs modèles explicatifs de l'abandon (e.g., Gould, 1987 ; Lindner & al., 1991 ; Smith, 1986) ou de l'engagement sportif (e.g., Carpenter & al., 1993 ; Scanlan & al., 1993).

1. Le modèle de Smith comme modèle explicatif de l'abandon sportif

Initialement construit à partir de la théorie de l'échange social développée par exemple par Homans (1961) et particulièrement de la théorie de l'interdépendance (Kelley, 1983 ; Kelley & Thibaut, 1978 ; Thibaut & Kelley, 1959), le modèle de Smith (1986) adopte le postulat fondamental de base développé par Thibaut et Kelley, (1959). Selon ce postulat, l'individu est considéré comme un calculateur rationnel de plaisirs et de souffrances, qui cherche constamment à maximiser les récompenses et à minimiser les expériences négatives (Coser, 1977 ; Homans, 1974). Ce modèle présume que l'abandon sportif provient d'un changement d'intérêts et/ou d'une analyse coûts/bénéfices réalisée par l'athlète. En accord avec cette perspective, Smith (1986) postule que les athlètes maintiennent ou continuent à participer aux activités sportives aussi longtemps que les résultats de la participation sont suffisamment favorables. Le niveau favorable ou non de l'expérience dépend de la balance entre les coûts et les bénéfices qui représentent des termes génériques utilisés pour faire allusion à une variété de conséquences potentielles liées à la pratique sportive. Dans le contexte sportif, les bénéfices peuvent être représentés par des récompenses ou des conséquences tangibles comme les trophées ou l'argent, mais le plus souvent, ils sont de nature psychologique, comme l'atteinte de buts, les sentiments de compétence et de maîtrise, l'estime des autres (Smith, 1986). Les coûts renvoient, quant à eux, à un ensemble d'expériences, comme le temps et les efforts passés dans l'activité, les sentiments d'échec ou de désaccord avec les autres, ou le sentiment d'un manque d'autonomie.

Dans son modèle, Smith (1986) présume que la participation et la satisfaction seraient maintenues chez les individus lorsque les bénéfices seraient plus élevés que

les coûts. Au contraire, l'abandon apparaît quand les coûts seraient supérieurs aux bénéfices. Toutefois, en accord avec Thibaut et Kelley (1959), la simple balance des bénéfices et des coûts ne peut pas toute seule expliquer la décision de continuer ou d'abandonner l'activité sportive. Cette décision dépendrait également de la disponibilité et de l'attrait pour des activités alternatives jugées attractives par l'individu. Par conséquent, un sportif peut décider de rester dans son sport même si ses coûts surpassent ses bénéfices, puisqu'il n'a pas d'alternatives disponibles. En revanche, un athlète qui voit des bénéfices plus élevés que les coûts peut abandonner la pratique car il a des activités alternatives attirantes disponibles. En effet, selon les résultats obtenus dans la majorité des études descriptives sur les motifs d'abandon (e.g., Gould & al., 1982 ; Klint & Weiss, 1986), l'intérêt pour d'autres activités sportives et non sportives est la raison la plus mentionnée par les enfants et les adolescents pour abandonner le sport pratiqué (voir le premier chapitre pour plus d'informations sur les études descriptives).

D'ailleurs, certaines recherches sur l'abandon sportif (voir pour une revue Gould, 1983), ont mis en avant que le conflit d'intérêt ou le désir de participer à d'autres activités représente une raison importante d'abandon sportif. Par conséquent, l'approche intégrant les motifs de participation et d'abandon mis en évidence dans les études descriptives avec une analyse coûts/bénéfices semble particulièrement pertinente pour expliquer l'abandon sportif. C'est précisément ce que Gould (1987) a proposé dans son modèle intégrateur.

2. Le modèle de Gould comme modèle intégrateur de l'abandon sportif

Afin d'expliquer l'abandon sportif, une approche théorique intégratrice [figure (4)] a été proposée par Gould (e.g., Gould, 1987 ; Gould & Petlichkoff, 1988) en utilisant le paradigme coûts/bénéfices. Dans son modèle, Gould intègre plusieurs théories qui expliquent l'abandon sportif. Ce modèle comporte quatre parties qui sont en interaction entre elles. Chacune de ces parties se focalise sur un aspect différent du processus d'abandon.

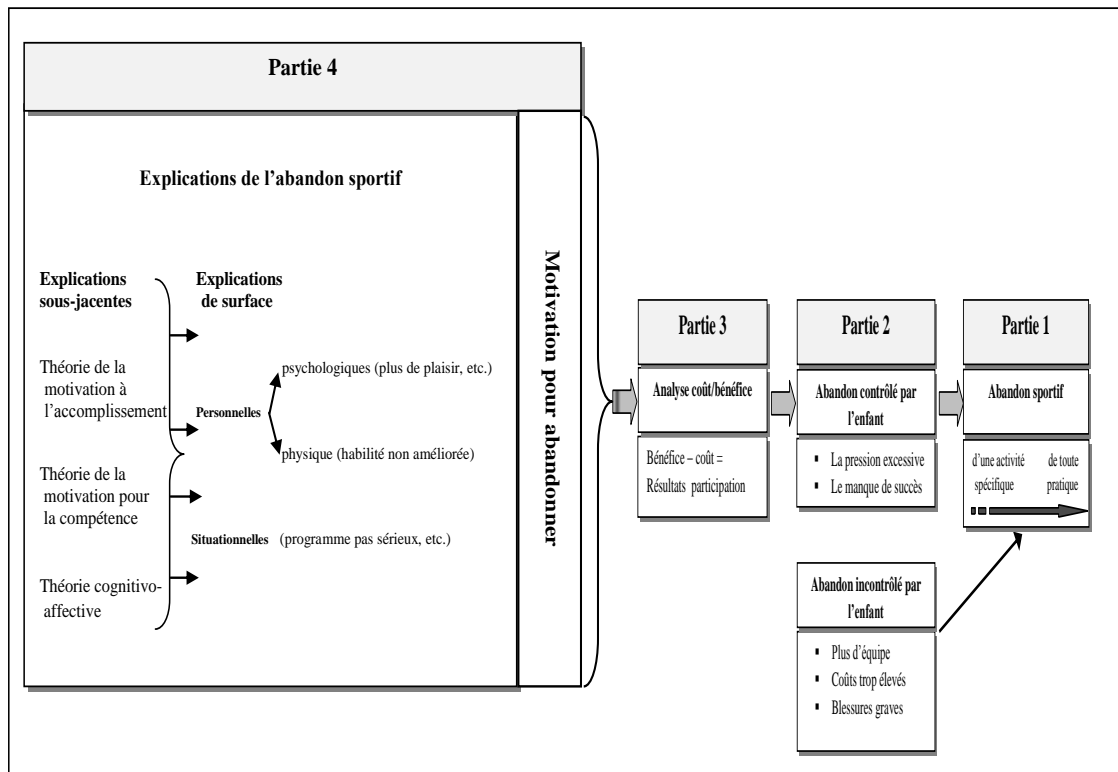


Figure (4) : Le modèle de l'abandon sportif de Gould (1987)

Dans la partie 4, Gould présente les explications de l'abandon sportif, représentées par les facteurs sous-jacents à plusieurs théories (les premières approches théoriques abordant l'abandon sportif et la théorie cognitive-affective) et aux facteurs de « surface » (les motifs d'abandon selon les études descriptives)¹⁶ qu'ils soient personnels ou situationnels. Lorsque le sportif perçoit certaines causes d'abandon, cela se traduit par une motivation élevée pour abandonner le sport pratiqué. Cette motivation conduit le sportif à faire, dans la partie 3 de ce modèle, une analyse de coûts/bénéfices. Si les coûts sont supérieurs aux bénéfices, le sportif va probablement abandonner son sport. Cependant, Gould distingue dans la partie 2 de son modèle entre deux types d'abandon : l'abandon contrôlé et l'abandon non contrôlé. Pour Gould (1987), l'abandon peut être provoqué par des causes incontrôlables (e.g., une blessure grave) et par des raisons contrôlables (e.g., le manque de succès). Dans le premier cas, le sportif se voit donc dans l'obligation d'arrêter son activité. Dans le deuxième cas, la décision d'abandonner provient du sportif lui-même. Gould définit finalement, dans la partie 1, de façon plus précise l'abandon sportif afin de faire face aux imprécisions fréquemment critiquées dans les travaux antérieurs (*cf. Chapitre 1*).

¹⁶ Pour plus de détails sur les motifs d'abandon, la théorie de la motivation pour la compétence et la théorie de la motivation à l'accomplissement voir respectivement les chapitres 1 et 2.

Il distingue alors entre plusieurs types d'abandon situés sur un continuum. Pour Gould, un athlète qui abandonne sa pratique peut un jour participer à nouveau à une activité sportive soit en faisant un transfert vers d'autres sports soit en retournant dans la même activité à un niveau différent.

Dans une étude réalisée par Johns, Lindner et Wolko (1990), les auteurs ont utilisé le modèle intégrateur de Gould afin de comprendre l'abandon de gymnastes de haut niveau, défini par les chercheurs comme le fait de ne plus pratiquer la gymnastique. Les résultats ont donné un appui partiel au modèle de Gould. En effet, ils ont montré, d'une part, que les gymnastes percevaient au début de leur investissement un équilibre entre les bénéfices liés à la participation sportive, les coûts (en termes de temps consenti, d'énergie, etc.) et les résultats obtenus. Au fil du temps, un déséquilibre a été observé chez certaines gymnastes. En effet, celles qui avaient abandonné estimaient que les coûts à investir pour obtenir des récompenses identiques ou supplémentaires (e.g., concourir à un niveau supérieur) devenaient trop prohibitifs. C'était particulièrement le cas des athlètes qui avaient été blessées, et qui estimaient que les sacrifices à faire pour revenir à leur meilleur niveau étaient beaucoup trop importants. L'attrait pour d'autres activités alternatives semblait prendre un poids de plus en plus important à certains moments du développement. En effet, certaines sportives, les plus âgées, manifestaient l'envie de s'intégrer dans un autre groupe de jeunes en dehors de la gymnastique, et de connaître, par exemple, les sorties entre amis. En revanche, les résultats n'ont pas appuyé certaines parties du modèle de Gould. En effet, les résultats ont révélé que les buts d'accomplissement et la compétence perçue ne prédisaient pas l'abandon chez les gymnastes. Plus particulièrement, la plupart des gymnastes qui avaient abandonné estimaient avoir une compétence élevée, et affirmaient que si elles avaient continué la pratique, elles auraient encore progressé.

En poursuivant les traces des travaux de Smith (1986) et de Gould (1987), certains chercheurs se sont appuyés sur la théorie de « l'engagement » de Rusbult (1980, 1983) afin d'apporter un éclairage supplémentaire au phénomène de l'abandon sportif (Carpenter & Coleman, 1998 ; Carpenter & al., 1993 ; Scanlan & al., 1993 ; Schmidt & Stein, 1991).

3. Les « forces ou barrières » qui retiennent le sportif dans l'activité

L'engagement dans le domaine sportif signifie le désir et la volonté de continuer une activité sportive (e.g., Scanlan & al., 1993 ; Scanlan & Simons, 1992)¹⁷. En se basant sur la théorie de l'échange social, plusieurs facteurs responsables de « l'engagement » ont été identifiés par Rusbult (1980, 1983). Ce dernier détermine généralement cinq antécédents responsables du niveau de l'engagement sportif [figure (5)]. Dans leur modèles, Smith (1986) et de Gould (1987) en ont déjà développé deux : le plaisir (ou la satisfaction) et l'attractivité des activités alternatives. L'importance du modèle Rusbult réside dans le fait qu'il prend en compte les forces ou les barrières qui peuvent retenir l'athlète dans le sport qu'il pratique (Rusbult, 1980, 1983). Parmi celles-ci, trois antécédents de l'engagement ont été également mis en avant par Scanlan et al., (1993) : « l'investissement », les « contraintes sociales » et les « bénéfices anticipés ».

Premièrement, les investissements personnels représentent dans le domaine sportif les ressources personnelles comme l'effort, le temps, l'énergie et l'argent que les sportifs ont dépensé dans leur sport, et qu'ils ne pourront plus récupérer s'ils arrêtent celui-ci (Scanlan & al., 1993). Selon Rusbult (1980), les investissements peuvent être extrinsèques. Généralement, plus les investissements personnels sont élevés, plus l'engagement est important (e.g., Weiss, Kimmel & Smith, 2001). Cependant, l'importance relative de ces ressources peut varier d'une activité à une autre. Par exemple, certaines activités sportives comme le patinage artistique ou l'équitation exigent un investissement financier beaucoup plus conséquent que d'autres activités comme le football ou la gymnastique.

Deuxièmement, les contraintes sociales représentent la pression sociale qui pousse un individu à participer à un sport ou à maintenir une relation, comme le fait de pratiquer uniquement un sport pour faire plaisir à des autrui significatifs comme les parents, l'entraîneur et les amis (Scanlan & al., 1993). Pour certains chercheurs (e.g., Becker, 1960 ; Kelley, 1983 ; Sprecher, 1988), plus la pression des autrui sera élevée, plus l'engagement sera important. Ces chercheurs indiquent que l'importance de cet engagement résulte des sanctions négatives et des reproches que l'individu

¹⁷ La notion d'engagement utilisée dans cette thèse se différencie de celle d'engagement au sens où la théorie de l'engagement l'évoque, comme une pression librement consentie (Beauvois et Le Poulter, 1986).

pourrait avoir de la part des autres, s'il arrêta son sport. Scanlan, Russell, Beals et Scanlan (2003) ont montré, par exemple, l'existence d'un lien positif entre les contraintes sociales et l'engagement. Récemment, dans une étude effectuée par Weiss et Weiss (2007) auprès des gymnastes âgés de 11 à 15 ans. Les résultats ont révélé un lien positif entre les contraintes sociales engendrées par les parents et l'engagement sportif des sportives. Toutefois, Scanlan et Lewthwaite (1984) ont révélé qu'un niveau excessif de stress chez des sportifs était engendré par une pression excessive des autres significatifs. Cet état aversif de stress pourrait, à son tour, amener l'athlète à un engagement moins important ou à un désengagement. En effet, comme le soulignent la théorie de l'évaluation cognitive (e.g., Deci & Ryan, 1985b) et le modèle de Vallerand, (1997)¹⁸, les sentiments d'obligation dans une activité sportive pratiquée volontairement peuvent affaiblir les sentiments de contrôle et d'autodétermination et conduire en retour à un engagement plus faible. L'engagement dans le domaine sportif peut être donc plus élevé quand les contraintes sociales sont faibles. Par conséquent, comme l'indiquent Scanlan et Carpenter (1993) la relation entre les contraintes sociales et l'engagement est complexe et reste exploratoire.

Finalement, les bénéfices anticipés représentent les bénéfices potentiels (e.g., la chance d'être avec des amis, d'être un bon athlète) qui seront atteints si les individus continuent la pratique. Plus les opportunités d'implication ou les bénéfices anticipés augmentent, plus l'engagement dans l'activité est élevé (Carpenter & Coleman, 1998).

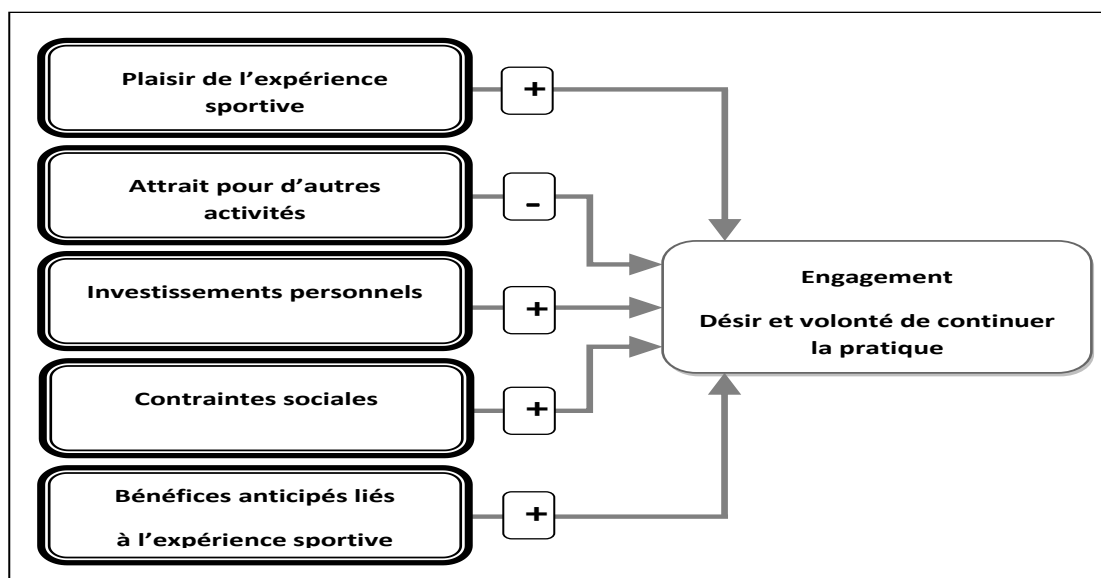


Figure (5) : Adaptation du modèle de l'Engagement Sportif de Scanlan et Simons (1992)

¹⁸ Pour plus de détails sur la théorie de l'autodétermination voir chapitre 3.

Certaines études ont testé le modèle de l'« Engagement Sportif » et ont partiellement appuyé les liens entre les antécédents et l'engagement (e.g., Carpenter & al., 1993 ; Carpenter & Coleman, 1998 ; Scanlan & al., 1993). D'une part, dans une étude effectuée par Carpenter et al., (1993) avec 1342 sujets jouant au football américain (soccer) ou au volley-ball, le modèle a eu un support important. Les déterminants de l'engagement expliquaient 68% de la variance. L'engagement sportif était prédit significativement par le plaisir ($\beta = .22$), les investissements personnels ($\beta = .19$), les contraintes sociales ($\beta = -.07$) et les bénéfices anticipés ($\beta = .56$), les activités alternatives ayant été exclues des analyses à cause de problèmes de mesure rencontrés par les auteurs. D'autre part, Carpenter et Coleman (1998) ont pu appuyer une version modifiée de ce modèle dans une étude longitudinale d'une année réalisée auprès de 78 athlètes de cricket de haut niveau. Les résultats ont montré que le modèle expliquait 49% de la variance des changements de l'engagement. Ces derniers ont été seulement prédits par les changements au niveau du plaisir de jouer ($\beta = .26$) et les bénéfices anticipés discutés entre les bénéfices sociaux ($\beta = .25$) et les bénéfices matériels ($\beta = .40$). Le modèle de l'engagement sportif a été partiellement soutenu dans une étude menée, avec 95 filles jouant au softball et 83 garçons jouant au baseball, par Scanlan et al., (1993). Les résultats ont révélé que l'engagement était seulement prédit par deux variables : le plaisir ressenti dans l'activité sportive ($\beta = .61$) et les investissements personnels consentis ($\beta = .36$). Ces dernières expliquaient 58% de la variance de l'engagement.

Généralement, deux résultats importants ressortent des études précédentes. Premièrement, les athlètes pratiquent des activités sportives pour le plaisir, les bénéfices qu'ils escomptent et les investissements qu'ils ont consentis. Au contraire, les sportifs abandonnent ces activités quand le rapport coûts/bénéfices est défavorable (quand les sportifs ne ressentent plus de plaisir), quand les athlètes n'escomptent plus de bénéfices liés à leur expérience sportive et quand ils ont peu d'investissements dans celle-ci. Deuxièmement, dans ces études, le niveau de l'engagement chez les athlètes n'a pas été prédit par l'attrait pour d'autres activités et par les contraintes sociales. Toutefois, ces différentes études présentent deux limites principales. D'une part, l'analyse coûts/bénéfices a été toujours déterminée par un score global d'affect positif, comme le plaisir ou la satisfaction. Si cette variable représentait un antécédent important de l'engagement sportif, elle ne donne cependant aucune information sur les

sources du plaisir. D'autre part, si ces études ont cherché à étudier les antécédents de l'engagement, aucune n'a examiné les conséquences comportementales de celui-ci (e.g., le comportement véritable de persévérance ou d'abandon).

Afin de dépasser ces limites et d'éprouver la validité de la théorie de l'échange social pour prédire l'abandon sportif, d'autres travaux complémentaires ont été menés par Guillet et ses collaborateurs (Guillet & Sarrazin, 2000 ; Guillet & al., 2002).

Dans une première étude effectuée avec 488 joueuses de handball de 15 à 19 ans, Guillet et al., (2002, étude 1) ont présumé que plus le sportif estime qu'il a des chances élevées d'atteindre la compétence, l'affiliation, le progrès, l'autonomie, le soutien des autres significatifs, plus il anticipe des *bénéfices* importants liés à sa pratique sportive. Les chercheurs ont pu identifier d'une part certaines sources du plaisir, en mettant l'accent sur les variables qui interviennent dans le processus coûts/bénéfices. En effet, les chercheurs ont montré l'existence d'une variable latente, dénommée « bénéfices perçus », sous-jacente aux perceptions de compétence, d'affiliation, de progrès, d'autonomie, de soutien de l'entraîneur et de temps de jeu en match chez les joueuses (Figure 6). Les résultats ont révélé qu'il y a des liens positifs entre ces perceptions et la variable latente « bénéfice perçu ». D'autre part, conformément à la théorie de l'échange social, les résultats ont mis en évidence l'existence d'une relation positive entre les bénéfices perçus et le plaisir ($\beta = .95$), ces bénéfices perçus expliquent 91% de la variance du plaisir chez les joueuses d'handball. Autrement dit, plus les joueuses perçoivent des bénéfices élevés, plus elles ont du plaisir.

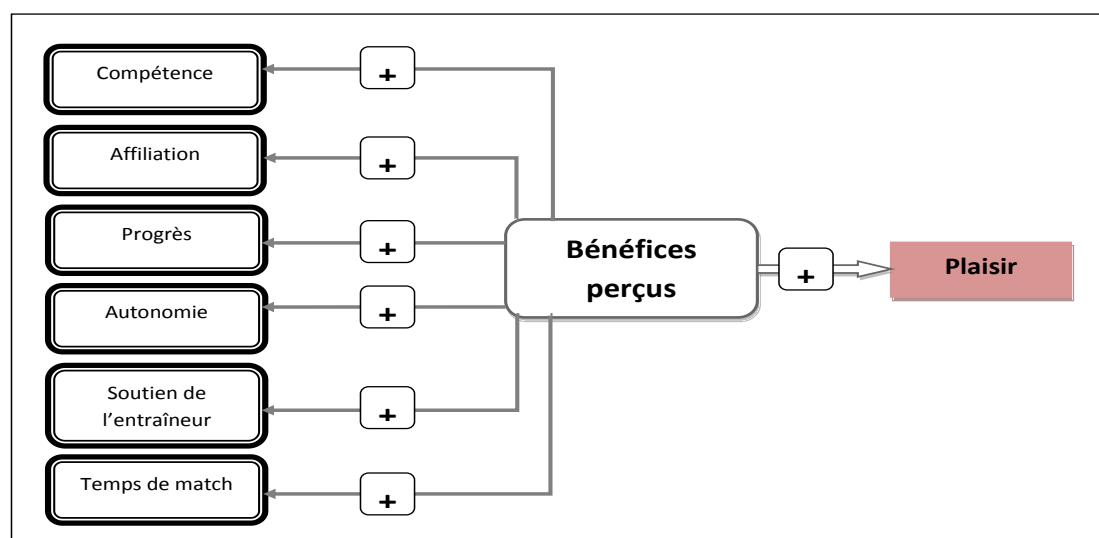


Figure (6) : Adaptation de Guillet et al., (2002, étude 1)

Dans une deuxième étude réalisée, avec 253 joueuses âgées de 14 à 16 ans, également par Guillet et al., (2002, étude 2), les auteurs ont testé une nouvelle version du modèle de l'engagement sportif (figure 7). L'importance de celle-ci réside dans le fait qu'elle prend en compte non seulement les antécédents de l'engagement mais aussi les conséquences de celui-ci (l'abandon sportif).

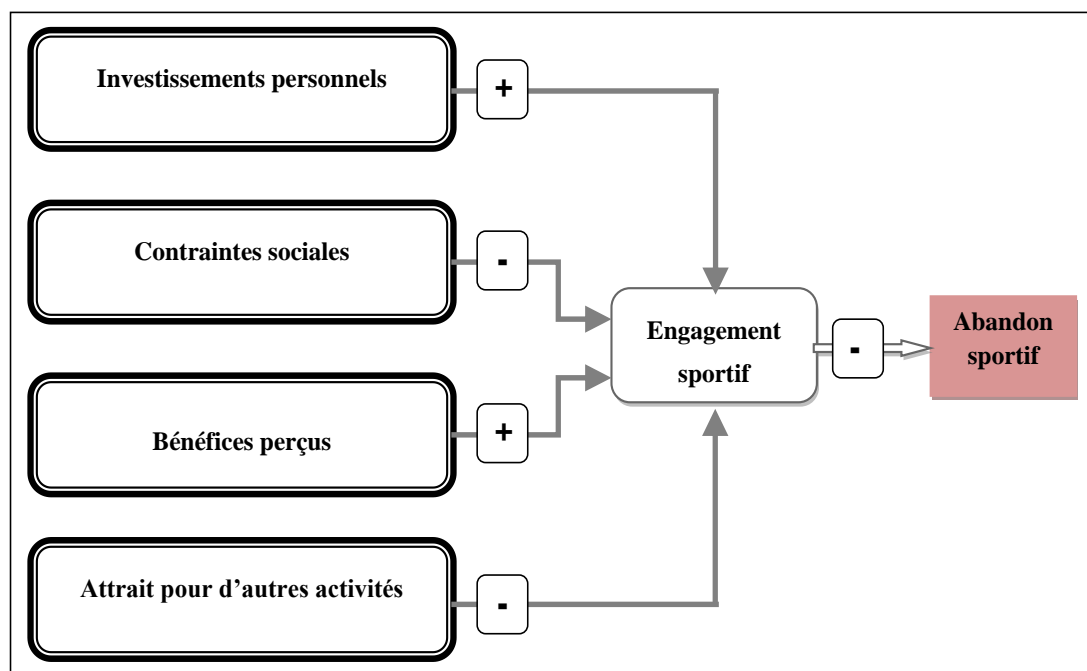


Figure (7) : Adaptation du modèle de l'Engagement Sportif de Guillet et al., (2002)

Les résultats ont rapporté, d'un côté, un soutien important à ce modèle. En effet, les résultats ont révélé que les contraintes sociales et l'attrait pour d'autres activités étaient reliés négativement à l'engagement (respectivement $\beta = -.14$ et $\beta = -.19$). Autrement dit, plus l'athlète percevait des contraintes de la part des parents et/ou de l'entraîneur et plus elle percevait des activités alternatives (sportives ou non), moins elle était engagée à poursuivre la pratique de l'activité. En revanche, un lien positif a été obtenu entre les bénéfices perçus et l'engagement ($\beta = .79$). En d'autres termes, plus le rapport coût/bénéfice était favorable, plus l'engagement pour l'activité était élevé. Autrement dit, plus (1) la joueuse joue en match, (2) elle se sent compétente, (3) en progrès, (4) proche de ses coéquipières, (5) autonome et (6) soutenue par l'entraîneur, plus elle est engagée à continuer la pratique de l'activité. Malgré ces résultats intéressants, les investissements personnels, contrairement aux travaux antérieurs, ne se sont pas avérés reliés à l'engagement. Cependant, ces antécédents expliquent 75% de la variance de l'engagement. Enfin, l'engagement était relié négativement au comportement d'abandon ($\beta = -.66$) et prédisait 44% de sa

variance 8 mois plus tard. D'un autre côté, les résultats ont montré que les joueuses qui ont abandonné se percevaient moins compétentes, moins autonomes, moins liées à leur équipe, moins en progrès, moins soutenues par leur entraîneur, et avaient disposé d'un temps de jeu en match plus faible que les joueuses persistantes. D'ailleurs, les joueuses qui ont abandonné percevaient plus de pression des autres significatifs et plus d'alternatives, et avaient moins d'années de pratique en handball et un engagement moins élevé que les joueuses qui ont continué.

En somme, les résultats de ces deux études ont permis, d'une part, de montrer que les perceptions des joueuses de leur compétence, de leur autonomie, de leur affiliation, de leur progrès, de soutien de leur entraîneur et de leur temps de jeu en match prédisent positivement leurs bénéfices perçus. Cependant, de futures études devront vérifier si ces six perceptions de l'analyse coûts/bénéfices utilisées dans ces deux études sont révélatrices pour d'autres joueuses non francophones jouant la même activité et/ou d'autre activité sportive. D'autre part, les résultats ont permis également de généraliser le modèle de l'engagement sportif aux joueuses françaises et d'éprouver la pertinence de ce modèle pour prédire la persistance *versus* l'abandon sportif chez ces sportives (Sarrazin, 2001). Cependant, le modèle de l'engagement a été testé avec des athlètes américains, anglais et français. Il semble alors nécessaire de s'intéresser à des sportifs non anglophones et non francophones afin de généraliser ce modèle à d'autres populations.

En résumé, la théorie de l'échange social a été utilisée dans certains modèles théoriques afin d'expliquer l'engagement sportif et/ou l'abandon sportif (Scanlan & Simons, 1992 ; Smith, 1986 ; Guillet & al., 2002). Ces modèles ont pu mettre en évidence certains processus et variables responsables de l'abandon sportif. Ce dernier apparaît lorsque les coûts de la pratique seraient supérieurs aux bénéfices retirés de celle-ci chez le sportif. L'abandon émerge également quand l'athlète est attiré par d'autres activités alternatives, lorsqu'il s'investit moins dans son sport, quand il a de fortes contraintes sociales et lorsqu'il a un niveau faible d'engagement.

Chapitre (6) : L'abandon sportif dans le cadre de la théorie de Bem : l'influence des rôles sociaux liés au genre et le stéréotype des activités sportives : une « macro-analyse » de ce phénomène

Certaines perspectives théoriques se sont basées sur le concept du genre afin d'étudier le phénomène de l'abandon sportif. La théorie de Bem et le modèle d'Eccles figurent parmi ses principales approches. Ces conceptions ont contribué à améliorer nos connaissances sur le processus et les variables qui conduisent à l'abandon sportif. Héritier (1996) avance que toutes les cultures humaines sont basées sur une classification dichotomique des sexes. Même si les peuples diffèrent entre-eux quant au contenu des perspectives et attributions de rôles propres à chacun des sexes (Cross & Madson, 1997), tous sont gérés sur ce principe organisateur majeur.

1. La socialisation des rôles sexués

Les différences de participation, d'investissement et d'engagement entre les garçons et les filles semblent davantage la conséquence d'une socialisation des rôles sexués que d'une différence d'aptitudes naturelles (e.g., Bem, 1981 ; Deeter, 1989, 1990 ; Eccles & Harold, 1991). Simone de Beauvoir (1949) formule ce qui est depuis devenu une évidence pour les sciences sociales, à savoir que le fait d'être femme résulte d'une éducation. En effet, la socialisation représente un processus socioculturel par lequel l'individu apprend et intériorise les rôles de sexe sous l'influence d'agents sociaux. Certains auteurs (e.g., DAVISSE & LOUVEAU, 1991 ; MENNESSON, 2005, 2006 ; WOUT, DANSO, JACKSON & SPENCER, 2007) postulent que la socialisation se construit, dans le cadre de différentes activités, à partir d'encouragements, de découragements, de suggestions, de comportements... Dans ce sens, certains chercheurs (e.g., Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece & Midgley, 1983 ; Fredricks & Eccles, 2005; Fontayne, Sarrazin & Famose, 2002) avancent que le choix des activités présuppose un degré de cohérence entre le sexe et l'activité. Bourdieu (1998) indique que le processus de socialisation selon le sexe (le « typage selon le sexe ») aboutit à l'élaboration de schémas cognitifs¹⁹ qui font que la

¹⁹ « Le schéma représente une structure cognitive qui organise et guide la perception individuelle. C'est une structure anticipatrice qui permet au sujet de classer les informations afin d'analyser et de comprendre le monde qui l'entoure. Les schémas sont multiples, et le schéma de genre (marquant l'identité de rôle sexuel) est un des schémas que le sujet a la possibilité d'adopter (e.g., Bem, 1983, 1985).

division sexuelle des tâches ou des pratiques apparaît aux yeux de l'individu comme inscrite dans l'objectivité des catégories sociales directement visibles. Ces schémas guident le choix des individus, au point que leur participation à une activité dépend de leur perception de cette activité comme étant appropriée ou non à leur sexe. Généralement, chaque culture dirige et encourage certains comportements et activités considérés comme des caractéristiques appropriées ou non pour chaque sexe (Cross & Madson, 1997). C'est pourquoi les concepts de masculinité et de féminité sont utilisés pour faire référence aux rôles ou aux traits psychologiques attachés respectivement aux hommes et aux femmes. Pour Bem (e.g., 1981, 1983, 1985), ces rôles, une fois intériorisés, constituent de véritables « schémas de soi » liés au genre, qui servent de filtres cognitifs pour interpréter les événements et orienter les conduites des individus²⁰. Maccoby et Jacklin (1974) soulignent, quant à eux, que les individus continuent d'apprendre les comportements masculins et féminins conformes aux standards sociaux tout au long de l'enfance et de l'adolescence. Par exemple, certains chercheurs indiquent que les filles, pendant leur enfance, consacrent plus de temps à des activités interpersonnelles, aux tâches domestiques, aux soins du corps, et ont moins d'activités sportives (e.g., DAVISSE, 2006 ; MOULIN, 2005). Conformément aux standards sociaux, il est attendu ainsi 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 (e.g., Bem, 1983 ; FIEBERT & MEYER, 1997). Globalement, les filles apprennent que la participation au sport exige de la force et de la puissance, ce qui peut nuire à leur popularité. Pour Fredricks et Eccles (2005), elles sont reléguées au second plan. Aujourd'hui, le sport et certaines activités sportives compétitives restent conçus comme plus appropriés aux hommes. Leurs demandes psychologiques et comportementales consolident ce qui est stéréotypiquement masculin (la compétition, l'agressivité, la détermination, le contact corporel, etc.) et rejettent les aspects féminins (Eccles & Harold, 1991 ; Marsh & Jackson, 1986 ; Salminen, 1990). Chez une fille, le fait de posséder certaines caractéristiques masculines ou de pratiquer une activité sportive masculine, peut générer un sentiment de conflit préjudiciable à son équilibre puisque en contradiction avec ce qui correspond à son rôle sexué féminin.

²⁰ « La théorie du schéma de genre avance que la perception se construit à travers un processus interactif entre l'information entrant et les schémas individuels préexistant qui déterminent ce qui est perçue » (Traduction tirée de Fontayne, 1999, Bem, 1983).

En somme, l'environnement social et culturel conduit très tôt les individus à se comporter conformément à leur sexe. Cette socialisation les amène donc à s'engager dans des activités sportives conformes aux stéréotypes de leur sexe. Il est donc attendu de la part des femmes qu'elles pratiquent des activités sportives féminines, alors qu'il est attendu des hommes qu'ils pratiquent des activités sportives masculines. Cependant, les sports sont perçus majoritairement comme des activités « masculines » Harris (1979).

2. Les sports collectifs comme porteurs d'une identité masculine

Selon quelques chercheurs (Eccles & Harold, 1991 ; Messner, 1988 ; Ryckman & Hamel, 1995), la pratique sportive dans la société actuelle est indubitablement constitutive de l'identité masculine. Plus particulièrement, beaucoup de recherches portant sur le thème des stéréotypes de genre²¹ ont indiqué que l'identité de genre masculine, en tant que stéréotype culturel, est souvent définie par les idées d'aventure, de calme en situation de crise, d'ambition, de non évitement des difficultés, de prise de risques, et de capacité à rester compétent même sous pression (e.g., Becker & Eagly, 2004 ; Broverman, Vogel, Broverman, Clarkson & Rosenkrantz, 1972 ; Diekman & Eagly, 2000). Ignico et Mead (1990) indiquent que les pays dans lesquelles les croyances culturelles, les traditions et les pratiques religieuses sont plus conservatrices labellisent plus les activités physiques et sportives comme appropriées ou inappropriées à l'un ou à l'autre sexe. Sur la base de l'appropriation sexuée des pratiques, Fontayne, (1999) et Fontayne, Sarrazin et Famose, (2001) ont confirmé l'existence d'activités sportives « masculines », « féminines » ou « appropriées au deux sexes ». Certaines recherches se sont intéressées à la façon dont les activités sportives sont perçues comme étant appropriées plus au sexe masculin, au sexe féminin, et ou bien aux deux sexes (e.g., Fontayne & al., 2001 ; Koivula, 1995 ; Pellett & Harrison, 1992 ; Salminen, 1990). Les résultats de ces recherches ont montré une grande stabilité dans les perceptions sexuées des activités physiques quel que soit le pays dans lequel furent

²¹ Le concept de stéréotypes de genre a été utilisé afin d'expliquer les différences des comportements de deux sexes. Par ce concept, les individus croient en l'existence de différences entre les hommes et les femmes. Certains auteurs (e.g., Glick & Fiske, 2001 ; Wood & Eagly, 2002) avancent que ces croyances sont socialement partagées et représentent des traits de personnalité, physiques, de rôles. Pour Eagly et Steffen (1984), ces stéréotypes conduisent les individus à classer les hommes et les femmes selon différents rôles sociaux.

réalisées les recherches. Ils ont indiqué que les sports collectifs (i.e., football, rugby, hockey sur glace, handball, basketball) et certains sports individuels sont perçus comme des activités masculines. Par conséquent, les filles qui pratiquent l'handball et/ou le basketball peuvent vivre un conflit entre leur identité féminine et l'identité masculine de ces activités. Ce conflit peut probablement conduire à l'abandon de ces activités chez ces filles.

3. La théorie du schéma de genre

En 1981, Bem jette les bases d'une nouvelle théorie concernant la formation de la personnalité, à savoir, la théorie du schéma de genre. Cette dernière ne se limite pas à la dichotomie homme/femme pour expliquer les comportements humains mais elle les traite à travers de la notion de « genre ».

3.1. Définition du concept : genre, sexe, rôle de genre, identité sexuelle et identité de genre

Le concept de « genre » a vu le jour suite aux travaux de l'ethnologue Margaret Mead (1963). Cette dernière a introduit la notion de « rôles liés au sexe » (*sex roles*) afin de souligner le caractère social et arbitraire des normes et comportements attachés aux hommes et aux femmes (Fontayne & Sarrazin, 2001). Cependant, la notion de genre ne trouve pas immédiatement des répercussions scientifiques. Ce n'est qu'à la fin des années 60 que cette notion a commencé à renvoyer à tout ce qui est socialement déterminé dans les différences entre hommes et femmes en l'opposant implicitement au sexe biologique. Comme l'avait énoncé Simone de Beauvoir (1949), l'aspect social apparaît comme élément essentiel dans la construction du genre. Pour Money (1973), le genre est déterminé par le contexte culturel et historique, ce qui le distingue de l'appartenance sexuée. Dans les années 1980, les auteurs anglo-saxons ont définitivement distingué le sexe du genre (*sex and gender*). Le premier « sexe » fait référence au fait d'être né homme ou femme (c'est-à-dire les caractéristiques biologiques qui distinguent les hommes des femmes). Quant au « genre », il se réfère à des traits de personnalité, des activités, des intérêts et des comportements qui définissent socialement le masculin ou le féminin (Gill, 1992). Certains chercheurs associent le genre aux rôles prédéfinis (Bakan, 1966 ; Helgeson, 1994 ; Marques & Paez, 1994 ; Stoller, 1968). Ainsi, le « rôle de genre » (*gender role*)

renvoie au comportement observable adopté dans la société, le rôle que les individus choisissent, surtout vis-à-vis d'autrui, pour établir leur appartenance de genre à leurs yeux et à des autres (Stoller 1968). Cet auteur définit l'« identité sexuelle » comme l'appartenance psychologique à l'un des deux sexes, tandis que l'identité de genre (*Gender Identity*) est définie comme le sens de soi en tant qu'être sexué construit au cours des premières années de vie. L'identité de genre représente donc la perception plus ou moins masculine et féminine que les individus ont d'eux même en fonction de leurs caractéristiques, capacités et comportements (Berk, 1991). Pour Rouyer (2007), cette conception ancienne du genre comme produit de la société paraît toujours à l'ordre du jour. Cet auteur indique que l'identité de genre est plus largement déterminée par les facteurs psychologiques que par les facteurs biologiques. Selon Fontayne et Sarrazin, (2001), le terme « rôle lié au genre » représente les modèles de croyances, d'attitudes, de comportement, d'aptitudes et d'intérêt qu'une culture associe à la masculinité et à la féminité. Quelques chercheurs (Bem, 1975 ; Fontayne, Sarrazin & Famose, 2000) définissent le concept de genre comme le degré d'adhésion aux rôles de sexe masculin et féminin, c'est-à-dire aux normes sociales de masculinité et de féminité. La définition du genre semble donc susceptible d'évoluer en fonction du cadre culturel et social.

3.2. La théorie du schéma de genre : une évolution théorique

Depuis plus d'une quarantaine d'années, il a été admis que les caractéristiques personnelles de la masculinité et de la féminité²² ont été associées aux hommes et aux femmes de façon différenciée. Personne ne possédait les deux à la fois. Autrement dit, la masculinité et la féminité étaient représentées comme deux pôles opposés d'un continuum unique. Constantinople (1973) démontre, contrairement à cette idée, que la masculinité et la féminité constituent deux dimensions indépendantes qui peuvent être corrélées. En remettant également en cause la dichotomie traditionnelle entre féminin et masculin, Bem (1974, 1978, 1981, 1983, 1985) postule dans sa théorie du schéma de genre que l'homme ne possède pas obligatoirement que des caractéristiques masculines et la femme que des caractéristiques féminines. Ils peuvent posséder à la

²² « La masculinité et la féminité semblent être les concepts les plus embrouillés du vocabulaire de la psychologie. Les définitions les plus générales des termes telles qu'utilisées pour construire des tests de Masculinité-Féminité semblent être que ce sont des traits relativement stables qui tirent leurs origines dans l'anatomie, la psychologie et dans leur attitude, que dans leur comportement » (Traduction tirée de Alain, 1996, p. 396, Constantinople, 1973, p. 390).

fois les deux caractéristiques. Pour ce fait, elle établit le concept de caractère androgyne en psychologie différentielle. Partant du postulat selon lequel le genre doit être considéré comme multidimensionnel, Bem (1974, 1981) propose, à travers le *Bem Sex Role Inventory* (B.S.R.I.) qui permet d'évaluer le degré d'adhésion aux normes sociales féminines et masculines, quatre identités de genre (féminine, masculine, androgyne et indifférenciée). Généralement, les hommes ont tendance à avoir une orientation de rôle masculin, tandis que les femmes ont tendance à avoir une orientation de rôle féminin. Dans ce cas, on parle d'individus typés sexuellement (*sex-typed*). Plus précisément, lorsque les individus adhèrent aux caractéristiques masculines tout en rejetant les caractéristiques féminines, on parle d'individus typés Masculins. Dans le cas inverse, on parle d'individus typés Féminins. Cependant, il peut arriver que des femmes aient une orientation de rôle masculine et des hommes aient une orientation de rôle féminine. Dans ce deuxième cas, on parle d'individus « de type sexuel croisé » (*cross-sex-typed*). Plus précisément, lorsque les individus n'adhèrent ni aux caractéristiques masculines ni aux caractéristiques féminines, on parle d'individus "Indifférenciés". Par contre, lorsque les individus se caractérisent à la fois par des traits masculins et féminins, on parle d'individus typés Androgynes. Ces derniers individus sont les plus adaptés psychologiquement du fait de leur capacité à adopter des comportements différents pour mieux s'adapter à leur environnement (Bem, 1975, 1985, 1995). Bem et Lenney (1976) ont réalisé, par exemple, une étude afin d'étudier le lien entre l'identité du genre et le choix des activités à exercer. Les résultats ont montré que les sujets typés Androgynes font suffisamment preuve de flexibilité pour s'engager dans les différents types d'activité et ceci sans ressentir d'inconfort psychologique. Par contre, les sujets typés sexuellement (i.e., hommes Masculins, femmes Féminines) essayent généralement d'éviter les activités inappropriées à leur sexe. Ces sujets ressentent un malaise psychologique et des sentiments négatifs vis-à-vis d'eux-mêmes quand ils s'engagent réellement dans ces activités. La mise au jour de ces quatre identités de genre a permis de démontrer que les individus ont des attentes plus élevées dans les activités en cohérence avec leur genre et des attentes plus faibles lorsque le typage sexué de l'activité et le genre de l'individu sont opposés (Bem, 1981). Ces identités vont servir de guide à l'action en conduisant les individus à des comportements en cohérence avec leur identité de genre. Par conséquent, il est probable que les filles typés

Masculines et/ou Androgynes pratiquent davantage des activités masculines, qui sont conformes avec leur identité de genre, que les filles typées Féminines et/ou Indifférenciées.

3.3. Pratique et abandon sportifs en termes de genre

Plusieurs recherches (e.g., Bem, 1975, 1983, 1985 ; Bem & Lenney, 1976) ont souligné que les individus ayant une forte identité de genre (i.e., Masculine, Féminine) ont tendance à valoriser les tâches qui sont congruentes avec cette identité. C'est la raison pour laquelle les femmes qui souhaitent adhérer aux stéréotypes de rôles féminins décident probablement d'arrêter la pratique des activités physiques et sportives (e.g., Eccles & Harold, 1991 ; Koivula, 1995). De la même manière, les sujets chez qui le schème de catégorisation serait absent, ou bien qui n'emploieraient pas ce schéma basé sur la dichotomie du masculin et du féminin pourraient se révéler, soit comme pratiquant plus aisément des activités non conformes aux stéréotypes culturels de leur sexe, soit comme pratiquant de façon indifférente des activités conformes ou non conformes aux stéréotypes de leur sexe. Plus particulièrement, certaines études ont montré que les sujets les moins engagés dans un processus de catégorisation selon le sexe (Androgynes et Indifférenciés) hésitent moins à pratiquer des sports considérés comme traditionnellement inappropriés pour leur sexe (e.g., Colley, Roberts & Chipps, 1985 ; Koivula, 1995 ; Matteo, 1988 ; Salminen, 1990).

De nombreuses recherches se sont intéressées à étudier le lien entre le genre et la pratique sportive (e.g., Colley & al., 1985 ; Engel, 1994 ; Fontayne, 1999 ; Fontayne & al., 2001 ; Guillet & al., 2000b ; Marsh & Jackson, 1986 ; Salminen, 1990 ; voir pour revue : Gill, 1992). Ces études ont globalement révélé que les athlètes et particulièrement les sportives disposaient davantage d'une identité du genre typée Masculine ou Androgyne que les filles non sportives. Par exemple, dans une étude effectuée par Fontayne et al., (2001) auprès 858 adolescents afin d'étudier la relation entre le genre et le typage sexuel des pratiques sportives, les résultats ont montré que les sujets typés Masculins ou Féminins ont eu des comportements conformes aux stéréotypes sexués. Tout d'abord, les sujets typés Masculins pratiquaient davantage le sport que les sujets typés Féminins quel que soit leur sexe biologique. Ensuite, les résultats ont montré, conformément aux postulats de Bem (1981), que les sujets typés sexuellement (i.e., Masculins, Féminins) avaient tendance

à pratiquer des activités congruentes avec leur identité de genre. Finalement, les résultats ont mis en évidence que les sujets Indifférenciés, se sont avérés moins sportifs que les Androgynes ou les Masculins. Les sujets typés Androgynes et Indifférenciés se répartissaient globalement de manière plus équilibrée dans les différents types d'activités sportives (i.e., masculine, féminine, appropriée aux deux sexes), et pratiquaient plus facilement que les sujets typés Masculins et/ou Féminins des sports qui n'étaient pas nécessairement conformes à leurs stéréotypes de sexe.

Cette tendance à catégoriser les sports comme appropriés ou non à l'identité de genre chez les sportifs a été également confirmée dans d'autres travaux (e.g., Koivula, 1995 ; Mead & Ignico, 1992). Plus précisément, ces chercheurs ont révélé que les sportifs typés sexuellement (i.e., Masculins et/ou Féminins) étaient plus susceptibles que les sportifs « de type sexuel croisé » (i.e., Androgynes et/ou Indifférenciés) de catégoriser les sports comme appropriés ou non à leur genre et limitaient leur participation seulement aux sports qu'ils estimaient appropriés à celui-ci. En plus, d'autres études ont démontré que les sujets typés Masculins et Féminins expérimentaient plus de problèmes (e.g., Anthrop & Allison, 1983) et invoquaient plus de raisons liées au genre pour rejeter des activités inappropriées (e.g., Matteo, 1988).

Les recherches qui se sont focalisées sur le phénomène de l'abandon sportif ont généralement montré que l'abandon sportif chez les filles était plus important et survenait plus tôt que chez les garçons (e.g., Duquin, 1978 ; Martino, 1975 ; Sapp & Haubenstricker, 1978 ; Wankel & Mummery, 1996). Plus particulièrement, quelques recherches (e.g., Duncan, 1994 ; Thorne, 1993) soulignent que le fait que les filles veulent qu'elles soient jolies et séduisantes représente des priorités plus importantes pour elles que de participer ou de continuer la pratique d'un sport régulier. Pour Eccles et al., (1983), les filles qui veulent être féminines participent ou continuent moins dans les sports stéréotypés masculins. Ainsi, certaines filles sont prêtes à abandonner leur sport afin d'éviter de compromettre leur féminité (Kane & Synder, 1989 ; Young, 1990). L'abandon sportif chez les filles semble résulter également d'un conflit entre le rôle de sexe et le rôle sportif des filles. Plus précisément, certaines recherches avancent que les joueuses qui adhèrent aux rôles sexués féminins et qui pratiquent un sport « inapproprié » à leur sexe vivent davantage un conflit entre leur rôle de femme et celui de sportive que celles qui font des sports plus « appropriés » à leur sexe (Sage & Loudemik, 1979 ; Anthrop & Allison, 1983). Pour Brown (1985), il

semble que ce conflit serait plus fort pendant l'adolescence où les images stéréotypées de la féminité ont une influence particulièrement forte. Afin d'étudier le lien entre le genre et la persistance ou l'abandon en handball, Guillet et al., (2000b) ont suivi quatre groupes, établis en fonction de leur identité de genre, de jeunes handballeuses françaises pendant 3 saisons sportives. Les résultats ont mis en évidence trois périodes d'abandon pendant lesquelles des différences significatives apparaissaient parmi ces groupes. Ces périodes apparaissaient 173, 498 et 823 jours après le début de cette recherche. Concernant les filles qui avaient abandonné la pratique sportive, les résultats ont montré globalement que la proportion cumulée de joueuses typées Androgyne (24%) était significativement moins élevée, après trois saisons sportives, que celle des joueuses typées Féminines (44%) et Indifférenciées (50%). Les résultats ont également révélé que la proportion cumulée des joueuses Masculines (31%), après 3 années, était moins importante que celle des joueuses Féminines.

Un deuxième modèle théorique qui peut expliquer l'abandon sportif est le modèle (expectation-valence) d'Eccles (Guillet & al., 2006). Ce modèle peut mettre en évidence les processus par lesquels les rôles sexués peuvent mener au comportement d'abandon.

4. Le modèle (expectation-valence) d'Eccles

Dans plusieurs théories comme la théorie de l'attribution (Weiner, 1979, 1985), celle de l'expectation-valeur (e.g., Atkinson, 1957, 1966 ; Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece & Midgley, 1983 ; Eccles & Wigfield, 2002) et celle de l'efficacité personnelle (Bandura, 1986, 1989), les chercheurs postulent que les attentes individuelles pour les succès et les perceptions de l'habileté dans différentes activités jouent un rôle déterminant dans la motivation à vouloir réaliser ces activités. Pour Bandura (1989), les attentes d'efficacité représentent les croyances qui mettent l'individu en position de pouvoir effectivement réaliser les comportements nécessaires pour produire le résultat. Partant du postulat selon lequel l'attente implique la capacité d'établir des relations à se souvenir d'un événement, à anticiper un autre événement ou à croire qu'un événement particulier sera suivi de certaines conséquences, Thill (1989) définit le terme d'attente par des attributs cognitifs. Les attentes (ou probabilités de succès ou d'échec) représentent ainsi des anticipations cognitives des conséquences de la performance,

qui dans le cadre de l’accomplissement pourront avoir la signification du succès ou de l’échec.

L’un des modèles les plus élaborés liés à la valeur de la tâche est le modèle « expectation-valence » d’Eccles et al., (1983). L’importance de ce modèle réside dans le fait qu’il propose de se centrer sur les raisons psychologiques des choix des individus dans le cadre de l’accomplissement. Ainsi, les attentes et les valeurs sont définies comme cognitives plutôt que purement motivationnels. Dans leur modèle (Figure 8), Eccles et ses collaborateurs postulent que les attentes et les valeurs influencent de manière directe la persistance, les choix des tâches d’accomplissement et les performances. Les attentes et les valeurs elles-mêmes sont influencées par les croyances spécifiques à la tâche, telle la perception de la compétence, la perception des difficultés et les buts des individus (voir à ce propos Famose, Sarrazin & Cury, 1995 ; Sarrazin, 1995). Ces variables sont à leur tour influencées par les perceptions des parents, des attitudes des maîtres, leurs attentes pour eux-mêmes, ainsi que par leurs interprétations des résultats. Les comportements des agents socialisateurs et leurs croyances à propos des sujets influencent à leur tour la perception des enfants aussi bien que leur interprétation des résultats passés. Le milieu socioculturel d’origine et l’histoire unique des événements influence directement le comportement et les croyances des agents socialisateurs, ainsi que les propres croyances des sujets.

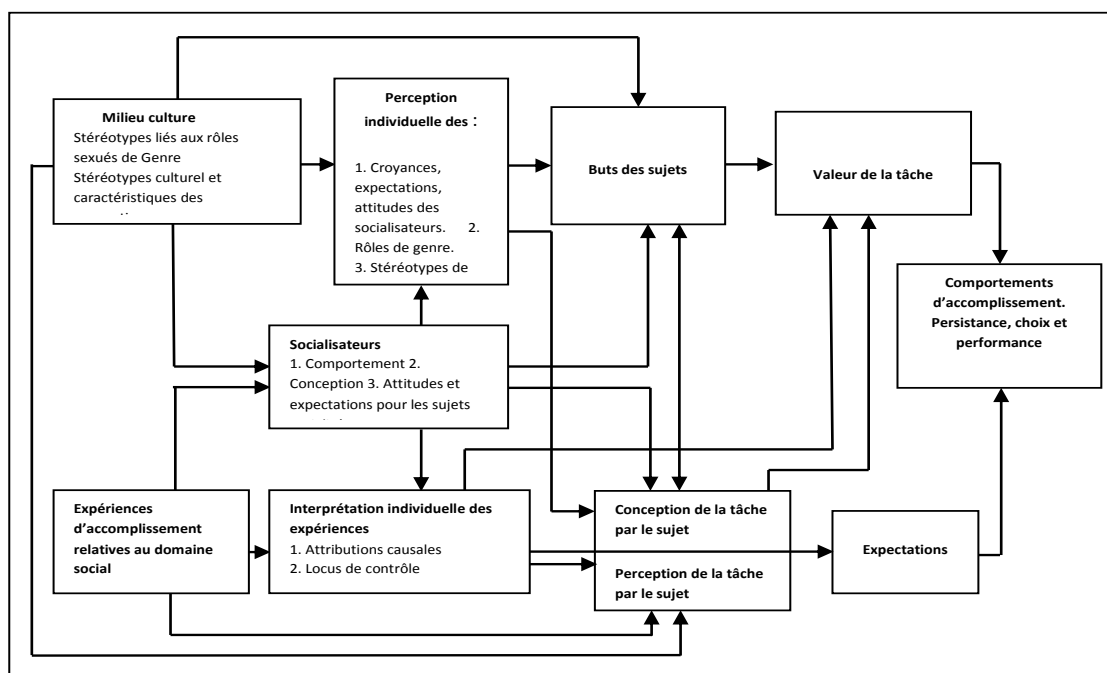


Figure (8) : Adaptation du modèle expectation-valence de la motivation à l’accomplissement de Wigfield et Eccles, (1992)

Certains chercheurs avancent qu'il est nécessaire de savoir pourquoi certaines actions ou certains comportements ont de la valeur pour les individus et quelles sont les différentes composantes de cette valeur (e.g., Eccles, 1987 ; Eccles & al., 1983). Pour Rokeach (1979), les valeurs représentent le cœur même des conceptions de ce qui est désirable pour un individu et une société. Elles sont utilisées comme des standards ou des critères qui orientent non seulement nos actions mais également nos jugements, nos choix, nos attitudes, nos évaluations, nos arguments, nos exhortations, notre rationalité et plus encore nos attributions causales. Généralement, les individus participent à des tâches qui représentent des valeurs positives et évitent les tâches qui représentent des valeurs négatives (e.g., Atkinson, 1957, 1966 ; Eccles & al., 1983). Dans ce sens, ces dernières recherches supportent l'idée selon laquelle la valeur incitative de l'activité détermine le choix de celle-ci. Eccles et al., (1983) ont proposé quatre aspects de la valeur de la tâche d'accomplissement qui peuvent influencer le comportement d'accomplissement : la valeur d'atteinte, la valeur intrinsèque, la valeur d'utilité et le coût. Premièrement, la valeur d'atteinte a été utilisée par Battle (1965) afin de décrire son importance. Pour lui, la valeur d'atteinte est l'importance que l'individu accorde à l'accomplissement dans une tâche donnée et qui pourrait déterminer la force et la persistance à réussir celle-ci (Battle, 1965, cité par Wigfield & Eccles, 1992). A l'instar de Battle (1965), Eccles et al., (1983) définissent la valeur d'atteinte comme l'importance de faire bien dans une tâche. Les tâches qui auraient une valeur d'atteinte très importante seraient celles qui fournissent l'occasion à l'individu de confirmer les aspects importants de son schéma de soi. Deuxièmement, la valeur intrinsèque ou la valeur d'intérêt intrinsèque²³ correspond à la joie que les individus retirent de la réalisation d'une activité, ou l'intérêt subjectif que l'individu a pour une tâche donnée. Eccles et al., (1983) indiquent que si la tâche possède une haute valeur d'intérêt, l'individu est motivé de manière intrinsèque pour faire cette tâche. Lorsque les individus s'engagent dans des tâches qui ont une valeur intrinsèque élevée, cela conduit à des conséquences psychologiques importantes majoritairement positives. Troisièmement, la valeur d'utilité représente la façon dont la tâche est reliée aux buts futurs, tels que des buts liés à la carrière. Un sportif peut pratiquer une activité parce qu'elle est importante pour ces buts futurs, même s'il

²³ La valeur d'intérêt est une construction similaire au concept de motivation intrinsèque telle que le définissent Deci et ses collaborateurs (e.g., Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1980, 1985b ; Ryan & al., 1985) et Harter (1981).

n'est pas intéressé par l'activité en soi. Par exemple, les sportifs s'orientent vers des activités qui ne les enthousiasment pas mais dont ils ont besoin pour poursuivre ce qui est leur réel intérêt, plaire à leurs parents, ou bien être avec leurs amis²⁴. Finalement, le coût a été conceptualisé par Eccles et ses collègues (e.g., Eccles & al., 1983 ; Eccles, 1987) en termes d'aspects négatifs liés à l'engagement dans la tâche. Le coût d'une activité peut être caractérisé par plusieurs facteurs allant de l'anxiété anticipée au temps perçu pour réaliser d'autres activités. Le fait de choisir une activité limite les opportunités individuelles concernant la pratique d'autres activités qui sont également valorisées. Cette limitation est perçue par la suite comme un coût pour l'engagement dans cette activité. Ce coût varie en termes de la hauteur hiérarchique de l'activité par rapport aux autres activités valorisées. Plus particulièrement, plus le coût subjectif est grand, plus basse est la valeur pour le sujet. Des travaux ont montré que seul trois de ces quatre composantes de valeurs, à savoir les valeurs d'atteinte, d'intérêt et d'utilité, apparaissent comme facteurs distincts après une analyse factorielle confirmatoire (e.g., Eccles & Wigfield, 1995 ; Wigfield & Eccles, 1992).

Parmi les antécédents de la valeur de la tâche d'accomplissement identifiés par Eccles et al., (1983), il y a d'abord le schéma de soi et les buts. Eccles et al., (1983) postulent que le schéma de soi affecte la valeur des tâches à travers son impact sur les valeurs d'utilité et d'atteinte des différentes activités et buts. Si le schéma de soi lié au genre constitue un antécédent important des valeurs accordées à l'activité. Il est important de souligner que les valeurs que l'individu peut avoir vis-à-vis d'une activité sont également affectées par un deuxième antécédent, à savoir les pressions socialisatrices exercées par les parents, les enseignants, les entraîneurs et ou bien les pairs notamment quand il s'agit d'une urgence pour l'individu de se conformer aux rôles liés à son genre. Globalement, ces agents sociaux socialisent différenciellement les valeurs d'accomplissement attachées à différentes activités. Certains chercheurs (e.g., Bandura, 1977 ; Mischel, 1970) avancent que c'est par l'imitation successive de différents modèles sociaux que l'enfant va apprendre ce qu'il est convenu de valoriser (traits et caractéristiques personnelles, comportements et activités) pour son sexe. Dans toute société, les concepts de masculinité et de féminité déterminent des attentes

²⁴ Dans ce sens, la valeur d'utilité est plus liée aux raisons extrinsèques pour s'engager dans une tâche, comme pratiquer une activité sportive non pour eux-mêmes mais pour rechercher quelques désirs finaux (pour plus des informations sur la motivation extrinsèque voir chapitre 3).

comportementales et des attitudes destinées à maintenir l'individu dans la norme fixe. A partir de l'attrait que peut exercer le modèle, l'environnement social exerce ensuite une pression sélective qui, par le jeu des renforcements positifs et négatifs (encouragements, punitions), va guider le choix définitif des conduites. Pour Bem (1983, 1985), les sujets apprendraient à se conformer aux normes sociales par l'installation d'un schéma de genre.

Le modèle d'Eccles (e.g., Eccles & al., 1983 ; Wigfield & Eccles, 1992) avance que le schéma de soi lié au genre affecte d'autres régulateurs socio-cognitifs comme les attentes de succès et les valeurs des tâches qui constituent elles-mêmes les prédicteurs les plus proximaux des comportements liés à l'accomplissement tels que les choix et le rejet d'une activité sportive (Fontayne & al., 2002) et l'abandon d'une activité sportive (Guillet & al., 2000b, Guillet & al., 2006).

4.1. Le modèle d'Eccles et la perception de compétence

Culturellement, le sport est conçu généralement comme un domaine masculin où apparaissent les qualités de la masculinité comme l'affrontement, la force et le contact physique. C'est la raison pour laquelle les garçons se sentent généralement plus compétents que les filles dans le domaine sportif (e.g., Eccles & Harold, 1991). Plus précisément, les stéréotypes sexuels développés à propos d'activités sportives influencent le sentiment de compétence que les garçons et/ou les filles peuvent éprouver à leur égard (e.g., Eccles & al., 1990 ; Eccles & Harold, 1991 ; Guillet & al., 2006).

Certaines recherches ont étudié la différence entre les garçons et les filles à propos de leur compétence. Klint et Weiss (1987) ont montré, par exemple, que les filles en sport ont une compétence perçue sur le plan physique moins élevée que celle des garçons. De même, Eccles et Harold (1991) ont révélé que les garçons étaient généralement meilleurs que les filles sur des tests de compétence motrice et qu'ils se percevaient comme étant plus compétents dans ce domaine que les filles. Cependant, ces derniers chercheurs ont démontré que les filles qui pensent que le sport représente un domaine d'accomplissement approprié aux filles se perçoivent plus compétentes que celles qui pensent l'inverse. D'ailleurs, il semble que ce n'est pas seulement les stéréotypes sexuels développés à propos d'activités sportives qui affectent la compétence chez les filles, les stéréotypes sexuels développés à propos de

compétence peuvent elles aussi affecter celle-ci. Par exemple, dans une étude effectuée par Boiché, Sarrazin et Bois (2004) auprès de 515 élèves, les résultats ont montré que les stéréotypes sexuels de la compétence (les garçons sont plus compétents en sport que les filles) sont reliés négativement à la compétence sportive chez les filles.

D'autres recherches ont abordé la compétence non pas en termes de différence sexuelle mais en fonction de l'identité de genre. Sur ce point, Wigfield et Eccles, (1992) avancent que les individus sexuellement typés au niveau du genre (Masculins et Féminins) ont généralement des attentes de succès plus élevées dans les activités qui sont congruentes avec leur sexe (activités féminines pour les individus typés féminins et activités masculines pour les individus typés masculins), et des attentes plus faibles quand ces activités correspondent au sexe opposé (activités féminines pour les individus typés masculins et activités masculines pour les individus typés féminins). Bem (1977) montre, quant à elle, que les sujets typés Androgynes ont une estime de soi plus élevée que les autres types de sujets. De façon ascendante, les différents types de genre s'ordonnent de la manière suivante : sujets typés Indifférenciés, typés Féminins, typés Masculins, et typés Androgynes. Dans l'un des travaux de Fontayne (1999), les résultats ont mis en évidence que les filles typées Masculines se perçoivent plus compétentes que celles Androgynes, Féminines et Indifférenciées. Les filles typées Androgynes se perçoivent plus compétentes de celles Féminines et Indifférenciées. Les filles Féminines ne se différencient pas de celles Indifférenciées au niveau de la compétence perçue. Guillet (2000), montre, quant à elle, que les joueuses typées Androgynes et Masculines se percevaient plus compétentes que celles typées Féminines et Indifférenciées.

Généralement, les stéréotypes n'affectent pas seulement la perception de compétence chez les individus dans différentes activités mais aussi les valeurs qu'ils accordent à celles-ci.

4.2. Le modèle d'Eccles et les valeurs de l'activité

Il semble que les stéréotypes sexuels développés à propos d'activités sportives influencent non seulement le sentiment de compétence des individus dans ces activités mais aussi l'importance de celles-ci (e.g., Eccles, Jacobs & Harold, 1990 ; Eccles & Harold, 1991 ; Guillet & al., 2006). Généralement, les individus ont tendance à

accorder de l'importance aux activités dans les quelles ils s'accordent de fortes probabilités de succès (e.g., Eccles & al., 1983 ; Feather, 1988). Pour (Duda, 1988), les garçons comme les filles ont tendance à considérer qu'il est plus important pour les garçons que pour les filles d'être bons en sport (e.g., Eccles & Harold, 1991). Ils seront donc plus nombreux à valoriser ce domaine, parce qu'ils percevront à travers cette activité sociale des opportunités d'afficher des qualités culturellement valorisées pour leur genre. Eccles et ses collaborateurs (e.g., Eccles & al., 1983 ; Wigfield & Eccles, 1992) avancent, quant à eux, que la valeur de l'activité dépend des perspectives qu'elle offre afin de confirmer ou au contraire d'infirmer certains aspects valorisés du concept de soi. Plus précisément, l'individu qui veut montrer la possession d'attributs traditionnellement liés au rôle masculin dans nos sociétés, donnera une plus grande valeur aux activités compétitives ou à la démonstration de prouesses physiques. Il évitera également les activités caractérisées seulement par des attributs féminins. En revanche, celui et celle qui voudraient démontrer qu'ils possèdent les attributs liés au rôle féminin, accorderont une valeur importante aux activités sociales qui sont susceptibles de mettre en avant la grâce et l'esthétisme (des attributs culturellement féminins) (e.g., Eccles, 1987). Ces derniers individus devraient également soigneusement éviter de s'engager dans des activités sportives, au moins celles qui pourraient être perçues comme inappropriées à la féminité. Certains chercheurs soulignent que les valeurs accordées aux activités peuvent être influencées par l'identité du genre de l'individu (e.g., Eccles & Harold, 1992 ; Koivula, 1995 ; Mead & Ignico, 1992). Plus précieusement, plusieurs chercheurs avancent que les individus possédant une forte identité de genre valorisent les tâches qui sont congruentes avec cette identité (e.g., Bem, 1975, 1983, 1985 ; Bem & Lenney, 1976). C'est ainsi que les femmes qui souhaitent adhérer aux stéréotypes de rôles féminines décident d'arrêter certaines activités physique et sportives puisqu'elles ne veulent pas poursuivre des carrières non-féminines. Par exemple, Fontayne (1999) a montré que les filles typées Masculines et Androgynes ont des valeurs pour les activités physiques et sportives en EPS plus importantes que les filles typées Féminines et Indifférenciées. Cependant, les filles typées Masculines ne se différencient pas de celles Androgynes et les filles typées Féminines ne se différencient pas de celles Indifférenciées pour ces valeurs. Guillet (2000) a montré que les filles Androgynes ont des valeurs pour l'handball plus importantes que les

filles typées Masculines, Féminines et Indifférenciées. Ces trois derniers types de filles ne se différencient pas entre eux.

Le modèle d'Eccles (e.g., Eccles & al., 1983 ; Wigfield & Eccles, 1992) avance que le schéma de soi lié au genre influence également les choix et le rejet d'une activité sportive (e.g., Fontayne, 1999 ; Fontayne & al., 2002).

4.3. Le modèle d'Eccles, les choix et le rejet des activités sportives

L'un des intérêts du modèle d'Eccles et al., (1983) réside dans le fait qu'il permet d'expliquer les choix d'orientation scolaire ou de pratique sportive chez des enfants et des adolescents (e.g. Deeter, 1989, 1990 ; Eccles & al., 1990 ; Eccles & Harold, 1991 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993 ; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman & Midgley, 1991). Des versions simplifiées pour ce modèle ont été testées dans certaines études (e.g., Fontayne 1999, 2000 ; Fontayne & al., 2002) afin d'expliquer les choix et le rejet des certaines activités physique et sportives susceptibles d'être pratiquées dans les cours de l'EPS. Les résultats montrent d'une part que le choix et/ou le rejet des activités physiques et sportives dépend de l'interaction entre l'identité du genre des individus et le typage sexuel des activités. Globalement, les résultats montrent que les individus typés Masculins ou Féminins ont des choix et des rejets conformes à leur genre et ceci est indépendamment de leur sexe. Les premiers ont des choix élevés pour les activités masculines et des rejets élevés pour les activités féminines. Pour les seconds, c'est l'inverse qui se produit. Par contre, les individus typés Androgynes et Indifférenciés sont moins sensibles à cette catégorisation sexuelle dans leurs choix et rejets des activités sportives. Lorsqu'il s'agit d'activités masculines, ces individus ne se différencient pas en ce qui concerne les choix et le rejet de ces activités. Lorsqu'il s'agit d'activités féminines, les individus typés Androgynes choisissent plus ces activités que les individus typés Indifférenciés. Par contre, c'est l'inverse qui se produit concernant le rejet de ces activités féminines. D'autre part, les résultats montrent que lorsqu'il s'agit d'activités masculines, les « choix » sont reliés positivement à l'échelle masculine et négativement à l'échelle féminine²⁵, tandis que

²⁵ L'échelle masculine et celle féminine représentent deux facteurs de deuxième ordre dans de la version courte pour adolescents français du *Bem Sex Role Inventory* (BSRI, Fontayne & al., 2000). Ces deux facteurs se composent de 5 facteurs de premier ordre, dont 3 facteurs mesurant des caractéristiques de la Masculinité et 2 facteurs mesurant les caractéristiques de la féminité.

les « rejets » sont reliés négativement à l'échelle masculine et positivement à l'échelle féminine. Lorsqu'il s'agit d'activités féminines, les « choix » sont reliés positivement à l'échelle féminine et négativement à l'échelle masculine, tandis que les « rejets » sont reliés négativement à l'échelle féminine et positivement à l'échelle masculine. Enfin, lorsqu'il s'agit d'activités appropriées aux deux sexes, aucune des deux échelles ne prédit significativement les choix ou le rejet.

Concernant les différences entre les identités du genre chez les filles en termes de choix et de rejet des activités physiques et sportives masculines en EPS, Fontayne (1999) a montré que le choix des filles Masculines pour ces activités est plus important que celui des filles Androgynes, Féminines et Indifférenciées. Le choix des filles Indifférenciées pour ces mêmes activités est plus élevé que celui des filles Féminines. Il n'y a pas de différences entre les filles Androgynes et celles Féminines et entre les premières et celles Indifférenciées au niveau des choix de ces activités. Par contre, les résultats ont révélé que le rejet pour les activités physiques et sportives masculines en EPS est plus important chez les filles Féminines que chez les filles Masculines, Androgynes et Indifférenciées, ainsi que chez les filles Androgynes et Indifférenciées que chez les filles Masculines. Entre les filles Androgynes et Indifférenciées, il n'y a pas de différence au niveau de rejet. Les résultats ont mis en évidence que la masculinité prédit positivement les choix des activités masculines et négativement le rejet de celles-ci. Par contre, la féminité prédit négativement le choix des activités masculines et positivement le rejet de celles-ci.

Le modèle d'Eccles (e.g., Eccles & al., 1983 ; Wigfield & Eccles, 1992) postule que l'abandon sportif peut résulter des rôles sexués (e.g., Guillet, 2000 ; Guillet & al., 2006).

4.4. Le modèle d'Eccles et l'abandon sportif

Certaines recherches (Deeter, 1990, Eccles & Harold, 1991) soulignent que le modèle expectation-valeurs d'Eccles semble particulièrement explicatif en ce qui concerne les différences de participation et d'investissement entre les garçons et les filles dans le domaine des activités physique et sportives. Par exemple, dans une recherche effectuée par Eccles et Harold (1991, étude 1), les auteurs ont utilisé le modèle d'Eccles afin de prédire l'investissement sportif auprès de 3000 enfants de 6 à 9 ans. Les résultats de cette étude ont montré que les garçons rapportent un temps

libre plus important passé à faire du sport que les filles. Ces chercheurs ont étudié dans une deuxième étude dans ce même article (Eccles & Harold, 1991, étude 2), l'influence de l'habileté perçue et des valeurs sur le temps consacré à faire du sport durant le temps libre chez des enfants de 11 à 13 ans. Les résultats ont révélé que le temps consacré à faire du sport durant le temps libre était prédit positivement par l'habileté perçue en sport, la valeur d'utilité et la valeur d'importance.

Comme nous l'avons vu plus avant, certains chercheurs (e.g., Fontayne 1999, 2000 ; Fontayne & al., 2002) montrent que les individus typés Masculins ont des choix élevés pour les activités masculines et des rejets élevés pour les activités féminines. Pour les individus typés Féminins, c'est l'inverse qui se produit. D'ailleurs, certains chercheurs (e.g., Bem, 1981 ; Fontayne & al., 2001) avancent que les sujets typés Masculins pratiquent davantage des activités masculines que des activités féminines. Pour les individus féminins, c'est l'inverse qui se produit. Fontayne (1999, 2000) et Fontayne et al., (2002) avancent également que les individus typés Androgynes et Indifférenciés ne se différencient pas en ce qui concerne les choix et le rejet des activités masculines. En plus, Certains chercheurs (e.g., Bem, 1981 ; Fontayne & al., 2001) indiquent que les sujets typés Androgynes et Indifférenciés pratiquent plus facilement que les sujets typés Masculins et/ou Féminins des sports qui ne sont pas nécessairement conformes à leurs stéréotypes de sexe. Autrement dit, les filles Androgynes et Indifférenciées sont à l'aise dans la pratique des activités masculines. En accord avec la théorie de Bem (1981, 1985, 1993), Guillet et al., (2000b) ont présumé que les joueuses typées Masculines et Androgynes persévèrent plus longtemps dans une activité dite masculine (i.e., l'handball) que les joueuses « féminines ». Ces derniers ont mis en évidence que les joueuses typées Androgynes et Masculines sont celles qui ont une probabilité de « survie » plus importante que les joueuses typées Féminines et Indifférenciées. Cependant, il semble que l'influence du genre sur le comportement de l'abandon ou de la persévérance dans les activités sportives est médiée par certaines variables médiatrices. Plus précisément, le modèle d'Eccles (e.g., Eccles & al., 1983 ; Eccles & Harold, 1991 ; Wigfield & Eccles, 1992) avance que le schéma de soi lié au genre affecte certains régulateurs socio-cognitifs comme l'habileté perçue et les valeurs des tâches qui constituent elles-mêmes les prédicteurs les plus proximaux des comportements liés à l'accomplissement. Afin de tester ces postulats, Guillet et al., (2006) ont proposé récemment une version simplifiée du modèle d'Eccles pour

étudier le comportement d'abandon auprès de 333 handballeuses françaises âgées de 17 ans à 19 ans. Dans cette recherche, les auteurs ont étudié l'effet indirect du schéma de soi (i.e., l'adhésion aux rôles sociaux masculins : la masculinité, l'adhésion aux rôles sociaux féminins : la féminité) sur les intentions d'abandonner et par les mêmes sur l'abandon sportif, ainsi que le rôle médiateur des valeurs subjectives de l'activité et la perception de l'habilité dans cet effet. Les résultats ont montré d'une part que les joueuses qui ont abandonné leur activité se percevaient moins masculines, moins compétentes et accordaient moins de valeurs à cette activité et avaient plus d'intentions d'abandonner en comparaison de celles qui ont continué la pratique sportive. Concernant la féminité, les joueuses qui ont abandonné ne différencient pas de celles persistantes. D'autre part, les résultats ont révélé que la masculinité prédit positivement les valeurs subjectives de l'activité ($\beta = .85$) et l'habilité perçue ($\beta = .98$). Par contre, la féminité prédit seulement l'habilité perçue de façon négative ($\beta = -.44$). Quant aux valeurs subjectives et à l'habilité, tous les deux sont reliés négativement aux intentions d'abandonner (respectivement, $\beta = -.74$, $\beta = -.10$) qui, à leurs tour, prédisent positivement l'abandon réel ($\beta = .70$) quelques mois plus tard. La prédiction positive entre la masculinité et l'habilité perçue confirme les résultats obtenus par Nicaise et Cogérino (2004) auprès de 160 garçons et 140 filles en EPS. Ces derniers ont mis en évidence que la masculinité prédit positivement la compétence physique perçue ($\beta = .55$) chez les filles. Des résultats similaires ont été également obtenus par Fontayne (1999). La prédiction négative entre la féminité et l'habilité perçue confirme les résultats obtenus par Guillet (2000). Cependant, Eccles et Harold, (1991) démontrent que la féminité prédisait positivement l'habileté perçue. En accord avec les résultats obtenus par Fontayne (1999), Guillet et al., (2006) ont montré que la masculinité prédit positivement les valeurs subjectives de l'activité. Par contre, la féminité ne prédit pas ces valeurs chez les handballeuses. Fontayne (1999) montre également que la féminité chez les filles ne prédit ni la compétence perçue ni les valeurs des activités physiques et sportives susceptibles d'être pratiquées dans les cours de l'EPS. Cependant, Guillet (2000) montre que la féminité prédit positivement les valeurs de l'activité.

Concernant les intentions d'abandonner, Guillet et al., (2006) soulignent qu'elles prédisent positivement l'abandon réel. Ces résultats sont en accord avec ceux de Guillet (2000). Il semble que ces intentions se différencient en fonction des

identités du genre des joueuses (Guillet, 2000). Cette dernière a révélé que les filles typées Masculines et Androgynes avaient des intentions d'abandonner moins élevées que les filles typées Indifférenciées. Les résultats ont montré également que les filles typées Androgynes avaient des intentions d'abandonner moins élevées que les filles typées Féminines. Les résultats ont mis en évidence que les filles typées Féminines ne différencient pas de celles typées Indifférenciées et celles typées Masculines et celles dernières ne différencient pas de celles typées Androgynes au niveau des intentions d'abandonner.

En conclusion, la version simplifiée du modèle d'Eccles proposée par Guillet et al., (2006), appelée également le modèle de l'abandon sportif par ces mêmes chercheurs, n'a été testée que chez la population française. D'ailleurs, les chercheurs ont seulement appuyé ce modèle de façon partielle. Par conséquent, afin de généraliser les résultats obtenus par ces chercheurs et de rapporter d'autres soutiens à ce modèle, d'autres recherches sont nécessaires chez d'autres populations. Ainsi, nous proposons dans ce travail doctoral de tester ce modèle chez des sportives pratiquant des activités masculines dans une société arabo-musulmane, à savoir la Syrie, dont un caractère dominant est la masculinité.

En résumé, il semble que les filles qui abandonnent leur sport, le font parce qu'elles vivent un conflit entre leur rôle sexué féminin et leur rôle sportif masculin notamment lorsqu'il s'agit des activités sportives masculines. La théorie du schéma de genre (Bem, 1974, 1981) explique cet abandon par « les schémas de soi » liés au genre, établis par l'intériorisation des rôles sexués, qui orientent les conduites individuelles. Plus précisément, les filles qui adhèrent aux rôles sexués féminins abandonnent davantage les activités sportives masculines. La théorie du schéma de genre souligne également, à travers le (B.S.R.I.), que les athlètes typées féminines abandonnent davantage les activités sportives masculines que les sportives typées Androgynes et Masculines puisqu'elles sont en contradiction avec leur identité de genre féminine. Le modèle de l'abandon sportif de Guillet et al., (2006), quant à lui, met en avant les processus par lesquels « les schémas de soi » liés au genre amènent au comportement d'abandon. Plus particulièrement, ce modèle postule que l'habileté perçue et les valeurs accordées à l'activité pratiquée jouent un rôle de médiateur entre les rôles sexués et le comportement d'abandon. En d'autres termes, les filles qui adhèrent aux rôles sexués féminins donnent moins de valeurs aux activités sportives masculines et se perçoivent moins compétentes dans celles-ci. Les faibles valeurs données à ces activités et le manque de compétence chez ces filles se traduisent par une forte intention d'abandon et plus tard par l'abandon réel de ces activités.

Le bilan de la partie théorique et le plan de travail

Dans la partie théorie, nous avons présenté les différentes approches théoriques qui ont contribué à expliquer l'abandon sportif. Dans un premier temps, nous avons donné une idée sur les analyses descriptives cherchant à identifier les raisons qui ont poussé les anciens sportifs à abandonner leur sport. Dans un deuxième temps, nous nous sommes focalisés sur les premières approches théoriques de ce phénomène, à savoir la théorie de la motivation de la compétence (Harter, 1978, 1982) et la théorie de la motivation à l'accomplissement (e.g., Ames, 1992 ; Dweck, 1999 ; Maehr, 1974 ; Nicholls, 1989). Ces deux approches donnent une importance particulière aux concepts de compétence, d'orientations et de climats motivationnels pour éclairer les raisons de l'abandon sportif. Dans un troisième temps, nous avons exposé la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985a, 1991, 2000, 2008) pour montrer la participation des différents types de motivation dans la compréhension de ce phénomène. Dans un quatrième temps, nous avons décrit le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand, 1997) et ses postulats. Ce modèle regroupe principalement la théorie de la motivation à l'accomplissement et la théorie de l'autodétermination pour expliquer comment la perception du climat de l'entraîneur conduit au comportement d'abandon chez les sportifs. Dans un cinquième temps, nous avons arboré la théorie de l'échange social (e.g., Thibaut & Kelley, 1959) et le modèle de l'engagement sportif (Scanlan & Simons, 1992) pour expliquer l'implication de certaines variables dans le processus d'abandon notamment les coûts/bénéfices liés à la pratique sportive, l'attrait pour d'autres activités, le manque d'investissements, les contraintes sociales et le niveau d'engagement. Dans un sixième temps, nous avons présenté une dernière approche plus large se basant sur les propositions théoriques de Bem (e.g., 1974) et du modèle d'Eccles (Eccles & al., 1983). Cette dernière approche a mis l'accent sur l'importance des rôles sexués liés au genre et du typage sexué des activités sportives, ainsi que des rôles des valeurs accordées à l'activité sportive et de la compétence perçue dans les processus qui amènent à l'abandon.

Comme nous l'avons vu précédemment, les différentes recherches qui se sont intéressées à l'abandon sportif ont fait ressortir la complexité de ce sujet. Ainsi, une meilleure compréhension de l'abandon passe par la prise en compte des différentes

approches théoriques utilisées. Par conséquent, une étude exploratoire et 4 études longitudinales ont été menées pour mieux cerner les facteurs et les processus qui conduisent à l'abandon chez les handballeuses et les basketteuses syriennes. Dans la première étude, nous avons cherché à identifier les motifs d'abandon qui peuvent probablement amener les handballeuses et les basketteuses syriennes qui pratiquent encore leurs activités à abandonner leur sport et voir si les motifs d'abandon changent en fonction de certaines variables notamment l'activité pratiquée, le niveau de jeu, l'âge et le niveau d'expérience. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre de cette thèse, il apparaît nécessaire d'utiliser des études longitudinales sur plusieurs années pour étudier l'abandon sportif. Ainsi, quatre autres études ont été également effectuées pour mieux comprendre l'influence de certaines variables, à long terme, sur le comportement réel d'abandon. Trois entre elles (études 2, 3 et 5) s'inscrivent dans une logique de prédiction du comportement des sportives. Dans la deuxième étude, nous nous sommes centrés sur l'impact de la perception qu'ont les joueuses du climat motivationnel de l'entraîneur dans les processus qui conduisent à l'abandon, à partir de la séquence causale du modèle hiérarchique de la motivation de Vallerand (1997). Plus précisément, nous avons voulu tester le modèle de l'abandon sportif de Sarrazin et al., (2002) afin d'expliquer l'abandon chez les handballeuses et les basketteuses syriennes. Dans la troisième étude, nous nous sommes intéressés d'une part à l'identification des sources du plaisir, en mettant l'accent sur les variables qui interviennent dans le processus coûts/bénéfices. D'autre part, nous avons cherché à tester le modèle de l'engagement de Guillet et al., (2002). Dans la quatrième étude, vu les propositions théoriques de Bem (1974, 1981), nous avons voulu étudier le lien entre l'identité de genre, le typage sexué de deux activités masculines et la durée d'implication des joueuses dans ces activités. C'est pour cela qu'il nous est apparu nécessaire d'utiliser une méthode statistique particulièrement adaptée (l'analyse de survie) pour étudier cette relation. Dans la cinquième étude, nous nous sommes finalement focalisés sur l'impact potentiel des rôles sexués sur l'abandon sportif chez les handballeuses et les basketteuses syriennes et le rôle médiateur de certaines variables dans cette relation. Plus précisément, nous avons voulu tester le modèle de l'abandon sportif de Guillet et al., (2006) afin de prédire l'abandon chez ces joueuses.

Deuxième
partie :
Partie
expérimentale

Étude 1 : Les motifs d'abandon chez les handballeuses et les basketteuses syriennes

Objectif général

La majorité de recherches descriptives cherchant à mettre en évidence les motifs « superficiels » de l'abandon sportif ont révélé que les enfants et les adolescents ne citaient pas une raison unique, mais plusieurs raisons ou motifs afin de justifier cet abandon (e.g., Gould & al., 1982 ; Molinero & al., 2006 ; Salguero & al., 2003, pour une revue voir : Guillet & al., 2000a ; Sarrazin & Guillet, 2001). Ces recherches ont été réalisées au Canada (e.g., Fry & al., 1981 ; Orlick, 1973 ; 1974 ; Sefton & al., 1981), aux Etats-Unis (e.g., Gould & al., 1982 ; Klint & Weiss, 1986 ; Pooley, 1981 ; Sapp & al., 1978) ou en Espagne (e.g., Molinero & al., 2006 ; Salguero & al., 2003). Le fait que ces études soient seulement réalisées dans ces pays ne permet pas d'identifier d'autres motifs d'abandon qui peuvent, suite à une différence culturelle, émerger dans d'autres pays. A notre connaissance aucune étude, n'a été effectuée dans un pays du Moyen Orient. De plus, la plupart des études descriptives basées uniquement sur l'échelle de Gould al., (1982) (e.g., Molinero & al., 2006 ; Salguero & al., 2003) ont consisté à demander aux anciens athlètes les motifs les ayant poussés à arrêter leur pratique sportive. Cette démarche qui permet d'identifier les motifs d'abandons chez les anciens joueurs ne permet pas d'identifier les motifs d'abandon qui apparaissent chez les sportifs qui pratiquent encore leur sport.

Afin de dépasser ces limites, il nous a paru intéressant de conduire une recherche chez une population différente à savoir la population syrienne. Cette première étude a pour objectif d'identifier les motifs d'abandon chez des athlètes syriennes jouant encore au handball ou au basketball. Il s'agira de savoir si d'autres motifs d'abandon plus importants aux yeux de ces joueuses que certains motifs mentionnés dans l'échelle de Gould et al., (1982) peuvent apparaître. Le fait d'identifier les motifs d'abandon nous permettra de trouver certaines solutions, notamment pour les motifs d'abandon contrôlables, afin de stopper ou au moins retarder l'apparition de l'abandon sportif chez ces joueuses. Pour ce faire, nous avons proposé deux étapes. Dans la première, nous avons construit un questionnaire permettant de mesurer les motifs d'abandon chez les joueuses syriennes. Dans la deuxième, nous avons réalisé une étude avec le questionnaire construit afin

d'identifier d'une part les motifs d'abandon chez les joueuses syriennes et d'autre part voir s'il existe des différences au niveau des motifs d'abandon en fonction des types de joueuses (handballeuses versus basketteuses) et du niveau des joueuses (ligue 1 versus ligue 2).

Etape 1 : Construire un questionnaire pour mesurer les motifs d'abandon

Pour construire ce questionnaire, nous avons réalisé dans un premier temps une pré-étude chez les handballeuses et les basketteuses syriennes. Dans celle-ci, il a été demandé à 102 joueuses (50 handballeuses et 52 basketteuses) âgées de 12 à 30 ans ($M = 21,45$ ans ; $ET = 3,62$ ans) de citer 5 motifs qui peuvent les conduire à abandonner leur pratique sportive dans le futur. Les résultats ont montré que les joueuses syriennes ont cité 52 motifs d'abandon (annexe 2.1). Nous avons retenu seulement les motifs les plus cités par les athlètes (plus de 3 fois). Puis, des regroupements ont été faits sur les derniers items. A la fin de cette démarche, nous avons retenu 24 items supports de l'étude suivante. Dans un deuxième temps, nous avons sélectionné 22 motifs d'abandon²⁶ provenant de l'échelle de Gould et al., (1982). Le choix de ces items a été fait en fonction de leurs clartés pour un sportif syrien et leur absence de redondance avec ceux issus de la pré-étude. Les items retenus ont été traduits en arabe puis il a été demandé à 2 personnes bilingues d'évaluer si les items en arabes étaient bien conformes à ceux en anglais et nous les avons ajoutés dans le questionnaire final. A la suite de cette procédure, 4 items ont été regroupés en 2 items. Par conséquent, le nombre d'items est passé à 20. Dans l'étude de Gould et al., (1982), les auteurs n'ont pas pu identifier une structure factorielle pour leur échelle. Par conséquent, ils ont traité leurs résultats en termes d'items et non en termes de facteurs. Dans le questionnaire construit, nous constatons que les 44 items présentés de façon aléatoire représentent 12 facteurs.

²⁶ Les items qui ne sont pas retenus portent les numéros suivants dans l'échelle de Gould et al., (1982) : (2, 4, 10, 11, 20, 23, 27, 28, 30, 32) [voir tableau (1) dans le chapitre 1 (l'abandon sportif dans les études descriptives)].

Etape 2 : Identifier les motifs d'abandon chez les handballeuses et les basketteuses syriennes

I- Objectif

Cette étude avait deux objectifs. Le premier était identifier les motifs d'abandon chez les handballeuses et les basketteuses syriennes. Le deuxième était savoir s'il y avait des différences au niveau des motifs d'abandon en fonction du type d'activité et du niveau des joueuses, ainsi qu'en fonction de l'âge et du nombre d'années d'expérience des athlètes.

II- Méthode

II.1. Sujets

Les participantes de cette étude étaient 402 joueuses (190 handballeuses et 212 basketteuses) âgées de 12 à 30 ans ($M = 18,71$ ans ; $ET = 4,39$ ans). Ces joueuses, issues de différents secteurs géographiques de Syrie, appartenaient à 36 équipes différentes, jouaient en ligue 1 et 2 de Handball et de Basket-ball et s'entraînaient en moyenne 6 heures par semaine.

II.2. Questionnaire

Le questionnaire comportait deux parties. Dans la première partie, les joueuses indiquaient leur date de naissance, le type de sport pratiqué, le niveau de l'équipe (ligue 1 ou 2), leur nombre d'années d'expérience dans ce sport et le nombre d'heures d'entraînement par semaine. Dans la seconde partie, les joueuses devaient compléter le questionnaire construit dans la première étape. La consigne correspondant à cette seconde partie du questionnaire était : « A quel point les raisons suivantes correspondent à tes raisons de ne plus faire de sport ? » Les participantes devaient imaginer qu'elles vivaient réellement la situation présentée dans chaque énoncé. Puis, elles devaient indiquer si dans cette circonstance, elles-mêmes seraient d'accord pour quitter ou non l'activité sur une échelle Likert en 7 points, qui s'échelonnait de (1) pas du tout d'accord à (7) tout à fait d'accord.

II.3. Procédure

Au milieu d'une saison sportive de handball et de basket-ball en Syrie (octobre -Septembre 2007), le questionnaire décrit ci-dessus a été rempli par les joueuses après un entraînement. Il leur était clairement indiqué que leurs réponses étaient anonymes et confidentielles.

III- Résultats

Tout d'abord, les moyennes et les écart-types des différents items ont été calculés afin de faire une analyse descriptive. Cette dernière permet d'identifier les motifs d'abandon les plus importants et les moins importants chez les joueuses syriennes. Ensuite, deux analyses factorielles en composante principale (ACP) ont été réalisées sur les données afin d'évaluer comment les items étaient regroupés et savoir s'il en ressortait plusieurs sous-ensembles. Puis, des analyses de variances multiples (MANOVA) ont été effectuées pour déterminer s'il existait des différences au niveau des motifs d'abandon en fonction du type d'activité (handball versus basketball) et du niveau de jeu des joueuses (ligue 1 versus ligue 2). Finalement, d'autres analyses de variances multiples (MANOVA) ont été réalisées pour déterminer s'il existait des différences au niveau des motifs d'abandon en fonction de l'âge (âgées versus non âgées) et du nombre d'années d'expérience (élevé versus faible).

III.1. Motifs d'abandon chez les joueuses syriennes

Dans un premier temps, nous avons réalisé une analyse descriptive de nos données. Les résultats de cette analyse²⁷ (Annexe 2.2) montrent que les joueuses dans cette étude quel que soit le sport qu'elles pratiquent et leur niveau de jeu trouvent que le fait de tomber enceinte ou d'avoir un enfant représente le motif le plus important pour abandonner la pratique de l'activité ($M = 4,30$), suivi par le fait de ne pas être appréciée ou être maltraitée par l'entraîneur ($M = 3,84$), le fait d'avoir un accident ou une maladie qui les empêchent de pratiquer l'activité pendant quelques mois ($M = 3,63$), le fait de ne pas se sentir importante dans l'équipe ($M = 3,24$), le fait de

²⁷ Nous ne présentons ici que les dix motifs qui sont estimés par les joueuses comme très importants pour abandonner leur sport et les dix motifs qui sont moins importants pour quitter la pratique sportive chez celles-ci.

devenir âgée (M = 3,18), l'existence d'une mauvaise entente entre les joueuses (M = 3,09), le fait d'avoir peur de se blesser pendant les entraînements (M = 3,03), le fait d'avoir des problèmes scolaires (M = 2,99), le fait d'avoir un mari ou un fiancé qui ne permet plus à sa femme ou à sa fiancée de faire du sport (M = 2,97) et le fait d'avoir beaucoup de devoirs scolaires (M = 2,95). En revanche, les résultats montrent que les joueuses estiment que le fait d'être importunée en dehors du club représente le motif le moins important pour abandonner leur activité sportive (M = 1,61), suivi de façon accrue par le fait que leurs petits amis ne veulent plus qu'elles continuent la pratique sportive (M = 1,69), le fait que personne ne s'intéresse à elles (M = 1,81), le fait que leurs parents ne les soutiennent pas financièrement (M = 1,85), le fait de ne plus aimer la compétition (M = 1,86), le fait que la pratique de cette activité les empêche de pratiquer d'autres loisirs (1,89), le fait que leurs amies préférées quittent l'activité (M = 1,91), le fait que leur activité ne soit pas populaire (M = 1,93), le fait que les entraînements se finissent tardivement (M = 1,95) et le fait que l'activité les empêche d'être avec leurs amis (M = 1,96).

III.2. Analyse factorielle et motifs d'abandon

Dans un deuxième temps, nous avons effectué une analyse factorielle exploratoire afin d'évaluer comment les items étaient regroupés et savoir si nous pouvons identifier dans nos données une structure factorielle. Comme il est conseillé de vérifier si les données sont factorisables nous avons examiné si les données forment un ensemble suffisamment cohérent pour qu'il soit raisonnable d'y chercher des dimensions communes qui aient un sens (Green & al., 1989). Cet examen préalable peut s'effectuer à partir d'une référence théorique ou d'une analyse empirique. Nous nous sommes appuyés sur deux tests : le test de sphéricité de Bartlett et le test MSA (ou KMO) (*Measure of Sampling Adequacy*). Les tests de Bartlett (χ^2 (946, N = 320) = 7735,24, $p < .0001$) et de MSA (KMO = .82) sont satisfaisants. Ils permettent tous les deux de rejeter l'hypothèse nulle qui voudrait que nous soyons en présence d'une matrice unité où les coefficients de corrélation auraient la valeur 0 et autorisent donc une analyse factorielle.

Dans un deuxième temps, la structure factorielle du questionnaire arabe de motifs d'abandon a été examinée par une analyse factorielle en composante principale (ACP) suivie par une rotation orthogonale Varimax à l'aide du logiciel SPSS afin d'évaluer comment les items étaient regroupés (Annexe 2.3). Cette première analyse nous a permis d'extraire 12 facteurs avec des valeurs propres comprises entre 4,5 et 1,54 et expliquant 69,31 % de la variance (facteur 1 : 10,24 % ; facteur 2 : 7,24 % ; facteur 3 : 6,58 ; facteur 4 : 6,45 ; facteur 5 : 5,80 % ; facteur 6 : 5,66 % facteur 7 : 4,95 % facteur 8 : 4,79 % ; facteur 9 : 4,78 % ; facteur 10 : 4,75 % ; facteur 11 : 4,57 % et facteur 12 : 3,49 %). Suite à cette première analyse factorielle nous avons décidé d'éliminer certains items qui ont des poids factoriels faibles ou qui se retrouvent sur plusieurs dimensions. Par conséquent, une autre analyse factorielle suivie par une rotation Varimax a été alors effectuée avec les items conservés (Annexe 2.4). Les résultats de cette dernière analyse nous a permis d'extraire également 12 facteurs avec une valeur propre supérieure à 1 et expliquant 85,45 % de la variance (facteur 1 : 13,63 % ; facteur 2 : 8,20 % ; facteur 3 : 7,42 ; facteur 4 : 7,21 ; facteur 5 : 7,02 % ; facteur 6 : 6,73 % facteur 7 : 6,54 % ; facteur 8 : 6,34 % ; facteur 9 : 5,99 % ; facteur 10 : 5,84 % ; facteur 11 : 5,46 % et facteur 12 : 5,07 %). Les items conservés sont regroupés dans les 12 facteurs de la façon suivante : trois items mesurant l'ennui (premier facteur), deux items mesurant la compétence et le progrès (deuxième facteur), deux items mesurant l'influence de la famille (troisième facteur), deux items mesurant le moment de l'entraînement (quatrième facteur), deux items mesurant les problèmes avec les études (cinquième facteur), deux items mesurant l'effet des activités alternatives (sixième facteur), deux items mesurant la mauvaise entente avec l'entraîneur (septième facteur), deux items mesurant les problèmes liés à la santé (huitième facteur), un item mesurant le soutien financier de la famille (neuvième facteur), un item mesurant le soutien du club (dixième facteur), un item mesurant l'effet d'un déménagement éventuel (onzième facteur) et un item mesurant les relations avec les coéquipiers (douzième facteur). Par conséquent, nous nous sommes basés sur les résultats de cette deuxième analyse factorielle (12 facteurs) pour étudier les différences qui peuvent exister au niveau des motifs d'abandon en fonctions des variables indépendantes.

Indépendamment du sport pratiqué par les sujets féminins, nous avons ensuite cherché à identifier les motifs d'abandons les plus significatifs pour cette population.

En comparant les moyennes de ces douze facteurs d'abandons²⁸ (annexe 2.5), il est apparu que les joueuses accordent généralement de l'importance à quatre de ces motifs : la mauvaise entente avec l'entraîneur (var. 5), les problèmes liés à la santé (var. 6), les problèmes avec les études (var. 4) et la compétence et le progrès (var. 3). Premièrement, la variable "mauvaise entente avec l'entraîneur" ressort comme la plus signifiante pour les joueuses, au regard de toutes les autres variables, avec une moyenne de 3,29. Deuxièmement, les joueuses considèrent "les problèmes liés à la santé" (M = 2,98) comme un facteur plus important que tous les autres (à l'exception des facteurs "la compétence et le progrès" et "les problèmes liés aux études) pour expliquer l'abandon. Troisièmement, les joueuses estiment que la variable "problèmes liés aux études" (M = 2,97) est plus en mesure d'expliquer l'abandon de la pratique sportive que les autres variables (à l'exception des facteurs "compétence et progrès" et "problèmes liés à la santé"). Pour finir, la variable "compétence et progrès" apparaît comme un facteur explicatif signifiant (M = 2,89) chez les joueuses pour comprendre l'abandon (à l'exception des facteurs "problèmes liés aux études" et "problèmes liés à la santé").

III.3. Les motifs d'abandon en fonction du type d'activité et en fonction du niveau de jeu des joueuses

Des analyses de variances multiples (MANOVA) avec deux facteurs indépendants (1) (type d'activité : handball vs. Basketball) et (2) (niveau de jeu des joueuses : ligue 1 vs. ligue 2) × 12 facteurs (motifs d'abandon) comme variables dépendantes ont été effectuées. Les résultats ont révélé une interaction significative entre le type d'activité et le niveau de jeu des joueuses (λ de Wilk = .84, $F(12, 387) = 6,08$, $p < .0001$). Les résultats ont également montré l'existence d'un effet significatif pour le type d'activité (λ de Wilk = .83, $F(12, 387) = 6,54$, $p < .0001$). Finalement, les résultats ont souligné qu'il y a un effet significatif pour le niveau de jeu des joueuses (λ de Wilk = .86, $F(12, 387) = 5,41$, $p < .0001$).

III.3.1. Différences en fonction du type d'activité et du niveau de jeu des joueuses

Des analyses (MANOVA) ont fait ressortir des différences significatives au niveau des motifs d'abandons en fonction du type d'activité et du niveau de jeu des

²⁸ Les comparaisons des moyennes ont été réalisées en utilisant le test *t* de *student*.

joueuses (tableau : 2). Des tests *post hoc* de Newmens-Keuls ont montré que les handballeuses de ligue 1 perçoivent que les empêchements familiaux et le déménagement dans une autre ville les conduisent plus à abandonner le sport que les handballeuses de ligue 2 et les basketteuses de ligue 1 et 2. En revanche, la mauvaise entente avec les coéquipières et l'absence de soutien financier de la famille sont significativement plus perçus comme des motifs d'abandon chez les handballeuses de ligue 2 que chez les handballeuses de ligue 1 et les basketteuses de ligue 1 et 2. De plus, les handballeuses de ligue 2 pensent que les problèmes scolaires les conduisent moins à arrêter le sport que les handballeuses de ligue 1 et les basketteuses de ligue 1 et 2. En fin, le fait que les horaires d'entraînement ne sont pas adaptés est un motif d'abandon moins fort chez les handballeuses de ligue 2 et les basketteuses de ligue 1 alors qu'il est plus important pour les handballeuses de ligue 1 et les basketteuses de ligue 2.

Tableau (2) : Moyennes des motifs d'abandon en fonction du type et du niveau de jeu des joueuses

Activité pratiquée	Handball		Basketball		<i>F</i> (1, 398)	<i>PN</i>	<i>PT</i>	<i>p</i> (<i>N</i> × <i>T</i>)
	M. Niv.1	M. Niv.2	M. Niv.1	M. Niv.2				
Ennui de l'activité	2,57	2,60	2,42	2,14	0,84	0,48	0,078	0,359
Influence famille	3,15	2,14	2,47	2,67	12,68	0,018	0,662	0,000
Compétence et progrès	3,29	2,95	2,77	2,56	0,127	0,118	0,009	0,720
Problème des études	3,11	2,05	3,23	3,29	10,37	0,004	0,001	0,001
Problème avec l'entraîneur	3,68	3,67	2,87	3,02	0,18	0,737	0,001	0,670
Influence santé	3,25	3,05	2,92	2,70	0,0005	0,24	0,057	0,980
Activités alternatives	2,31	1,98	1,97	1,70	0,049	0,027	0,026	0,820
Temps d'entraînement	2,50	1,98	2,11	2,40	7,627	0,435	0,896	0,006
Soutien du club	1,80	2,14	2,22	2,23	0,997	0,294	0,128	0,318
Déménagement	2,73	1,52	1,94	1,85	9,899	0,001	0,19	0,002
Relation avec les amis	1,94	3,05	1,94	1,85	14,359	0,002	0,001	0,000
Soutien financier de famille	1,59	2,38	1,72	1,81	4,55	0,008	0,176	0,034

Comme il n'y a pas d'effets significatifs pour 6 interactions, nous avons décidé de voir les effets des variables indépendantes de manière séparée²⁹.

²⁹ Dans les parties (III.3.2. et III.3.3.), nous abordons seulement les résultats par apport aux six facteurs où il n'existe pas d'effets pour les interactions entre les deux variables indépendantes (activité pratiquée versus niveau des joueuses).

III.3.2. Différences en fonction du type d'activité

Des analyses univariées (ANOVA) ont fait ressortir des différences significatives au niveau des motifs d'abandons en fonction du type d'activité pratiquée (tableau : 3). En effet, les résultats ont montré que chez les handballeuses, l'ennui, le manque de compétence et de progrès, la mauvaise entente avec l'entraîneur, les problèmes liés à la santé, l'attrait pour d'autres activités sont significativement plus perçus comme des motifs d'abandon par rapport aux basketteuses. En revanche, les basketteuses pensent que le manque de soutien du club les conduit plus à arrêter le sport que les handballeuses.

Tableau (3) : Moyennes et écarts-types des motifs d'abandon en fonction du statut des joueuses

Activité pratiquée	<u>Handball</u>		<u>Basketball</u>		<i>F</i> (1, 400)	<i>P</i>
	M. Han.	E.T. Han.	M. Bas.	E.T. Bas.		
Ennui de l'activité	2,58	1,84	2,38	1,59	3,06	0,081
Compétence et progrès	3,14	1,74	2,67	1,74	7,44	0,007
Prob. av. l'entraîneur	3,68	2,04	2,94	1,86	14,23	0,000
Influence santé	3,16	1,86	2,81	1,71	3,89	0,049
Activités alternatives	2,16	1,56	1,84	1,15	5,59	0,019
Soutien du club	1,95	1,61	2,23	1,70	2,73	0,099

III.3.3. Différences en fonction du niveau de jeu des joueuses

Des analyses univariées (ANOVA) ont fait ressortir des différences significatives au niveau des motifs d'abandons en fonction du niveau de jeu des joueuses (tableau : 4). En effet, les résultats ont montré que les joueuses de ligue 1 considèrent (1) le manque de compétence et de progrès et (2) l'attrait pour d'autres activités alternatives comme les motifs les plus importants pour abandonner le sport par rapport aux joueuses de ligue 2.

Tableau (4) : Moyennes et écarts-types des motifs d'abandon en fonction du niveau de joueuses

Niveau de pratique	Niveau 1		Niveau 2		<i>F</i> (1, 400)	<i>P</i>
	M. 1	E.T. 1	M. 2	E.T. 2		
Ennui de l'activité	2,49	1,66	2,35	1,78	0,71	0,400
Compétence et progrès	3,03	1,86	2,73	1,62	2,78	0,096
Problème avec l'entraîneur	3,27	2,04	3,31	1,91	0,03	0,859
Influence santé	3,08	1,80	2,86	1,78	1,62	0,204
Activités alternatives	2,14	1,43	1,82	1,28	5,32	0,022
Soutien du club	2,01	1,64	2,19	1,69	1,14	0,286

Une MANOVA a été également réalisée avec deux facteurs indépendants (1) (type d'activité : handball vs. Basketball) et (2) (niveau de jeu des joueuses : ligue 1 vs. ligue 2) × l'âge des joueuses comme variables dépendantes. Les résultats ont révélé une interaction significative entre le type d'activités et le niveau de jeu des joueuses en fonction de l'âge des joueuses, $F(1, 398) = 6,72, p < .01$. Des tests *post hoc* de Newmans-Keuls ont montré que les handballeuses de ligue 2 ($M. = 22.38$ ans) sont plus âgées que les handballeuses de ligue 1 ($M. = 20.73$ ans, $p < .01$), les basketteuses de ligue 1 ($M. = 16.52$ ans, $p < .0001$) et les basketteuses de ligue 2 ($M. = 16.11$ ans, $p < .00001$). Les résultats ont également mis en évidence que les handballeuses de ligue 1 sont plus âgées que les basketteuses de ligue 1 ($p < .0001$) et celles de ligue 2 ($p < .0001$). Aucune différence n'a été obtenue entre les basketteuses de ligue 1 et celles de ligue 2 ($p = .43$).

III.4. Les motifs d'abandon en fonction de l'âge et en fonction du nombre d'années d'expérience

Des analyses de variances multiples (MANOVA) avec deux facteurs indépendants (1) (l'âge des joueuses : âgées vs. non âgées) et (2) (le nombre d'années d'expérience : élevé vs. faible)³⁰ × 12 facteurs (motifs d'abandon) comme variables

³⁰ Dans ces analyses, les joueuses qui ont plus de 19 ans (la moyenne de l'âge des joueuses) ont été considérées comme âgées et celles qui ont moins ou égale à 19 ans ont été considérées comme non âgées. Pour le nombre d'années d'expérience, celles qui ont plus de 6 années d'expérience ont été considérées comme ayant une expérience élevée et celles qui ont moins ou égale à 6 années d'expérience ont été comme ayant une expérience faible.

dépendantes ont été effectuées pour déterminer s'il existait des différences au niveau des motifs d'abandon en fonction de l'âge des joueuses et en fonction du nombre d'années d'expérience. Les résultats ont révélé une interaction multivariée significative entre l'âge des joueuses et le nombre d'années d'expérience au niveau des motifs d'abandon (λ de Wilk = .94, $F(12, 387) = 2,22$, $p = .01$). Les résultats ont également montré l'existence d'un effet multivarié significatif pour l'âge des joueuses (λ de Wilk = .86, $F(12, 387) = 5,14$, $p < .0001$). Finalement, les résultats ont mis en évidence qu'il y a un effet multivarié significatif pour le nombre d'années d'expérience (λ de Wilk = .86, $F(12, 387) = 5,23$, $p < .0001$).

III.4.1. Différences en fonction de l'âge et du nombre d'années d'expérience

Des analyses (MANOVA) ont fait ressortir des différences significatives au niveau des motifs d'abandons en fonction de l'âge et du nombre d'années d'expérience des joueuses (tableau : 5). Plus précisément, des tests *post hoc* de Newmens-Keuls ont montré que (1) le manque de compétence et de progrès, (2) le fait que l'entraînement ne tombe pas au bon moment ou qu'il se finisse tard et (3) la mauvaise entente avec les coéquipières sont considérés comme les motifs les plus importants pour abandonner chez les joueuses les plus âgées qui ont peu d'années d'expériences par rapport aux autres joueuses (les joueuses les plus âgées qui ont beaucoup d'années d'expériences et celles les moins âgées qui ont un peu et/ou beaucoup d'années d'expériences). Les tests *post hoc* de Newmens-Keuls ont également révélé que les joueuses les plus âgées qui ont beaucoup d'années d'expérience estiment que les problèmes scolaires ne représentent pas un motif très important qui conduit à l'abandon alors que les joueuses les plus âgées qui ont peu d'années d'expérience et celles les moins âgées qui ont beaucoup et/ou peu d'années d'expériences le juge plus important pour l'abandon.

Tableau (5) : Moyennes et écarts-types des motifs d'abandon en fonction de l'âge et du nombre d'années d'expérience

N. d'années d'expérience	Faible				élevé				F (1, 398)	P (NXA)	
	Age	N. âgée	E.T.	âgée	E.T.	N. âgée	E.T.	âgée			E.T.
Ennui		2,19	0,11	2,52	0,31	2,58	0,22	2,76	0,18	0,11	0,742
Influ. Famille		2,72	0,12	2,52	0,30	2,66	0,26	2,50	0,15	0,01	0,924
Compét. et prog.		2,74	0,12	4,55	0,34	2,67	0,25	2,80	0,15	14,62	0,000
Prob. des études		3,22	0,12	3,31	0,34	3,27	0,30	2,29	0,16	5,45	0,020
Prob. Av. l'entraîn.		3,24	0,14	4,05	0,31	2,77	0,28	3,39	0,18	0,13	0,715
Inluen. santé		2,77	0,12	3,42	0,27	2,86	0,27	3,28	0,17	0,25	0,621
Act. altern		1,76	0,08	2,39	0,27	1,84	0,15	2,37	0,16	0,09	0,770
Temps d'entraîn.		2,35	0,11	3,00	0,29	2,16	0,23	1,95	0,12	5,21	0,023
Sout. club		2,28	0,12	2,61	0,27	1,74	0,20	1,77	0,16	0,53	0,467
Déménagement		2,12	0,13	2,32	0,28	1,94	0,23	1,84	0,16	0,39	0,533
Relations av. ami.		1,89	0,09	3,13	0,38	1,91	0,25	2,45	0,17	2,85	0,092
Sout. fina. d. fami.		1,57	0,09	1,97	0,38	2,19	0,31	2,18	0,17	0,92	0,337

Comme il n'y a pas d'effets significatifs pour 8 interactions, nous avons décidé de voir les effets des variables indépendants de manière séparée³¹.

III.4.2. Différences en fonction de l'âge des joueuses

Des analyses univariées (ANOVA) ont été effectuées afin de voir si des différences significatives au niveau des motifs d'abandons en fonction de l'âge des joueuses peuvent apparaître (tableau : 6). Les résultats ont mis en évidence que l'ennui, la mauvaise entente avec l'entraîneur, les problèmes liés à la santé, l'attrait pour d'autres activités alternatives et l'absence du soutien financier de la famille sont significativement plus perçus comme motifs d'abandon chez les joueuses les plus âgées que chez celles qui sont moins âgées.

³¹ Dans les parties (III.4.2. et III.4.3.), nous abordons seulement les résultats par apport aux huit facteurs où il n'existe pas d'effets pour les interactions entre les deux variables indépendantes (âge versus nombre d'années d'expérience).

Tableau (6) : Moyennes et écarts-types des motifs d'abandon en fonction de l'âge des joueuses

Age	Non âgée		Agée		F(1, 400)	P
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type		
Ennui	2,26	1,57	2,71	1,92	6,42	0,012
Influ. Famille	2,71	1,77	2,50	1,65	1,39	0,239
Prob. av. entraîn.	3,15	2,00	3,53	1,91	3,33	0,069
Inluen. Santé	2,79	1,76	3,31	1,80	8,12	0,005
Act. Altern	1,78	1,13	2,37	1,63	18,36	0,000
Sout. Club	2,18	1,65	1,95	1,68	1,91	0,167
Déménagement	2,09	1,88	1,95	1,66	0,60	0,439
Sout. fin. d. fam.	1,68	1,49	2,14	1,89	7,06	0,008

III.4.3. Différences en fonction du nombre d'années d'expérience des joueuses

Des analyses univariées (ANOVA) ont été également réalisées afin de voir si des différences significatives au niveau des motifs d'abandons peuvent être obtenues en fonction du nombre d'années d'expérience des joueuses (tableau : 7). Dans ces analyses, les résultats ont montré que l'ennui, les problèmes liés à la santé, l'attrait pour d'autres activités alternatives et l'absence du soutien financier de la famille sont significativement plus perçus comme motifs d'abandon chez les joueuses qui ont un nombre élevé d'années d'expérience que celles qui en ont moins. Par contre, les résultats ont permis d'identifier des différences significatives entre les joueuses qui ont peu d'années d'expérience et celles qui en ont plus. En effet, les résultats ont révélé que les joueuses qui ont peu d'années d'expérience pensent que le manque du soutien du club est un motif plus important pour abandonner le sport que celles qui ont un nombre élevé d'années d'expérience (tableau : 7).

Tableau (7) : Moyennes et écarts-types des motifs d'abandon en fonction du nombre d'années d'expérience des joueuses

No. d'Années d'expérience	Faible		Elevé		F(1, 400)	P
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type		
Ennui	2,23	1,60	2,71	1,85	7,61	0,006
Influ. Famille	2,70	1,75	2,54	1,68	0,76	0,385
Pro. av. entraîn.	3,35	2,00	3,21	1,95	0,48	0,490
Influen. santé	2,85	1,73	3,16	1,87	2,84	0,093
Act. Altern	1,84	1,23	2,21	1,53	7,25	0,007
Sout. Club	2,33	1,68	1,76	1,59	11,48	0,001
Déménagement	2,15	1,88	1,87	1,65	2,35	0,126
Sou. fin. d. fa.	1,62	1,43	2,19	1,91	11,51	0,001

III- Discussion

L'objectif de cette première recherche était d'identifier d'une part les motifs d'abandon chez les handballeuses et les basketteuses syriennes, et d'autre part, de savoir si des différences pouvaient apparaître au niveau des motifs d'abandon en fonction du type d'activité et du niveau des joueuses, ainsi qu'en fonction de l'âge et du nombre d'années d'expérience des athlètes.

III.1. Les motifs d'abandon chez les joueuses syriennes

Dans un premier temps, les résultats ont montré que les motifs « tomber enceinte ou avoir un enfant et un mari ou un fiancé qui ne permet plus à sa femme ou à sa fiancée de faire du sport » font partie des motifs les plus importants pour mettre un terme à la pratique sportive chez les joueuses syriennes. Ces résultats soulignent clairement que ces motifs d'abandon proviennent de la spécificité des sociétés arabes qui veut que les filles, une fois mariées, quittent le sport même parfois les études pour avoir des enfants et s'occuper de leurs foyers et de leurs maris. Les entraîneurs de ces joueuses attestent souvent que ces derniers motifs sont les principales causes d'abandon. Ce genre de motifs n'a pas été pris en compte dans les études antérieures probablement parce qu'ils n'existent pas ou parce qu'ils ne sont pas remarqués dans les sociétés européennes. Dans ces dernières, en comparaison avec les sociétés arabes, les couples ont des enfants très tard. D'ailleurs, il est rare de voir chez les occidentaux un mari qui empêche sa femme de faire du sport. Par contre, c'est un phénomène très connu dans les sociétés arabes. Les résultats indiquant que le fait de ne pas être appréciée ou être maltraitée par l'entraîneur (la mauvaise entente avec lui) comme motif important d'abandon sportif sont en accord avec les résultats obtenus par plusieurs recherches (Gould & al., 1982 ; Molinero & al., 2006 ; Salguero & al., 2003). Les résultats ont également révélé que les problèmes scolaires font partie des motifs d'abandon les plus importants. Ces résultats confirment les résultats obtenus par Petrova, Mignon et al., (2001) qui montrent que les devoirs scolaires représentent une raison souvent avancée par les jeunes pour justifier l'abandon d'une pratique antérieure. Ils sont également en accord avec le postulat selon lequel les exigences du domaine scolaire nuisent à l'investissement sportif (Boiché & al., 2007). Contrairement aux résultats obtenus par Gould et al., (1982), le fait d'avoir un accident ou une maladie et d'avoir peur de se blesser représentent des motifs

d'abandon très importants. Ces résultats confirment par contre le postulat de certaines recherches (e.g., Gould, 1987 ; Petlichkoff, 1992) selon lequel l'abandon est parfois provoqué par des causes incontrôlables comme les blessures. Les résultats ont montré que le fait d'être âgée représente, contrairement aux résultats obtenus dans quelques études (Gould & al., 1982 ; Molinero & al., 2006), un motif d'abandon très important chez ces joueuses syriennes. Contrairement également aux résultats obtenus par plusieurs chercheurs (Gould & al., 1982 ; Salguero & al., 2003), les joueuses syriennes estiment que « ne pas se sentir importante dans l'équipe » constitue un motif très important pour quitter l'activité. De futures recherches semblent nécessaires pour vérifier si les motifs d'abandon les plus importants conduisent réellement à l'abandon sportif dans l'avenir.

Dans un deuxième temps, les résultats ont révélé, en accord avec les résultats de Gould et al., (1982), que les motifs suivants « leurs amis ne veulent plus qu'elles continuent la pratique sportive et leurs amies préférées ont quitté l'activité » sont moins importants pour abandonner le sport chez les joueuses syriennes. Ce dernier motif est également estimé important dans la recherche de Salguero et al., (2003). Les résultats ont également montré, contrairement aux résultats obtenus par Gould et al., (1982), que les motifs suivants « personne ne s'intéresse à elles, ne plus aimer la compétition, la pratique de leur activité les empêche de pratiquer d'autres loisirs et l'activité les empêchent d'être avec leurs amis » sont estimés moins importants par les joueuses syriennes. Cependant, le dernier motif cité est, en accord avec nos résultats, estimé moins important dans la recherche de Molinero et al., (2006).

III.2. Les motifs d'abandon en fonction du type d'activité et du niveau de jeu des joueuses

Les résultats ont mis en évidence d'abord que les empêchements familiaux et le déménagement dans une autre ville sont plus perçus comme motifs d'abandon chez les handballeuses en ligue 1 (H.L.1) que chez les handballeuses en ligue 2 (H.L.2) et les basketteuses en ligue 1 (B.L.1) et celles en ligue 2 (B.L.2). Les différences au niveau des empêchements familiaux peuvent être expliquées par la nature de l'activité pratiquée et le niveau de jeu. En effet, les joueuses qui pratiquent le handball sont confrontées à plus de violences dans leur pratique sportive que celles qui pratiquent le basketball. De ce fait, il est très probable que les handballeuses aient plus d'accidents que les basketteuses dans leur pratique sportive. D'ailleurs, le niveau de jeu en ligue 1

est plus exigeant que celui en ligue 2. Par conséquent, les handballeuses de ligue 1 sont confrontées à beaucoup plus d'accidents que les autres joueuses. Ceci les conduit à penser que leurs parents vont probablement les empêcher de continuer la pratique sportive. C'est pourquoi, elles pensent plus que les empêchements familiaux représentent des motifs importants pour l'abandon que les autres joueuses. Il semble également que le faible nombre des équipes de handball féminin en ligue 1 en Syrie conduit les handballeuses de ligue 1 à voir le fait de déménager dans une autre ville comme un motif plus important pour abandonner que les handballeuses de ligue 2 et les joueuses de ligue 1 et 2. Il est probable que les handballeuses de ligue 1 croient qu'elles ne peuvent pas avoir un club adapté à leur niveau ou ne pas trouver pas de tout de club dans d'autres villes.

Ensuite, les résultats ont révélé que la mauvaise entente avec les coéquipières et l'absence de soutien financier de la famille sont plus perçus comme des motifs d'abandon chez les handballeuses de ligue 2 que chez les handballeuses de ligue 1 et les joueuses de ligue 1 et 2. Ces différences peuvent être expliquées par l'âge des handballeuses de ligue 2. En effet, ces dernières joueuses sont plus âgées que les handballeuses de ligue 1 ($p < .01$) et les joueuses de ligue 1 ($p < .0001$) et celles de ligue 2 ($p < .00001$). Généralement, les joueuses les plus âgées ont tendance à s'imposer dans leurs équipes et à avoir autorité sur leurs coéquipières. De ce fait, elles peuvent générer beaucoup de conflits avec leurs coéquipiers et ceci les conduit probablement à arrêter la pratique sportive. C'est pourquoi, les handballeuses de ligue 2 perçoivent la mauvaise entente avec leurs coéquipières comme un motif plus important d'abandon comparativement aux autres joueuses. Comme les handballeuses de ligue 2 sont âgées, elles dépensent beaucoup d'argent pour des besoins personnels (vêtements, produits de beauté,...). D'ailleurs, ces joueuses, comme toutes les autres, dépendent complètement du soutien financier de leurs familles pour payer la pratique de leur sport. Par conséquent, leurs dépenses sont plus élevées que celles des autres joueuses. C'est donc la raison pour laquelle l'absence de soutien financier de la famille représente un motif fort pour quitter la pratique sportive chez les handballeuses de ligue 2 par rapport autres joueuses. Les résultats ont également montré que les problèmes scolaires sont moins perçus comme des motifs d'abandon chez les handballeuses de ligue 2 que chez les handballeuses de ligue 1 et les joueuses de ligue 1 et 2. Ces résultats peuvent également être expliqués par la différence d'âge parmi les joueuses. Les handballeuses de ligue 2 ont une moyenne

d'âge supérieure (22.38 ans) à celui des autres joueuses (H.L.1 = 20,73 ans, B.L.1 = 16,52 ans, B.L.2 = 16,11 ans). Ainsi, elles ont déjà fini leurs études. De fait, les problèmes scolaires ne représentent pas de motifs d'abandon pour elles. Par contre, ils le sont pour les autres joueuses les moins âgées (H.L.1, B.L.1 et B.L.2) qui n'ont pas encore fini leurs études.

Finalement, il semble que le fait que les horaires d'entraînement ne sont pas adaptés représente un motif d'abandon moins fort chez les handballeuses de ligue 2 et les basketteuses de ligue 1 que chez les handballeuses de ligue 1 et les basketteuses de ligue 2.

III.3. Les motifs d'abandon en fonction de l'âge et du niveau d'expérience des joueuses

Les résultats ont montré d'une part que (1) le manque de compétence et de progrès, (2) le fait que les horaires d'entraînement ne soient pas adaptés et (3) la mauvaise entente avec les coéquipières sont estimés comme les motifs les plus importants pour quitter le sport chez les joueuses les plus âgées qui ont un nombre faible d'années d'expériences par rapport aux joueuses les plus âgées qui ont un nombre élevé d'années d'expériences et aux joueuses les moins âgées qui ont un nombre élevé et/ou faible d'années d'expériences. Premièrement, les différences au niveau du manque de compétence et de progrès s'expliquent par le niveau d'expérience et l'âge des joueuses les plus âgées qui ont un nombre faible d'années d'expériences. Comme ces dernières ont un niveau d'expérience faible, elles ont besoin encore de temps pour maîtriser leur sport. Cependant, elles sont âgées. Il est donc probable qu'elles n'arrivent pas à maîtriser leur sport en peu de temps. C'est la raison pour laquelle ces joueuses trouvent que le manque de compétence et de progrès représente un motif plus important pour l'abandon que les joueuses les plus âgées qui ont un nombre élevé d'années d'expérience et les joueuses les moins âgées qui ont un nombre faible ou élevé d'années d'expérience. Ces résultats sont partiellement en accord avec les résultats de Moreau et al., (2002) qui montrent que 15% de sportifs âgés citaient « n'arrivent plus à progresser » comme une raison de leur abandon. Deuxièmement, les différences au niveau du moment de l'entraînement peuvent être expliquées par le fait de ne pas être libre chez les joueuses les plus âgées qui ont un nombre faible d'années d'expériences. En effet, les joueuses les plus âgées ont

généralement des engagements en dehors de leur sport. Par conséquent, si les horaires d'entraînement sont mal adaptés ces joueuses vont s'absenter de certains entraînements et ceci présente un problème pour les joueuses avec une faible expérience dans le sport. C'est pourquoi les joueuses les plus âgées qui ont peu d'années d'expériences pensent que le fait que l'entraînement ne tombe pas à un bon moment ou qu'il se finisse tard représente plus un motif pour l'abandon que les joueuses les plus âgées qui ont un nombre élevé d'années d'expériences et celles moins âgées qui ont un nombre élevé et/ou faible d'années d'expériences. Troisièmement, les différences au niveau de la mauvaise entente avec les coéquipières peuvent être expliquées par l'âge et le manque d'autorité chez les joueuses les plus âgées qui ont un peu d'années d'expériences. En effet, les joueuses les plus âgées cherchent à s'imposer dans leurs équipes. De ce fait, elles peuvent générer beaucoup de conflits avec leurs coéquipières. D'ailleurs, les joueuses qui ont plus d'années d'expérience sont les plus autoritaires dans leurs équipes par rapport à celles qui ont moins d'années d'expérience. Par conséquent, si les joueuses les plus âgées qui ont moins d'années d'expérience n'arrivent pas à s'imposer devant les autres coéquipières et supporter les conflits avec elles, cela va les conduire à abandonner leur sport. C'est pour cela que les joueuses les plus âgées qui ont peu d'années d'expériences perçoivent la mauvaise entente avec les coéquipières comme un motif important pour mettre terme à leur sport par rapport aux joueuses les plus âgées qui ont un nombre élevé d'années d'expériences et celles les moins âgées qui ont un nombre élevé et/ou faible d'années d'expériences. D'autre part, les résultats ont également montré que les joueuses les plus âgées qui ont un nombre élevé d'années d'expérience estiment que les problèmes scolaires représentent moins un motif d'abandon que les joueuses les plus âgées qui ont un faible nombre d'années d'expérience et celles les moins âgées qui ont un nombre élevé et/ou faible d'années d'expériences. L'ensemble des résultats confirment en partie les conclusions de Salguero et al., (2003) qui montrent que le fait d'être âgé représente une raison très importante pour abandonner le sport chez les sportifs qui ont plus d'années d'expérience (à partir de 7 ans) que chez les sportifs qui ont moins d'années d'expérience (de 2 à 6 ans).

Plusieurs conclusions importantes peuvent être tirées de cette étude au propos de l'abandon sportif. La première est la mise au jour de certains motifs incontrôlables de l'abandon qui n'ont jamais été mentionnés dans les études antérieures. En fait, les résultats ont montré que le fait de tomber enceinte ou avoir un enfant et avoir un mari

ou un fiancé qui ne permet plus à sa femme ou à sa fiancée de faire du sport font partie des motifs les plus importants pour mettre un terme à la pratique sportive chez les joueuses syriennes. Les résultats ont également révélé l'importance accordée à d'autres motifs d'abandon incontrôlables comme le fait d'avoir un accident qui empêche la joueuse de pratiquer l'activité pendant quelques mois ou avoir peur de se blesser pendant les entraînements. Des motifs contrôlables qui ont été identifiés dans cette recherche représentent également des motifs très importants pour l'abandon chez ces joueuses comme « le fait d'être mal traitée par l'entraîneur, de ne pas se sentir importante dans l'équipe, mais aussi la mauvaise entente entre les coéquipières et les problèmes scolaires ». Par conséquent, il faut que les entraîneurs traitent avec politesse toutes les joueuses, créent un bon climat entre les coéquipiers, s'assurent que toutes les joueuses sont bien intégrées dans l'équipe et encouragent avec les parents les joueuses à faire des efforts sur leurs études afin finalement de permettre aux joueuses de pratiquer leurs sport le plus longtemps possible.

La deuxième conclusion renvoie au fait que l'activité pratiquée semble influencer le point de vue des joueuses sur les motifs qui peuvent les conduire probablement à mettre un terme à leur pratique sportive. Les résultats ont globalement montré qu'il y a beaucoup de motifs estimés importants pour abandonner chez les handballeuses par rapport aux basketteuses. Probablement, parce que les filles qui pratiquent le handball ont une mauvaise image de cette activité. Puisqu'elle est moins populaire et moins présente dans les médias que le basketball. En conséquence, il faut que les dirigeants attirent les supporters pour assister aux matchs féminins par une campagne dans les médias afin que les handballeuses valorisent leur activité et la pratiquent le plus longtemps possible. D'autre part, il faut que les dirigeants prennent des mesures afin de s'assurer que le matériel utilisé et les terrains n'engendrent pas de blessures chez les joueuses. Les responsables sportifs doivent mettre en place des stratégies pour augmenter le nombre d'équipes qui pratique ces activités notamment le handball et pour aider financièrement les joueuses.

La troisième conclusion porte sur le rôle important de l'âge des joueuses dans leurs points de vue concernant les motifs d'abandon. En effet, les résultats ont révélé que le fait d'être âgée représente un motif très important pour abandonner l'activité. Par ailleurs, ils ont mis en évidence qu'il y a plus de motifs qui sont estimés très importants pour l'abandon chez les joueuses les plus âgées que chez celles les moins âgées. Il faut donc attirer l'attention des dirigeants et des entraîneurs sur l'impact de

l'âge des joueuses dans la décision d'abandonner l'activité pratiquée, pour que ceux-ci utilisent des comportements adaptés quand ils entrent en contact avec les joueuses les plus âgées. En d'autres termes, il faut les encourager à renforcer la compétence et le progrès chez celles-ci, la sportivité entre les coéquipières, et à utiliser des horaires très adaptés avec les emplois de temps des joueuses âgées.

Malgré l'importance des résultats obtenus dans cette étude en ce qui concerne les motifs d'abandon chez les handballeuses et les basketteuses syriennes, ces résultats ne permettent pas d'affirmer si ces motifs d'abandon vont conduire réellement à l'abandon chez ces joueuses. De futures études sont donc nécessaires pour voir si ces motifs d'abandon conduisent à l'abandon quelques années plus tard. D'ailleurs, la nécessité d'analyser l'abandon sportif par le biais de paradigmes soutendus par des théories s'avère indispensable pour dépasser ces motifs de « surface », et aborder les facteurs et les processus cognitifs sous-jacents aux explications invoquées par les sportifs pour justifier leur abandon.

Etude 2 : Tester le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (MHMIE) au niveau contextuel

I- Objectif et hypothèses

Comme nous l'avons vu dans la première étude, la mauvaise entente avec l'entraîneur représente le motif d'abandon le plus important chez les joueuses syriennes. Cette variable peut probablement conduire au comportement réel d'abandon. Il semble, en effet, que la mauvaise entente avec l'entraîneur peut être provoquée chez les athlètes lorsqu'il punit leurs erreurs et crée une rivalité entre les membres d'une même équipe en sélectionnant les meilleures d'elles. En d'autres termes, quand l'entraîneur installe un climat de compétition, cela favorise le développement d'un but d'implication de l'ego chez les joueurs (Duda, 2001). Cependant, ce type de climat n'amène pas de façon directe à l'abandon sportif. En effet, le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand, 1997 ; Vallerand & Losier, 1999) postule que l'impact de l'environnement résulte d'une séquence causale de processus psychologiques qui s'articulent de la façon suivante : *Facteurs sociaux* → *médiateurs psychologiques* → *autodétermination de la motivation* → *conséquences motivationnelles*. Cela signifie que le climat de l'entraîneur influence le niveau d'autodétermination des joueuses en passant par certains médiateurs psychologiques comme les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation. D'autre part, lorsque le niveau d'autodétermination des joueuses diminue, cela peut conduire à leur abandon sportif.

Dans le champ sportif, peu de recherches ont testé l'intégralité de cette séquence causale (e.g., Sarrazin & al., 2002) ou certaines parties de cette séquence (e.g., Pelletier & al., 2001). Néanmoins, les résultats de ces recherches ont globalement supporté cette séquence causale et ont confirmé certains postulats théoriques concernant le modèle de Vallerand (1997). Par exemple, Sarrazin et al., (2002) ont testé les variables impliquées dans les 4 étapes de la séquence causale dans une étude réalisée auprès de 335 handballeuses françaises. Ces chercheurs montrent que plus les joueuses perçoivent le climat motivationnel (facteur environnement) instauré par l'entraîneur comme suscitant un but d'implication sur la tâche, plus elles se sentent autonomes ($\beta = .51$), liées à leur équipe ($\beta = .56$) et compétentes ($\beta = .27$).

En revanche, plus les joueuses perçoivent le climat de l'entraîneur comme suscitant un but d'implication de l'ego, moins elles se sentent autonomes ($\beta = -.24$). De plus, plus les perceptions de compétence ($\beta = .23$), d'autonomie ($\beta = .78$) et d'affiliation ($\beta = .08$) sont positives, plus leur motivation pour le handball est autodéterminée. Enfin, plus la motivation des joueuses est non autodéterminée, plus elles ont l'intention d'abandonner le handball ($\beta = -.79$), qui prédit à son tour le comportement d'abandon réel 21 mois après ($\beta = .55$).

Ce type de recherches a été également réalisé au Canada avec des nageurs (Pelletier & al., 1988 ; Pelletier & al., 2001) mais pas dans les pays du Moyen-Orient. Il paraît alors nécessaire d'effectuer d'autres recherches auprès de ces populations afin de confirmer les résultats déjà obtenus. A notre connaissance aucune étude n'a testé la séquence causale de ce modèle chez la population syrienne. Par conséquent, il nous a semblé intéressant de réaliser une étude avec des joueuses syriennes afin de tester le modèle de l'abandon sportif de (Sarrazin & al., 2002) qui intègre la séquence causale du modèle de Vallerand (1997) et permet d'expliquer comment la perception du climat motivationnel de l'entraîneur conduit à l'abandon sportif.

En accord avec la théorie de la motivation à l'accomplissement, la théorie de l'autodétermination et le modèle de Vallerand, nous avons fait d'une part l'hypothèse que : les joueuses qui abandonnent étaient, 21 mois avant, généralement moins motivées de manière autodéterminées et plus motivées de manière non autodéterminées que les joueuses qui continuent la pratique sportive. Elles percevaient également le climat de leur entraîneur comme suscitant moins un but d'implication sur la tâche et plus un but d'implication de l'ego. De plus, elles se percevaient moins compétentes, moins autonomes et moins liées à leurs équipes et avaient plus d'intention d'abandonner leurs activités que les joueuses qui continuent leur sport. D'autre part, nous avons supposé, en accord avec les études précédentes (e.g., Sarrazin & al., 2002), que la perception du climat motivationnel imputé à l'entraîneur influence les perceptions de compétence, d'affiliation et d'autonomie des sportives. Plus précisément, plus les joueuses perçoivent le climat de l'entraîneur comme suscitant un but d'implication sur la tâche, plus leurs perceptions de compétence, d'affiliation et d'autonomie sont positives. En revanche, plus les joueuses perçoivent le climat de l'entraîneur comme suscitant un but d'implication de

l'ego, moins leurs perceptions sont positives. Ensuite, plus les joueuses se sentent compétentes, autonomes et liées à leur équipe, plus leur motivation pour le sport pratiqué est autodéterminée. Enfin, des niveaux faibles de motivation autodéterminée sont associés à des intentions fortes d'abandonner, intentions qui prédisent à leur tour le comportement d'abandon plusieurs mois plus tard. Les hypothèses sous-jacentes au modèle testé sont présentées dans la figure (9).

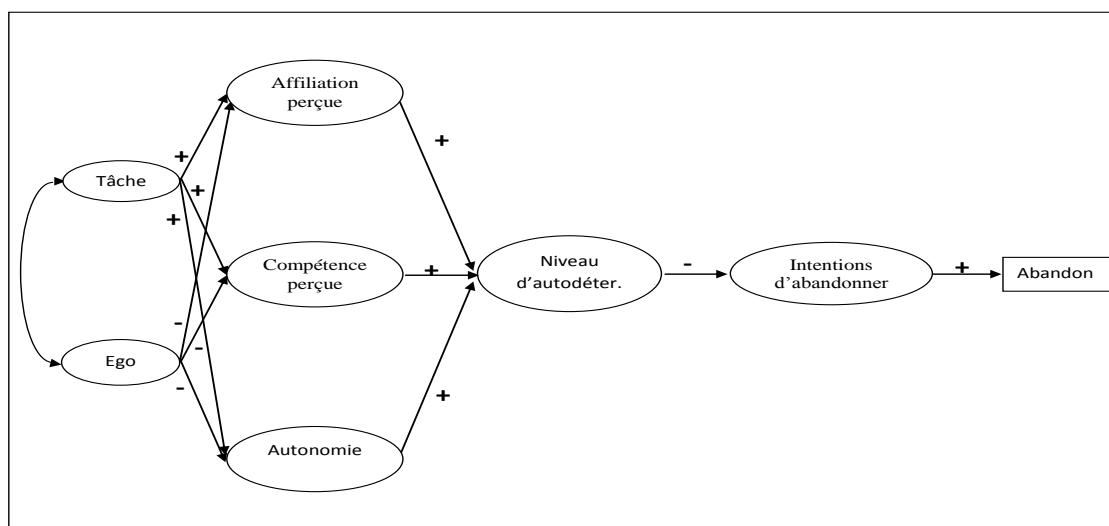


Figure (9) : Modèle théorique testant des relations entre le climat (tâche), le climat (ego), les trois perceptions (affiliation, compétence et autonomie), le niveau d'autodétermination, les intentions d'abandonner et le comportement d'abandon. Les signes (+) et (-) représentent les hypothèses testées dans le modèle de l'abandon sportif de Sarrazin et al., (2002) et repris dans notre étude

II- Méthode

II.1. Sujets

Les participants de cette étude étaient 328 handballeuses et joueuses âgées de 12 à 19 ans (M = 15.8 ans ; E.T. = 1.81 ans). Ces joueuses, provenant de différents secteurs géographiques en Syrie, représentaient 22 équipes différentes de la ligue 1 de Handball et de Basket-ball. Elles jouaient à un niveau départemental et régional, et s'entraînaient en moyenne 6 heures par semaine.

II.2. Questionnaire

Le questionnaire était composé de cinq parties. Dans la première partie, les participantes indiquaient leur date de naissance, leur nombre d'années d'expérience en handball ou en basket-ball, leur niveau de compétition et le nombre d'heures

d'entraînements qu'elles effectuaient par semaine. Les parties suivantes du questionnaire mesuraient (1) la motivation des handballeuses et des joueuses de basket, (2) les perceptions des joueuses du climat motivationnel instauré par l'entraîneur, (3) les perceptions par les joueuses de leur compétence, autonomie et affiliation et (4) les intentions futures concernant leur activité. Les sujets devaient indiquer s'ils étaient d'accord ou non avec les différents items sur une échelle de Likert en 7 points, qui s'échelonnait de (1) pas du tout d'accord à (7) tout à fait d'accord.

II.2.1. L'échelle de motivation dans les sports

Les joueuses devaient compléter la version arabe de l'Echelle de Motivation dans les Sports (EMS, Brière & al., 1995), qui mesure la motivation des sportifs pour l'activité sportive (annexe 3.1). Cette échelle comporte 7 dimensions : *la motivation intrinsèque à la connaissance* (MIC) (4 items, e.g., « pour le plaisir d'approfondir mes connaissances sur différentes méthodes d'entraînement »), *la motivation intrinsèque à l'accomplissement* (MIA) (4 items, « pour le plaisir que je ressens lorsque j'améliore certains de mes points faibles »), *la motivation intrinsèque à la stimulation* (MIS) (4 items, e.g., « parce que j'adore les moments amusants que je vis lorsque je fais du sport », *la motivation extrinsèque - identifiée* (MEID) (4 items, e.g., « parce que selon moi, c'est une des meilleures façons de rencontrer du monde »), *la motivation extrinsèque - introjectée* (MEIN) (4 items ; e.g., « parce qu'il faut absolument faire du sport si l'on veut être en forme »), *la motivation extrinsèque - régulation externe* (MERE) (4 items, e.g., « parce que ça me permet d'être bien vue par les gens que je connais ») et *l'amotivation* (AM) (4 items, e.g., « je ne le sais pas; j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire du sport »).

II.2.2. Le climat motivationnel perçu par les joueuses

Les participantes devaient compléter la version arabe de l'Echelle de Perception du Climat Motivationnel (ECPM ; Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose & Durand, 1995 ; Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin & Durand, 1996) pour mesurer les perceptions des joueuses relatives au climat motivationnel instauré par l'entraîneur (annexe 3.2). Cette échelle comporte 5 dimensions : *la promotion de l'apprentissage* (PA) (4 items, e.g., « en général, mon entraîneur est très attentif aux progrès techniques de l'équipe »), *le favoritisme de l'entraîneur pour les meilleures*

(FE) (4 items, « mon entraîneur ne remarque que les meilleures joueuses de l'équipe »), *la recherche de progrès dans l'équipe* (RP) (4 items, e.g., « dans mon équipe, on a toujours envie de s'entraîner davantage parce qu'on trouve intéressant ce que l'on apprend »), *la recherche de la supériorité sociale dans l'équipe* (RSS) (4 items, e.g., « la plupart des joueuses de l'équipe veulent montrer qu'elles sont meilleures que les autres ») et *la peur de l'erreur dans l'équipe* (PE) (4 items ; e.g., « dans mon équipe, les joueuses ont peur de faire des erreurs au cours des entraînements ou des matchs »).

II.2.3 Les perceptions des joueuses de la compétence, de l'autonomie et de l'affiliation

Pour la perception de compétence des joueuses dans l'activité, nous avons sélectionné une sous-échelle composée de 4 items mesurant la perceptions de compétence dans les loisirs (e.g., « Dans mon sport, je me sens aussi habile que n'importe qui d'autre »). Cette sous-échelle choisie a été adaptée de l'échelle de perception de compétence dans les domaines de vie (EPCDV, Losier, Vallerand & Blais, 1993) qui mesure les perceptions de compétence que les gens peuvent entretenir envers différents contextes de vie, incluant le contexte des loisirs. En ce qui concerne la perception d'autonomie, une sous-échelle composée de 4 items a été choisie et adaptée de l'échelle de perception d'autonomie dans les domaines de vie (EPADV, Blais, Vallerand & Lachance, 1990) (e.g., « Je pratique le sport que j'ai choisi »). Enfin, pour mesurer l'affiliation perçue des joueuses, 4 items ont été adaptés et utilisés de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (FRS, Richer & Vallerand, 1998) (e.g., « Dans mes relations avec mes coéquipiers, je me sens près d'eux »). Ces items utilisés ont été ensuite traduits en arabe afin de mesurer les trois types de perceptions chez les joueuses syriennes (voir annexe 3.3).

II.2.4 Les intentions futures en sport

Dans la dernière partie du questionnaire, les participantes devaient répondre à 4 items traduits en arabe (basés sur les travaux de Ajzen & Driver, 1992) qui mesuraient les intentions futures liées à la pratique du handball (e.g., « il y a beaucoup de chances que je mette un terme à ma pratique à la fin de cette saison ») (voir annexe 3.3).

II.3 Procédure

Après avoir traduit le questionnaire du français à l'arabe, nous avons demandé à deux sujets parfaitement bilingues de le retraduire de l'arabe au français, de comparer ensuite les versions et de faire les adaptations nécessaires. L'administration du questionnaire décrit ci-dessus, s'est déroulée au milieu d'une saison sportive de jeux collectifs (handball et basket-ball) sur une période de deux mois (Septembre - Novembre 2006). Après un entraînement et en l'absence de l'entraîneur, le questionnaire a été administré aux joueuses dans un gymnase calme dans des conditions standardisées. Toutes les participantes ont effectué la passation sur leur lieu de pratique dans les conditions ci-dessus. Il leur était clairement indiqué que leurs réponses étaient anonymes et confidentielles. Vingt et un mois après, (i.e., après le début de la saison 2007/2008), les handballeuses et les basketteuses ont été contactées par téléphone afin d'établir une liste des joueuses qui continuaient la pratique. Au regard de ces procédures, 83 joueuses ont abandonné la pratique sportive de leur activité.

III- Résultats

Dans cette étude, quatre types d'analyses ont été menées. La première analyse s'est intéressée à la validation psychométrique des outils. La deuxième analyse s'est occupée des différences qui existent entre les joueuses persistantes et celles qui abandonnent la pratique sportive, au niveau des différentes échelles. Le troisième type d'analyse s'est intéressé aux corrélations parmi les facteurs contenus dans le modèle théorique du MHMIE. Finalement, une dernière analyse a été réalisée afin de tester le MHMIE à partir d'une modélisation par équations structurelles (LISREL 8.80 ; Jöreskog & Sörbon, 1999).

III.1. Validation psychométrique des outils

Afin de valider les outils utilisés dans cette étude, nous avons effectué d'abord deux analyses factorielles confirmatoires (AFC) pour confirmer la structure de la Version Arabe de l'Echelle de Motivation dans les Sports (VAEMS) et celle de la Version Arabe de l'Echelle de Perception du Climat Motivationnel (VAECPM). Puis,

nous avons vérifié la cohérence interne pour chacune des sous-échelles utilisées dans cette étude à l'aide de l'alpha Cronbach.

Dans un premier temps, l'AFC permet de vérifier à quel point les deux matrices des covariances des données recueillies représentent bien les deux modèles théoriques de la VAEMS et de la VAECPM. En effet, lors d'une AFC, on vérifie sur l'échantillon de l'étude que la structure factorielle, c'est à-dire l'ensemble des facteurs communs du ou des différents concepts, est représentée convenablement par les observations issues de la population étudiée. Afin de tester la conformité des modèles théoriques de la VAEMS et de la VAECPM aux données recueillies, nous nous sommes basés sur trois familles d'indices d'ajustement (i.e., absolus, incrémentaux, et de parcimonie).

Premièrement, les indices de mesure absolus permettent d'évaluer dans quelle mesure le modèle théorique posé *a priori* reproduit correctement les données. La comparaison avec un modèle saturé (i.e., toutes les variables latentes sont inter reliées) autorise à évaluer la qualité de l'ajustement du modèle théorique. L'indice le plus courant est le Chi-Deux (Satorra & Bentler, 1994). Cet indice doit être non significatif pour accepter le modèle théorique. Le modèle de la VAEMS présente un Chi-Deux ($\chi^2 = 801.94$, ddl = 325) significatif ($p < .001$) et le modèle de la VAECPM présente également un Chi-Deux ($\chi^2 = 510.9$, ddl = 160) significatif ($p < .001$). La sensibilité du Chi-Deux à la taille de l'échantillon nous conduit à ne pas rejeter les deux modèles (i.e., plus la taille de l'échantillon augmente plus le chi deux augmente et plus le p diminue), et nous invite à coupler l'étude du Chi-Deux avec deux autres indices absolus afin d'obtenir une meilleure représentation du degré d'ajustement des modèles. Nous avons utilisé dans un premier temps le *Root Mean Square Error of Approximation*. Cet indice teste le mauvais ajustement (i.e., indice dit de « non-centralité »). Jöreskog et Sörbom (1996) suggèrent qu'une valeur du RMSEA inférieure à .05 est significative d'un bon ajustement, et qu'une valeur inférieure à .08 est acceptable. Puis, nous nous sommes appuyés sur le *Root Mean Residual* (RMR). Cet indice représente l'appréciation moyenne des résidus. Pour accepter un modèle, la valeur du RMR doit être la plus proche de 0.

Deuxièmement, les indices incrémentaux permettent de comparer le modèle testé au modèle nul (i.e., modèle ayant un seul facteur commun et exempt d'erreurs de

mesure). Comme il est conseillé d'éviter les indices incrémentaux de type 1 et de préférer les indices incrémentaux de type 2 et 3 (Hu & Bentler, 1995)³², nous nous sommes appuyés tout d'abord sur la valeur de l'indice de Bentler et Bonett (1980) d'ajustement non normé, le *Bentler-Bonnet Non Normed Fit Index* (NNFI). Le NNFI compare le manque d'ajustement du modèle à tester à celui du modèle de base. Puis, le second indice incrémental choisi est le *Comparative Fit Index* (CFI, Bentler, 1990). Le CFI, quant à lui, mesure la diminution relative du manque d'ajustement du modèle. Pour accepter un modèle théorique, les valeurs de ces deux indices doivent être au dessus de la valeur clé de .90.

Finalement, un indice parmi les indices de parcimonie a été retenu. Cet indice appelé le ratio entre le Chi-Deux et le degré de liberté (χ^2/ddl) permet de déceler les modèles « sur ajustés » et « sous ajustés ». Il peut être utilisé pour mesurer le degré de parcimonie « absolu » d'un modèle. Il permet de distinguer parmi plusieurs modèles alternatifs lequel apparaît le plus parcimonieux. Sa valeur ne doit pas dépasser la valeur de 5. Globalement, pour le modèle théorique de la VAEMS, les valeurs des indices d'ajustement absolus, incrémentaux, et de parcimonie utilisés sont acceptables. Plus précisément, les indices d'ajustement ont révélé la conformité du modèle théorique de la VAEMS aux données collectées : RMSEA = .075, RMR = .06, NNFI = .91, CFI = .92 et $\chi^2/\text{ddl} = 2,77$. En ce qui concerne le modèle théorique de la VAECPM même si le RMSEA est limité, les indices sont aussi satisfaisants : RMSEA = .08, RMR = .03, NNFI = .99, CFI = .99 et $\chi^2/\text{ddl} = 3,19$ et confirment l'adéquation du modèle aux données recueillies. Par conséquent, les résultats de ces deux analyses confirmatoires soutiennent la structure factorielle en 7 dimensions pour la VAEMS et celle en 5 dimensions pour la VAECPM.

Dans un deuxième temps, nous avons calculé les valeurs de l'alpha Cronbach de chacune des échelles utilisées dans cette étude (i.e., VAEMS et VAECPM). A l'exception de la sous-échelle de la motivation extrinsèque à la régulation externe (MERE = .66) et celle de la motivation extrinsèque à la régulation introjectée

³² Les indices incrémentaux de type 2 et 3 sont préférables aux indices de type 1 puisqu'ils utilisent davantage d'information. Plus précisément, les indices de type 1 ne recourent qu'à l'information issue de la statistique optimisée T utilisée pour ajuster le modèle de base au modèle testé. Les indices de type 2 utilisent l'information de la valeur attendue du modèle testé qui suit la distribution centrée du Chi-Deux. Les indices de type 3 utilisent l'information des indices de type 1 mais également l'information des valeurs attendues du modèle testé et/ou du modèle de base qui suivent une distribution non centrale du Chi-Deux.

(MEIN = .67)³³, les coefficients alpha Cronbach de ces cinq sous-échelles de la VAEMS sont compris entre .75 et .94 (MIC = .93 ; MIA = .94 ; MIS = .94 ; MEID = .75 ; et AM = .89) et attestent d'une consistance interne acceptable. Pour la VAECPM, les coefficients alpha Cronbach de ces cinq sous-échelles varient entre .94 et .96 (PA = .96 ; RP = .95 ; FE = .94 ; PE = .96 et RSS = .94) et attestent d'une bonne consistance interne. Les valeurs de l'alpha Cronbach de chacune des échelles unidimensionnelles utilisées pour mesurer les perceptions de la compétence, de l'autonomie et de l'affiliation des joueuses et les intentions futures dans le sport attestent également d'une bonne consistance interne et varient entre .88 et .92 (PC = .92 ; PAU = .92 ; AF = .91 et IF = .88).

En conclusion, les résultats de la validation des outils révèlent que la VAEMS et VAECPM possèdent toutes les deux des niveaux de validité et de fiabilité acceptables et les échelles utilisées pour mesurer les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation des joueuses et leurs intentions futures possèdent elles aussi des niveaux de fidélité très acceptables. En somme, les outils utilisés sont validés et nous pouvons les utiliser dans cette recherche.

III.2. Différences entre les joueuses qui ont abandonné et les joueuses persistantes

Des analyses de variance (ANOVA et MANOVA) ont été réalisées afin de déterminer s'il y avait des différences significatives au niveau des différentes échelles utilisées en fonction des joueuses.

III.2.1. Les types de motivation pour le sport

Une analyse de variance (ANOVA) a été réalisée avec comme variable indépendante le type de joueuse avec deux modalités (persistantes versus abandonneuses³⁴) et comme variable dépendante les types de motivation à 7 niveaux

³³ Les coefficients alpha de ces deux sous-échelles doivent être considérés comme problématiques par certains chercheurs. Toutefois, la valeur des alphas s'approchant de la valeur généralement acceptée .70, nous avons décidé de conserver ces deux sous-échelles.

³⁴ L'abandon chez les joueuses a été mesuré à posteriori de la passation du questionnaire. Nous avons identifié deux types de joueuses : persistantes et abandonneuses. A partir de ces deux catégories de joueuses, nous allons vérifier s'il existait des différences au niveau des variables dépendantes (les types de motivation, la perception du climat, les perceptions des joueuses et les intentions d'abandonner) 21 mois avant la mesure de l'abandon. Dans les études effectuées dans cette thèse, nous avons nommé les joueuses qui ont abandonné leur sport (abandonneuses).

avec mesures répétées. Les résultats n'ont pas révélé d'effet significatif, mais seulement une tendance du type de joueuses, $F(1, 326) = 2.55, p = .11$. Par contre, les résultats ont montré qu'il existe un effet global significatif pour les types de motivation en sport, $F(6, 1956) = 118.19, p < .0001$. En effet, les tests *post-hoc* de Tukey ont montré que les 7 types de motivations, en majorité, se différencient significativement les uns des autres. Les sujets rapportent des scores élevés sur les trois formes de motivation intrinsèques, des scores moyens pour les formes de motivation extrinsèques et des scores faibles pour l'amotivation. Une interaction significative a été obtenue entre le type de joueuse et les types de motivation, $F(6, 1956) = 15.50, p < .0001$. Les analyses de contrastes ont montré qu'il existe des différences significatives entre les joueuses qui ont abandonné et les persistantes au niveau de 4 des 7 sous-échelles (tableau 8). Vingt et un mois avant, les joueuses qui ont abandonné étaient significativement moins motivées de manière intrinsèque pour la connaissance, pour l'accomplissement et pour expérimenter des sensations et étaient plus amotivées que les joueuses persistantes. Aucune différence n'a été obtenue entre les abandonneuses et les persistantes au niveau de la régulation identifiée, introjectée et la régulation externe (tableau 8).

Tableau (8) : Moyennes et écarts-types des sous-échelles de motivation en fonction du statut des joueuses

Sous-échelles de l'EMS		Persistantes (n = 245)		Abandonneuses (n = 83)		F(1,326)	p
		Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type		
Motivation Intrinsèque à	la connaissance	5,28	1,76	4,29	2,00	18,1	<.0001
	l'accomplissement	5,35	1,82	4,70	2,10	7,37	<.01
	la stimulation	5,54	1,67	4,81	1,85	11,39	<.001
Motivation extrinsèque à la régulation	identifiée	4,60	1,05	4,57	1,16	0,05	ns
	introjectée	4,43	0,98	4,57	1,17	1,15	ns
	externe	4,45	0,83	4,66	0,94	3,81	ns
Amotivation		2,10	1,46	2,93	1,65	18,94	<.0001

III.2.2. Le climat motivationnel perçu instauré par l'entraîneur

Afin de déterminer s'il y avait des différences au niveau des perceptions des joueuses du climat motivationnel instauré par l'entraîneur, une analyse de variance

MANOVA a été réalisée avec le type de joueuses (persistantes versus abandonneuses) comme variable indépendante et les perceptions des joueuses pour le climat motivationnel de l'entraîneur comme variables dépendantes. Les résultats ont révélé qu'il y a un effet multivarié significatif, Λ de Wilk = .94, $F(5, 322) = 4.47$, $p < .001$.

Des tests univariés (des ANOVA) ont fait ressortir des différences significatives entre les joueuses qui ont continué et celles qui ont abandonné leur pratique au niveau des perceptions des joueuses pour le climat de l'entraîneur (tableau 9). Vingt et un mois avant, les joueuses qui ont abandonné leur sport percevaient le climat motivationnel comme suscitant moins un but impliquant la recherche du progrès dans l'équipe, $F(1, 326) = 9,42$, $p < .005$ et la promotion de l'apprentissage, $F(1, 326) = 6,29$, $p < .02$ en comparaison des joueuses qui ont continué la pratique sportive. Par contre, les joueuses qui ont abandonné percevaient le climat engendré par l'entraîneur comme suscitant davantage un but impliquant le favoritisme de l'entraîneur pour les meilleures, $F(1, 326) = 12,78$, $p < .001$, la peur de l'erreur, $F(1, 326) = 16,29$, $p < .0001$ et la recherche de la supériorité sociale dans l'équipe, $F(1, 326) = 21,13$, $p < .00001$ que les joueuses qui ont continué la pratique sportive (tableau 9).

Tableau (9) : Moyennes et écarts-types des sous-échelles du climat motivationnel en fonctions du statut des joueuses

Sous-échelles	Persistantes (n = 245)		Abandonneuses (n = 83)		F(1, 326)	p
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type		
RP	5,39	1,86	4,65	2,05	9,423	<.005
PA	5,53	1,84	4,92	2,10	6,295	<.02
FE	3,06	2,14	4,02	2,03	12,779	<.001
PE	3,27	2,16	4,36	1,98	16,292	<.0001
RSS	3,32	2,27	4,61	1,99	21,13	<.00001

RP : la Recherche du Progrès dans l'équipe, PA : la Promotion de l'Apprentissage, FE : le Favoritisme de l'Entraîneur pour les meilleures, PE : la Peur de l'Erreur et RSS : la Recherche de la Supériorité Sociale dans l'équipe.

Une autre analyse de variance MANOVA a été réalisée avec le type de joueuses (persistantes versus abandonneuses) comme variable indépendante et les perceptions des joueuses pour le climat de l'entraîneur (climat impliquant la tâche versus climat

impliquant l'ego)³⁵ comme variable dépendante. Les résultats ont révélé l'existence d'un effet multivarié significatif, Λ de Wilk = .95, $F(2, 325) = 9.53, p < .0001$.

Des tests univariés (des ANOVA) ont fait ressortir des différences significatives entre les joueuses qui ont continué et celles qui ont abandonné leur pratique au niveau des perceptions des joueuses pour le climat de l'entraîneur (tableau 10). Vingt et un mois avant, les joueuses qui ont abandonné percevaient le climat motivationnel comme suscitant moins un but d'implication sur la tâche en comparaison des joueuses qui ont continué la pratique sportive, $F(1, 326) = 8,03, p < .005$. En revanche, un effet inverse a été obtenu pour le climat suscitant un but d'implication de l'ego. Les joueuses qui ont abandonné percevaient le climat engendré par l'entraîneur comme suscitant davantage un but d'implication de l'ego que les joueuses qui ont continué, $F(1, 326) = 18,35, p < .0001$.

Tableau (10) : Moyennes et écarts-types des sous-échelles du climat motivationnel en fonctions du statut des joueuses

Sous-échelles	Persistantes (n = 245)		Abandonneuses (n = 83)		F(1,326)	p
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type		
Tâche	5,46	1,82	4,78	2,04	8,03	<.005
Ego	3,22	2,09	4,33	1,88	18,35	<.0001

III.2.3. Les perceptions des joueuses : compétence, autonomie et affiliation

Une analyse de variance multiple (MANOVA) a été effectuée pour déterminer s'il existait des différences au niveau des perceptions des joueuses pour leurs compétence, autonomie et affiliation en fonction du type des joueuses (persistantes versus abandonneuses). Les résultats ont mis en évidence qu'il y a un effet multivarié significatif, Λ de Wilk = .92, $F(3, 324) = 8.99, p < .0001$. Des tests univariés (des ANOVA) ont montré qu'il y avait des différences significatives entre les persistantes

³⁵ Dans cette deuxième analyse, nous nous sommes basés sur la moyenne des deux sous-échelles suivantes : la Recherche du Progrès dans l'équipe (RP) et la Promotion de l'Apprentissage (PA), afin d'identifier un climat impliquant la tâche. Pour un climat impliquant l'ego, nous avons pris en compte la moyenne de ces trois sous-échelles suivantes : le Favoritisme de l'Entraîneur pour les meilleurs (FE), la Peur de l'Erreur (PE) et la Recherche de la Supériorité Sociale dans l'équipe (RSS). Le regroupement de ces sous-échelles de cette façon provient d'une analyse factorielle en composante principale (ACP) effectuée sur les moyennes des items de chacune de ces cinq sous-échelles. Les résultats de cette ACP ont montré qu'il y a deux facteurs : le premier regroupe la RP et la PA et le deuxième regroupe la FE, la PE et la RSS.

et les abandonneuses au niveau de leurs perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation (tableau 11). Les joueuses qui ont abandonné se percevaient significativement moins compétentes, $F(1, 326) = 12,72, p < .0001$, moins autonomes, $F(1, 326) = 15,56, p < .0001$ et moins liées à leurs coéquipières, $F(1, 326) = 3,85, p = .05$ que les joueuses qui ont continué la pratique sportive.

Tableau (11) : Moyennes et écarts-types des perceptions des joueuses en fonction du statut des joueuses

Sous-échelles	Persistantes (n = 245)		Abandonneuses (n = 83)		F(1, 326)	P
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type		
Compé. perçue	5,21	1,80	4,13	1,90	21,72	<.00001
Auton. perçue	5,25	1,91	4,28	1,98	15,56	<.0001
Affili. perçue	4,74	1,62	4,33	1,64	3,85	= .051

III.2.4. Les intentions comportementales

Quant aux intentions comportementales, les résultats de l'analyse de variance (ANOVA) ont révélé un effet significatif pour le type de joueuse, $F(1, 326) = 11,84, p < .001$. Vingt et un mois avant, les joueuses qui ont abandonné avaient des intentions d'abandonner la pratique sportive plus élevées que les persistantes (tableau 12).

Tableau (12) : Moyennes et écarts-types des intentions comportementales en fonction du statut des joueuses

Sous-échelle	Persistantes (n = 245)		Abandonneuses (n = 83)		F(1,326)	P
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type		
Intentions comportementales	2,65	1,72	3,40	1,71	11,84	<.001

III.3. Corrélation entre les différentes sous-échelles du MHMIE

Avant de tester le modèle proposé dans la figure (9), nous avons décidé de réaliser une analyse de corrélation parmi les différentes variables qui sont contenues

dans le MHMIE, cette analyse nous permettant de voir les liens entre les différents construits de ce modèle. Les résultats (tableau 13) montrent que le climat d'implication sur la tâche est lié négativement et de façon forte au climat d'implication de l'ego et aux intentions d'abandonner des joueuses. De même, il est lié négativement au comportement d'abandon mais de façon faible. Par contre, le climat d'implication sur la tâche est corrélé positivement avec les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation, et avec l'indice d'autodétermination³⁶. Quant au climat d'implication sur l'ego, il est lié négativement et de manière forte aux trois perceptions citées précédemment et au indice d'autodétermination. Par contre, ce dernier climat est corrélé positivement et de façon forte avec les intentions d'abandonner. De même, il est lié au comportement d'abandon mais de manière faible. Concernant les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation, elles sont reliées positivement entre elles et avec à l'indice d'autodétermination. Par contre, elles sont corrélées négativement avec les intentions d'abandonner et négativement mais de façon faible avec l'abandon (seulement les perceptions de compétence et d'autonomie). La corrélation entre la perception d'affiliation et l'abandon n'est pas significative. Quant à l'indice d'autodétermination, il est corrélé négativement avec les intentions d'abandonner et avec l'abandon mais de manière faible. Finalement, les résultats montrent l'existence d'un lien faible et positif entre les intentions d'abandonner et l'abandon véritable.

Tableau (13) : *Corrélation entre les différentes variables du modèle testé*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Climat tâche	–							
2. Climat ego	-0,79	–						
3. Compétence perçue	0,90	-0,81	–					
4. Autonomie perçue	0,92	-0,84	0,90	–				
5. Affiliation perçue	0,82	-0,63	0,75	0,76	–			
6. Indice d'autodétermination	0,90	-0,85	0,89	0,90	0,75	–		
7. Intentions d'abandonner	-0,82	0,85	-0,83	-0,86	-0,66	-0,84	–	
8. Abandon	-0,16	0,23	-0,25	-0,21	-0,11 _{NS}	-0,23	0,19	–

La corrélation est significative à $p < .05$.

³⁶ La façon de calculer l'indice d'autodétermination est présentée dans la partie suivante (III.4).

III.4. Tester la séquence causale du MHMIE chez les handballeuses et les joueuses syriennes

Afin de tester le modèle proposé dans la figure (9), nous avons utilisé une modélisation par équations structurelles à l'aide du logiciel LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbon, 1999). Au vu du nombre élevé de variables dans le modèle, nous avons décidé de le réduire afin de garder un nombre de degrés de liberté raisonnable. Nous avons donc regroupé les items de chaque sous-échelle afin de former seulement 2 indicateurs (deux moyennes) pour chaque variable latente. Pour la perception d'un climat impliquant la tâche (variable Tâche), deux indicateurs ont été utilisés. Le premier indicateur représente la moyenne des items mesurant la recherche du progrès dans l'équipe et le deuxième indicateur représente la moyenne des items mesurant la promotion de l'apprentissage. Pour la perception d'un climat impliquant l'ego (variable Ego), deux indicateurs ont été également utilisés. Le premier représente la moyenne de 6 items ; 4 mesurant le favoritisme de l'entraîneur pour les meilleurs et 2 items (item 1 et 2) mesurant la peur de l'erreur. Le deuxième indicateur représente également la moyenne de six items ; 2 items mesurant la peur de l'erreur (item 3 et 4)³⁷ et 4 items mesurant la recherche de la supériorité sociale dans l'équipe. Pour les indicateurs des variables : perception de compétence, perception d'autonomie, perception d'affiliation et intentions d'abandonner, nous avons construit deux indicateurs (deux moyennes) pour chacune de ces variables. Le premier indicateur représente la moyenne des items 1 et 2. Le deuxième indicateur représente la moyenne des items 3 et 4.

Pour la même raison, deux indices d'autodétermination³⁸ ont été utilisés au lieu des 7 sous-échelles de motivation (Sarrazin & al., 2002). Pour obtenir ces deux indices d'autodétermination, nous avons construit deux moyennes pour chacune des sous-échelles de la VAEMS (moyenne 1 et 2). La moyenne 1 représente la moyenne

³⁷ Les items de cette sous-échelle ont été utilisés dans les deux indicateurs qui mesurent la perception d'un climat suscitant un but impliquant l'ego (respectivement les items 1 et 2 dans le premier indicateur et les items 3 et 4 dans le deuxième indicateur).

³⁸ Cet indice est construit sur la base théorique du continuum d'autodétermination allant des trois formes de motivation intrinsèque aux régulations identifiées, introjectées et externes (dans l'ordre) et jusqu'à l'amotivation. Ainsi, le score de chacune des sous-échelles est pondéré par un coefficient, en fonction de sa place sur le continuum, puis un score unique est obtenu par une simple addition. Le score total reflète le niveau relatif d'autodétermination de la joueuse. Un score positif indique que le profil motivationnel de la joueuse est autodéterminé, alors qu'un score négatif reflète la présence d'un profil motivationnel non autodéterminé.

des items 1 et 2 dans chaque sous-échelle. La moyenne 2 représente la moyenne des items 3 et 4 dans chaque sous-échelle. Puis, pour construire le premier indice, nous nous sommes basés uniquement sur les moyennes 1 de chacune des sous-échelles. Plus précisément, nous avons pris en compte dans le calcul de cet indice les moyennes 1 des motivations intrinsèques (à la Connaissance, à l'Accomplissement et à la Stimulation), les moyennes 1 des motivations extrinsèques (Identifiée, Introjectée et Externe) et la moyenne 1 de l'Amotivation. Pour le deuxième indice, nous nous sommes basés uniquement sur les moyennes 2 de chacune des sous-échelles. Plus particulièrement, nous avons pris en compte dans le calcul du deuxième indice les moyennes 2 des motivations intrinsèques (à la Connaissance, à l'Accomplissement et à la Stimulation), les moyennes 2 des motivations extrinsèques (Identifiée, Introjectée et Externe) et la moyenne 2 de l'Amotivation. Chaque indice³⁹ a été calculé selon la façon suivante : premièrement, la moyenne pour l'ensemble des Motivations Intrinsèques (MI à la Connaissance, MI à l'Accomplissement et MI à la Stimulation) et la moyenne de la régulation identifiée ont été pondérées respectivement par les coefficients + 2 et + 1. Deuxièmement, la moyenne pour l'amotivation et la moyenne pour les régulations externe et introjectée ont été pondérées respectivement par les coefficients - 2 et - 1. Finalement, un score unique a été obtenu par une simple addition. L'indice est calculé de la façon suivante :

$$\text{Ind.} = [2*((\text{MIC}+\text{MIA}+\text{MIS})/3) + \text{Moy. (MEID)}] + [- ((\text{MEIN}+\text{MEEX})/2) + 2*(- \text{Moy. AM})].$$

Par conséquent, le modèle se compose de 14 variables manifestes, présentées dans des rectangles (figure 10), qui constituent 7 variables latentes citées ci-dessus, présentées dans des cercles (figure 10), ainsi qu'une variable observée qui représente l'abandon véritable. Le modèle théorique de Vallerand a été testé en examinant les relations entre les variables latentes et le comportement d'abandon mesuré comme variable dichotomique (0 = persistance ; 1 = abandon). Les coefficients de mesure et ceux structuraux, les variances expliquées, ainsi que les variances résiduelles sont présentés dans la figure (10). Globalement, les indices d'ajustement ont révélé que le modèle de Vallerand est en adéquation avec les données. En effet, à l'exception du Chi-Deux, $\chi^2 (79, N = 328) = 593.95, p < .0001$ qui est fortement influencé par la taille

³⁹ Pour l'indice 1, les moyennes 1 ont été utilisées. Pour l'indice 2, les moyennes 2 ont été utilisées.

de l'échantillon, les autres indices d'ajustement ont révélé la conformité du modèle de Vallerand aux données collectées (RMR = .03, CFI = .98 et NNFI = .97).

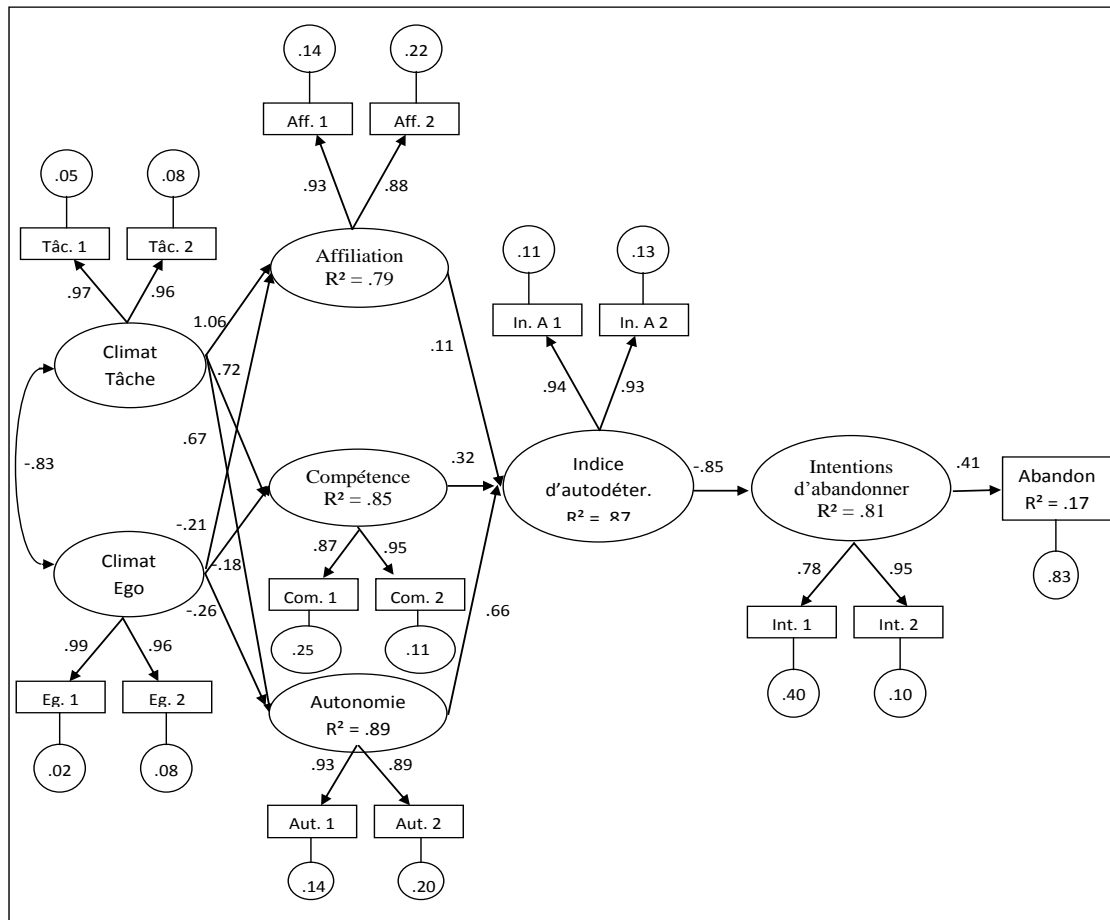


Figure (10) : Résultats du modèle global testé. Tous les paramètres sont standardisés et significatifs à $p < .05$. Les variances résiduelles sont présentées dans les petits cercles

En accord avec le modèle proposé, les résultats ont montré d'abord que plus les joueuses perçoivent le climat engendré par l'entraîneur comme suscitant un but impliquant la tâche, plus elles se sentent liées à leurs équipes ($\beta = 1.06$), compétentes ($\beta = .72$) et autonomes ($\beta = .67$). En revanche, plus les joueuses perçoivent le climat de l'entraîneur comme suscitant un but impliquant l'ego, moins elles se sentent liées à leurs équipes ($\beta = -.21$), compétentes ($\beta = -.18$) et autonomes ($\beta = -.26$). Ensuite, les résultats ont révélé que plus les joueuses se sentent autonomes ($\beta = .66$), compétentes ($\beta = .32$) et liées à leur équipe ($\beta = .11$), plus leur motivation pour l'activité pratiquée est autodéterminée. En d'autres termes, ces résultats soulignent que ces trois perceptions (perceptions d'affiliation, de compétence et d'autonomie) jouent des rôles médiateurs entre la perception du climat motivationnel (tâche versus ego) et le niveau d'autodétermination. Cependant, il est à noter que les rôles médiateurs joués par ces

perceptions n'ont pas les mêmes poids sur le niveau d'autodétermination. Plus précisément, nous constatons une corrélation très forte entre la perception du climat (tâche) et la perception d'affiliation, mais cette dernière a peu d'impact sur le niveau d'autodétermination (l'indice). Par contre, il y a une forte corrélation entre la perception du climat (tâche) et la perception d'autonomie qui est liée fortement au niveau d'autodétermination. Pour la perception de compétence, nous trouvons une corrélation forte entre la perception du climat (tâche) et la perception de compétence qui est moyennement corrélée avec le niveau d'autodétermination. Puis, plus le profil motivationnel des joueuses est autodéterminé, moins leurs intentions d'abandonner sont élevées ($\beta = -.85$). Enfin, les intentions d'abandonner chez les joueuses sont positivement reliées au comportement d'abandon réel 21 mois après ($\beta = .41$), et prédisent 17% de la variance du comportement.

III- Discussion

Le but de cette étude était de tester un modèle motivationnel de l'abandon sportif (Sarrazin & al., 2002) intégrant la séquence causale du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand, 1997) et les postulats de la théorie de la motivation à l'accomplissement (Nicholls, 1989), pour expliquer le phénomène de l'abandon dans deux sports collectifs (basketball et handball) à partir d'une étude longitudinale de 21 mois. Plus précisément, plus les joueuses perçoivent le climat de l'entraîneur comme suscitant un but d'implication dans la tâche, plus leurs perceptions d'affiliation, de compétence et d'autonomie augmentent. En revanche, plus les joueuses perçoivent le climat de l'entraîneur comme suscitant un but d'implication sur l'ego, plus ces trois perceptions diminuent. Ensuite, les perceptions d'affiliation, de compétence et d'autonomie prédisent positivement les formes de motivation autodéterminée (i.e., l'indice d'autodétermination). Enfin, plus le niveau d'autodétermination diminuent chez les joueuses, plus leurs intentions d'abandonner leur sport augmentent, qui prédisent à leur tour le comportement d'abandon réel plus tard. Les résultats apportent un soutien important au modèle proposé.

III.1. L'influence du climat de l'entraîneur sur la motivation

Les résultats ont mis en évidence que la perception du climat motivationnel engendré par l'entraîneur dans lequel croient évoluer les joueuses influence la poursuite de la pratique sportive chez les joueuses. En effet, les joueuses qui ont mis un terme à leur pratique sportive, conformément à nos attentes, percevaient le climat de leur entraîneur comme suscitant moins un but d'implication sur la tâche ($p < .005$), et plus un but implication de l'ego ($p < .0001$) que les joueuses qui ont continué la pratique sportive. Ces résultats sont en accord avec les résultats obtenues par Sarrazin et al., (2002) et ceux de certaines recherches montrant que la perception d'un climat impliquant faiblement la tâche s'avère être une caractéristique de ceux qui quittent la pratique sportive (Gernigon & Le Bars, 1997 ; Le Bars & Gernigon, 1998).

Les résultats ont également montré que les joueuses qui ont abandonné le sport se perçoivent également moins compétentes ($p < .0001$), moins autonomes ($p < .0001$) et moins liées à leur équipe ($p = .05$) que les joueuses qui ont continué la pratique sportive. Des résultats semblables ont été obtenus par Sarrazin et al., (2002). Ces résultats confirment le postulat de la théorie de la motivation pour la compétence Harter (e.g., 1978) selon lequel plus l'activité sportive présente pour l'athlète l'occasion de se sentir efficace ou habile, plus il est intéressé par celle-ci et plus il poursuit la pratique de celle-ci et le postulat de la théorie de la motivation à l'accomplissement (e.g., Nicholls, 1989) qui présume que les sportifs qui perçoivent le climat engendré par les autres significatifs comme impliquant l'ego abandonnent la pratique sportive lorsqu'ils se perçoivent moins compétents que les autres.

Les résultats de cette recherche mettent en évidence que le climat motivationnel perçu de l'entraîneur représente une source d'influence sur la motivation. En accord avec la théorie des buts d'accomplissement (e.g., Nicholls, 1989) qui présuppose que le contexte social dans lequel évolue l'individu constitue l'un des principaux déterminants de ses états motivationnels en exerçant une influence sur sa motivation, la théorie de l'évaluation cognitive (e.g., Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985a, 1991) et le modèle hiérarchique (e.g., Vallerand, 1997 ; Vallerand & Losier, 1999), les résultats des analyses structurelles ont montré que l'influence du climat motivationnel perçu sur la motivation était médiée par les perceptions d'affiliation, de compétence et d'autonomie. Ces trois perceptions expliquent 87% de la variance de la motivation autodéterminée pour le sport pratiqué par les joueuses.

Dans un premier temps, les résultats de cette étude ont révélé que plus les joueuses percevaient un climat suscitant un but d'implication sur la tâche, plus elles se sentaient liées à leurs coéquipières ($\beta = 1.06$), probablement parce que l'entraîneur dans ce genre de climat met l'accent sur la nécessité de coopérer entre les différents membres de l'équipe, et sur le fait que chacun joue un rôle important dans l'équipe (Duda, 2001). Ce résultat est en accord avec certaines recherches (e.g., Balaguer & al., 2003 ; Jardin & Guillet, 2004 ; Reinboth & Duda, 2006 ; Sarrazin, Guillet & Cury, 2001 ; Sarrazin & al., 2002 ; Walling & al., 1993) montrant un lien positif entre la perception d'un climat, engendré par l'entraîneur, d'implication dans la tâche et une plus grande cohésion opératoire et sociale attribuée à l'équipe, la perception d'appartenance sociale et la satisfaction d'appartenir à une équipe. Les résultats ont également montré que plus les joueuses percevaient un climat suscitant un but d'implication sur la tâche, plus elles se sentaient compétentes ($\beta = .72$), probablement parce que l'entraîneur dans ce climat donne de l'importance à l'apprentissage et aux progrès (Duda, 2001), et augmente les opportunités de se sentir compétent ; un résultat en accord avec certaines études (e.g., Boixados & al., 2004 ; Cury & al., 1996 ; Duda, 2005 ; Kavussanu & Roberts 1996 ; Reinboth & Duda, 2006 ; Reinboth & al., 2004 ; Sarrazin & al., 2001 ; 2002). Enfin, conformément aux résultats obtenus dans certaines études (Reinboth & Duda, 2006 ; Sarrazin & al., 2001 ; 2002), les résultats ont souligné que plus les joueuses percevaient un climat suscitant un but d'implication sur la tâche, plus elles se sentaient autonomes ($\beta = .67$). En revanche, les résultats de cette étude ont révélé que plus les joueuses percevaient un climat suscitant un but d'implication de l'ego, moins elles se sentaient liées à leurs coéquipières ($\beta = -.21$), probablement parce que l'entraîneur dans ce genre de climat crée une rivalité entre les membres d'une même équipe en sélectionnant les meilleurs (Duda, 2001). Ce résultat est en accord avec les résultats d'Ommundsen et al., (2005) qui montrent l'existence d'un lien positif entre la perception d'un climat d'implication de l'ego et de grands conflits entre pairs. Ce résultat confirme également les résultats obtenus dans certaines recherches (Jardin & Guillet, 2004 ; Reinboth & Duda, 2006 ; Sarrazin & al., 2001). Contrairement aux résultats obtenus par Jardin et Guillet (2004) où un lien positif a été observé, les résultats ont montré que plus les joueuses percevaient un climat suscitant un but d'implication de l'ego, moins elles se sentaient compétentes ($\beta = -.18$). Enfin, conformément aux résultats obtenus par Sarrazin et al.,

(2002), les résultats ont mis en évidence que plus les joueuses percevaient un climat suscitant un but d'implication de l'ego, moins elles se sentaient autonomes ($\beta = -.26$), probablement parce que l'entraîneur dans ce genre de climat contrôle le comportement de l'athlète en mettant l'accent sur la « victoire à tout prix » et en punissant leurs erreurs (Duda, 2001 ; Duda & Hall, 2001). Ce résultat confirme le postulat du modèle hiérarchique (Vallerand & Losier, 1999) selon lequel un contexte sportif qui induit un sentiment de pression (e.g., battre un adversaire ou gagner un prix), affecte négativement les perceptions d'autonomie des sportifs.

Dans un deuxième temps, les résultats ont révélé que plus les joueuses se sentaient compétentes ($\beta = .66$) et autonomes ($\beta = .32$), plus leur niveau d'autodétermination augmentait. Ces résultats sont en accord avec les résultats obtenus par certaines recherches (Kowal & Fortier, 2000 ; Sarrazin & al., 2002). Les résultats ont également montré que plus les joueuses se sentaient liées à leurs coéquipières ($\beta = .11$), plus leur niveau d'autodétermination augmentait. Ce résultat corrobore les résultats de certaines études antérieures (Chalard & Guillet, 2004 ; Jardin & Guillet, 2004 ; Kowal & Fortier, 2000 ; Sarrazin & al., 2002). Malgré l'importance des résultats sur le rôle médiateur joué par les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation, il est à noter que la perception d'autonomie joue un rôle médiateur plus important que ceux joués par la perception d'affiliation ou par la perception de compétence entre la perception du climat (tâche) et le niveau d'autodétermination.

III.2. L'influence de la motivation sur le comportement d'abandon chez les joueuses

Les résultats ont souligné premièrement que les joueuses qui ont abandonné étaient moins motivées de manière intrinsèque pour la connaissance ($p < .0001$), pour l'accomplissement ($p < .01$), pour expérimenter des sensations ($p < .001$), et étaient plus amotivées ($p < .0001$) que les joueuses persistantes. D'ailleurs, les résultats des équations structurelles ont révélé qu'un profil motivationnel autodéterminé amène les joueuses à une moins grande d'intention d'abandonner et un moindre abandon de la pratique sportive. Globalement, ces résultats confirment les résultats de certaines recherches effectuées sur l'abandon dans plusieurs domaines tel que ceux de l'éducation (e.g., Vallerand & Bissonnette, 1992 ; Vallerand & al., 1997), du sport

(Pelletier & al., 1988 ; 2001 ; Sarrazin & al., 2002 ; Spray & al., 2006) et de l'exercice physique (Fortier & Grenier, 1999 ; Ryan & al., 1997) (pour une revue en sport voir Sarrazin & al., 2007). Ces résultats confirment également le postulat général de la théorie de l'autodétermination (e.g., Deci & Ryan, 1985b, 2000) et celui du modèle hiérarchique (e.g., Vallerand, 1997 ; Vallerand & Grouzet ; 2001 ; Vallerand & Losier, 1999) selon lesquels les types de motivation autodéterminée sont corrélées avec des conséquences positives, alors que les types de motivation non autodéterminée conduisent à des conséquences négatives.

Deuxièmement, les résultats des analyses structurelles ont montré que l'influence du profil motivationnel des joueuses sur le comportement d'abandon était médiée par les intentions d'abandonner. Autrement dit, le niveau d'autodétermination influence le comportement d'abandon dans le cas où il affecte les intentions d'abandonner chez ces joueuses. En effet, les résultats des analyses structurelles ont montré que le profil motivationnel prédit 81% de la variance des intentions d'abandonner, qui elles-mêmes prédisent 17% de la variance du comportement d'abandon chez les joueuses. Vallerand et al., (1997) indique qu'un tel processus médiateur semble particulièrement probable lorsqu'il y a un laps de temps entre la mesure de la motivation et celle du comportement. Généralement, ces résultats sont en accord avec les résultats de certaines recherches effectuées dans plusieurs domaines tel que ceux de l'éducation (e.g., Vallerand & al., 1997), du sport (Pelletier & al., 1988 ; 2001 ; Sarrazin & al., 2002), des loisirs (Ajzen & Driver, 1992) et de l'exercice physique (Biddle & al., 1999 ; Fortier & Grenier, 1999 ; Kimiecik, 1992). Plus précisément, les résultats ont montré d'une part que plus les joueuses avaient un profil motivationnel positif ($\beta = -.85$), plus leurs intentions d'abandonner le sport diminuaient. Ces résultats corroborent les résultats obtenus dans plusieurs recherches (e.g., Chalard & Guillet, 2004 ; Jardin & Guillet, 2004 ; Pelletier & al., 1988 ; 2001 ; Sarrazin & al., 2002). D'autre part, les résultats ont montré que plus les intentions d'abandonner des joueuses augmentaient ($\beta = .41$), plus les joueuses abandonnent leur sport 21 mois après. Ces résultats vont dans les sens des postulats de la théorie de l'action raisonnée et/ou de la théorie du comportement planifié (e.g., Ajzen, 1985 ; Azjen & Fishbein, 1980) et celui du modèle hiérarchique (e.g., Vallerand & al., 1997) selon lesquels les intentions formulées par l'individu constituent le prédicateur le plus « proximal » du comportement réel. Ces résultats sont également en accord avec les

résultats obtenus par certaines études (e.g., Nache & al., 2005, étude 2 ; Sarrazin & al., 2002). De plus, les joueuses qui ont abandonné avaient des intentions d'abandonner la pratique sportive ($p < .001$) plus élevées que les joueuses qui ont continué la pratique sportive. Ce résultat corrobore plusieurs recherches (e.g., Le Bars & Gernigon, 2006, étude 1 ; Le Bars & al., 2009, étude 1 ; Nache & al., 2005, étude 2 ; Sarrazin & al., 2002).

Contrairement aux études antérieures (e.g., Pelletier & al., 2001), aucune différence n'a été obtenue au niveau des formes de motivation extrinsèque entre les joueuses qui ont abandonné et celles qui ont continué la pratique sportive. Des résultats semblables à nos résultats ont été obtenus dans d'autres recherches (e.g., Sarrazin & al., 2002). Deux explications peuvent être données à cette absence des effets pour les motivations extrinsèques entre les persistantes et les abandonneuses. La première est qu'il est possible que les joueuses (persistantes versus abandonneuses) n'aient pas pratiqué 21 mois plus tôt ces deux activités pour des raisons extrinsèques, mais qu'elles les aient pratiqué pour des raisons intrinsèques. La deuxième explication réside dans le fait que, contrairement à l'étude de Pelletier et al., (2001) où plusieurs mesures ont été réalisées au cours de temps, la mesure du comportement d'abandon a été uniquement effectuée 21 mois après la mesure de différentes formes de motivations. Il semble que les démarches de Pelletier et al., (2001) sont plus appropriée pour constater les effets de différentes formes de motivation au cours du temps. Il paraît alors nécessaire, dans de futures recherches, d'effectuer plusieurs mesures du comportement d'abandon au fil du temps. Les résultats des analyses structurelles ont montré que le profil motivationnel prédit 81% de la variance des intentions d'abandonner, cependant celles-ci ne prédisent que 17% de la variance du comportement d'abandon chez les joueuses. Deux explications potentielles peuvent être données à cette faible relation entre les intentions d'abandonner et le comportement d'abandon. La première réside dans le fait que l'athlète ne peut pas toujours contrôler son comportement (Ajzen, 1985). L'abandon peut être causé dans certains cas par des raisons externes (e.g., tomber enceinte ou avoir un enfant, avoir un accident ou une maladie qui empêchent les athlètes de pratiquer l'activité pendant quelques mois). Il est donc probable que 21 mois avant certaines joueuses n'aient pas exprimé leur envie d'abandonner leur activité sportive, mais aient dû le faire suite à

des raisons incontrôlables. Des études futures devront analyser si la décision d'abandon est contrôlée ou non chez les athlètes qui abandonnent leur sport.

Une deuxième explication à cette faible relation est que les intentions ont été mesurées 21 mois avant le comportement d'abandon. Il est donc probable que les intentions aient changé au cours de cette période. En d'autres termes, il est probable que 21 mois avant certaines joueuses aient exprimé le désir de quitter l'activité, mais aient dû ne pas le faire pour des raisons contrôlables (e.g., un besoin qui n'était pas satisfait au début qui devient satisfait plusieurs mois après). Ajzen, (1985) avance que certains événements peuvent faire évoluer les intentions comportementales chez les individus. Des études supplémentaires dans la future devront étudier la stabilité des intentions, et plus généralement les conditions limites des liens entre les intentions et le comportement (Ajzen, 1985 ; Ajzen & Fishbein, 1980), afin de mieux prédire ce dernier.

En somme, les résultats obtenus dans cette recherche apportent dans l'ensemble un soutien important au modèle testé, et plus particulièrement à la séquence des 4 étapes du modèle hiérarchique de Vallerand (1997) pour expliciter l'abandon sportif. Ces résultats corroborent les recherches qui ont été effectuées dans les domaines de l'éducation (e.g., Vallerand & al., 1997), de l'éducation physique et sportive (e.g., Biddle & al., 1999 ; Digelidis & al., 2003 ; Ferrer-Caja & Weiss, 2000, 2002 ; Ntoumanis, 2005 ; Standage & al., 2005) et du sport (e.g., Kowal & Fortier, 2000 ; Pelletier & al., 2001 ; Sarrazin & al., 2002). En conclusion, les résultats rapportent un soutien important au modèle de l'abandon sportif de Sarrazin et al., (2002) et à la séquence causale de modèle de Vallerand (1997) au niveau contextuel.

Deux intérêts majeurs peuvent être tirés de cette étude au propos de l'abandon sportif. Le premier réside dans le fait que la motivation autodéterminée occupe une place centrale dans les processus psychologiques posés être déterminants de l'abandon sportif. Les résultats ont mis évidence qu'une faible motivation intrinsèque associée à une forte amotivation, prédisait les intentions de quitter les activités pratiquées par les athlètes. En conséquence, il faut que les dirigeants et les entraîneurs dans les clubs cherchent toujours à renforcer la motivation intrinsèque et à affaiblir l'amotivation chez les athlètes afin que ces dernières pratiquent les activités sportives le plus longtemps possible. Le deuxième intérêt réside dans le rôle important du climat motivationnel de l'entraîneur dans le processus de l'abandon. En effet, les

résultats ont mis en évidence que lorsque le climat de l'entraîneur est perçu comme suscitant un but impliquant la tâche, les perceptions d'affiliation, de compétence, d'autonomie, et la motivation autodéterminée augmentent chez les joueuses. Par contre, lorsque le climat de l'entraîneur est perçu comme suscitant un but impliquant l'ego, ces trois perceptions et la motivation autodéterminée des athlètes diminuent. Il faut donc sensibiliser les entraîneurs sur les impacts des climats qu'ils installent au sein de leurs équipes, sur les perceptions de leurs joueurs ainsi que la motivation de ceux-ci, afin qu'ils utilisent des comportements adaptés pour renforcer les niveaux d'affiliation, de compétence, d'autonomie, de la motivation autodéterminée et de persévérances chez les athlètes (Vallerand & Losier, 1999). En d'autres termes, il faut les encourager d'une part à créer un climat qui suscite un but impliquant la tâche dans lequel ils donnent l'importance à l'apprentissage, aux investissements, aux progrès, et insistent sur la nécessité de coopérer entre les différents membres de l'équipe et de participer plutôt que de gagner. D'autre part, il faut les encourager à éviter un climat qui suscite un but impliquant l'ego dans lequel ils mettent l'accent sur la « victoire à tout prix », punissent les erreurs, et créent une rivalité entre les membres d'une même équipe en sélectionnant les meilleurs, notamment dans l'handball et le basketball féminins (voir, e.g., Duda, 2001 ; Duda & Hall, 2001, pour une revue). Enfin, des études futures semblent nécessaires pour vérifier si les mêmes types de résultats apparaissent chez des sujets masculins ou chez des sujets de deux sexes qui pratiquent les mêmes ou d'autres activités.

Etude 3 : Tester le modèle de l'engagement sportif chez les handballeuses et basketteuses syriennes

Comme nous l'avons vu dans le cinquième chapitre, certaines recherches se sont basées sur la théorie de l'échange social (e.g., Thibaut & Kelley, 1959) afin d'expliquer l'engagement ou l'abandon sportif. Ces recherches (e.g., Carpenter & Coleman, 1998 ; Carpenter & al., 1993 ; Guillet & al., 2002 ; Scanlan & al., 1993) ont pu mettre en évidence, par le recours au modèle d'engagement, certains processus et variables responsables de l'abandon sportif. Il semble que ce dernier apparaît lorsque les coûts de la pratique seraient supérieurs aux bénéfices retirés de cette pratique chez le sportif et quand ce dernier n'a plus de plaisir dans sa pratique. L'abandon émerge également quand l'athlète est attiré par d'autres activités alternatives, lorsqu'il s'investit moins dans son sport, quand il a de fortes contraintes sociales et lorsqu'il a un niveau faible d'engagement. Afin de tester le modèle de l'engagement sportif, Guillet et al., (2002, étude 1) ont opérationnalisé le caractère favorable de la participation sportive (i.e., l'équilibre entre les bénéfices et les coûts) comme étant une variable sous-jacente aux perceptions de compétence, d'affiliation, d'autonomie, des progrès, de soutien d'entraîneur et de temps joué en match. Puis, ils ont pris en compte cette variable sous-jacente appelée bénéfices perçus dans le modèle testé (Guillet et al., 2002, étude 2). Les résultats ont révélé un lien positif entre les bénéfices perçus et l'engagement ($\beta = .79$), un lien négatif entre l'attrait pour d'autres activités et l'engagement ($\beta = -.19$) et un lien négatif entre les contraintes sociales et l'engagement ($\beta = -.14$). Ils ont également montré que l'engagement prédit négativement le comportement d'abandon ($\beta = -.66$).

Il est à noter que les études qui ont cherché à tester le modèle de l'engagement sportif ont été réalisées avec des athlètes américains, anglais et français. Il semble alors nécessaire de s'intéresser à des sportifs non anglophones et non francophones afin de généraliser ce modèle à d'autres populations. A notre connaissance, aucune étude n'a testé ce modèle avec des sportives dans un pays du Moyen Orient. C'est la raison pour laquelle nous proposons de tester ce modèle chez les handballeuses et les basketteuses syriennes.

I- Objectif et hypothèses

Cette recherche avait pour objectif de tester le modèle de l'engagement sportif (Guillet & al., 2002, étude 2), basé sur les postulats de l'échange social en utilisant une analyse d'équations structurelles à partir d'un suivi longitudinal de 2 ans. Nous avons fait d'abord l'hypothèse que les joueuses qui abandonnent leur activité se percevaient, 2 ans avant, moins compétentes, moins autonomes, moins liées à leur équipe, moins en progrès et moins soutenues par leur entraîneur que les joueuses persistantes. Elles jouaient également moins de temps en match et avaient moins de plaisir que les joueuses qui continuent leur sport. Ensuite, les abandonneuses avaient, 2 ans avant, moins d'années de pratique en sport, dépensaient moins d'argent dans leur pratique et faisaient moins d'heures d'entraînement que les joueuses persistantes. Elles avaient plus d'attrait pour d'autres activités alternatives, plus de contraintes sociales et un niveau plus faible d'engagement que les joueuses qui continuent la pratique sportive. Finalement, nous avons présumé, pour tester le modèle de l'engagement sportif, qu'il y avait d'une part une variable sous-jacente aux perceptions personnelles des joueuses (les bénéfices perçus) qui prédirait un plaisir élevé chez elles. D'autre part, nous avons présumé que (1) plus les joueuses percevaient des bénéfices importants liés à la pratique de leurs activités (handball et basketball), (2) moins elles auraient de contraintes sociales, (3) plus elles s'investiraient personnellement dans ces activités et (4) moins elles auraient d'attrait pour des activités alternatives, plus leur engagement vis-à-vis de ces activités augmenterait. Enfin, ce dernier prédirait, à son tour, de manière négative le comportement d'abandon des joueuses plusieurs mois plus tard. Les hypothèses testées dans le modèle sont présentées dans la figure (11).

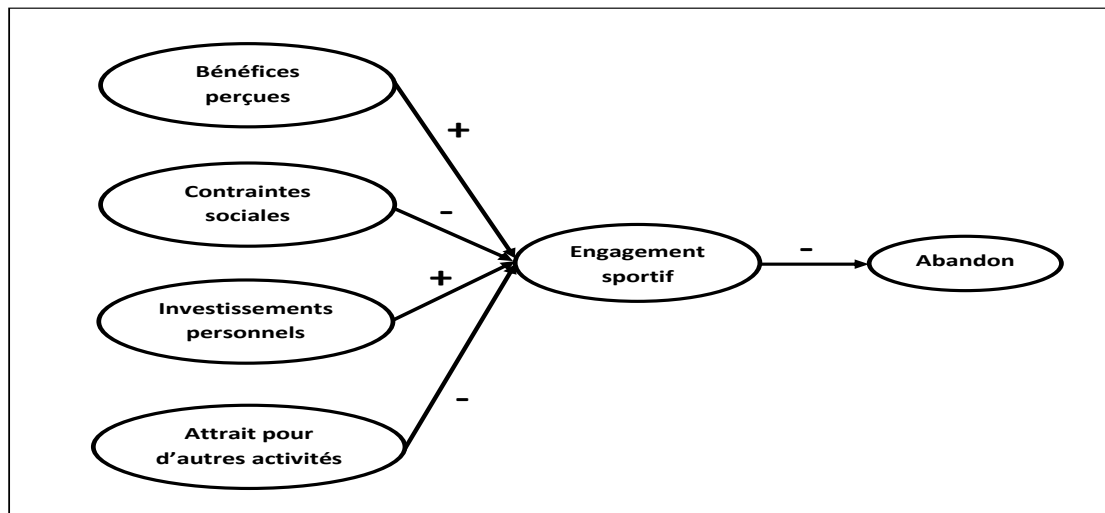


Figure (11) : Modèle théorique testant des relations entre les bénéfices perçus, les contraintes sociales, les investissements personnels et l'attrait pour d'autres activités, l'engagement sportif et le comportement d'abandon. Les signes (+) et (-) représentent les hypothèses testées dans le modèle de l'engagement sportif

II- Méthode

II.1. Sujets

237 basketteuses et handballeuses ont participé à cette expérience. Elles étaient âgées de 12 à 20 ans ($M = 15.7$ ans ; $ET = 2.03$ ans). Ces joueuses représentaient 22 équipes différentes pratiquant le basket-ball ou le handball. Elles jouaient à un niveau départemental et régional, et s'entraînaient en moyenne 6 heures par semaine. Par ailleurs, elles n'avaient pas été informées au préalable du but de cette étude.

II.2. Questionnaire

Le questionnaire était composé de trois parties. Dans la première partie, les participantes indiquaient leur nom, leur prénom et leur date de naissance. La deuxième partie du questionnaire mesurait les perceptions qu'avaient les joueuses de leur compétence, de leur autonomie et de leur affiliation, mais aussi de leur progrès, du soutien de leur entraîneur et de leur plaisir. Dans la troisième partie, les joueuses répondaient à des items destinés à mesurer les investissements personnels dans leurs activités, les contraintes sociales, l'attrait pour des activités alternatives et leur engagement dans le sport. Pour les différents items présentés de façon aléatoire dans ce questionnaire, les sujets devaient indiquer s'ils étaient d'accord ou non avec

les différents items sur une échelle de Likert en 5 points, qui s'échelonnait de (1) pas du tout d'accord à (5) tout à fait d'accord.

II.2.1. Les perceptions des joueuses

Dans la deuxième partie du questionnaire, nous avons d'abord utilisé les mêmes sous-échelles que celles indiquées dans la deuxième étude (*cf.* II.2.3 étude 2) pour mesurer les perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation chez les joueuses. Ensuite, nous avons utilisé 4 items pour mesurer la perception du progrès en sport (e.g., « j'ai le sentiment d'avoir appris des choses intéressantes »). Puis, nous avons utilisé 4 items pour mesurer la perception qu'avaient les joueuses du soutien de leur entraîneur (e.g., « je trouve que mon entraîneur se soucie vraiment de moi »). Ces derniers items ont été adaptés de l'Echelle des Comportement Interpersonnels (ECI ; Pelletier & Otis, 2000). Enfin, nous avons utilisé un item mesurant le temps moyen perçu joué en match. Pour cet item, les joueuses devaient donner leur réponse sur une échelle en 5 points, de (1) « presque jamais », (3) « une mi-temps », à (5) « tout le match ». Finalement, nous avons utilisé 2 items pour mesurer le plaisir des joueuses : « avez-vous du plaisir à pratiquer cette activité ? » et « quelle intensité de plaisir vous procure ce sport ? ». Pour ces derniers items, les participantes devaient indiquer leur réponse sur une échelle en 5 points, de (1) « très peu » à (5) « beaucoup ». A l'exception de la sous-échelle qui mesure l'autonomie qui présente un coefficient alpha Cronbach faible (.42)⁴⁰, les coefficients alpha Cronbach des cinq précédentes échelles étaient respectivement de .90, .92, .86, .75 et .85 et attestent d'une validité et d'une fiabilité acceptable. Par conséquent, nous avons décidé de ne pas prendre en compte la sous-échelle d'autonomie dans nos analyses.

II.2.2. Les investissements personnels, les contraintes sociales, les alternatives et l'engagement

Dans la troisième partie du questionnaire, les joueuses devaient répondre à des items destinés à mesurer les 4 variables prises en compte dans le modèle de l'engagement sportif développé par Guillet et al., (2002, étude 2). Ces items ont été traduits en arabe et adaptés pour les handballeuses et les basketteuses syriennes. La première variable mesurée représente *les investissements personnels*. Ces derniers ont

⁴⁰ Pour cette sous-échelle, le retrait d'un item ou plus n'a pas permis d'améliorer le coefficient alpha.

été mesurés en demandant aux participantes (1) depuis combien d'années elles pratiquaient ce sport, (2) combien d'heures par semaine elles consacraient à leur pratique et (3) A combien elles estimaient leur dépense par mois pour ce sport. La deuxième variable mesurée représente *les contraintes sociales*. Ces dernières ont été mesurées par 4 items (e.g., « je suis obligée de jouer ce sport pour faire plaisir à mes parents »). La troisième variable mesurée était *l'attrait pour des activités alternatives*. Elle a été mesurée à partir de 4 items (e.g., « j'ai envie de faire un autre sport au lieu de continuer le handball/le basketball »). La dernière variable mesurée dans cette partie était *l'engagement des joueuses*⁴¹. Ce dernière variable a été mesurée à partir de 4 items (basés sur les travaux de Ajzen & Driver, 1992) qui visaient les intentions futures liées à la pratique sportive (e.g., « je suis déterminée à continuer la pratique de ce sport »). Les coefficients alpha Cronbach de ces trois échelles étaient respectivement de .77, .82 et .70 et attestent d'une validité et d'une fiabilité acceptable.

II.3. Procédure

L'administration du questionnaire décrit ci-dessus, s'est déroulée au milieu d'une saison de sports collectifs (handball et basket-ball) sur une période d'un mois (début - fin août 2007). Après un entraînement, le questionnaire a été administré aux joueuses sur leur lieu de pratique dans des conditions standardisées. Il leur était clairement indiqué que leurs réponses étaient anonymes et confidentielles, et que l'objectif de l'étude (i.e., mieux connaître les joueuses qui jouent au handball/basketball, et la façon dont elles vivent leur activité). Deux ans après, (i.e., au milieu du mois d'août 2009), les handballeuses et les basketteuses ont été contactées par téléphone afin d'établir une liste des joueuses qui continuaient la pratique. Au regard de ces procédures, un total de 96 joueuses a abandonné la pratique sportive de leur activité.

⁴¹ L'engagement représente la facette positive des intentions d'abandonner. En d'autres termes, c'est les intentions de continuer la pratique sportive.

III- Résultats

Dans cette étude, trois formes d'analyses ont été utilisées. La première analyse s'est occupée des différences qui existent entre les joueuses persistantes et celles qui abandonnent la pratique sportive au niveau des différentes échelles. La deuxième analyse s'est intéressée aux corrélations parmi les facteurs inclus dans le modèle de l'engagement sportif. Finalement, une dernière analyse a été réalisée afin de tester le modèle de l'engagement sportif à partir d'une modélisation par équations structurelles (LISREL 8.80 ; Jöreskog & Sörbon, 1999).

III.1. Différences entre les joueuses qui ont abandonné et les joueuses persistantes⁴²

Des analyses de variances (MANOVA) ont été réalisées afin de déterminer s'il y avait des différences significatives au niveau des différentes échelles utilisées en fonction des joueuses (persistantes versus abandonneuses).

III.1.1. Les différences entre les joueuses au niveau des perceptions de compétence, d'affiliation, des progrès, du soutien de l'entraîneur, du temps joué en match et du plaisir chez les joueuses

Afin de déterminer s'il y avait des différences significatives en fonction des joueuses au niveau des perceptions de compétence, d'affiliation, de progrès, du soutien de l'entraîneur, du temps joué en match et du plaisir, une première analyse de variance MANOVA a été réalisée avec le type de joueuses (persistantes versus abandonneuses) comme variable indépendante et les différentes variables précédemment citées comme variables dépendantes. Les résultats ont révélé un effet multivarié significatif, Λ de Wilk = .85, $F(6, 230) = 6.72$, $p < .0001$. Des analyses de variances univariées (ANOVA) ont fait ressortir des différences significatives entre les joueuses persistantes et celles qui avaient abandonné au niveau de ces 6 variables (tableau 14). En effet, les résultats ont d'abord montré que les joueuses qui ont quitté la pratique de l'activité se perçoivent moins compétentes,

⁴² L'abandon chez les joueuses a été mesuré à posteriori de la passation du questionnaire. Nous avons identifié deux types de joueuses : persistantes et abandonneuses. A partir de ces deux catégories de joueuses, nous allons vérifier s'il existait des différences au niveau des variables dépendantes (les perceptions de compétence, d'affiliation, des progrès, du soutien de l'entraîneur, du temps joué en match et du plaisir chez les joueuses, les investissements personnels, les contraintes sociales, les alternatives et l'engagement) 2 ans avant la mesure de l'abandon.

$F(1, 235) = 4,27, p < .05$ et moins en progrès, $F(1, 235) = 5,35, p < .05$ que les joueuses persistantes. Ensuite, les résultats ont souligné que les joueuses qui ont abandonné leur sport jouaient moins de temps en match, $F(1, 235) = 7,71, p < .05$ et avaient moins de bénéfices perçus, $F(1, 235) = 9,35, p < .003$ et moins de plaisir, $F(1, 235) = 11,78, p < .001$ que les joueuses qui l'ont continué. Enfin, les résultats ont montré l'existence de deux tendances, la première au niveau de la perception d'affiliation, $F(1, 235) = 2,60, p = .10$ et la deuxième au niveau de la perception de soutien de l'entraîneur, $F(1, 235) = 3,49, p = .06$, en fonction des joueuses. Les joueuses qui ont quitté la pratique de leur sport se percevaient moins liées à leur équipe et moins soutenues par leur entraîneur que les joueuses persistantes.

Tableau (14) : Moyennes et écarts-types de la compétence, de l'affiliation, du progrès, du soutien de l'entraîneur, du temps joué en match et du plaisir en fonction du statut des joueuses

Sous-échelles	Persistantes (n = 141)		Abandonneuses (n = 96)		F(1, 235)	p
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type		
Compétence	5,15	1,47	4,75	1,44	4,27	<.05
Affiliation	5,15	1,69	4,77	1,89	2,60	= .10
Progrès	6,52	0,94	6,16	1,30	5,35	<.05
Soutien entr.	5,50	1,64	5,05	1,94	3,49	= .06
Temps joué	3,27	1,37	2,79	1,20	7,71	<.05
Bénéfices per.	4,52	1,05	4,10	1,01	9,35	<.003
Plaisir	4,62	0,57	4,35	0,63	11,78	<.001

Les bénéfices perçus représentent la moyenne de cinq premières variables.

III.1.2. Les différences entre les joueuses au niveau des investissements personnels, des contraintes sociales, des alternatives et de l'engagement

Afin de déterminer s'il y avait des différences au niveau des investissements personnels (le nombre d'années de pratique, le nombre d'heures d'entraînements par semaine et les dépenses des joueuses par mois), des contraintes sociales, des alternatives, et de l'engagement en fonction des joueuses, une deuxième analyse de variance MANOVA a été réalisée avec le type de joueuses (persistantes versus abandonneuses) comme variable indépendante et les différentes variables précédemment mentionnées comme variables dépendantes. Les résultats ont montré

l'existence d'un effet multivarié significatif, Λ de Wilk = .90, $F(6, 230) = 4.19$, $p < .001$. Des analyses de variances univariées (ANOVA) ont fait ressortir des différences significatives entre les joueuses persistantes et celles qui avaient abandonné au niveau de 4 variables (tableau 15). En effet, les résultats ont révélé que les joueuses qui avaient abandonné leur sport avaient moins d'années d'expérience en sport, $F(1, 235) = 6,20$, $p < .05$ et faisaient moins d'heures d'entraînement, $F(1, 235) = 5,27$, $p < .05$ que les joueuses persistantes. Les résultats ont également mis en évidence que les joueuses qui avaient abandonné leur sport avaient plus d'attrait pour d'autres activités alternatives, $F(1, 235) = 3,92$, $p < .05$ et moins d'engagement dans le sport, $F(1, 235) = 10,62$, $p < .01$ que les joueuses qui avaient continué la pratique de leur sport. Aucune différence n'a été obtenue entre les persistantes et les abandonneuses au niveau de leur dépense mensuelle et des contraintes sociales.

Tableau (15) : Moyennes et écarts-types des investissements personnels, de l'engagement, des contraintes sociales et des alternatives en fonction du statut des joueuses

Sous-échelles	Persistantes (n = 141)		Abandonneuses (n = 96)		F(1, 235)	p
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type		
N. années prat.	3,30	1,14	2,92	1,18	6,20	<.05
Heure/semaine	6,18	0,93	5,88	1,14	5,27	<.05
Dépense/mois	3,41	1,34	3,27	1,32	0,63	NS
Engagement	5,60	1,81	4,75	2,17	10,62	<.01
Contrain. soc.	2,04	1,84	2,38	1,87	1,92	NS
Activité altern.	1,65	1,18	2,02	1,73	3,92	<.05

Les trois premières variables représentent les investissements.

III.2. Corrélation entre les différentes variables incluses dans le modèle de l'engagement

Avant de tester le modèle de l'engagement sportif proposé dans la figure (11), nous avons décidé dans un premier temps de réaliser une analyse de corrélation entre les différentes variables incluses dans le modèle présenté dans la figure (12) afin de voir les liens entre les différents construits de ce modèle (tableau 16). En d'autres termes, nous avons voulu voir les liens entre les différentes perceptions des joueuses

et leurs bénéfices perçus et entre ces derniers et le plaisir des joueuses. Les résultats ont révélé qu'il existe des liens positifs entre les perceptions de compétence, d'affiliation, de progrès, de soutien de l'entraîneur, du temps joué en match et les bénéfices perçus. Ces derniers, quant à eux, sont corrélés positivement avec le plaisir des joueuses.

Tableau (16) : *Corrélation entre les différentes variables incluses dans le modèle testé (Guillet et al., 2002, étude 1)*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Compétence	–						
2. Progrès	0,35	–					
3. Affiliation	0,37	0,31	–				
4. Sout. entraî.	0,21	0,23	0,40	–			
5. Tem. j. en mat.	0,38	0,24	0,17	0,12 _{NS}	–		
6. Bénéfi. perçues	0,69	0,60	0,74	0,68	0,46	–	
7. Plaisir	0,36	0,34	0,13	0,21	0,25	0,39	–

Dans un deuxième temps, nous avons décidé de réaliser une analyse de corrélation entre les différentes variables incluses dans le modèle de l'engagement sportif (Guillet et al., 2002, étude 2) afin de voir les liens entre eux (tableau 17). Les résultats ont montré qu'il existe des liens positifs entre les investissements personnels et les bénéfices, entre les investissements personnels et les contraintes sociales et entre les bénéfices et l'engagement dans le sport. En revanche, les résultats ont révélé qu'il y a des liens négatifs entre l'abandon sportif et les investissements personnels, les bénéfices, et l'engagement. D'autres liens négatifs ont été obtenus entre l'attrait pour d'autres activités alternatives et les bénéfices et l'engagement. Aucun lien n'a été obtenu entre les investissements personnels, l'attrait pour d'autres activités et l'engagement. Aucun lien n'a été également observé entre les contraintes sociales, les bénéfices, l'attrait pour d'autres activités, l'engagement et l'abandon sportif.

Tableau (17) : *Corrélation entre les différentes variables du modèle de l'engagement sportif*

	1	2	3	4	5	6
1. Investissements	1					
2. Bénéfices	0,26**	1				
3. Contraintes	0,17**	0,04	1			
4. Attrait	-0,10	-0,17**	0,09	1		
5. Engagement	-0,05	0,37**	-0,01	-0,36**	1	
6. Abandon	-0,20**	-0,20**	-0,02	0,19**	-0,21**	1

** la corrélation est significative au niveau .01.

III.3. Tester le modèle de l'engagement sportif chez les handballeuses et les basketteuses syriennes

Avant de tester le modèle de l'engagement sportif, nous avons décidé dans un premier temps, à l'instar de Guillet et al., (2002, étude 1), d'opérationnaliser le caractère favorable de la participation sportive (i.e., l'équilibre entre les bénéfices et les coûts) comme étant une variable sous-jacente aux perceptions personnelles d'atteindre des conséquences désirées et importantes. Ces perceptions, à leur tour, prédiraient un plaisir élevé chez les joueuses. Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse de modélisation par équations structurelles à l'aide du logiciel LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbon, 1999). Au regard du nombre élevé de variables dans le modèle, nous avons décidé de le réduire afin de garder un nombre de degrés de liberté raisonnable. Nous avons donc regroupé les items de chaque sous-échelle qui comportent plus de deux items de façon aléatoire afin de former seulement 2 indicateurs pour chaque variable latente : 2 pour la perception de compétence, 2 pour la perception d'affiliation, 2 pour la perception de progrès et 2 pour la perception de soutien de l'entraîneur. Pour les perceptions de plaisir et de temps joué en match, nous avons utilisé les items qui mesurent ces deux variables. Par conséquent, le modèle se compose de 11 variables manifestes qui constituent 7 variables latentes citées ci-dessus, présentées dans des cercles (figure 12). Les coefficients de mesure et ceux structuraux, ainsi que les variances résiduelles sont présentés dans la figure (12). Les indices d'ajustement ont montré l'adéquation du modèle aux données. En effet, à l'exception du Chi-Deux, $\chi^2 (39, N = 328) = 129.87, p < .0001$ qui est fortement

influencé par la taille de l'échantillon, les autres indices d'ajustement ont révélé la conformité du modèle aux données collectées (GFI = .92, GPI = .95, CFI = .91 et $\chi^2/ddl = 3,33$)⁴³. D'une part, les résultats ont montré que les bénéfices perçus représentent une variable latente sous-jacente aux perceptions de compétence, d'affiliation, de progrès, du soutien de l'entraîneur et de temps joué en match. D'autre part, les résultats ont montré que les bénéfices perçus prédisent positivement le plaisir chez les joueuses ($\beta = .48$). Autrement dit, plus la perception des bénéfices augmente chez les athlètes, plus elles ont du plaisir en sport (figure 12).

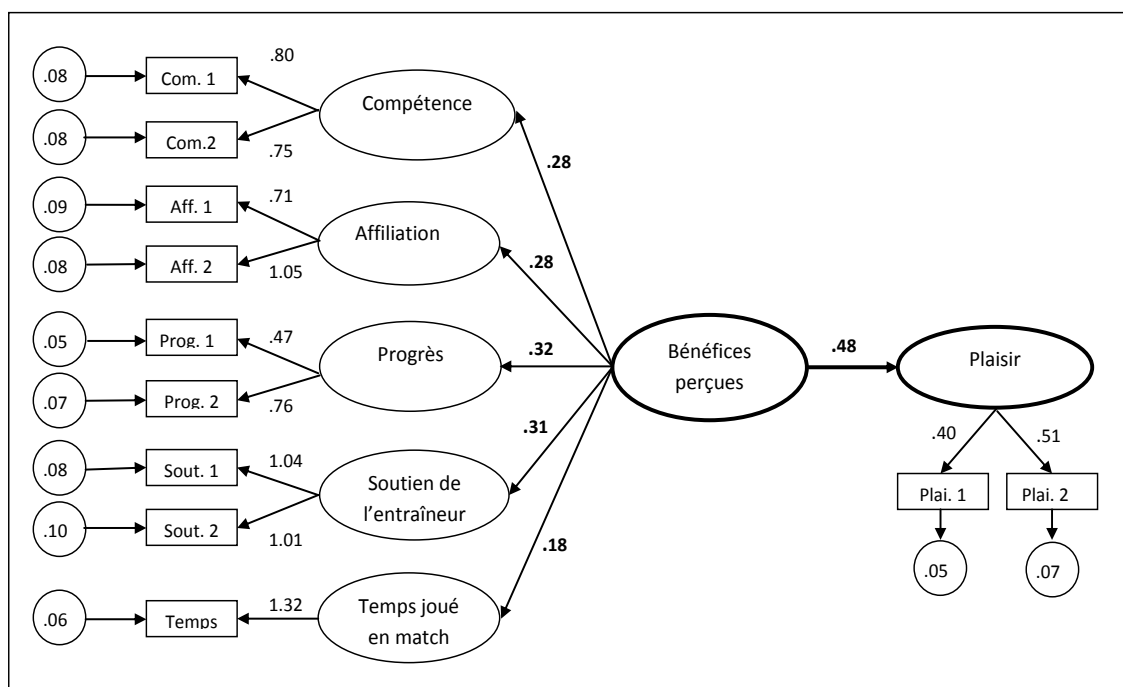


Figure (12) : Modèle structurel des relations entre les bénéfices perçus et le plaisir de jouer. Tous les paramètres sont standardisés et significatifs à $p < .05$. Les variances résiduelles sont présentées dans les petits cercles

Dans un deuxième temps, nous avons testé le modèle global (i.e., le modèle de mesure et le modèle structurel) de l'engagement sportif présenté dans la figure (11) par une deuxième modélisation d'équations structurelles à l'aide du logiciel LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbom, 1999). Au regard du nombre élevé de variables dans ce

⁴³ Le GFI (*Goodness of Fit Index*, Jöreskog & Sörbom, 1984) et le GPI (*Population Gamma Index*, Tanaka & Huba, 1989) représentent deux indices des indices absolus d'ajustement. Le premier mesure la part relative de la variance-covariance expliquée par le modèle. Le deuxième, quant à lui, représente des variantes du GFI. Cet indice tient compte de la matrice des variances-covariances induite sur la population et non sur l'échantillon. Pour les autres indices, voir la validation psychométrique des outils dans la deuxième étude.

modèle, nous avons décidé de le réduire afin de garder un nombre de degrés de liberté raisonnable. Nous avons donc regroupé les items des questionnaires suivants afin de former seulement 2 indicateurs pour chacun d'eux : les contraintes sociales, l'attrait pour des activités alternatives et l'engagement des joueuses. Nous avons également pris en compte 2 indicateurs d'investissements personnels au lieu de 3 puisque le troisième (i.e., la dépense mensuelle des joueuses) n'est pas significatif. Pour les bénéfices perçus, les moyennes obtenues aux sous-échelles de perceptions de compétence, d'affiliation, de progrès et de soutien de l'entraîneur ont été utilisées pour chacun de ces construits. La valeur de l'item qui mesure le temps moyen perçu joué en match a été également utilisé comme indicateur pour les bénéfices perçus. Par conséquent, le modèle global se compose de 13 variables manifestes et 5 variables latentes, ainsi qu'une variable observée qui représente l'abandon véritable mesuré comme variable dichotomique (0 = persistance ; 1 = abandon) a été spécifié. Les résultats ont révélé un mauvais ajustement entre le modèle spécifié et les données recueillies. En effet, les indices absolus d'ajustement du modèle ne sont pas acceptables (χ^2 (68, N = 328) = 382.77, $p < .0001$, RMSEA = .11 et GFI = .84). En plus, les indices « incrémentaux » d'ajustement ne révèlent pas la conformité du modèle aux données (CFI = .44 et NNFI = .25). Enfin, l'indice de parcimonie du modèle n'est pas acceptable puisqu'il dépasse la norme généralement acceptée 5 ($\chi^2/ddf = 5,63$). Suite à cette mauvaise adéquation du modèle aux données, une autre démarche a été utilisée pour voir s'il existe une autre version pour ce modèle qui présente une bonne adéquation avec les données. Cette dernière démarche consiste à tester, en utilisant une analyse de modélisation structurelle, le lien causal entre une de ces différentes variables explicatives (les investissements personnels, les contraintes sociales, l'attrait pour d'autres activités et les bénéfices perçus), la variable (engagement sportif) et le comportement d'abandon. Une fois obtenue de bons indices d'ajustement pour le modèle spécifié, on ajoute une deuxième variable parmi les quatre présentées plus avant et ainsi de suite. Suite à cette démarche, nous avons finalement pu trouver une autre version pour le modèle de l'engagement sportif (figure 13) qui possède des indices d'ajustement acceptables. En effet, les indices d'ajustement ont montré l'adéquation du modèle de la nouvelle version aux données. En effet, à l'exception du Chi-Deux, χ^2 (48, N = 328) = 140.87, $p < .0001$ qui est fortement influencé par la taille de l'échantillon, les autres indices d'ajustement ont

révélé la conformité du modèle aux données collectées (GFI = .91, RMSEA = .072, CFI = .91, NNFI = .92 et $\chi^2/ddl = 2,94$).

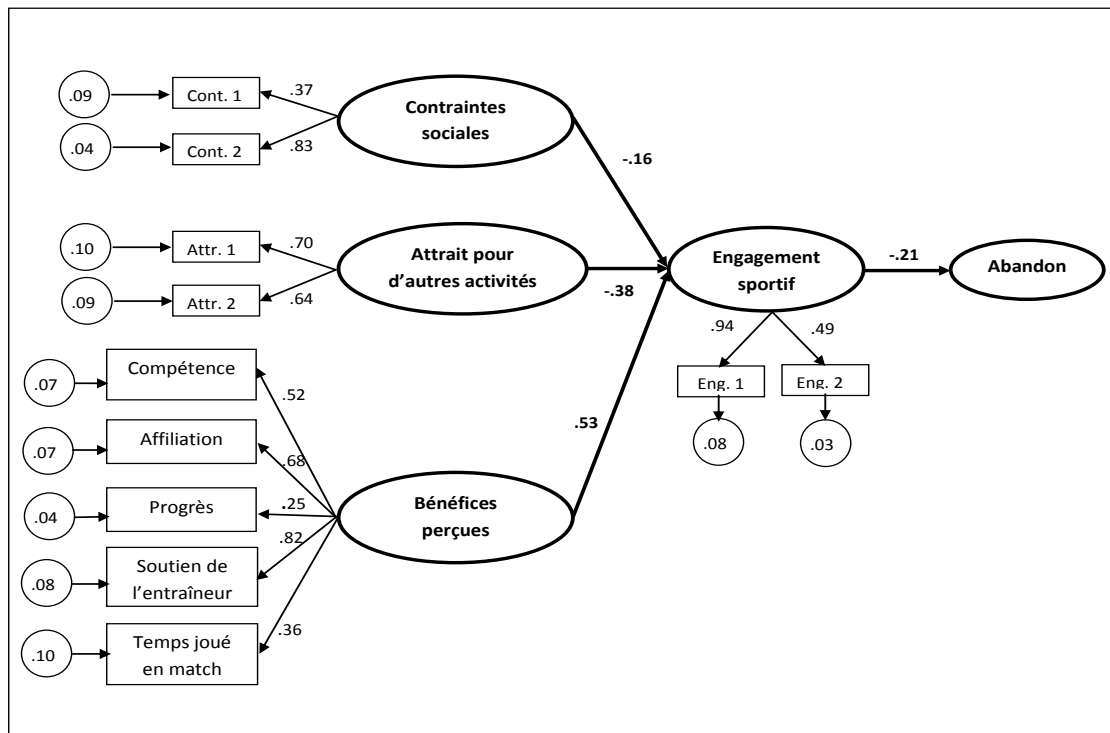


Figure (13) : Modèle structurel de la version finale du modèle de l'engagement sportif (Guillet & al., 2002). Tous les paramètres sont standardisés et significatifs à $p < .05$. Les variances résiduelles sont présentées dans les petits cercles

Les résultats ont montré que les contraintes sociales ($\beta = -.16$) et l'attrait pour d'autres activités ($\beta = -.38$) prédisent négativement l'engagement sportif. Par contre, les bénéfices perçus ($\beta = .53$) prédisent positivement l'engagement sportif. Ce dernier prédit, à son tour, négativement ($\beta = -.21$) le comportement d'abandon deux ans plus tard.

III- Discussion

Le but de cette étude était de tester le modèle de l'engagement sportif de Guillet et al., (2002) afin d'expliquer l'abandon sportif chez les handballeuses et les joueuses syriennes. Dans ce modèle, en accord avec les postulats de la théorie de l'échange social (Rusbult, 1983 ; Scanlan & al., 1993 ; Thibaut & Kelley, 1959) et les modèles qui ont été basés sur cette théorie, l'engagement sportif représente d'une part une variable prédictrice pour le comportement réel des joueuses (abandon versus persistance). Autrement dit, l'abandon sportif est provoqué par des niveaux faibles

d'engagement chez les athlètes. D'autre part, il existe quatre antécédents principaux pour cet engagement sportif à savoir, les investissements personnels dans le sport, les sentiments de contraintes sociales, l'attrait pour des activités alternatives et l'analyse coûts/bénéfices de l'expérience sportive. Dans cette étude, nous avons fait dans un premier temps l'hypothèse qu'il y avait une variable sous-jacente aux perceptions personnelles des joueuses, appelée les bénéfices perçus, qui prédirait un plaisir élevé chez elles. Dans un deuxième temps, nous avons fait l'hypothèse que plus les joueuses s'investissaient dans leurs activités (handball et basketball), moins elles avaient de contraintes sociales, moins elles avaient de l'attrait pour d'autres activités alternatives et plus elles percevaient des bénéfices importants liés à la pratique de leurs activités, plus leur engagement vis-à-vis de ces activités augmentait. L'engagement devait prédire, à son tour, de manière négative le comportement de l'abandon des joueuses plusieurs mois plus tard.

III.1. Les perceptions des joueuses et les bénéfices perçus

D'une part, les résultats ont montré d'abord que les joueuses qui ont mis un terme à leur pratique sportive se percevaient moins compétentes ($p < .05$), moins en progrès ($p < .05$), moins liées à leur équipe ($p = .10$) et moins soutenues par leur entraîneur ($p = .06$) que les joueuses qui ont continué la pratique sportive. Ces résultats confirment globalement les résultats obtenus dans les deux premières études notamment ceux qui soulignent que le manque de compétence et de progrès représente un motif très important pour abandonner (étude 1) et ceux qui révèlent que les joueuses qui abandonnent leur sport se percevaient moins compétentes et moins liées à leur équipe que les persistantes (étude 2). Ensuite, les résultats ont mis en évidence que les joueuses qui ont abandonné leur sport jouaient moins de temps en match ($p < .05$) et avaient moins de plaisir ($p < .001$) que les joueuses qui ont continué. Ces résultats sont en accord avec les résultats obtenus par Guillet et al., (2002), avec certains résultats obtenus par Sarrazin et al., (2002) et avec le postulat de la théorie de la motivation pour la compétence Harter (e.g., 1978) selon lequel plus l'activité sportive présente pour l'athlète l'occasion de se sentir efficace ou habile, plus il est intéressé par celle-ci et plus il poursuit la pratique de celle-ci. D'autre part, nous avons essayé de mieux appréhender les variables qui interviennent dans le processus coûts/bénéfices chez des joueuses syriennes pratiquant le handball ou le basketball.

En effet, la théorie de l'échange social (Thibaut & Kelley, 1959 ; Smith, 1986) postule que la participation est maintenue chez les individus lorsque les bénéfices sont plus élevés que les coûts et, au contraire, l'abandon apparaît quand les coûts sont supérieurs aux bénéfices. En d'autres termes, les individus abandonnent leurs activités lorsque le rapport entre les bénéfices et les coûts n'est plus favorable. A l'instar de Guillet et al., (2002, étude 1), le rapport entre les bénéfices et les coûts a été opérationnalisé comme étant une variable latente sous-jacente aux perceptions des joueuses d'atteindre des conséquences importantes. Plus ces perceptions augmentent, plus les bénéfices sont importants. Les coûts, quant à eux, représentent le côté négatif des bénéfices. Dans cette recherche, les résultats des analyses structurelles ont montré qu'il y avait une variable latente « bénéfices perçus », sous-jacente aux perceptions de compétence, d'affiliation, de progrès, de soutien de l'entraîneur et de temps joué en match chez les joueuses. Ces bénéfices perçus prédisaient positivement le plaisir ressenti dans la pratique sportive ($\beta = .48$). Ces résultats vont dans le sens des recherches qui montrent que le plaisir résulte d'un ensemble de perceptions qui sont corrélées entre elles, et reliées à des dimensions qui amènent à une expérience sportive positive (e.g., Scanlan & al., 1993 ; Scanlan & Lewthwaite, 1986 ; Scanlan & Simons, 1992 ; Wankel & Kreisel, 1985). Les résultats ont également révélé que les bénéfices perçus étaient positivement liés à l'engagement sportif ($\beta = .53$) chez les joueuses. Ces résultats corroborent les résultats obtenus par Guillet et al., (2002, étude 2). De futures recherches semblent nécessaires pour vérifier si les mêmes types de résultats apparaissent chez d'autres sujets (masculins ou de deux sexes) ou chez des sportifs de haut niveau.

III.2. Les investissements personnels, les contraintes sociales et les activités alternatives comme antécédents de l'engagement

Dans un premier temps, les résultats des analyses des variances ont souligné que les joueuses qui ont abandonné la pratique sportive avaient moins d'années d'expérience en sport ($p < .05$) et faisaient moins d'heures d'entraînement par semaine ($p < .05$) que les joueuses persistantes. Les résultats ont révélé que ces deux types de joueuses ne se différencient pas au niveau de leur dépense mensuelle. Il semble cependant que les investissements personnels ne représentent pas une variable prédictive de l'engagement sportif puisque lorsque nous les prenons en compte dans

le modèle testé, les résultats ne révélèrent pas la conformité du modèle testé aux données collectées. Par contre, lorsque nous les supprimions du modèle, c'est l'inverse qui se produisait. Ces résultats sont opposés aux études antérieures qui soutiennent l'idée selon laquelle plus les sportifs s'investissent dans leurs sport, plus leur engagement dans celui-ci augmente (e.g., Carpenter & al., 1993 ; Scanlan & al., 1993). Il est probable que la manière de mesurer les investissements dans cette recherche a influencé les résultats du modèle testé. En effet, les investissements ont été mesurés par des variables objectives (e.g., le nombre d'années de pratique), alors que les études antérieures ont utilisé davantage de variables « subjectives » (e.g., l'effort dépensés pour la pratique). Il est probable que « les perceptions » des investissements personnels comptent plus que la réalité. De futures recherches sont nécessaires pour répondre à ce questionnement.

Dans un deuxième temps, les résultats des analyses des variances ont mis en évidence que les joueuses qui ont abandonné leur sport avaient plus d'attrait pour d'autres activités alternatives ($p < .05$) que les joueuses persistantes. Par ailleurs, les résultats des analyses structurelles ont montré que l'attrait pour d'autres activités alternatives prédit négativement l'engagement sportif ($\beta = -.38$). Des résultats similaires ont été obtenus par Guillet et al., (2002, étude 2). Ces résultats sont également en accord avec les résultats de certaines recherches descriptives qui ont souligné que l'intérêt pour d'autres activités figurait parmi les motifs estimés les plus importants pour l'abandon sportif (e.g., Fry & al., 1981 ; Gould & al., 1982 ; Orlick, 1974). Certains chercheurs considèrent l'intérêt pour d'autres activités comme un phénomène lié à la croissance, particulièrement important à l'adolescence où apparaissent le besoin d'indépendance et de forts changements d'intérêts (e.g., Lindner & al., 1991). Ces changements augmentent chez les adolescents l'attraction pour d'autres activités sociales comme sortir avec ses amis ou construire une relation amoureuse. Selon Petlichkoff (1993), certains individus, malgré la satisfaction de leur activité, préfèrent l'abandonner et se diriger vers les activités alternatives disponibles puisqu'elles sont plus attractives à leurs yeux. Cependant, l'attrait pour d'autres activités a été rarement étudié dans les recherches antérieures (e.g., Guillet & al., 2002, étude 2). Il est probable que le lien négatif entre l'attrait pour d'autres activités et l'engagement soit moins faible ou bien inexistant chez les

sportifs de haut niveau qui se caractérisent par un fort engagement sportif. De futures recherches semblent nécessaires afin d'étudier cette hypothèse et étudier l'influence de cette variable chez des sujets de sexe masculin ou de deux sexes à différents stades du développement des sportifs, et à différents niveaux de pratique.

Enfin, les résultats ont révélé qu'il n'y a pas de différence entre les joueuses persistantes et celles qui ont abandonné leur activité sportive au niveau des contraintes sociales. Contrairement au postulat de certaines recherches (e.g., Becker, 1960 ; Kelley, 1983 ; Sprecher, 1988) selon lequel une pression élevée des autres conduit à un engagement important, les résultats des analyses structurelles ont montré que les contraintes sociales prédisent négativement l'engagement sportif ($\beta = -.16$). Des résultats semblables ont été obtenus dans certaines recherches (Carpenter & al., 1993 ; Guillet & al., 2002, étude 2). Ces résultats sont également en accord avec l'hypothèse selon laquelle la pression excessive des autres significatifs peut engendrer un niveau excessif de stress chez les sportifs qui pourrait, à son tour, amener l'athlète à un engagement moins important ou à un désengagement (e.g., Scanlan & Lewthwaite, 1984). Ces résultats corroborent les postulats de la théorie de l'évaluation cognitive (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1980, 1985b, 1987) selon lesquels les facteurs sociaux (ici, les sentiments d'obligation de participer à une activité sportive) qui changent le locus de causalité d'un locus interne à un locus externe peuvent nuire à la motivation intrinsèque de l'individu et peuvent par conséquent diminuer son engagement. Plus précisément, le sportif, sous la pression des autres, notamment lorsqu'il y a un laps de temps entre le début de la pratique et la pression faite par les autres, ne fait plus l'activité pour le plaisir qu'il peut en retirer mais pour répondre à certaines exigences extérieures (e.g., faire plaisir aux parents). Dans ce cas, la motivation du sportif devient non autodéterminée ce qui peut conduire à des conséquences négatives, comme l'intention d'abandonner (e.g., Sarrazin & al., 2002). Ces résultats sont également en accord avec le postulat selon lequel les sportifs font des activités sportives parce qu'ils le veulent, et non parce qu'ils doivent le faire (e.g., Csikszentmihayli, 1991). Cependant, les contraintes parentales peuvent, dans certaines circonstances, conduire à un engagement fort chez le sportif. En effet, Forté (2006) a montré que les athlètes de haut niveau perçoivent le fait d'exposer, par les parents, les récompenses sportives dans les salons familiales comme une source

importante de satisfaction qui les conforte dans leur investissement sportif au point de constituer une pression s'opposant éventuellement au désir de cesser de pratiquer l'activité. D'ailleurs, lorsque la pratique sportive des enfants représente le seul moyen pour faire vivre la famille notamment dans certains pays comme la Thaïlande, la pression familiale conduit à un très fort engagement chez les jeunes sportifs qui font la boxe thaïlandaise. Des futures recherches sont nécessaires afin de tester cette hypothèse.

III.3. Les conséquences de l'engagement

Les résultats ont montré que les joueuses qui ont abandonné leur sport avaient moins d'engagement dans le sport ($p < .01$) que les joueuses qui ont continué la pratique de leur sport. Par ailleurs, les résultats des analyses structurelles ont révélé que l'engagement sportif chez les joueuses prédit négativement le comportement d'abandon deux ans plus tard ($\beta = -.21$). Des résultats similaires ont été obtenus par Guillet et al., (2002, étude 2). Ces résultats corroborent également les résultats des recherches montrant une relation positive entre l'engagement et la persévérance dans les relations amicales (Bui, Peplau & Hill, 1996 ; Rusbult, 1980, 1983 ; Duffy & Rusbult, 1986 ; Sprecher, 1988) et dans le domaine du travail (Rusbult & Farrell, 1983). Comme la notion d'engagement est conceptuellement similaire à la notion des intentions comportementales développée par la théorie du comportement planifié (e.g., Ajzen & Driver, 1992), nous pouvons légitimement considérer l'envie ou la volonté de continuer la pratique sportive comme une intention comportementale chez le sportif. cette dernière constitue le prédicateur le plus « proximal » du comportement réel comme le postulent la théorie du comportement planifiée (e.g., Ajzen & Driver, 1992) et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (e.g., 1997). Par conséquent, la relation intention-comportement est semblable à celle engagement-comportement. En somme, plus les intentions d'abandonner sont élevées, plus les sportifs abandonnent, et plus l'engagement est élevé (i.e., l'envie de continuer la pratique), moins les joueuses abandonnent. Dans ce sens, les résultats obtenus sont alors en accord avec les recherches qui ont montré que plus les intentions d'abandonner diminuent, moins les sportifs abandonnent (e.g., Sarrazin & al., 2002 ; Nache & al., 2005, étude 2). En d'autres termes, plus l'engagement des sportifs augmentent, moins ils vont abandonner leur sport.

En conclusion, les résultats de cette recherche n'ont pas pu valider la version originale du modèle de l'engagement sportif de Guillet et al., (2002). Néanmoins, une nouvelle version de ce modèle a soutenu partiellement le modèle testé (puisque les investissements personnels ne font pas parties de déterminants de l'engagement dans ce modèle). Cette nouvelle version semble pertinente pour prédire l'abandon sportif chez les joueuses syriennes. En effet, les résultats obtenus avec cette nouvelle version confirment généralement les résultats des études antérieures. Par conséquent, nous pouvons généraliser cette nouvelle version du modèle de l'engagement aux joueuses syriennes. De futures études sont cependant nécessaires afin de tester cette nouvelle version chez des joueuses pratiquant d'autres activités sportives ou chez des joueurs pratiquant les mêmes activités ou d'autres activités sportives.

L'intérêt majeur de cette étude sur l'abandon sportif réside dans le fait que les bénéfices perçus prédisent positivement l'engagement sportif chez les joueuses. En effet, il semble que plus les joueuses perçoivent que leurs besoins désirés dans la pratique sportive sont satisfaites (besoins de compétence, d'affiliation, de progrès, d'être soutenu par l'entraîneur et de jouer assez dans le match), plus les joueuses perçoivent qu'elles ont des bénéfices qui surpassent les coûts (la « face » négative des bénéfices). En d'autres termes, les bénéfices des joueuses surpassent les coûts quand leurs besoins sont renforcés. Un niveau élevé des bénéfices conduit à un grand engagement dans la pratique sportive, qui conduit par conséquent à moins d'abandons chez les sportives. Il faut ainsi que les entraîneurs cherchent à renforcer ces besoins chez les joueuses de façon permanente afin que les joueuses restent engagées dans leurs activités les plus longtemps possible. Il faut également sensibiliser les parents et les entraîneurs sur les impacts négatifs de leur pression, faite afin de pousser les sportives à continuer la pratique sportive, sur l'engagement des sportives afin qu'ils utilisent des comportements adaptés pour renforcer l'autonomie des sportives dans leur choix de continuer ou non la pratique de leur sport.

Etude 4 : Evaluer la relation entre l'identité du genre des joueuses pratiquant des activités stéréotypes masculines et leur durée d'implication dans ces activités.

Il paraît que les différences de participation, d'investissement et d'engagement entre les garçons et les filles sont davantage la conséquence d'une socialisation des rôles sexués que d'une différence d'aptitudes naturelles (e.g., Bem, 1981 ; Coupey, 1995 ; Deeter, 1989, 1990 ; Eccles & Harold, 1991). En effet, l'environnement social et culturel conduit très tôt les individus à se comporter conformément à leur sexe. Cette socialisation les amène donc à s'engager dans des activités sportives en fonction de leur conformité aux stéréotypes de leur sexe. Plus précisément, certains chercheurs avancent que les pays dans lesquelles les croyances culturelles, les traditions et les pratiques religieuses sont plus conservatrices labellisent plus les activités physiques et sportives comme appropriées ou inappropriées à l'un ou à l'autre sexe (Ignico & Mead, 1990). En plus, d'autres chercheurs (Fontayne, 1999 ; Fontayne & al., 2001) ont confirmé, sur la base de l'appropriation sexuée des pratiques, l'existence d'activités sportives « masculines », « féminines » ou « appropriées au deux sexes ». De ce fait, le handball, le basketball sont perçus comme des activités sportives masculines (e.g., Pellett & Harrison, 1992 ; Salminen, 1990). Par conséquent, les filles qui pratiquent l'handball et/ou le basketball peuvent vivre un conflit entre leur identité féminine et l'identité masculine de ces activités. Cependant, ce postulat ne permet pas d'expliquer pourquoi les filles qui pratiquent des activités conformes ou non à leur sexe se différencient entre elles au niveau de la persévérance dans la pratique de ces activités. Pour répondre à ce questionnement, l'utilisation de la théorie de Bem semble pertinente. En effet, Bem (1974, 1981) avance qu'il y a quatre identités de genre chez les individus (Féminine, Masculine, Androgyne et Indifférenciée). Cette mise au jour des identités a permis de démontrer que les individus ont des attentes plus élevées dans les activités en cohérence avec leur genre et des attentes plus faibles lorsque le typage de l'activité et le genre de l'individu sont opposés (Bem, 1981). Ces identités semblent servir de guide à l'action en conduisant les individus à des comportements en cohérence avec leur identité de genre.

Généralement, les sujets typés Masculins et Féminins expérimentaient plus de problèmes (e.g., Anthrop & Allison, 1983) et invoquaient plus de raisons liées au genre pour rejeter des activités inappropriées par rapport aux sujets typés Androgynes

et Indifférenciés (e.g., Matteo, 1988). Fontayne (1999) confirme ces résultats en montrant que le rejet pour les activités physiques et sportives masculines en EPS est plus important chez les filles typées Féminines que chez les filles typées Masculines, Androgynes et Indifférenciées, ainsi que chez les filles Androgynes et Indifférenciées que chez les filles Masculines. Bem (1981, 1985, 1993) postule que les individus typés Masculins et/ou Féminins ont tendance à persister dans des activités conformes et à éviter les activités non-conformes à leur schéma du genre. Cette chercheuse avance également que les filles Androgynes s'adaptent plus facilement aux activités dites masculines que les filles typées Féminines. Guillet et al., (2000b) ont présumé, en accord avec les postulats de Bem, que les joueuses typées Masculines et Androgynes persévèrent plus longtemps dans une activité dite masculine (i.e., l'handball) que les joueuses typées Féminines. Les résultats ont mis en évidence qu'il y a trois périodes d'abandon pendant lesquelles des différences significatives apparaissent parmi ces groupes en fonction du taux d'abandon. Ces périodes apparaissent 173, 498 et 823 jours après le début de la recherche. Ces mêmes auteurs ont montré qu'après trois saisons sportives les joueuses typées Androgynes (75,5%) et Masculines (68,4%) sont celles qui avaient une probabilité de « survie » plus importante que les joueuses typées Féminines (56,5%) et Indifférenciées (50,4%). Cependant, il est important de noter que la majorité des études antérieures ont été menées chez des populations occidentales (e.g., la population française). Il est alors nécessaire avant de généraliser les résultats déjà obtenus de s'intéresser à d'autres types de cultures et d'étudier les relations entre les rôles sociaux liés au genre et la persistance dans des activités stéréotypées masculines (le basketball et le handball) chez une population non occidentale (syrienne).

I- Objectif et hypothèses

Cette quatrième étude a pour but d'évaluer la persistance des basketteuses et des handballeuses en fonction de leur genre (i.e., Féminin, Indifférencié, Androgyne, et Masculin). Le basketball et le handball sont deux activités considérées comme des activités stéréotypées masculines (e.g., Pellett & Harrison, 1992 ; Salminen, 1990)⁴⁴.

⁴⁴ Nous ne pouvons pas affirmer que le handball et le basketball sont deux activités masculines en Syrie mais nous pouvons les considérer comme masculines puisque d'une part le sport est perçu comme masculin dans ce pays et d'autre part le nombre de filles qui pratiquent ces activités est beaucoup moins élevé par rapport à celui des garçons.

En accord avec la théorie de Bem (1981, 1985, 1993) et les résultats mis en évidence par Guillet et al., (2000b), nous présumons que les joueuses typées Masculines et Androgynes persévéreront plus longtemps dans la pratique de leur sport que les joueuses Féminines. Autrement dit, les joueuses typées Masculines et Androgynes seront davantage susceptibles d'abandonner leurs activités que celles typées Féminines.

II- Méthode

II.1. Sujets

328 joueuses et handballeuses, âgées de 12 à 19 ans ($M = 15.8$ ans ; $ET = 1.81$ ans), ont participé à cette étude. Ces joueuses, issues de différents secteurs géographiques en Syrie, représentaient 22 équipes différentes de Basket-ball ou de Handball. Elles jouaient à un niveau départemental et régional, et s'entraînaient en moyenne 6 heures par semaine. Par ailleurs, elles n'avaient pas été informées au préalable du but de cette étude.

II.2. Questionnaire

Le questionnaire était composé de deux parties. Dans la première partie, les participantes indiquaient leur date de naissance, leur nombre d'années d'expérience en handball ou en basket-ball, leur niveau de compétition et le nombre d'heures d'entraînement par semaine. Quant à la deuxième partie de ce questionnaire, elle était destinée à mesurer l'identité de genre des joueuses (c'est-à-dire la perception plus ou moins masculine et féminine qu'elles ont d'elles même en fonction de leurs caractéristiques, comportements et capacités). Pour mesurer cette identité, nous avons utilisé une version traduite en arabe de la version courte pour adolescents français du *Bem Sex Role Inventory* (BSRI). Cette dernière a été traduite et validée en français par Fontayne et al., (2000). Il nous a semblé que l'utilisation de cette courte version française du BSRI était plus facile que l'échelle originale de cette échelle qui a été développée par Bem (1974). Les études réalisées dans un vaste ensemble de cultures ont partiellement confirmé la validité du BSRI en tant qu'indicateur de masculinité et féminité. Plus particulièrement, des indices de fiabilité satisfaisants ont été trouvés avec des versions du BSRI en arabe (Lenney, 1991).

La version arabe du BSRI (VABSRI, annexe 5) est un questionnaire court qui comprend 18 items qui sont hiérarchiquement ordonnés en deux facteurs de deuxième ordre : la masculinité (M) et la féminité (F) et 5 facteurs de premier ordre, dont 3 facteurs mesurant des caractéristiques de la Masculinité qui représentent des items qui reflètent la dimension athlétique (3 items, e.g., « je suis sportive »), le leadership (3 items, e.g., « j'ai des qualité de commandement ») et la confiance en soi (2 items, e.g., « j'ai confiance en moi »), et 2 facteurs mesurant les caractéristiques de la féminité qui incluent des items qui mesurent la tendresse (5 items, e.g., « je suis chaleureuses »), et la sensibilité à autrui (5 items, e.g., « je suis attentive aux besoins des autres »). Les sujets devaient indiquer à quel degré chacun de ces traits de personnalité leurs correspondaient. Ils répondaient aux items sur une échelle de Likert en 7 points de (1) « Jamais vrai » à (7) « Toujours vrai ».

II.3. Procédure

Au milieu d'une saison sportive (Septembre - Octobre 2006), le questionnaire décrit ci-dessus, après un entraînement et en l'absence des entraîneurs, a été rempli par les joueuses. L'expérimentateur présentait cette étude comme visant à mieux connaître les joueuses pratiquant le basketball et le handball. Il leur était clairement indiqué que leurs réponses étaient anonymes et confidentielles. Au début des saisons 2007/2008, 2008/2009, les joueuses qui ont mis terme à leur pratique sportive et celles qui l'ont continué ont été identifiées. Finalement, à la fin de la saison 2008/2009, les joueuses ont été contactées par téléphone afin d'identifier celles qui ont abandonné la pratique sportive. Plus précisément, leur date d'abandon a été spécifiée. Au regard de ces procédures, un total de 112 abandonneuses a été identifié.

III- Résultats

Dans cette étude, trois formes d'analyses ont été utilisées. Dans la première, nous avons testé la structure factorielle de la version arabe de BSRI (VABSRI) en utilisant une analyse factorielle confirmatoire et les coefficients d'alpha Cronbach. Dans la deuxième forme d'analyse, nous avons utilisé la méthode du partage de la médiane (*Median Split*) afin de déterminer l'identité de genre des joueuses. Des tests non paramétriques (Chi-Deux) ont été également réalisés entre les effectifs de chaque identité et les effectifs des autres identités de genre. Finalement, nous avons réalisé

une analyse de survie et des tests non paramétriques (Chi-Deux) afin de déterminer s'il y avait des différences significatives au niveau de la persévérance des joueuses en fonction de leur identité de genre.

III.1. Validation psychométrique de la VABSRI

Afin de valider la version arabe de la version courte pour adolescents français du Bem Sex Role Inventory (BSRI ; Fontayne & al., 2000), nous avons effectué dans un premier temps une analyse factorielle confirmatoire (AFC) sur les données collectées. Cette AFC a été réalisée à l'aide du logiciel LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbon, 1999). Pour mesurer l'adéquation du modèle théorique de la version courte arabe de BSRI (VABSRI) aux données, nous nous sommes appuyés sur trois familles d'indices d'ajustement. Au propos des indices de mesure absolus, le modèle présente un Chi-Deux insatisfaisant $\chi^2 (125, N = 328) = 430.27, p < .001$ ⁴⁵ et un GPI qui s'avère ici égale à la norme acceptée (GPI = .90). Ensuite, pour les indices incrémentaux, les valeurs de deux indices incrémentaux utilisés sont satisfaisants (NNFI = .92 ; CFI = .94) puisque les valeurs de ces deux indices se situent au dessus de la valeur clé .90. Finalement, le ratio entre le Chi-Deux et le degré de liberté a été retenu parmi les indices de parcimonie et qui s'avère ici acceptable ($\chi^2/ddl = 3.44$). On peut constater que les indices d'ajustement de la VABSRI sont en général satisfaisants et démontrent l'adéquation du modèle théorique aux données collectées. Par conséquent, l'AFC soutient la structure factorielle en 5 dimensions pour la VABSRI.

Dans un deuxième temps, les alphas de Cronbach ont été calculés pour toutes les sous-échelles du VABSRI. Ces coefficients sont compris entre .84 et .91 (la dimension athlétique = .84, le leadership = .85, la confiance en soi = .91, la tendresse = .87 et la sensibilité à autrui = .90) et attestent de la validité et de la fiabilité de l'échelle.

⁴⁵ Néanmoins, il est important de noter qu'un χ^2 significatif n'indique pas forcément une absence d'adéquation. En effet, cette valeur est très sensible aux nombres de variables observées, et au nombre de sujets. Plus l'effectif est important, moins l'indice a de chance d'accepter l'hypothèse nulle. Pour cette raison, il est suggéré d'utiliser le ratio entre le χ^2 et le degré de liberté comme moyen d'évaluer l'ajustement des données. Un ratio inférieur à 5 est généralement acceptable.

III.2. La répartition des joueuses en fonction de leur genre

Afin de déterminer l'identité de genre des joueuses, nous avons utilisé la méthode du partage de la médiane (*Median Split*) (Bem, 1981). Après avoir effectué la moyenne des items de chaque sous-échelle, toute joueuse qui obtient d'abord un score au-dessus de la médiane en F et en dessous de la médiane en M ($N = 102$) est considérée comme typée Féminine. Ensuite, toute joueuse qui obtient un score au-dessus de la médiane en M et en dessous de la médiane en F ($N = 111$) est considérée comme typée Masculine. Puis, toute joueuse dont les scores en F et en M sont au-dessus de la médiane ($N = 77$) est considérée comme typée Androgyne. Finalement, celle dont les deux scores sont au contraire en dessous de la médiane en F et en M est jugée comme Indifférenciée ($N = 38$). Nous constatons que le nombre des joueuses typées Masculines est surreprésenté dans la population de cette étude par rapport aux joueuses typées Androgynes et Indifférenciées (respectivement, $\chi^2 = 4.81, p = .02$; $\chi^2 = 37.20, p < .0001$) et le nombre des joueuses typées Féminines est surreprésenté par rapport aux joueuses typées Androgynes et Indifférenciées (respectivement, $\chi^2 = 7.21, p = .007$; $\chi^2 = 43.30, p < .0001$). Nous constatons également que le nombre des joueuses typées Androgynes est plus élevé que celui des joueuses typées Indifférenciées ($\chi^2 = 16.04, p < .0001$). Par contre, il n'y a pas de différence entre le nombre des joueuses typées Masculines et celui des joueuses typées Féminines dans la population de cette étude ($\chi^2 = .57, p = .45$).

III.3. La durée de persévérance des joueuses en fonction de leur genre

Habituellement, on utilise des statistiques paramétriques ou non paramétriques conventionnelles pour mesurer le temps moyen de persévérance des groupes afin de faire des comparaisons parmi ces groupes. Cependant, nous avons décidé d'utiliser d'abord l'analyse de survie afin d'évaluer la persévérance des joueuses en fonction de leur genre pour les raisons suivantes. A la fin de cette étude, il y avait beaucoup de joueuses qui continuaient la pratique ou certaines avaient été perdues de vue. Généralement, ces sujets sont exclus de l'analyse puisqu'ils n'ont pas connu l'événement étudié (ici l'abandon) ou parce qu'il n'est pas possible de les catégoriser (les sujets qui ont été perdus de vue). Il nous a donc semblé que l'utilisation de l'analyse de survie était une meilleure solution pour résoudre ces problèmes. Dans cette analyse, les joueuses qui ont été perdues de vue et celles persistantes ont été

considérées comme des observations « censurées ». Elles apportent une information partielle qui est incluse dans les analyses.

Afin de déterminer les moments où l'abandon de l'activité sportive apparaît chez les joueuses en fonction de leur genre (Féminin, Androgyne, Masculin et Indifférencié) au cours des trois saisons sportives observées, nous avons eu recours à la fonction de survie Limite-Produit de Kaplan-Meier (1958). En d'autres termes, c'est en évaluant la probabilité de poursuivre la pratique sportive chez ces 4 groupes que les différents moments d'abandon ont été identifiés.

Pour comparer la durée de persévérance chez les quatre groupes, nous avons eu recours à un test non paramétrique inclus dans l'analyse de survie. Ce test représente une extension (ou une généralisation) du test de Wilcoxon généralisé de Gehan (1965), du test de Wilcoxon généralisé de Peto et Peto (1972), et du test des log-rangs. En effet, un résultat a été d'abord pris en compte à chaque durée de survie en utilisant la procédure de Mantel (1967). Ensuite, une valeur du Chi-Deux a été calculée sur la base des sommes (pour chaque groupe) de ce résultat. Les résultats ont montré qu'il y a un effet significatif pour le genre des sujets, $\chi^2 (3, n = 328) = 18.16$, $p < .001$. Plus précisément, des tests Wilcoxon généralisés de Gehan ont mis en évidence que la proportion cumulée des athlètes Masculines qui ont continué la pratique (78%) était significativement plus élevée en dernière période, vers le milieu de la saison sportive 2008 (après 612 jours de pratique), que celle des joueuses Féminines (53%) ($p < .001$), des joueuses Androgynes (68%) ($p = .10$) et des joueuses Indifférenciées (61%) ($p < .05$).

Les résultats ont également montré que la proportion cumulée des athlètes persistantes Androgynes, vers le milieu de la saison sportive 2008 (après 612 jours de pratique), était plus importante que celle des joueuses Féminines ($p < .05$). Par contre, aucun effet significatif n'a été obtenu ni entre la proportion des joueuses persistantes Androgynes et celle des joueuses Indifférenciées ($p = .33$) et ni entre la proportion des joueuses Féminines et celle des joueuses Indifférenciées ($p = .36$). En d'autres termes, le taux d'abandon chez les joueuses typées Masculines (22%), après deux ans et demi écoulés, était moins élevé que celui des joueuses typées Féminines (47%), Androgynes (32%) et Indifférenciées (39%). Le taux d'abandon chez les joueuses typées Androgynes était moins important que celui des joueuses typées Féminines. Les joueuses typées Androgynes et celles typées Indifférenciées, ainsi que les

joueuses typées Féminines et celles typées Indifférenciées ne se différencient pas au niveau de taux d'abandon.

La fonction de survie Kaplan-Meier (figure 14) met au jour les différences entre les proportions des joueuses au cours du temps. Globalement, les résultats ont révélé que les joueuses ont connu six périodes pendant lesquelles le pourcentage de joueuses persistantes a chuté chez tous les groupes. En effet, il apparaît six « chutes » (i.e., taux d'abandon) correspondant à des différences significatives du taux d'abandon en fonction des groupes. Ces six périodes ont eu lieu respectivement 132 jours (i.e., au début de la saison 2007/2008), 228 jours (i.e., au milieu de la saison 2007/2008), 324 jours (i.e., vers la fin de la saison 2007/2008), 420 jours (i.e., au début de la saison 2008/2009), 516 jours (i.e., au milieu de la saison 2008/2009) et finalement 612 jours après le début de cette étude (i.e., à la fin de la saison 2008/2009).

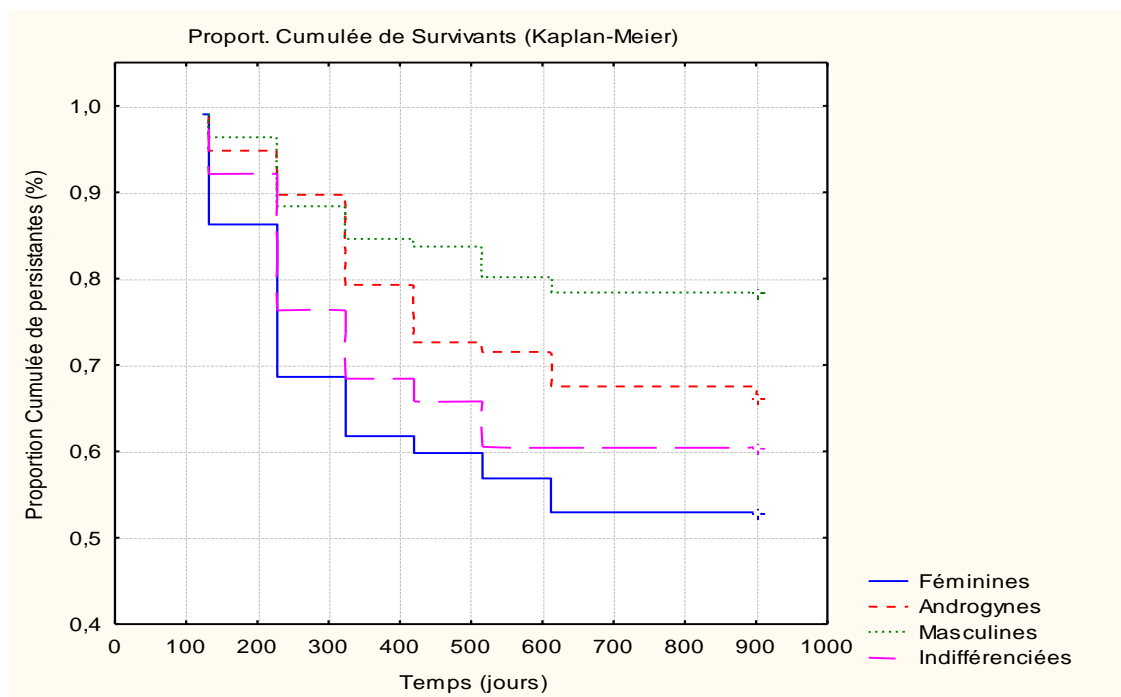


Figure (14) : Fonction de survie des joueuses en fonction de leur genre: Proportion cumulée de joueuses persistantes (Kaplan-Meier)

Des tests de Chi-Deux ont été effectués afin de comparer les effectifs cumulés des groupes à chaque période d'abandon (les effets intergroupes) (tableau 18). Les résultats des analyses⁴⁶ ont d'abord montré que le nombre de joueuses qui ont

⁴⁶ Nous ne décrivons ici que les effets significatifs entre les différents groupes.

abandonné chez les joueuses typées Féminines (N = 14) était plus élevé que celui chez les joueuses typées Masculines (N = 4) au cours de la première période d'abandon (i.e., après 132 jours). Ensuite, les résultats ont souligné que le nombre d'abandon cumulé chez les joueuses typées Féminines (N = 32) était plus important que celui des joueuses typées Androgynes (N = 8) et Masculines (N = 13) au sein de la deuxième période d'abandon (i.e., 228 jours après). Pour cette dernière, les résultats ont également révélé que le nombre d'abandon cumulé chez les joueuses typées Masculines (N = 13) était plus élevé que celui des joueuses typées Indifférenciées (N = 9) et ce dernier était plus élevé que celui des joueuses Androgynes (N = 8). Des résultats semblables à ceux obtenus dans la deuxième période d'abandon ont été également obtenus dans la troisième période d'abandon (i.e., 324 jours après) [F (N = 39) > AN (N = 9), M (N = 17) ; M > IN (N = 12) ; IN > AN].

Puis, les résultats ont montré que le nombre d'abandon cumulé chez les joueuses typées Féminines (N = 41) était plus important que celui des joueuses typées Androgynes (N = 21) et Masculines (N = 18) pendant la quatrième période d'abandon (i.e., 420 jours après). Pour cette dernière, les résultats ont également mis en évidence que le nombre d'abandon cumulé chez les joueuses typées Androgynes (N = 21) était plus élevé que celui des joueuses typées Masculines (N = 18) et ce dernier était plus élevé que celui des joueuses Indifférenciées (N = 13). Finalement, les résultats ont révélé que le nombre d'abandon cumulé chez les joueuses typées Féminines (N = 44) était plus élevé que celui des joueuses typées Androgynes (N = 22) et Masculines (N = 22) au sein de la cinquième période d'abandon (i.e., 516 jours après). Pour cette dernière, les résultats ont également souligné que le nombre d'abandon cumulé chez les joueuses typées Masculines (N = 22) était plus élevé que celui des joueuses typées Indifférenciées (N = 15). Des résultats semblables à ceux obtenus dans la cinquième période d'abandon ont été également obtenus dans la sixième période d'abandon (i.e., 612 jours après) [F (N = 48) > AN (N = 25) et M (N = 24) ; M > IN (N = 15)]. Pour cette dernière période, les résultats ont également montré que le nombre d'abandon cumulé chez les joueuses typées Androgynes (N = 25) était plus élevé que celui des joueuses typées Masculines (N = 24).

En résumé, il semble d'abord que les athlètes typées Androgynes et Masculines persévèrent plus longtemps dans la pratique des activités sportives masculines que les joueuses typées Féminines. Ensuite, les sportives typées

Indifférenciées persistent plus dans ces activités que les joueuses typées Masculines. Puis, ces dernières pratiquent globalement plus longtemps ces activités que les athlètes typées Androgynes. Enfin, les athlètes typées Androgynes pratiquent plus longtemps les activités masculines que les joueuses typées Indifférenciées. Aucun effet n'a été obtenu entre les joueuses typées Féminines et celles typées Indifférenciées au niveau de nombre d'abandon pendant les trois saisons sportives.

Tableau (18) : *Les effectifs cumulés des groupes à chaque période d'abandon et les résultats des testes Chi-Deux*

Périodes d'abandon	F	AN	M	IN	FXAN		FXM		FXIN		ANXM		ANXIN		MXIN	
					χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
<u>132 Jours</u>	14	5	4	3	2,42	0,1199	7,04	0,0080	0,88	0,3476	0,83	0,3614	0,08	0,7812	1,16	0,2806
<u>228 Jours</u>	32	8	13	9	11,13	0,0008	12,33	0,0004	0,79	0,3740	0,08	0,7772	3,57	0,0588	3,22	0,0726
<u>324 Jours</u>	39	9	17	12	15,76	0,0001	14,41	0,0001	0,53	0,4667	0,50	0,4787	6,74	0,0094	4,78	0,0288
<u>420 Jours</u>	41	21	18	13	3,24	0,0720	15,26	0,0001	0,42	0,5176	3,38	0,0660	0,59	0,4432	5,56	0,0183
<u>516 Jours</u>	44	22	22	15	4,00	0,0455	13,51	0,0002	0,15	0,6963	1,94	0,1634	1,39	0,2391	5,86	0,0155
<u>612 Jours</u>	48	25	24	15	3,87	0,0492	15,37	0,0001	0,64	0,4224	2,78	0,0957	0,55	0,4581	4,67	0,0307

Dans un deuxième temps, des tests de Chi-Deux ont été également effectués afin de comparer les effectifs non cumulés des groupes à chaque période d'abandon (les effets intergroupes)⁴⁷ (tableau 19). En d'autres termes, nous avons vérifié s'il existe des différences entre les groupes pour chaque période d'abandon. Les résultats des analyses⁴⁸ ont montré d'abord que le nombre des joueuses qui ont abandonné chez les joueuses typées Féminines (N = 14) était plus élevé que celui chez les joueuses typées Masculines (N = 4) au cours de la première période d'abandon (i.e., 132 jours après). Ensuite, les résultats ont révélé que le nombre d'abandon chez les joueuses typées Féminines (N = 18) était plus élevé que celui des joueuses typées Androgynes (N = 3) et Masculines (N = 9) au sein de la deuxième période d'abandon

⁴⁷ Dans ces analyses, pour les périodes 2, 3, 4, 5 et 6, nous avons pris en compte les effectifs théoriques restants à la période précédente et non les effectifs théoriques généraux pour chaque type des joueuses pour réaliser les tests de Chi-deux. Cela signifie par exemple que chez les joueuses typées Féminines pour la période 2 (i.e., 132 jours après) (les effectifs théoriques = les effectifs théoriques généraux de ces joueuses – les effectifs de joueuses qui ont abandonné pendant la première période, 102 – 14 = 88). Pour la troisième période, les effectifs théoriques devient (88 – 18 = 70) et ainsi de suite pour les périodes suivantes.

⁴⁸ Nous ne présentons ici que les effets significatifs entre les différents groupes.

(i.e., 228 jours après). Pour cette dernière, les résultats ont également souligné que le nombre d'abandon chez les joueuses typées Indifférenciées (N = 6) était plus élevé que celui des joueuses Androgynes (N = 3). Les résultats ont aussi montré que le nombre d'abandon chez les joueuses typées Androgynes (N = 1) était moins élevé que celui des joueuses typées Féminines (N = 7) et Indifférenciées (N = 3) au sein de la troisième période d'abandon (i.e., 324 jours après). Finalement, les résultats ont mis en évidence que le nombre d'abandon chez les joueuses typées Androgynes (N = 12) était plus élevé que celui des joueuses typées Féminines (N = 2), Masculines (N = 1) et Indifférenciées (N = 1) pendant la quatrième période d'abandon. Pour la cinquième et la sixième période d'abandon, aucun effet significatif n'a été obtenu entre les différents groupes.

Tableau (19) : *Les effectifs non cumulés des groupes à chaque période d'abandon et les résultats des tests Chi-Deux*

Périodes d'abandon	F	AN	M	IN	FXAN		FXM		FXIN		ANXM		ANXIN		MXIN	
	102	77	111	38	χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>p</i>	χ^2	<i>P</i>
<u>132 Jours</u>	14	5	4	3	2,42	0,1199	7,04	0,0080	0,88	0,3476	0,83	0,3614	0,08	0,7812	1,16	0,2806
<u>228 Jours</u>	18	3	9	6	9,21	0,0024	5,87	0,0154	0,17	0,6758	1,24	0,2655	5,15	0,0233	2,13	0,1446
<u>324 Jours</u>	7	1	4	3	4,68	0,0304	2,34	0,1263	0,00	0,9587	0,97	0,3257	4,13	0,0422	1,69	0,1942
<u>420 Jours</u>	2	12	1	1	7,18	0,0074	0,90	0,3437	0,03	0,8732	14,70	0,0001	3,01	0,0830	0,96	0,3267
<u>516 Jours</u>	3	1	4	2	0,87	0,3516	0,03	0,8573	0,31	0,5792	0,68	0,4089	1,87	0,1713	0,56	0,4548
<u>612 Jours</u>	4	3	2	0	0,10	0,7506	1,94	0,1638	1,67	0,1964	1,04	0,3070	1,30	0,2534	0,53	0,4682

Des tests de Chi-Deux ont été également effectués afin de comparer les effectifs non cumulés pour chaque groupe en fonction des périodes d'abandon (les effets intragroupes). Autrement dit, nous avons étudié s'il y a des différences entre les périodes d'abandon dans chaque groupe. Globalement, les résultats ont montré d'abord que chez les joueuses typées Féminines le nombre d'abandon pendant la première et la deuxième périodes d'abandon [respectivement, (N = 14 et 18)] était plus élevé que celui des troisième, quatrième, cinquième et sixième périodes d'abandon [respectivement, (N = 7, 2, 3, 4)] et le nombre d'abandon dans la troisième période d'abandon (N = 7) est plus important de celui de la quatrième période (N = 2). Ensuite, les résultats ont révélé que chez les joueuses typées Androgynes le nombre

d'abandon pendant la quatrième période d'abandon (N = 12) était plus important que celui des première, deuxième, troisième, quatrième et sixième périodes d'abandon [respectivement, (N = 5, 3, 1, 1 et 3)]. Puis, les résultats ont souligné que le nombre d'abandon chez les joueuses typées Masculines pendant la deuxième période d'abandon (N = 9) était plus élevé que celui des quatrième et sixième périodes d'abandon [respectivement, (N = 1 et 2)]. Finalement, les résultats ont montré que le nombre d'abandon chez les joueuses typées Indifférenciées pendant la deuxième période d'abandon (N = 6) était plus élevé que celui des quatrième et sixième périodes d'abandon [respectivement, (N = 1 et 0)] et le nombre d'abandon dans les première et troisième périodes d'abandon [respectivement, (N = 3 et 3)] est plus implorant que celui de la sixième période d'abandon (N = 0).

Dans cette étude, il semble donc que les joueuses typées Féminines abandonnent beaucoup plus au cours de la première et la deuxième année et puis leur nombre d'abandon diminue au fil de temps. Malgré les nombres importants d'abandon chez les joueuses typées Masculines au cours de la première et la deuxième période d'abandon, ces nombres d'abandon restent moins élevés que ceux des joueuses typées Féminines pendant ces deux périodes d'abandon. A propos des joueuses typées Androgynes, nous constatons qu'elles ont tendance à abandonner tardivement, elles abandonnent beaucoup plus pendant la quatrième période que pendant les autres périodes d'abandon. Pendant cette quatrième période d'abandon, ces joueuses quittent davantage leur activité en comparaison avec les autres types de joueuses. Concernant les joueuses typées Indifférenciées, il paraît qu'elles abandonnent davantage pendant les trois premières périodes d'abandon et elles abandonnent beaucoup plus que les joueuses typées Androgynes.

III- Discussion

L'objectif de cette recherche était de déterminer si la persévérance chez des joueuses pratiquant deux activités collectives (i.e., le basketball et l'handball) était liée à leur identité du genre (Féminine, Androgyne, Masculine et Indifférenciée). Nous avons donc analysé les comportements de persévérance et d'abandon chez ces joueuses au sein de ces deux activités qui sont considérées comme activités stéréotypées masculines (Fontayne & al., 2001). De ce fait, nous avons supposé que

les joueuses typées Masculines et Androgynes persévèreraient plus longtemps dans la pratique sportive que les joueuses typées Féminines.

Dans un premier temps, les résultats ont montré, en accord avec les résultats obtenus par Fontayne (1999), que le nombre des joueuses typées Masculines est surreprésenté chez les joueuses de cette étude qui pratiquent ces activités masculines. Cependant, contrairement aux résultats obtenus également par Fontayne (1999), le nombre des joueuses typées Féminines est surreprésenté chez les joueuses de cette étude.

Dans un deuxième temps, les résultats ont mis en évidence l'existence de six périodes où les joueuses ont mis un terme à leurs activités sportives. En effet, ces six périodes d'abandon chez les basketteuses et les handballeuses syriennes ont eu lieu respectivement 132, 228, 324, 420, 516 et 612 jours après le début de cette recherche. Ces résultats sont opposés aux résultats obtenus par Guillet et al., (2000b) qui ont mis en avant seulement trois périodes d'abandon chez les handballeuses françaises (i.e., 173, 498 et 823 jours). Ces résultats permettent de voir à quel point le phénomène de l'abandon sportif est énormément étalé chez la population syrienne.

Dans un troisième temps, les résultats des tests de Wilcoxon généralisés de Gehan confirment l'existence de différences significatives au niveau de taux d'abandon en fonction de l'identité du genre des joueuses. Plus précisément, les résultats de cette étude ont globalement mis en avant que les joueuses typées Masculines et Androgynes semblent continuer plus longtemps la pratique sportive. En effet, ces deux types de joueuses ont connu respectivement un taux d'abandon de 22% et de 32% vers la fin de la deuxième saison sportive. Par contre, les joueuses typées Indifférenciées et Féminines sont celles qui abandonnent les plus la pratique de leur activités sportives masculines. Le taux d'abandon chez ces deux types de joueuses s'élève respectivement à 39% et à 47% vers la fin de la deuxième saison sportive. Des résultats similaires ont été obtenus par Guillet et al., (2000b).

Plus précisément, les résultats (les tests de Wilcoxon généralisés de Gehan et de Chi-Deux avec les effectifs cumulés) ont révélé premièrement que le taux d'abandon chez les joueuses typées Féminines était plus important que celui des joueuses typées Masculines après 612 jours de pratique. Autrement dit, les joueuses typées « Masculines » persistent dans la pratique du handball ou du basketball, tandis que les joueuses « Féminines » abandonnent beaucoup plus ces activités masculines. Ces résultats vont dans le sens des recherches et plus spécifiquement celles de Bem,

(1981 ; 1985 ; 1993) et de Matteo (1988) qui indiquent que lorsque les rôles sexués sont intériorisés, ils servent de filtres cognitifs pour interpréter les événements et orienter les conduites. En effet, lorsque les joueuses Féminines pratiquent un sport qui donne une image d'elles-mêmes qui n'est pas conforme à leur schéma de soi (Eccles & Harold, 1991), qui ne représente pas une image de féminité ou qui n'est pas conforme aux normes culturelles de la féminité, ces filtres cognitifs liés au genre sont susceptibles d'engendrer des sentiments négatifs (Bem & Lenney, 1976) qui conduisent ainsi ces types de filles à abandonner ce sport. Ces résultats vont dans le sens de l'idée selon laquelle les filles qui se conforment à leur rôle sexué et qui pratiquent un sport « inapproprié » à leur genre vivent un fort conflit entre leur rôle de femme et celui de sportive par rapport à celles qui participent à des sports plus « appropriés » à leur genre (Sage & Loudemik, 1979 ; Anthrop & Allison, 1983). Ce conflit qui devient trop puissant pendant l'adolescence où les images stéréotypées de la féminité ont une influence particulièrement forte (Brown, 1985). Cependant, de nouvelles recherches sont nécessaires afin de confirmer l'existence de tels processus, qui n'ont pas été testés dans cette recherche. Les résultats précédents confirment le postulat selon lequel les individus typés sexuellement (masculins et/ou féminins) ont tendance à persister dans des activités conformes et à éviter les activités non-conformes à leur schéma du genre (e.g., Bem 1981, 1985). Ces résultats sont également en accord avec les travaux qui indiquent que les individus sexe-typés (i.e., Masculins et/ou Féminins) ont des comportements conformes à leurs stéréotypes sexués (Fontayne & al., 2001 ; Koivula, 1995 ; Matteo, 1988 ; Mead & Ignico, 1992). Le taux faible d'abandon chez les joueuses typées Masculines confirme le postulat selon lequel les femmes qui adoptent des traits masculins s'engagent davantage dans des sports masculins (Fontayne & al., 2001 ; Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005 ; Salminen, 1990). Malgré l'importance de ces résultats, il est à noter que lorsque nous prenons en compte les effectifs non cumulés, la différence entre les joueuses typées Féminines et celles typées Masculines n'apparaît seulement que dans la première et la deuxième période d'abandon. D'ailleurs, les résultats (les tests de Chi-Deux avec les effectifs non cumulés ; les effets intragroupes) montrent que les joueuses typées Féminines abandonnent beaucoup plus au cours de la première et la deuxième année que pendant les autres périodes d'abandon. Malgré les nombres importants d'abandon chez les joueuses typées Masculines au cours de la première et la deuxième période

d'abandon, ces nombres d'abandon restent moins élevés que ceux des joueuses typées Féminines pendant ces deux périodes d'abandon.

Deuxièmement, les résultats (les tests de Wilcoxon généralisés de Gehan et de Chi-Deux avec les effectifs cumulés) ont montré que le taux d'abandon chez les joueuses typées Féminines est plus important que celui des joueuses typées Androgynes après 612 jours de pratique. Autrement dit, les joueuses typées « Androgynes » persévèrent dans les activités dites masculines, tandis que les joueuses « Féminines » abandonnent rapidement ces activités. Des résultats semblables ont été obtenus par Guillet et al., (2000b) chez des handballeuses françaises. Ces résultats sont conformes aux postulats de Bem (1981, 1985) et aux résultats de Fontayne et al., (2001), qui mettent en avant que les filles Androgynes s'adapteraient plus facilement aux activités dites « masculines » que les filles typées Féminines. Ces résultats vont dans le sens des travaux de Salminen (1990) qui ont mis en avant que les filles Androgynes participent davantage à des sports stéréotypés masculins que les filles Féminines. Globalement, le taux élevé d'abandon chez les joueuses typées Féminines confirme les résultats de certaines recherches qui montrent que les filles qui évitent de compromettre leur féminité préfèrent mettre un terme à leur pratique sportive (Kane & Synder, 1989 ; Young, 1990). Cependant, il est à noter que lorsque nous nous basons sur les effectifs non cumulés, la différence entre les joueuses typées Féminines et celles typées Androgynes au niveau de taux d'abandon ($F > AN$) n'apparaît que dans la deuxième et la troisième période d'abandon. Par contre, une tendance inverse ($F < AN$) apparaît dans la quatrième période d'abandon. Pendant cette dernière, les joueuses typées Androgynes abandonnent plus en comparaison aux autres types de joueuses. En plus, les résultats (les tests de Chi-Deux avec les effectifs non cumulés ; les effets intragroupes) indiquent que les joueuses typées Androgynes abandonnent plus leurs activités masculines pendant la quatrième période que pendant les autres périodes d'abandon.

Troisièmement, les résultats (les tests de Wilcoxon généralisés de Gehan) ont souligné que le taux d'abandon chez les joueuses typées Indifférenciées est plus important que celui des joueuses typées Masculines après 612 jours de pratique. En d'autres termes, les joueuses typées « Masculines » persistent davantage dans des activités dites masculines que les joueuses « Indifférenciées ». Néanmoins, les résultats (les tests de Chi-Deux avec les effectifs cumulés) montrent que le nombre d'abandon chez les joueuses typées Masculines est plus élevé que celui des joueuses

typées Indifférenciés. Ces résultats corroborent les résultats obtenus par Fontayne et al., (2001) qui montrent que les sujets typés indifférenciés pratiquent plus facilement que les sujets typés Masculins des sports qui ne sont pas nécessairement conformes à leurs stéréotypes de sexe. Toutefois, il convient à noter que lorsque nous rendons compte les effectifs non cumulés, les joueuses typées Masculines ne diffèrent pas de celles typées Indifférenciés au niveau de nombre d'abandon. Ces derniers résultats sont en accord avec les résultats obtenus par Guillet et al., (2000b).

Quatrièmement, les résultats (les tests de Wilcoxon généralisés de Gehan) ont révélé que le taux d'abandon chez les joueuses typées Androgynes est plus important que celui des joueuses typées Masculines après 612 jours de pratique. En d'autres termes, les joueuses typées Masculines persistent davantage dans la pratique sportive que les joueuses typées Androgynes. Ces résultats sont opposés aux résultats montrant que les sujets typés Androgynes pratiquent plus facilement que les sujets typés Masculins des sports qui ne sont pas nécessairement conformes à leurs stéréotypes de sexe (e.g., Fontayne & al., 2001). De même, ils sont opposés à certaines recherches qui indiquent que les individus typés Androgynes sont plus flexibles et adaptables et généralement plus à l'aise à pratiquer le sport que d'autres individus (Bem, 1975; Bem & Lenney, 1976). Cependant, il est à noter que lorsque nous prenons en compte les résultats obtenus avec les effectifs cumulés (les tests de Chi-Deux), la différence entre les joueuses typées Androgynes et celles typées Masculines n'apparaît seulement que dans la troisième et la sixième période d'abandon. Cette différence peut être expliquée par des normes culturelles. En effet, le caractère dominant dans la société Syrienne, comme dans toutes les sociétés musulmanes, est la masculinité (Berque, 1960). De ce fait, cette société valorise plus l'identité masculine que les autres sociétés et tend ainsi à présenter la pratique d'un sport masculin comme plus cohérent avec les individus typés « Masculins ». Par conséquent, les filles qui possèdent plus de caractéristiques masculines que celles féminines (i.e., Masculines) se sentent plus à l'aise avec l'identité masculine du sport que celles qui possèdent les deux caractéristiques (i.e., Androgynes) et pratiquent ainsi plus longtemps le sport que ces dernières. Des futures recherches sont nécessaires afin de vérifier cette hypothèse. Cependant, il est à noter que les résultats (les tests de Chi-Deux avec les effectifs non cumulés) montrent que la différence entre les joueuses typées Androgynes et celles typées Masculines au niveau de nombre d'abandon apparaît seulement dans la quatrième période d'abandon mais de façon inverse ($M > AN$).

Cinquièmement, les résultats (les tests de Wilcoxon généralisés de Gehan) ont montré que le taux d'abandon chez les joueuses typées Indifférenciées ne diffère pas de celui des joueuses typées Androgynes après 612 jours de pratique. Cependant, les résultats (les tests de Chi-Deux avec les effectifs cumulés) montrent que le nombre d'abandon chez les joueuses typées indifférenciées est plus important que celui des joueuses typées Androgynes pendant la deuxième et la troisième périodes d'abandon. Autrement dit, les joueuses typées Androgynes pratiquent plus longtemps le handball et/ou le basketball que les joueuses typées Indifférenciées. Des résultats similaires ont été obtenus par Guillet et al., (2000b). Ces résultats sont conformes aux postulats de Bem (1981, 1985) selon lesquels les filles Androgynes s'adapteraient plus facilement aux activités dites « masculines » que les autres types de filles. Les résultats (les tests de Chi-Deux avec les effectifs non cumulés) confirment cette différence entre les joueuses typées Androgynes et celles typées Indifférenciées ($IN > AN$) au niveau de nombre d'abandon. Les résultats (les tests de Chi-Deux avec les effectifs non cumulés ; les effets intragroupes) montrent également que les joueuses typées Indifférenciées abandonnent davantage pendant les trois premières périodes d'abandon. Néanmoins, elles abandonnent beaucoup plus que les joueuses typées Androgynes pendant la deuxième et la troisième période d'abandon. Par contre, les résultats (les tests de Chi-Deux avec les effectifs non cumulés) montrent que le nombre d'abandon chez les joueuses Androgynes est plus élevé que celui chez les joueuses typées indifférenciées ($AN > IN$) pendant la quatrième période d'abandon.

Enfin, les résultats (les tests de Wilcoxon généralisés de Gehan) ont mis en évidence que le taux d'abandon chez les joueuses typées Indifférenciées ne diffère pas de celui des joueuses typées Féminines après 612 jours de pratique. Cette absence de différence entre ces deux types de joueuses au niveau de taux d'abandon est également obtenus également dans les tests prenant en compte les effectifs cumulés et non cumulés). Des résultats similaires ont été obtenus par Guillet et al., (2000b). Cependant, ces résultats sont opposés à ceux obtenus par Fontayne et al., (2001) qui montrent que les sujets Indifférenciés pratiquent plus facilement des sports non conformes à leurs stéréotypes de sexe que les sujets Féminins.

L'intérêt majeur de cette étude sur l'abandon sportif réside dans le fait que l'identité du genre des joueuses représente une variable importante qui intervient, à long terme, dans l'abandon sportif. Les résultats ont mis en évidence que les joueuses typées Masculines et Androgynes persistent davantage dans la pratique des activités

stéréotypées masculines et que les joueuses typées Féminines et Indifférenciées abandonnent beaucoup plus ces activités. Les résultats ont mis également en évidence des périodes clés dans l'abandon de ces différents groupes. En conséquence, il faut que les dirigeants et les entraîneurs dans les clubs s'assurent que l'identité du genre des joueuses correspond à une identité masculine ou Androgyne lorsqu'il s'agit d'une activité sportive masculine et que leur identité du genre correspond à une identité féminine lorsqu'il s'agit d'une activité féminine afin de s'assurer que ces filles vont persévérer longtemps dans la pratique de leur activité. Des études futures sont nécessaires afin de vérifier si les sujets féminins persistent davantage que les autres types de sujets dans la pratique des activités féminines. Cependant, il semble préférable d'encourager les filles qui ont une identité du genre masculine plus que celles qui ont une identité du genre androgyne à pratiquer des activités sportives masculines car elles sont celles qui résistent le plus à l'identité masculine de la société syrienne et à l'identité masculine du sport dans cette société.

Etude 5 : Expliquer l'abandon sportif chez les handballeuses et les joueuses syriennes par le modèle « expectation-valence » d'Eccles.

Dans la quatrième étude, nous avons évalué la persistance des joueuses et des handballeuses en fonction de leur genre (i.e., féminin, indifférencié, androgyne et masculin). Nous avons montré d'une part l'existence de six périodes d'abandon où le pourcentage de joueuses persistantes a chuté chez ces joueuses. D'autre part, nous avons mis en avant que les joueuses typées Masculines et Androgynes ont davantage persisté dans les activités dites masculines que sont le handball et le basketball. Par contre, les joueuses typées Féminines et Indifférenciées sont celles qui ont le plus abandonné ces activités. Malgré ces importants résultats, il nous a semblé intéressant de compléter cette quatrième étude par une cinquième qui peut mettre en évidence les processus par lesquels les rôles sexués peuvent mener au comportement d'abandon chez ces joueuses. En d'autres termes, nous avons choisi de ne pas nous limiter seulement à déterminer le moment d'abandon des athlètes pour leur sport et l'identité de genre de celles qui ont abandonné le plus, mais d'essayer de savoir comment les rôles sexués ont conduit ces sportives à abandonner ces activités.

Il paraît que l'abandon sportif chez les filles résulte d'un conflit entre le rôle de sexe et le rôle sportif des filles. Plus précisément, certaines recherches avancent que les joueuses qui adhèrent aux rôles sexués féminins et qui pratiquent un sport « inapproprié » à leur sexe vivent davantage un conflit entre leur rôle de femme et celui de sportive que celles qui font des sports plus « appropriés » à leur sexe (Sage & Loudemik, 1979 ; Anthon & Allison, 1983). En plus, plusieurs recherches ont montré que les individus ayant une forte identité de genre (i.e., Masculine, Féminine) ont tendance à valoriser les tâches qui sont congruentes avec cette identité (e.g., Bem, 1985 ; Bem & Lenney, 1976). C'est la raison pour laquelle les femmes qui souhaitent adhérer aux stéréotypes de rôles féminins décident probablement d'arrêter la pratique des activités physiques et sportives (e.g., Eccles & Harold, 1991 ; Koivula, 1995). Guillet et al., (2000b) ont confirmé cette hypothèse en montrant que les femmes qui adoptent des traits féminins et peu de traits masculins abandonnent plus la pratique sportive que les femmes qui adoptent des traits masculins et peu de traits féminins en particulier s'il s'agit d'activités masculines.

L'un des modèles les plus élaborés lié à la valeur de la tâche est le modèle « expectation-valence » d'Eccles et al., (1983). Ce modèle met en avant les relations

qui peuvent exister entre différentes variables socioculturelles et certaines variables motivationnelles. Pour Duda (1991), ce modèle donne une perspective conceptuelle à l'impact du genre dans la participation sportive. Globalement, Eccles et al., (1983) soulignent que le concept « d'expectation » (attentes représentant des interprétations subjectives ou des perceptions) représente une variable clé dans la prédiction de la persistance, du choix des tâches et des performances. Selon Eccles, Wigfield et Schiefele (1998), les expériences personnelles des individus et plusieurs variables socioculturelles, comme les croyances liées aux rôles sexués et aux stéréotypes influencent certaines croyances spécifiques comme l'habileté perçue et la difficulté perçue. Il semble que l'influence du rôle de genre sur le comportement d'abandon ou de persévérance dans les activités sportives est médiée par certaines variables. Plus précisément, le modèle d'Eccles (e.g., Eccles & al., 1983 ; Eccles & Harold, 1991 ; Wigfield & Eccles, 1992) avance que le schéma de soi lié au genre affecte certains régulateurs socio-cognitifs comme les attentes de succès et les valeurs des tâches qui constituent elles-mêmes les prédicteurs les plus proximaux des comportements liés à l'accomplissement tels que les choix et le rejet d'une activité sportive (Fontayne, Sarrazin, & Famose, 2002) et l'abandon d'une activité sportive (Guillet, 2000). Une version simplifiée du modèle d'Eccles (Eccles & al., 1983 ; Eccles & al., 1990 ; Eccles & Harold, 1991), appelée également le modèle de l'abandon sportif a été récemment proposée par Guillet et al., (2006) afin d'étudier l'effet indirect du schéma de soi (i.e., l'adhésion aux rôles sociaux masculins : la masculinité, l'adhésion aux rôles sociaux féminins : la féminité) sur les intentions d'abandonner et par les mêmes sur l'abandon sportif, ainsi que le rôle médiateur des valeurs subjectives de l'activité et la perception de l'habileté dans cet effet. Les résultats ont montré que la masculinité prédit positivement les valeurs subjectives de l'activité ($\beta = .85$) et l'habileté perçue ($\beta = .98$). Par contre, la féminité prédit seulement l'habileté perçue de façon négative ($\beta = -.44$). Quant aux valeurs subjectives et à l'habileté, toutes les deux sont reliées négativement aux intentions d'abandonner (respectivement, $\beta = -.74$, $\beta = -.10$) qui, à leurs tour, prédisent positivement l'abandon réel ($\beta = .70$) quelques mois plus tard. En conclusion, Guillet et al., (2006) ont partiellement soutenu ce modèle avec des handballeuses françaises. Cependant, à notre connaissance, aucune étude ne l'a testé avec des sportives dans une société arabo-musulmane, dont la masculinité est un

caractère dominant. Il nous a donc semblé intéressant de réaliser une étude avec des joueuses syriennes afin de tester ce modèle.

I- Objectif et hypothèses

Cette dernière étude avait donc pour objectif de tester le modèle de l'abandon sportif de Guillet et al., (2006) afin d'expliquer l'abandon sportif chez les handballeuses et les basketteuses syriennes. En d'autres termes, il s'agissait d'examiner l'effet de la sexuation psychologique sur le comportement d'abandon chez ces joueuses. En accord avec le modèle d'Eccles et al., (1983) et le modèle de Guillet et al., (2006), nous avons fait d'une part l'hypothèse que les joueuses qui abandonnent se sentaient moins masculines, plus féminines et moins compétentes, et accordaient moins de valeurs aux activités pratiquées et avaient plus d'intentions d'abandonner leurs activités en comparaison de celles qui continuent la pratique sportive. D'autre part, nous avons supposé que plus les joueuses adhéraient aux rôles sexués masculins, plus elles devaient accorder de valeurs à l'activité et se percevoir compétentes. En revanche, plus les joueuses adhéraient aux rôles sexués féminins, moins elles devaient accorder de valeurs à l'activité et se percevoir compétentes. Ensuite, plus les athlètes accordaient de valeurs importantes à l'activité et plus elles se percevaient compétentes, plus leurs intentions d'abandonner devaient diminuer. Finalement, les intentions d'abandonner devaient être positivement reliées au comportement d'abandon quelques mois plus tard. La figure (15) décrit les hypothèses testées dans le modèle.

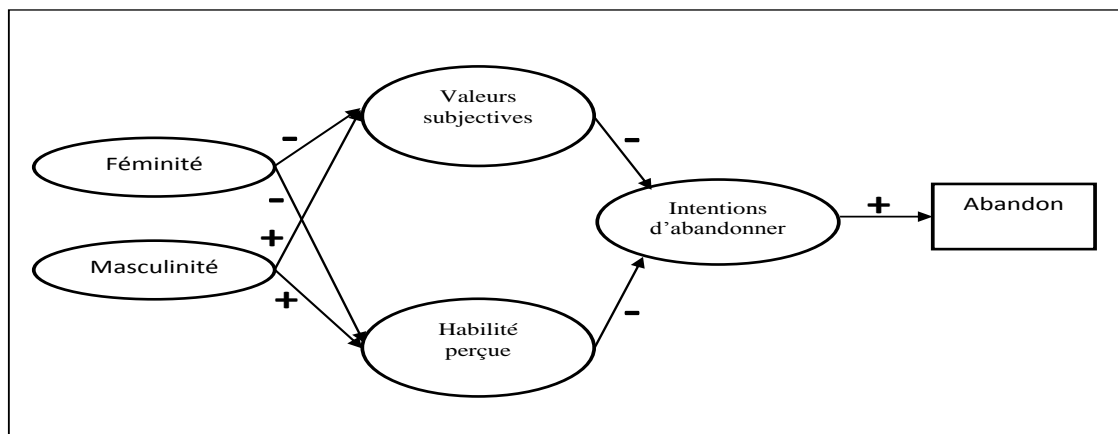


Figure (15) : Modèle théorique testant des relations entre la féminité, la masculinité, la valeur subjective de l'activité et l'habilité perçue, et les intentions et le comportement d'abandon. Les signes (+) et (-) représentent les hypothèses testées dans le modèle de l'abandon sportif de Guillet et al., (2006)

II- Méthode

II.1. Sujets

328 joueuses et handballeuses⁴⁹ ont participé à cette expérience. Elles étaient âgées de 12 à 19 ans (M = 15.8 ans ; ET = 1.81 ans). Ces joueuses, tirées de différents secteurs géographiques de Syrie, représentaient 22 équipes différentes de la ligue 1 de Basket-ball et de Handball. Elles jouaient à un niveau départemental et régional, et s'entraînaient en moyenne 6 heures par semaine. Par ailleurs, elles n'avaient pas été informées au préalable du but de cette étude.

II.2. Questionnaire

Dans le questionnaire utilisé, les participantes indiquaient, dans un premier temps, leur date de naissance, leur nombre d'années d'expérience en handball ou en basket-ball et le nombre d'heures d'entraînements par semaine. Ensuite, les joueuses devaient remplir des échelles destinées à mesurer leur identité de genre, la valeur subjective qu'elles donnent à leur activité sportive, leur compétence perçue et leur intention d'abandonner le sport. Pour les différents items présentés de façon aléatoire dans un questionnaire global, les sujets devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle de Likert en 7 points, qui s'échelonnait de (1) « pas du tout d'accord » à (7) « tout à fait d'accord ».

II.2.1. Féminité, Masculinité

Afin de déterminer l'identité de genre des joueuses (Féminine, Masculine, Androgyne et Indifférenciée), nous avons utilisé l'échelle citée dans la quatrième étude de ce travail doctoral (une version en arabe de la version courte française du Bem Sex Role Inventory (BSRI ; Fontayne & al., 2000).

II.2.2. Les valeurs subjectives de l'activité

Pour atteindre les valeurs subjectives de l'activité, nous avons demandé aux participantes de compléter une version arabe de la version française de l'échelle de la valeur subjective (Sarrazin, Guillet & Fontayne, 1999). Cette dernière a été adaptée à partir de l'échelle d'Eccles et al., (1983). Elle se compose de 10 items présentant trois sous échelles (annexe 6) : 4 items mesurent la valeur d'utilité (VU) (e.g., « d'une

⁴⁹ Ces joueuses sont les mêmes joueuses qui ont participé à la première et à la quatrième étude.

manière générale, je pense que ce qui est appris en handball, me sera toujours utile »), 2 items mesurent la valeur d'accomplissement (VA) (e.g., « c'est important pour moi d'avoir un bon niveau au handball ») et 4 items mesurent la valeur d'intérêt intrinsèque (VIN) (e.g., « je trouve ce jeu vraiment excitant »). En effet, des travaux antérieurs (e.g., Sarrazin et al., 1999) ont montré, par une analyse factorielle de première ordre, l'existence de ces trois dimensions qui, par une analyse factorielle de seconde ordre, se regroupent dans un facteur unique.

II.2.3. L'habilité perçue (la compétence perçue)

En ce qui concerne la perception d'habilité des joueuses dans l'activité, nous avons sélectionné une sous-échelle composée de 4 items mesurant la perceptions de compétence dans les loisirs (e.g., « Dans mon sport, je me sens aussi habile que n'importe qui d'autre »). Cette sous-échelle choisie a été adaptée de l'échelle de perception de compétence dans les domaines de vie (EPCDV, Losier & al., 1993) qui mesure les perceptions de compétence que les gens peuvent entretenir envers différents contextes de vie, incluant le contexte des loisirs. Puis, nous avons traduit les items de la sous-échelle choisie en arabe afin de mesurer l'habilité perçue des joueuses dans le sport.

II.2.4. Les intentions futures en sport

Les participantes devaient répondre à 4 items (basés sur les travaux de Ajzen & Driver, 1992 ; Ajzen & Fishbein, 1980 ; Vallerand & al, 1997), traduits en arabe qui mesuraient les intentions futures liées à la pratique du sport (les intention d'abandonner le sport) (e.g., « il y a beaucoup de chances que je mette un terme à ma pratique à la fin de cette saison »).

II.3. Procédure

Au milieu d'une saison sportive de handball et de basket-ball (Septembre - Novembre 2006), le questionnaire décrit ci-dessus, après un entraînement et en absence de l'entraîneur, a été rempli par les joueuses. Il leur était clairement indiqué que leurs réponses étaient anonymes et confidentielles. Vingt et un mois après, (i.e., après le début de la saison 2007/2008), les handballeuses et les basketteuses ont

été contactées par téléphone afin d'établir la liste des joueuses qui continuaient la pratique. Au regard de ces procédures, un total de 83 abandonneuses a été identifié.

III- Résultats

Dans cette étude, nous avons effectué quatre types d'analyses. La première analyse s'est intéressée à la validation psychométrique des outils pour les différentes sous-échelles utilisées. Ensuite, une analyse de variance (MANOVA) a été réalisée afin de montrer si des différences pouvaient exister entre les joueuses persistantes et celles qui ont abandonné au niveau des sous-échelles : masculinité, féminité, valeur subjective, habileté perçue et intentions comportementales. Une deuxième analyse de variances (MANOVA) a porté sur les différences entre les joueuses en fonction de leur identité de genre au niveau de la valeur subjective, de l'habileté et des intentions. Puis, une analyse de corrélation a été effectuée avec les facteurs contenus dans le modèle théorique présenté dans la figure (15) pour montrer les liens parmi ces facteurs. Finalement, une dernière analyse a été réalisée afin de tester ce même modèle, à partir d'une modélisation d'équations structurelles avec le logiciel LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbon, 1999).

III.1. Validation psychométrique des outils⁵⁰

Nous avons d'abord effectué une analyse factorielle confirmatoire (AFC) pour valider la version arabe de la version française de l'Echelle de Valeur Subjective (EVS ; Sarrazin & al., 1999). Puis, nous avons vérifié la cohérence interne pour chacune des sous-échelles utilisées à l'aide de l'alpha Cronbach. Dans un premier temps, nous avons réalisé cette analyse factorielle à l'aide du logiciel LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbon, 1999). Les résultats obtenus soutiennent la structure factorielle en 3 dimensions pour l'EAVS. En effet, afin de tester l'adéquation du modèle théorique de la version arabe de l'échelle de la valeur subjective (EAVS) aux données collectées, nous nous sommes appuyés sur trois familles d'indices d'ajustement. Tout d'abord, pour les indices de mesure absolus, le modèle théorique présente un Chi-Deux insatisfaisant, $\chi^2(32, N = 328) = 80.01, p < .001$, un GFI acceptable supérieur à la norme généralement acceptée .90 (GFI = .95) et une erreur d'approximation qui

⁵⁰ Pour la validation de la version arabe de la version courte pour adolescents français du Bem Sex Role Inventory voir la partie résultats de l'étude 4 de ce travail doctoral.

s'avère acceptable (RMSEA = .077), c'est-à-dire inférieure à la norme classiquement acceptée (<.08). Ensuite, les valeurs de deux indices incrémentaux utilisés démontrent l'adéquation du modèle aux données (NFI = .97 ; CFI = .98). Finalement, le ratio entre le Chi-Deux et le degré de liberté s'avère aussi acceptable ($\chi^2/\text{ddl} = 2.75$). En conclusion, malgré l'absence d'ajustement pour le Chi-Deux⁵¹, les indices d'ajustement révèlent la conformité du modèle théorique de l'échelle de la valeur subjective aux données collectées.

Dans un deuxième temps, nous avons calculé les valeurs de l'alpha Cronbach pour toutes les sous-échelles de la version arabe de valeur subjective de l'activité (EAVS), ainsi que celles de la sous-échelle unidimensionnelle de l'habilité perçue et de la sous-échelle également unidimensionnelle des intentions comportementales. Dans cette étude, l'EAVS possède une consistance interne générale satisfaisante (.96) et les coefficients alpha Cronbach de ces trois sous-échelles varient entre .85 et .96 (VU = .96, VIN = .85 et VA = .91) et attestent d'une bonne consistance interne. Enfin, les valeurs de l'alpha Cronbach de chacune des sous-échelles utilisées pour mesurer l'habilité perçue et les intentions comportementales liées à la pratique du sport attestent également d'une bonne consistance interne (respectivement .92 et .88).

En conclusion, les résultats de la validation des outils révèlent que l'EAVS possède des niveaux de validité et de fidélité très acceptables. Dans un premier temps, les résultats de l'analyse factorielle confirmatoire soutiennent la structure composée de 3 facteurs pour l'EAVS qui était déjà postulée dans la version française (EVS ; Sarrazin & al., 1999). Il a été également démontré que l'EAVS possède des niveaux de cohérence interne élevés pour chaque sous-échelle. Dans un deuxième temps, les résultats de la validation révèlent que la sous-échelle de l'habilité perçue et celle des intentions comportementales possèdent elles aussi des niveaux de fidélité très acceptables. En somme, les outils utilisés sont validés et nous permettent de continuer nos recherches.

III.2. Différences entre les joueuses qui ont abandonné et les joueuses persistantes

Une analyse de variance (MANOVA) a été effectuée afin de déterminer s'il y avait des différences significatives entre les deux types de joueuses (persistantes

⁵¹ Voir l'argumentation dans la note de bas de page n. 45 (étude 4).

versus abandonneuses)⁵² au niveau de la masculinité, la féminité, la valeur subjective, l'habileté perçue et les intentions futures liées à la pratique du sport (intentions d'abandonner). Les résultats ont montré qu'il y a un effet multivarié significatif, $Lambda\ de\ Wilk = .90$, $F(5, 322) = 7.26$, $p < .0001$. Des tests univariés (ANOVAs) ont montré des différences significatives entre les joueuses qui avaient abandonné et celles qui continuaient la pratique de leur sport au niveau de ces 5 variables (tableau 20).

Tableau (20) : Moyennes et écarts-types de la masculinité, de la féminité, des valeurs subjectives, de l'habileté perçue et des intentions d'abandonner en fonction du statut des joueuses

Sous-échelles	Persistantes (n = 245)		Abandonneuses (n = 83)		F(1, 326)	P
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type		
Masculinité	4,93	1,44	4,44	1,57	6,89	<.01
Féminité	4,99	1,27	5,56	1,10	13,60	<.001
Valeurs de l'activité	5,09	1,47	4,21	1,65	20,79	<.0001
Habilité perçue	5,21	1,80	4,13	1,90	21,72	<.0001
Intention d'abandonner	2,65	1,72	3,40	1,71	11,84	<.001

La moyenne des sous-échelles qui représentent la masculinité a été utilisée pour mesurer la variable (Masculinité) et la moyenne des sous-échelles qui représentent la féminité a été utilisée pour mesurer la variable (Féminité) (voir tableau 22).

En effet, les résultats des ANOVAs ont montré que les joueuses qui ont abandonné leur pratique sportive se sont senties moins « masculines », $F(1,326) = 6.89$, $p < .01$, plus « féminines », $F(1,326) = 13.60$, $p < .001$, ont accordé une valeur moins importante à l'activité, $F(1,326) = 20.79$, $p < .0001$, se sont senties moins compétentes, $F(1,326) = 21,72$, $p < .0001$ et avaient plus d'intentions d'abandonner, $F(1,326) = 11,84$, $p < .001$ en comparaison avec celles qui ont continué (tableau 20).

III.3. Différences selon le genre au niveau de la valeur, de l'habileté et des intentions

Une autre analyse de variance (MANOVA) a été réalisée afin de déterminer s'il y avait des différences significatives entre les joueuses selon leur genre (féminin, androgyne, masculin et indifférencié) au niveau des valeurs subjectives de l'activité,

⁵² L'abandon chez les joueuses a été mesuré a posteriori de la passation du questionnaire. Nous avons identifié deux types de joueuses : persistantes et abandonneuses. A partir de ces deux catégories de joueuses, nous allons vérifier s'il existait des différences au niveau des variables dépendantes (la masculinité, la féminité, la valeur subjective, l'habileté perçue et les intentions d'abandonner) 21 mois avant la mesure de l'abandon.

de l'habileté perçue et des intentions d'abandonner. Les résultats ont montré l'existence d'un effet multivarié significatif, $Lambda\ de\ Wilk = .30$, $F(9, 784) = 54.89$, $p < .0001$. Des ANOVAs ont montré des différences significatives entre les types des joueuses au niveau des 3 variables (tableau 21).

Tableau (21) : Moyennes et écarts-types des valeurs subjectives, de l'habileté perçue et des intentions d'abandonner en fonction du genre des joueuses

Sous-Échelles	(a) Féminines (n = 105)		(b) Androgynes (n = 63)		(c) Masculines (n = 104)		(d) Indifférenciées (n = 56)		F (3, 324)	P
	Moy.	ET	Moy.	ET	Moy.	ET	Moy.	ET		
Valeurs de l'activité	3,18 (b,c,d)	0,10	5,44 (a,c)	0,13	6,03 (a,b,d)	0,10	5,23 (a,c)	0,14	151,81	<.0001
Habilité perçue	2,74 (b,c,d)	0,11	5,76 (a,c)	0,14	6,31 (a,b,d)	0,11	5,60 (a,c)	0,15	212,82	<.0001
Intent. abandon	4,65 (b,c,d)	0,12	2,52 (a,c)	0,15	1,56 (a,b,d)	0,12	2,21 (a,c)	0,16	128,36	<.0001

Les lettres indiquées en dessous correspondent aux différences significatives entre les types de joueuses aux tests post-hoc de Newman-Keuls.

Des tests post-hoc Newman-Keuls ont montré que les joueuses de types Féminines accordent moins de valeur à l'activité, se sentent moins compétentes et ont des intentions d'abandonner plus fortes que les joueuses de types Androgynes, Masculines et Indifférenciées (tableau 21). Les tests post-hoc n'ont trouvé aucune différence significative entre les joueuses de type Androgyne et celles de type Indifférencié au niveau de 3 sous-échelles. Par contre, les résultats ont montré que les joueuses Androgynes accordent moins de valeur à l'activité sportive, se sentent moins compétentes et ont plus d'intentions d'abandonner que les joueuses Masculines. Finalement, les tests post-hoc ont montré que les joueuses Masculines accordent plus de valeur à l'activité sportive, se sentent plus compétentes et ont moins d'intentions d'abandonner que les joueuses Indifférenciées.

III.4. Corrélation entre les différentes sous échelles du modèle d'Eccles

Avant de tester le modèle proposé dans la figure (15), nous avons décidé de réaliser une analyse de corrélation parmi les différentes sous-échelles qui sont contenues dans ce modèle (tableau 22), cette analyse permettant de voir les liens entre

les différents construits de ce modèle. Les résultats montrent qu'il existe un lien positif fort parmi les sous-échelles de masculinité (confiance en soi, athlétique et leadership). Ces dernières sous-échelles sont corrélées de façon négative avec les sous-échelles de féminité (tendresse et sensibilité à autrui) et avec les intentions d'abandonner des joueuses. Les liens entre les sous-échelles de masculinité sont également négatifs avec le comportement d'abandon mais de façon faibles. Par contre, elles sont corrélées de façon positive et forte avec les valeurs subjectives de l'activité (la valeur d'utilité, la valeur d'intérêt intrinsèque et la valeur d'accomplissement) et avec l'habileté perçue. Les analyses indiquent également qu'il y a un lien fort positif entre les deux sous-échelles de féminité. Ces dernières sont négativement corrélées avec les valeurs subjectives de l'activité et l'habileté perçue et positivement avec les intentions d'abandonner et le comportement d'abandon. Pour les sous-échelles de la valeur subjective, les résultats révèlent qu'elles sont à la fois positivement corrélées entre elles et avec l'habileté perçue et sont corrélées de manière négative et forte avec les intentions d'abandonner et de manière négative et faible avec l'abandon véritable. Les résultats mettent en évidence qu'il existe un lien fort et négatif entre l'habileté perçue et les intentions d'abandonner et un lien faible et aussi négatif entre l'habileté perçue et le comportement d'abandon. Finalement, les résultats montrent un lien faible et positif entre les intentions d'abandonner et l'abandon véritable.

Tableau (22) : *Les corrélations parmi les sous-échelles incluses dans le modèle testé*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1) Confiance en soi										
(2) Athlétique	,85**									
(3) Leadership	,72**	,74**								
(4) Tendresse	-,50**	-,48**	-,58**							
(5) Sensibilité à autrui	-,46**	-,45**	-,58**	,90**						
(6) Valeur d'utilité	,71**	,74**	,74**	-,57**	-,59**					
(7) Valeur d'intérêt intrinsèque	,68**	,71**	,57**	-,40**	-,39**	,82**				
(8) Valeur d'accomplissement	,70**	,73**	,66**	-,57**	-,55**	,84**	,83**			
(9) Habileté	,77**	,79**	,75**	-,60**	-,59**	,84**	,75**	,83**		
(10) Intention d'abandonner	-,67**	-,68**	-,67**	,59**	,58**	-,87**	-,74**	-,79**	-,83**	
(11) Abandon	-,28**	-,33**	-,28**	,28**	,32**	-,41**	-,39**	-,38**	-,43**	,37**

Pour **, la corrélation est significative à $p < .01$. La confiance en soi, la dimension athlétique et le leadership représentent les trois sous-échelles de la masculinité. La tendresse et la sensibilité à autrui représentent les deux sous-échelles de la féminité.

III.5. Tester la version simplifiée du modèle d'Eccles (le modèle de l'abandon sportif proposé par Guillet et al., (2006))

Afin de tester la version simplifiée du modèle d'Eccles proposé dans la figure (15), nous avons effectué plusieurs analyses de modélisation par équations structurelles à l'aide du logiciel LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbon, 1999). Au regard du nombre important de variables dans le modèle, nous avons décidé de réduire leur nombre afin de garder un nombre de degrés de liberté raisonnable. Pour construire les indicateurs des variables de ce modèle, nous avons utilisé les moyennes pour les sous-échelles de la masculinité, de la féminité et des valeurs subjectives et nous avons regroupé les items mesurant l'habilité perçue et ceux des intentions d'abandonner de façon aléatoire afin de former 2 indicateurs pour chacune de ces précédentes variables. Suite à cette démarche, nous avons construit 3 indicateurs pour la masculinité, 2 pour la féminité, 3 pour les valeurs subjectives, 2 pour l'habilité perçue et 2 pour les intentions d'abandonner. Par conséquent, le modèle se compose de 12 variables manifestes, présentées dans des rectangles, qui constituent 5 variables latentes citées ci-dessus, présentées dans des cercles (figure 16), ainsi qu'une variable observée qui représente l'abandon véritable. Afin de tester le modèle théorique d'Eccles (le modèle de mesure et le modèle structurel), nous avons examiné les relations entre les variables latentes et le comportement d'abandon mesuré comme variable dichotomique (0 = persistance ; 1 = abandon). Pour ce faire, nous avons testé plusieurs modèles qui représentent : aucune médiation, une médiation totale et une médiation partielle pour les variables médiatrices (les valeurs et l'habilité). Dans le modèle qui ne présente aucune médiation par les variables médiatrices, nous avons testé les relations directes entre la masculinité et les intentions d'abandonner, entre la féminité et les intentions d'abandonner et entre les intentions d'abandonner et le comportement d'abandon. Les résultats de cette modélisation structurelle montrent l'adéquation du modèle testé aux données collectées (GFI = .97, CFI = .98, NNFI = .98, $\chi^2/ddf = 2,89$). Les résultats montrent que la masculinité prédit négativement et fortement les intentions d'abandonner ($\beta = -.78$), alors que la féminité prédit positivement mais faiblement celles-ci ($\beta = .22$).

En ce qui concerne le modèle qui présente une médiation totale, nous avons testé la relation entre la masculinité et les variables médiatrices, la relation entre la

féminité et ces mêmes variables médiatrices, la relation entre ces dernières et les intentions d'abandonner, ainsi que la relation entre les intentions d'abandonner et le comportement d'abandon. Les coefficients de mesure et ceux structuraux, les variances expliquées, ainsi que les variances résiduelles sont présentés dans la figure (16). Les résultats de cette deuxième modélisation structurelle montrent l'adéquation du modèle testé aux données collectées (GFI = .91, CFI = .98, NNFI = .98, RMR = .04 et $\chi^2/ddl = 3.83$). Les résultats ont montré que la masculinité est fortement corrélée aux valeurs subjectives de l'activité ($\beta = .90$) et à l'habileté perçue ($\beta = .91$). En revanche, la féminité n'est liée ni aux valeurs subjectives de l'activité ni à l'habileté perçue chez les joueuses. Ensuite, les résultats ont révélé que plus les joueuses se sentent habiles ($\beta = -.48$) et accordent une valeur importante à l'activité pratiquée ($\beta = -.46$), plus leurs intentions d'abandonner diminuent. Finalement, les intentions d'abandonner sont liées au comportement d'abandon ($\beta = .40$) même si elles n'expliquent que 16% de la variance de l'abandon chez les joueuses (figure 16).

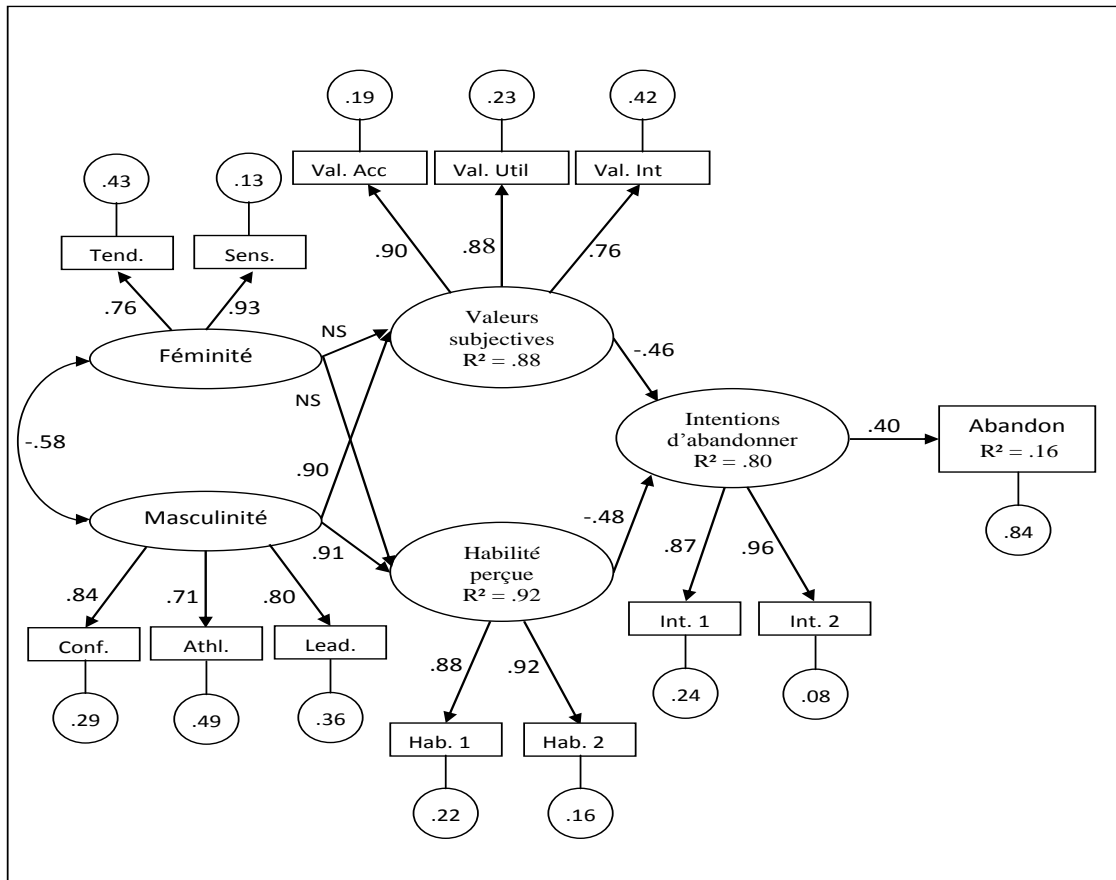


Figure (16) : Résultats des équations structurelles du modèle testé : Influence de la féminité et de la masculinité sur le comportement d'abandon

Enfin, nous avons testé un modèle qui présente une médiation partielle pour les variables médiatrices. Dans celui-ci, nous avons testé l'ensemble de relations présentées dans les deux premiers modèles. Les résultats de cette troisième modélisation structurelle montrent l'adéquation du modèle testé aux données collectées (GFI = .92, CFI = .94, NNFI = .95, $\chi^2/ddl = 3,59$). Les résultats de cette modélisation structurelle montrent, en contrôlant l'effet des variables médiatrices, que les relations directes entre la masculinité et les intentions d'abandonner, entre la féminité et les intentions d'abandonner deviennent nulles. En conclusion, à travers les différentes médiations testées dans ces trois modèles, nous avons trouvé que (a) la sexuation psychologique (la masculinité et la féminité) a prédit les intentions d'abandonner de façon significative, (b) la sexuation psychologique (seulement la masculinité) a prédit les valeurs subjectives et l'habileté perçue de façon significative (c) les valeurs subjectives d'une part et l'habileté d'autre part ont prédit les intentions d'abandonner de façon significative, et (d) la relation entre la sexuation psychologique (la masculinité et la féminité) et les intentions d'abandonner a disparu lorsque l'analyse a pris en compte les liens dans l'étape b et c. Il semble donc que les valeurs subjectives et l'habileté perçue jouent un rôle de médiateur seulement dans la relation entre la masculinité et les intentions d'abandonner. Le modèle avec une médiation totale représente donc le modèle le plus pertinent parmi ces modèles pour la version simplifiée d'Eccles. Par contre, le rôle médiateur de ces deux variables entre la féminité et les intentions d'abandonner n'est pas été respecté puisque la féminité ne prédit significativement ni les valeurs subjectives ni l'habileté perçue dans le modèle présentant une médiation totale. Par conséquent, nous pouvons constater, comme nous l'avons vu dans le modèle présentant aucune médiation, que la féminité prédit les intentions d'abandonner de façon directe, mais elle le fait faiblement.

III- Discussion

L'objectif de cette étude était de tester une version simplifiée du modèle d'Eccles (i.e., le modèle de l'abandon sportif proposé par Guillet & al., 2006) afin d'expliquer le phénomène de l'abandon chez les handballeuses et les basketteuses syriennes à partir d'une étude longitudinale de 21 mois. Plus précisément, plus les joueuses adhéraient aux rôles sexués masculins, plus elles accordaient des valeurs à l'activité et plus elles se percevaient compétentes. En revanche, plus les joueuses

adhérait aux rôles sexués féminins, moins elles accordaient des valeurs à l'activité et moins elles se percevaient compétentes. Ensuite, plus les athlètes avaient des valeurs importantes à l'activité et plus elles se percevaient compétentes, plus leurs intentions d'abandonner diminuaient. Finalement, ces dernières prédisaient positivement le comportement de l'abandon quelques mois plus tard.

Dans un premier temps, conformément à ce que nous avons déjà approfondi dans l'étude 4, les résultats ont mis en évidence que la sexualisation psychologique influence la poursuite de la pratique sportive chez les joueuses. Tout d'abord, les joueuses qui ont mis un terme à leur pratique sportive, conformément à nos attentes, se sont senties moins « masculines » ($p < .01$) et plus féminines ($p < .001$) que les joueuses qui ont continué la pratique sportive. Des résultats similaires ont été obtenus par Guillet et al., (2006) avec des handballeuses françaises concernant le fait de se percevoir moins masculines chez les athlètes qui ont abandonné. Ces résultats confirment les résultats montrant que la féminité prédit positivement le rejet des activités sportives masculines (e.g., Fontayne & al., 2002). Ces résultats corroborent également les résultats obtenus par Guillet et al., (2000b) qui ont mis en avant que les joueuses typées « Masculines » semblent continuer plus longtemps la pratique sportive que les joueuses typées Féminines. Ces résultats sont aussi en accord avec le postulat selon lequel les individus sexe-typés (masculins et/ou féminins) ont tendance à persister dans des activités conformes et à éviter les activités non-conformes à leur schéma du genre (e.g., Bem 1981, 1985). Ces résultats vont dans le sens de l'idée selon laquelle les filles qui se conforment à leur rôle sexué et qui pratiquent un sport « inapproprié » à leur genre vivent un fort conflit entre leur rôle de femme et celui de sportive par rapport à celles qui participent à des sports plus « appropriés » à leur genre (Sage & Loudemik, 1979 ; Anthrop & Allison, 1983).

Ensuite, les résultats ont montré que les joueuses qui ont abandonné leur pratique sportive se sont senties moins compétentes ($p < .0001$) et ont accordé des valeurs moins importantes à l'activité ($p < .0001$) que les joueuses qui ont continué la pratique sportive. Des résultats semblables ont été obtenus par Guillet et al., (2006). Ces résultats confirment les résultats de certaines recherches se basant sur la théorie de la motivation pour la compétence de Harter (1978) et qui ont globalement montré que les athlètes qui avaient quitté la pratique sportive avaient des perceptions plus faibles de leur compétence que ceux qui avaient continué leur pratique. (e.g., Burton

& Martens, 1986 ; Feltz & al., 1982 ; Feltz & Petlichkoff, 1983 ; Weiss & Horm, 1990). Ils confirment également le postulat selon lequel la perception de compétence constitue un facteur déterminant de la motivation (e.g., effort, persistance) et de la performance (e.g., Bandura, 1997 ; Deci & Ryan, 2002 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Nicholls, 1989). Enfin, les résultats ont également révélé que les joueuses qui ont abandonné leur pratique sportive avaient des intentions d'abandonner le sport ($p < .001$) plus élevées que celles qui ont persisté dans celui-ci. Des résultats semblables ont été obtenus dans plusieurs recherches (e.g., Le Bars & Gernigon, 2006, étude 1 ; Le Bars & al., 2009, étude 1 ; Nache & al., 2005, étude 2 ; Sarrazin & al., 2002).

Dans un deuxième temps, les résultats ont souligné que les joueuses typées Féminines accordaient moins de valeurs à l'activité sportive et se percevaient moins compétentes que les joueuses typées Masculines et celles Androgynes. Les joueuses typées Masculines accordaient également plus de valeurs à l'activité sportive et se percevaient plus compétentes que les joueuses typées Indifférenciées. Des résultats allant dans le même sens ont été obtenus par Fontayne (1999). Ces résultats confirment en partie le postulat selon lequel les individus ont des attentes de succès et un intérêt plus élevés pour les activités qui sont congruentes avec leur genre, et des attentes et un intérêt plus faibles pour les activités appropriées au genre opposé (e.g., Fontayne & al., 2002). Ces résultats sont également en accord avec le postulat de certaines recherches (e.g., Bem, 1985 ; Bem & Lenney, 1976) selon lequel les individus qui utilisent préférentiellement des systèmes de catégorisation liés au sexe (i.e., Masculins et/ou Féminins) ont tendance à valoriser les tâches qui sont congruentes avec leur identité. Les résultats ont mis en évidence que les joueuses Masculines ayant des caractéristiques masculines et moins de caractéristiques féminines, accordaient une valeur plus importante au handball ou au basket-ball et se sentaient plus compétentes que les joueuses Androgynes. Des résultats semblables, concernant la valeur accordée à l'activité, ont été obtenus par Fontayne (1999). Comme nous l'avons précisé dans l'étude 4, nous pouvons expliquer cette différence par le caractère masculin de la société Syrienne (Berque, 1960) qui valorise plus l'identité masculine et qui présente la pratique d'un sport masculin comme plus cohérent avec les individus typés « Masculins ». Les résultats ont révélé que les joueuses typées Indifférenciées accordaient plus de valeurs à l'activité sportive et se percevaient plus compétentes que les joueuses typées Féminines. Ces résultats

corroborent les résultats de certaines recherches (e.g., Bem, 1985 ; Bem & Lenney, 1976) qui indiquent que les sujets qui n'utilisent pas des systèmes de catégorisation liés au sexe pour catégoriser le monde social (Androgynes et/ou Indifférenciés) montreraient une plus grande flexibilité et des comportements plus adaptatifs si les tâches ne sont pas conformes à leur identité sexuelle. Les résultats n'ont pas identifié un effet significatif entre les joueuses typées Androgynes et celles Indifférenciées au niveau de ces deux variables. Cependant, certains travaux (e.g., Guillet, 2000 ; Fontayne, 1999) ont montré que les joueuses typées Androgynes accordaient plus de valeurs à l'activité et se percevaient plus compétentes que les joueuses typées Indifférenciées.

En ce qui concerne les différences entre les identités du genre des joueuses au niveau des intentions d'abandonner, les résultats ont mis en évidence que les joueuses typées Féminines avaient plus d'intentions d'abandonner le sport que les joueuses typées Masculines et celles Androgynes. Les joueuses typées Masculines avaient également moins d'intentions d'abandonner le sport que les joueuses typées Indifférenciées. Ces résultats corroborent les résultats de plusieurs recherches qui indiquent que les femmes qui adoptent des traits masculins s'engagent davantage dans des sports masculins (Fontayne & al., 2001 ; Klomsten & al., 2005 ; Salminen, 1990). Ces résultats confirment également l'hypothèse selon laquelle les sujets qui possèdent une forte identité de genre (i.e., Masculin, Féminin) marquent une préférence pour les activités sportives qui sont congruentes avec cette identité (Guillet & al., 2000b), et évitent les activités non congruentes avec celle-ci (Fontayne & al., 2001). Les résultats ont révélé que les joueuses Masculines avaient moins d'intentions d'abandonner le sport que les joueuses typées Androgynes. Cela signifie que les joueuses ayant un score élevé aux sous-échelles de Masculinité et faible aux sous-échelles de féminité sont ceux qui ont moins des intentions d'abandonner des sports masculins, tandis que ceux pour qui les scores aux sous-échelles de masculinité et de féminité sont les plus hauts sont ceux qui ont plus des intentions pour abandonner les activités masculines. Les résultats ont montré que les joueuses typées Féminines avaient plus des intentions d'abandonner que les joueuses typées Indifférenciées. Ces résultats corroborent les résultats, expliqués plus haut, de certaines recherches (e.g., Bem, 1985 ; Bem & Lenney, 1976). Ces résultats confirment également en partie le postulat selon lequel les individus sexe-typés (i.e., Féminins) ont tendance à persister dans des activités conformes et à éviter les activités non-conformes à leur

schéma du genre (e.g., Bem 1981, 1985). Les résultats n'ont pas identifié un effet significatif entre les joueuses typées Androgynes et celles Indifférenciées au niveau des intentions d'abandonner. Toutefois, certaines recherches (e.g., Guillet, 2000) ont montré que les joueuses typées Androgynes avaient moins d'intentions d'abandonner que les joueuses typées Indifférenciées.

Finalement, les résultats de cette recherche mettent en évidence que la sexuation psychologique représente généralement de manière indirecte une source d'influence sur les intentions d'abandonner et l'abandon sportif. En effet, les résultats des analyses structurelles ont révélé que l'influence de la sexuation psychologique sur les intentions d'abandonner était médiée par les valeurs subjectives de l'activité et l'habileté perçue chez les joueuses. En d'autres termes, la sexuation psychologique a un impact sur les intentions d'abandonner seulement dans le cas où elle affecte ces deux variables. Plus précisément, les résultats de cette étude ont montré d'abord que plus les joueuses adhéraient aux rôles sociaux masculins, plus elles accordaient des valeurs à l'activité ($\beta = .90$) et plus elles se percevaient compétentes ($\beta = .91$). Des résultats similaires ont été obtenus par Guillet et al., (2006). Contrairement à nos attentes, les résultats ont souligné que l'adhérence aux rôles sociaux féminins ne prédisait ni les valeurs de l'activité ni la compétence perçue chez les joueuses. En d'autres termes, ces variables ne jouent pas leur rôle de médiateur entre la féminité et les intentions d'abandonner. Des résultats semblables ont été obtenus par Guillet et al., (2006) concernant l'absence de lien entre la féminité et les valeurs subjectives de l'activité. Toutefois, dans notre recherche, les résultats ont révélé que la féminité prédit positivement, de manière directe, les intentions d'abandonner ($\beta = .22$). Ces résultats vont dans le sens des résultats qui montrent que la féminité prédit positivement le rejet des activités sportives masculines et négativement le choix des activités sportives masculines (Fontayne & al., 2002). Dans la pratique sportive, certains auteurs avancent que les scores des sujets à la sous-échelle Masculine expliquent les différents patrons de comportements (e.g., Spence & Hemreich, 1978 ; Butcher, 1989). Nos résultats confirment les suggestions de ces chercheurs. Cependant, Marsh et Byrne (1991) postulent que les scores des sujets à la sous-échelle Féminine pourraient également avoir une influence. L'hypothèse sous-jacente est que les contributions des deux sous-échelles du BSRI (M et F) varient de manière

substantielle en fonction de la sexuation de l'activité. Nos résultats confirment également en partie cette hypothèse puisque la masculinité prédit négativement et de manière indirecte les intentions d'abandonner. Toutefois, ces résultats ne concernent que les activités sportives masculines utilisées dans cette recherche. Par conséquent, de futures recherches sont nécessaires afin de confirmer la deuxième partie de cette hypothèse. En d'autres termes, voir si la féminité prédit négativement et de manière indirecte les intentions d'abandonner dans certaines activités sportives féminines.

Ensuite, les résultats des analyses structurelles ont montré que l'influence des perceptions des valeurs subjectives de l'activité et de la compétence sur le comportement d'abandon était médiée par les intentions d'abandonner. Autrement dit, ces deux variables influencent le comportement d'abandon dans le cas où elles affectent les intentions d'abandonner des joueuses. En effet, les résultats des analyses structurelles ont souligné que ces deux variables médiatrices expliquent 80% de la variance des intentions d'abandonner la pratique sportive chez les joueuses. Plus précisément, les résultats ont révélé que plus les joueuses accordaient des valeurs importantes à l'activité ($\beta = -.46$) et plus elles se percevaient compétentes ($\beta = -.48$), moins leurs intentions d'abandonner la pratique sportive étaient élevées. Ces résultats confirment le postulat du modèle d'Eccles qui avance que l'habileté perçue et la valeur de l'activité sont des variables prédictives du comportement (e.g., Eccles & al., 1983 ; Wigfield & Eccles, 1992 ; Wigfield & Eccles, 2000 ; Guillet & al., 2006). Ils corroborent également les résultats montrant que ces deux variables influencent positivement la persévérance dans une activité physique (e.g., Eccles & Harold, 1991). Ils sont globalement en accord avec l'hypothèse selon laquelle le rejet d'une activité sportive conforme au rôle sexué internalisé par l'individu semble médiatisé par la difficulté perçue dans l'activité et un intérêt élevé pour celle-ci (e.g., Fontayne & al., 2002). Enfin, les résultats ont mis en évidence que les intentions d'abandonner prédisaient positivement le comportement d'abandon quelques mois plus tard. En d'autres termes, plus les intentions d'abandonner des joueuses augmentaient ($\beta = .40$), plus les joueuses abandonnent leur sport quelques mois après. Des résultats similaires ont été obtenus dans certaines études (e.g., Guillet & al., 2006 ; Nache & al., 2005, étude 2 ; Sarrazin & al., 2002). Ces résultats confirment les postulats de la théorie de l'action raisonnée et/ou de la théorie du comportement planifié (e.g., Ajzen, 1985 ; Azjen & Fishbein, 1980) et ceux du modèle hiérarchique (e.g., Vallerand & al., 1997)

selon les quels les intentions formulées par l'individu constituent le prédicateur le plus « proximal » du comportement réel. Cependant, les intentions d'abandonner ne prédisent que 16% de la variance du comportement d'abandon chez les ces joueuses. Deux explications potentielles peuvent être données à cette faible relation entre les intentions d'abandonner et le comportement d'abandon⁵³.

En somme, les résultats obtenus dans cette recherche soutiennent partiellement la version simplifiée du modèle d'Eccles proposée par Guillet et al., (2006) afin expliciter l'abandon sportif.

Deux intérêts majeurs peuvent être tirés de cette étude au propos de l'abandon sportif. Le premier réside dans le fait que les valeurs subjectives de l'activité et l'habilité perçue dans celle-ci occupent une place centrale dans les processus qui conduisent à l'abandon sportif. Les résultats ont mis évidence que les valeurs subjectives de l'activité et l'habilité perçue prédisent les intentions de quitter les activités sportives. En conséquence, il faut que les dirigeants et les entraîneurs dans les clubs cherchent toujours à renforcer ces variables chez les athlètes afin que ces dernières pratiquent les activités sportives les plus longtemps possible. Le deuxième intérêt réside dans le rôle important de la sexuation psychologique dans le processus de l'abandon. En effet, les résultats ont mis en évidence que la masculinité prédit positivement d'importantes valeurs accordées à l'activité et habilité perçue chez les joueuses et que la féminité prédit positivement les intentions d'abandonner. Afin de garantir que ces filles font persévérer dans la pratique sportive beaucoup de temps, il faut alors que les dirigeants et les entraîneurs dans les clubs s'assurent d'une part que les joueuses adhèrent aux rôles sociaux masculins lorsqu'elles pratiquent des activités stéréotypées masculines. Des études futures semblent nécessaires pour vérifier si les mêmes types des résultats apparaissent chez des sujets masculins qui pratiquent les mêmes ou d'autres activités stéréotypées masculines. D'autre part, il faut également que les dirigeants et les entraîneurs dans les clubs s'assurent que les athlètes adhèrent aux rôles sociaux féminins lorsqu'elles pratiquent des activités stéréotypées féminines. Des études futures sont nécessaires afin de vérifier cette dernière hypothèse.

⁵³ Pour les deux explications, voir page 169-170 (étude 2).

Conclusion générale

L'objectif principal de ce travail consistait à renforcer notre compréhension du phénomène d'abandon que connaissent de nombreux sportifs en Syrie plus particulièrement les handballeuses et les joueuses de basket-ball, afin de mieux pouvoir le prédire et y remédier.

Cinq études furent conduites afin de tenter d'apporter des réponses à différentes questions : (1) Quels sont les motifs d'abandon chez les handballeuses et les joueuses de basket-ball syriennes ? (2) Quels sont les processus par lesquels la perception du climat de l'entraîneur conduit à l'abandon chez ces joueuses ? (3) Quels sont les antécédents positifs et négatifs qui sont responsables du niveau de l'engagement chez ces athlètes ? (4) Quelle(s) identité(s) de genre a (ont) les joueuses qui abandonnent le plus ? (5) Quels sont les processus par lesquels les rôles sexués chez les joueuses conduisent à l'abandon ?

Les résultats obtenus pour chacune de ces études nous permettent finalement de suggérer les conclusions suivantes.

Quels sont les motifs d'abandon chez les handballeuses et les joueuses de basket-ball syriennes ?

Dans la première étude, nous avons voulu identifier les motifs d'abandon chez les handballeuses et les joueuses de basket-ball syriennes et savoir si des différences pouvaient apparaître au niveau des motifs d'abandon en fonction de l'interaction : type d'activité/niveau des joueuses et âge/nombre d'années d'expérience.

D'une part, les résultats ont montré que les motifs d'abandon qui sont estimés très importants pour abandonner le sport étaient des raisons liées à la santé (tomber enceinte ou avoir un enfant, avoir un accident ou une maladie, avoir peur de se blesser), aux problèmes scolaires, à la relation avec l'entraîneur (ne pas être appréciée ou être maltraitée par l'entraîneur), à la relation avec les coéquipières (ne pas se sentir importante dans l'équipe, la mauvaise entente entre les joueuses), à l'âge (devenir âgée) et aux empêchements familiaux (le fait d'avoir un mari ou un fiancé qui ne permet plus à sa femme ou à sa fiancée de faire du sport).

D'autre part, des différences ont été obtenues au niveau des motifs d'abandon en fonction de l'interaction entre le type d'activité et le niveau des joueuses. En effet, les empêchements familiaux, les problèmes scolaires, le fait que les horaires d'entraînement ne soient pas adaptés et le déménagement dans une autre ville étaient globalement plus perçus comme des motifs d'abandon importants chez les handballeuses de ligue 1 que chez les handballeuses de ligue 2 et les basketteuses de ligue 1 et 2. En revanche, la mauvaise entente avec les coéquipières et l'absence de soutien financier de la famille étaient plus perçus comme des motifs d'abandon très importants pour les handballeuses de ligue 2 que pour les handballeuses de ligue 1 et les basketteuses de ligue 1 et 2. En somme, l'importance accordée aux motifs d'abandon change en fonction de l'activité pratiquée chez les joueuses. En d'autres termes, certains motifs d'abandon sont plus estimés chez les handballeuses que chez les basketteuses.

Deuxièmement, des différences ont été obtenues au niveau des motifs d'abandon en fonction de l'âge et du nombre d'années d'expériences des joueuses. En effet, le manque de compétence et de progrès, les problèmes scolaires, le fait que les horaires d'entraînement ne soient pas adaptés et la mauvaise entente avec les coéquipières étaient généralement plus perçus comme des motifs d'abandon pour les joueuses les plus âgées qui avaient un peu d'années d'expériences que pour les joueuses les plus âgées qui avaient beaucoup d'années d'expériences et celles les moins âgées qui avaient un peu et/ou beaucoup d'années d'expériences. En conclusion, l'importance accordée aux motifs d'abandon change en fonction de l'âge des joueuses. Autrement dit, les motifs d'abandon sont globalement plus élevés chez les joueuses les plus âgées par rapport aux joueuses les moins âgées.

Quels sont les processus par lesquels la perception du climat de l'entraîneur conduit à l'abandon chez ces joueuses ?

Dans la deuxième étude, nous avons testé le modèle de l'abandon sportif de Sarrazin et al., (2002) qui intègre la séquence causale du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand, 1997) afin d'expliquer comment la perception du climat motivationnel imputé à l'entraîneur conduit à l'abandon sportif chez les handballeuses et les basketteuses syriennes. Pour cela, nous avons supposé que plus les joueuses perçoivent le climat de l'entraîneur comme suscitant un but d'implication dans la tâche, plus leurs perceptions d'affiliation, de compétence et

d'autonomie augmentent. En revanche, plus les joueuses perçoivent le climat de l'entraîneur comme suscitant un but d'implication sur l'ego, plus ces trois perceptions diminuent. Ensuite, nous avons supposé que les perceptions d'affiliation, de compétence et d'autonomie prédisent positivement les formes de motivation autodéterminée (i.e., l'indice d'autodétermination). Enfin, nous avons supposé que plus le niveau d'autodétermination diminue chez les joueuses, plus leurs intentions d'abandonner le sport augmentent, ces intentions prédisant le comportement d'abandon réel quelque mois plus tard.

De façon générale, les résultats ont montré que les joueuses qui ont abandonné percevaient moins que les joueuses qui ont continué la pratique le climat motivationnel de l'entraîneur comme suscitant un but impliquant la tâche et plus comme suscitant un but impliquant l'ego. De plus, ces joueuses se sentaient moins compétentes, moins autonomes et moins liées à leurs coéquipières. Enfin, elles étaient moins motivées de manière intrinsèque et plus amotivées et avaient plus d'intentions d'abandonner leurs activités.

Plus particulièrement, les résultats apportent un soutien important au modèle proposé par Sarrazin et al., (2002). Ils ont révélé que plus les joueuses perçoivent le climat engendré par l'entraîneur comme suscitant un but impliquant la tâche, plus elles se sentent liées à leurs équipes, compétentes et autonomes. En revanche, plus les joueuses perçoivent le climat de l'entraîneur comme suscitant un but impliquant l'ego, moins elles se sentent liées à leurs équipes, compétentes et autonomes. Ensuite, les résultats ont indiqué que plus les joueuses se sentent autonomes, compétentes et liées à leur équipe, plus leur motivation pour l'activité pratiquée est autodéterminée. En d'autres termes, le caractère plus ou moins autodéterminé de la motivation chez les handballeuses et les basketteuses résulte de la perception du climat motivationnel de l'entraîneur. La perception du climat motivationnel de ce dernier a une influence sur la motivation de ces joueuses. En accord avec la théorie de l'autodétermination (e.g., Deci & Ryan, 1985a, 1991, 2000) et le modèle de Vallerand (e.g., Vallerand, 1997), cette influence n'est pas directe, elle est médiée par les perceptions de compétence, d'affiliation et d'autonomie des joueuses. Il est à noter que les rôles médiateurs joués par ces perceptions n'ont pas les mêmes poids sur le niveau d'autodétermination. Il semble que la perception d'autonomie joue un rôle médiateur plus important que ceux joués par la perception d'affiliation ou par la perception de compétence entre la perception du climat (tâche) et le niveau d'autodétermination.

Puis, plus le profil motivationnel des joueuses est autodéterminé, moins leurs intentions d'abandonner sont élevées. Autrement dit, la motivation autodéterminée occupe une place centrale dans les processus qui conduisent à l'abandon sportif. Une faible motivation intrinsèque associée à une forte amotivation prédit les intentions de quitter les activités pratiquées par les athlètes. Finalement, les résultats ont montré, en accord avec la théorie du comportement planifié (e.g., Ajzen & Driver, 1992) et le modèle de Vallerand (e.g., Vallerand, 1997), que les intentions d'abandonner chez les joueuses sont positivement reliées au comportement d'abandon réel 21 mois plus tard. Cela signifie que les intentions d'abandon formulées par les joueuses constituent un prédicteur fiable du comportement réel d'abandon même si les intentions d'abandonner prédisent seulement 17% de la variance du comportement de l'abandon. En conclusion, les résultats de cette étude soutiennent de manière importante le modèle de l'abandon sportif de Sarrazin et al., (2002).

Quels sont les antécédents positifs et négatifs qui sont responsables du niveau de l'engagement chez ces athlètes ?

Dans la troisième étude, nous avons testé le modèle de l'abandon sportif de Guillet et al., (2002) afin d'expliquer l'abandon sportif chez les handballeuses et les basketteuses syriennes. Dans un premier temps, nous avons supposé qu'une variable sous-jacente aux perceptions personnelles des joueuses, appelée les bénéfices perçus, prédit un plaisir élevé chez les joueuses. Dans un deuxième temps, nous avons fait l'hypothèse que (1) plus les joueuses s'investissaient dans leurs activités (le handball et le basketball), (2) moins elles avaient de contraintes sociales, (3) moins elles avaient de l'attrait pour d'autres activités alternatives et (4) plus elles percevaient des bénéfices importants liés à la pratique de leurs activités, plus leur engagement vis-à-vis de ces activités augmentait. L'engagement prédit de manière négative le comportement d'abandon des joueuses plusieurs mois plus tard.

Premièrement, les résultats ont indiqué, en accord avec nos attentes, que les joueuses qui ont abandonné leur activité se percevaient moins compétentes, moins liées à leur équipe, moins en progrès, moins soutenues par leur entraîneur, jouaient moins de temps en match et avaient moins de plaisir que les joueuses qui ont continué la pratique sportive. De même, les joueuses avaient moins d'années d'expérience en sport, plus d'attrait pour d'autres activités alternatives, moins d'engagement dans le sport et faisaient moins d'heures d'entraînement par semaine. Contrairement à nos

attentes, les joueuses qui ont abandonné ne se différenciaient pas de celles qui ont continué leur sport au niveau de la dépense mensuelle et des contraintes sociales.

Deuxièmement, les résultats ont montré, conformément à nos hypothèses, que les bénéfices perçus représentent une variable latente sous-jacente aux perceptions de compétence, d'affiliation, de progrès, de soutien de l'entraîneur et de temps joué en match. Cette variable (les bénéfices perçus) prédit positivement le plaisir des joueuses. Finalement, les résultats ont révélé un mauvais ajustement entre le modèle testé et les données recueillies.

En conclusion, les résultats de cette recherche n'ont pas pu valider la version originale du modèle de l'engagement sportif de Guillet et al., (2002). Néanmoins, une nouvelle version de ce modèle a partiellement soutenu le modèle testé. Les résultats ont souligné, en accord avec le modèle testé, que les contraintes sociales et l'attrait pour d'autres activités prédisent négativement l'engagement sportif. Par contre, les bénéfices perçus prédisent positivement l'engagement sportif. Ce dernier explique négativement le comportement d'abandon deux ans plus tard. Pour résumer, trois antécédents (le sentiment de contrainte sociale, l'attrait pour d'autres activités et l'analyse coûts/bénéfices de l'expérience sportive) expliquent l'engagement ou l'intention de continuer la pratique qui prédit négativement l'abandon réel.

Quelle(s) identité(s) de genre a (ont) les joueuses qui abandonnent le plus?

La quatrième étude s'est focalisée sur l'influence du genre sur la persévérance ou l'abandon sportif. Plus précisément, nous avons voulu savoir si l'identité de genre (Féminine, Androgyne, Masculine et Indifférenciée) conditionne la durée de la pratique de deux activités masculines (le handball et le basketball). Nous avons supposé que les joueuses typées « Masculines » et « Androgynes » persévéraient plus longtemps dans la pratique de ces activités que les joueuses typées « Féminines ».

D'une part, les résultats ont mis au jour l'existence des six périodes où les joueuses ont mis un terme à leurs activités sportives. Ces résultats permettent de voir à quel point le phénomène de l'abandon sportif est énormément étalé chez la population syrienne. D'autre part, les résultats ont validé globalement nos hypothèses en mettant en évidence que les joueuses typées Féminines abandonnaient beaucoup plus ces activités que les joueuses typées Masculines et Androgynes. Autrement dit, les

joueuses typées Androgynes et Masculines ont persisté beaucoup plus dans leurs activités masculines que celles typées Féminines.

Un autre résultat qui semble très intéressant a été également obtenu dans cette recherche. En effet, les résultats ont également souligné que les joueuses typées Androgynes abandonnent beaucoup plus leurs activités que les joueuses typées Masculines. Cela signifie que les filles qui possèdent plus de caractéristiques masculines que des caractéristiques féminines (i.e., Masculines) se sentent plus à l'aise avec l'identité masculine du sport que les joueuses qui possèdent les deux caractéristiques (i.e., Androgynes) et pratiquent ainsi plus longtemps le sport que ces dernières. Il paraît ainsi que certaines filles syriennes qui veulent continuer la pratique d'une activité sportive masculine adoptent une identité masculine pour qu'elles puissent résister à la pression faite par les caractéristiques masculines de leur pays et de leurs activités sportives. En conclusion, l'identité de genre ou la sexuation psychologique chez les joueuses semble influencer la poursuite de la pratique sportive.

Quels sont les processus par lesquels les rôles sexués chez les joueuses conduisent à l'abandon ?

Finalement, nous avons testé le modèle de l'abandon sportif proposé par Guillet et al., (2006) qui représente une version simplifiée du modèle « expectation-valence » d'Eccles (Eccles & al., 1983), afin d'étudier la relation entre la sexuation psychologique et l'abandon et le rôle médiateur des valeurs accordés à l'activité et de l'habileté perçue, ainsi que des intentions d'abandonner dans cette relation. Nous avons supposé que plus les joueuses adhéraient aux rôles sexués masculins, plus elles accordaient des valeurs à l'activité et plus elles se percevaient compétentes. En revanche, plus les joueuses adhéraient aux rôles sexués féminins, moins elles accordaient des valeurs à l'activité et moins elles se percevaient compétentes. Ensuite, plus les athlètes avaient des valeurs importantes à l'activité et se percevaient compétentes, plus leurs intentions d'abandonner diminuaient. Finalement, les intentions d'abandonner prédisaient positivement le comportement d'abandon quelques mois plus tard.

Tout d'abord, les résultats ont mis en évidence que les joueuses qui ont abandonné leur pratique sportive se percevaient moins masculines, plus féminines et moins compétentes, et accordaient moins de valeurs à l'activité et avaient plus

d'intentions d'abandonner le sport que les joueuses qui ont persisté dans la pratique sportive. Ensuite, les résultats ont montré, conformément à nos hypothèses, que plus les joueuses adhéraient aux rôles sexués masculins, plus elles accordaient des valeurs à l'activité et se percevaient compétentes. Contrairement à nos attentes, les résultats ont montré que l'adhérence aux rôles sexués féminins n'était corrélée ni aux valeurs de l'activité ni à la compétence perçue chez les joueuses. En d'autres termes, ces dernières variables ne jouent pas un rôle de médiateur entre (l'adhérence aux rôles sexués féminins (la féminité) et les intentions d'abandonner. Toutefois, les résultats ont montré que la féminité prédit positivement, de manière directe, mais faiblement les intentions d'abandonner. Puis, les résultats ont indiqué, conformément à nos hypothèses, que plus les joueuses accordaient des valeurs importantes à l'activité et se percevaient compétentes, moins leurs intentions d'abandonner la pratique sportive étaient élevées. Enfin, les résultats ont montré que plus les intentions d'abandonner des joueuses augmentaient, plus les joueuses abandonnent leur sport quelques mois plus tard. Cependant, les intentions d'abandonner ne prédisent que 16% de la variance du comportement d'abandon.

En conclusion, les résultats obtenus dans cette recherche soutiennent partiellement la version simplifiée du modèle d'Eccles proposée par Guillet et al., (2006) afin expliciter l'abandon sportif chez les handballeuses et les basketteuses syriennes.

Limites et perspectives

Nul travail ne peut se prémunir totalement de limites et de critiques. Dans ce travail doctoral, nous avons constaté au fur et à mesure de sa construction, mais également pendant son écriture que certaines limites émergent. Si celles-ci ne sont pas passées sous silence, c'est aussi pour nous permettre d'envisager de nouvelles perspectives d'études.

Premièrement, le questionnaire construit dans la première étude a comporté au départ 44 items mais après avoir réalisé des analyses factorielles exploratoires, il n'en restait que 21. Ces derniers sont regroupés dans 12 facteurs qui ne sont pas homogènes au niveau du nombre d'items. Par conséquent, les études futures doivent se focaliser plus sur la construction d'un questionnaire ou d'une échelle qui contient des items qui peuvent mieux représenter les variables étudiées. Ensuite, nous avons

identifié les motifs les plus importants pour abandonner le sport chez les handballeuses et les basketteuses qui pratiquent encore leurs activités. Ces motifs représentent donc leurs perceptions des raisons qui peuvent les conduire probablement à abandonner leurs activités et non les raisons réelles de l'abandon. De plus, certains motifs ou raisons d'abandon qui peuvent affecter la pratique sportive chez ces joueuses (e.g., le niveau des études de parents et des joueuses, le niveau financier des parents et le milieu social où ils habitent) n'ont pas été pris en compte dans cette recherche. Des recherches futures semblent nécessaires pour rendre compte de ces variables et pour vérifier si les motifs d'abandon utilisés conduisent réellement à l'abandon sportif chez ces joueuses dans l'avenir.

Dans la deuxième étude, nous avons eu recours à l'indice d'autodétermination afin d'identifier le profil motivationnel des joueuses. De ce fait, nous perdons certaines informations qui sont importantes. Plus précisément, certains chercheurs ont utilisé des analyses de clusters afin de montrer l'existence de différents « profils » motivationnels chez les individus dans le domaine de sport (Vlachopoulos, Karageorghis & Terry, 2000), de d'éducation physique (Boiché & al., 2008 ; Ntoumanis, 2002) ou éducatif (Ratelle, Quay, Vallerand, Larose & Sénécal, 2007). Ces recherches ont montré que certains individus sont très autodéterminés, d'autres très peu autodéterminés et d'autres enfin ont des profils plus mixtes. Il est donc préférable de prendre en considération ces différents profils motivationnels au lieu de se limiter à l'index d'autodétermination. D'ailleurs, certains auteurs estiment qu'il est préférable de prendre en considération les différents types de régulation comportementale plutôt que de se limiter à l'index d'autodétermination ou à deux formes de motivation (i.e., autodéterminée et non autodéterminée), car c'est un moyen de mieux comprendre les conséquences affectives, cognitives et comportementales caractérisant chaque forme de motivation (Koestner & Losier, 2002 ; Pelletier & al., 2001 ; Pelletier & Sarrazin, 2007). Enfin, nous avons testé le modèle de l'abandon sportif de Sarrazin et al., (2002) chez les handballeuses et les basketteuses. Des études futures semblent nécessaires pour vérifier si les mêmes types des résultats apparaissent chez des sujets masculins ou chez des sujets de deux sexes qui pratiquent les mêmes ou d'autres activités. Par conséquent, si nous obtenons des résultats similaires nous pourrions donc généraliser ce modèle à l'ensemble de population sportive syrienne. Finalement, une approche développementale qui prend en

considération à la fois l'influence de l'entraîneur, mais également celle des parents et des pairs significatifs dès la préadolescence est à envisager, afin de mettre en évidence l'importance plus ou moins grande de ces facteurs aux différents stades du développement chez les filles comme chez les garçons.

Dans le modèle testé dans la troisième étude (le modèle de l'abandon sportif de Guillet & al., 2002), nous avons utilisé des variables objectives (le nombre d'années de pratique et le nombre d'heures pratiquées par semaine chez les joueuses) pour mesurer les investissements personnels des joueuses. Ces variables semblent générer un problème au niveau de l'adéquation du modèle testé aux données. Ainsi, nous ne pouvons pas affirmer que les investissements personnels ne représentent pas une variable prédictive de l'engagement des joueuses. Certaines études antérieures ont utilisé des variables « subjectives » (e.g., l'effort dépensés pour la pratique) pour mesurer les investissements personnels. Il est probable que les perceptions des investissements personnels comptent plus que la réalité. Il serait donc intéressant de prendre en compte des variables « subjectives » pour mesurer les investissements personnels. Dans cette recherche, les résultats ont indiqué que l'attrait pour d'autres activités prédit négativement l'engagement chez les handballeuses et les basketteuses. Il est probable que ce lien serait moins faible ou bien inexistant chez des sportifs de haut niveau qui se caractérisent par un fort engagement sportif. En plus, les résultats ont montré que les contraintes sociales prédisent également négativement l'engagement de ces joueuses. Cependant, lorsque la pratique sportive des enfants représente le seul moyen pour faire vivre la famille notamment dans certains pays comme la Thaïlande, la pression familiale conduit, contrairement à nos résultats, à un très fort engagement chez les jeunes sportifs qui font la boxe thaïlandaise. Des futures recherches sont nécessaires afin de tester cette hypothèse et de savoir si l'attrait pour d'autres activités prédit un engagement très fort chez les sportifs de haut niveau. Des recherches semblent également nécessaires pour vérifier si les mêmes types de résultats apparaissent chez des sujets de sexe masculin ou de deux sexes à différents stades du développement des sportifs, et à différents niveaux de pratique.

Dans la pratique sportive, certains auteurs avancent que les scores des sujets à la sous-échelle Masculine expliquent les différents patrons de comportements (e.g., Spence & Helmreich, 1978 ; Butcher, 1989). Nos résultats, dans la cinquième

étude, confirment les suggestions de ces chercheurs. Cependant, Marsh et Byrne (1991) postulent que les scores des sujets à la sous-échelle Féminine pourraient également avoir une influence. L'hypothèse sous-jacente est que les contributions des deux sous-échelles du BSRI (M et F) varient de manière substantielle en fonction de la sexuation de l'activité. Nos résultats confirment également en partie cette hypothèse puisque la masculinité prédit négativement et de manière indirecte les intentions d'abandonner. Toutefois, ces résultats ne concernent que les activités sportives masculines utilisées dans cette recherche. Par conséquent, d'autres recherches sont nécessaires afin de confirmer la deuxième partie de cette hypothèse. En d'autres termes, ces autres études doivent vérifier si la féminité prédit négativement et de manière indirecte les intentions d'abandonner dans certaines activités sportives féminines. Certains chercheurs ont mis en cause la capacité du BSRI à mesurer les construits globaux de masculinité et de féminité (e.g., Gill, 1992 ; Spence, 1993 ; Spence & Hall, 1996). Plus précisément, Spence et Hall (1996) avance que le BSRI mesure uniquement deux ensembles spécifiques de traits de personnalité : (1) « Dominant / ambitieux » et (2) « Chaleureux / sociable ». Ces traits qui sont effectivement socialement attribués aux hommes pour le premier, et aux femmes pour le second, ne pouvaient pas à eux seuls couvrir l'ensemble des caractéristiques de la masculinité et de la féminité. L'utilisation des labels Masculinité / Féminité est donc souvent trompeuse et mérite d'être notée. De plus, le recours aux scores globaux des échelles M et F, comme il a été utilisé dans les équations structurelles, peut obscurcir la contribution de chacun de leurs composants aux variables étudiées. Il semble donc intéressant de travailler au niveau des sous-échelles du BSRI (les cinq sous-échelles) pour appréhender leur contribution respective, en plus des scores globaux (Spence & Hall, 1996).

Dans cette thèse, nous avons utilisé les analyses factorielles confirmatoires et les valeurs de l'alpha Cronbach pour tester la validité de différentes échelles utilisées. Cependant, ces deux types d'analyses ne permettent pas à eux seuls de conclure que les échelles sont validées pour des utilisations ultérieures dans d'autres recherches. Des études ultérieures semblent importantes afin de construire et valider des échelles en arabe qui peuvent être utilisées en permanence dans les recherches futures (pour les étapes à suivre dans la construction et la validation d'une échelle, voir Vallerand, 1989).

Finalement, la conceptualisation d'un modèle théorique qui tente de rassembler les trois modèles testés dans cette thèse peut constituer un enjeu futur dans la recherche sur l'abandon sportif, en sachant les difficultés théoriques et méthodologiques que recouvre une telle démarche, notamment au regard du nombre important de variables à manipuler.

Malgré ces limites, dans l'état actuel de la recherche, nous concluons néanmoins qu'il y a certains motifs d'abandon chez les joueuses et les handballeuses syriennes. Ces motifs sont liés à la santé, aux problèmes scolaires, à l'âge et surtout à la mauvaise entente avec l'entraîneur. La perception du climat de ce dernier comme suscitant un but d'implication de l'ego conduit par l'intermédiaire des perceptions de compétence, d'autonomie et d'affiliation, ainsi que le niveau d'autodétermination et les intentions d'abandonner à l'abandon de ces sportives. Les contraintes sociales et l'attrait pour d'autres activités alternatives diminuent l'engagement des ces joueuses dans leurs activités ce qui conduit plus tard à leur abandon. Les joueuses qui possèdent une identité de genre féminine sont celles qui quittent le plus les activités sportives masculines au fil de temps. Cela passe par le rôle médiateur des intentions d'abandonner.

Références bibliographiques

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions : A theory of Planned Behaviour. In J. Kuhl et J. Beckman (Eds), *Action-control : From Cognition to Behaviour*, (pp. 11-39). NY : Springer.
- Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits and actions: Dispositional prediction of behavior in personality and social psychology. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 1-63.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality and Behavior*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I., & Driver, B. L. (1992). Application of the theory of planned behavior to leisure choice. *Journal of Leisure Research*, 24, 207-224.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic process. *European Review of Social Psychology*, 11, 1-33.
- Alain, M. (1996). La mesure des rôles sexuels. *Bulletin de Psychologie*, 424, 396-404.
- Allison, K. R., Dwyer, J. M., 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, 155-170.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individual goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Amorose, A. J. (2007). Coaching Effectiveness: Exploring the relationship between coaching behavior and self-determined motivation. In M. S. D. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Self-determination theory in exercise and sport* (pp. 209-227). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 654-670.
- Amorose, A. J., & Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 22*, 63-84.
- Amorose, A. J., & Horn, T. S. (2001). Pre- to post-season changes in the intrinsic motivation of first year college athletes: Relationships with coaching behavior and scholarship status. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 355-373.
- Andree, K. V., Whitehead, J. (1996). The interactive effect of perceived ability and dispositional or situational achievement goals persistence in young athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18*, p.S12., Supplement.
- Anthrop, J., & Allison, M. T. (1983). Role conflict and the high school female athlete. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 54*, 104-111.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behaviors. *Psychological Review, 64*, 359-372.
- Atkinson, J. W. (1966). Motivational determinants of risk-taking behaviors. In J. W. Atkinson & Feather (Eds), *A theory of achievement motivation* (pp. 11-31). New-York: Wiley.
- B**akan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2003). Interrelaciones entre el clima motivacional y la cohesión en futbolistas cadets [intercorrelations between motivational climate and cohesion in football players]. *EduPsykhé, 2*(2), 243-258.
- Balaguer, I., Duda, J., Atienza, F. & Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise, 3*(4), 293-308.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, *44*, 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Battle, E. (1965). Motivational determinants of academic task persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *2*, 209-218.
- 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.
- Beauvois, J. L., & Le Poulter, F. (1986). Norme d'intériorité et pouvoir social en psychologie quotidienne. *Psychologie française*, *31* (2), 100-108
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Sociological Review*, *66*, 32-40.
- Becker, S. W. & Eagly, A. H. (2004). The heroism of women and men. *American Psychologist*, *59*, 163-178.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *42*, 155-162.
- Bem, S. L. (1975). Sex role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*, 634-643.
- Bem, S. L. (1977). On the utility of alternative procedures for assessing psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *45*, 196-205.
- Bem, S. L. (1978). Beyond androgyny: Some presumptuous prescriptions for a liberated sexual identity. In Sherman, J., & Denmark, F. (Eds.), *The Future of Women: Issues in Psychology*. New York: Psychological Dimensions.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*, *88*, 354-364.
- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implication for child development: Raising gender aschematic children in a gender schematic society, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *8*, 598-616.
- Bem, S. L. (1985). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. In T. B. Sonderegger (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Psychology and gender* (pp. 179-226). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Bem, S. L. (1995). Working on gender as a gender-nonconformist. *Women and Therapy, 17*, (1/2), 43-53.
- Bem, S. L., & Lenney, E. (1976). Sex typing and the avoidance of cross-sex behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 33*, 48-54.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238-246.
- Bentler, P. M., & Bonnett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*, 588-606.
- Berlyne, D. E. (1950). Novelty and curiosity as determinants of exploratory behavior. *British Journal of Psychology, 41*, 68-80.
- Berque, J. (1960). Les arabes d'hier à demain. *Archives des sciences sociales des religions, 10* (10), 163-165.
- Biddle, S., Akande, A., Vlachopoulos, S., & Fox, K. (1996). Towards an understanding of children's motivation for physical activity: Achievement goal orientations, beliefs about sport success, and sport emotion in Zimbabwean children. *Psychology and Health, 12*, 49-55.
- Biddle, S., Chatzisarantis, N., & Hagger, M. (2001). Théorie de l'autodétermination dans le domaine des sports et de l'exercice physique. In F. Cury et P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives: Etat des recherches* (pp.19-55). Paris: PUF.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J. P., & Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: a cross-national project. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 341-358.
- Biddle S., Soos I., & Chatzisarantis N. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European Psychologist, 4*, 83-89.
- Blais, M. R., Sabourin, S., Boucher, C. & Vallerand, R. J. (1990a). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1021-1031.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Gagnon, A., Brière, N. M. & Pelletier, L. G. (1990b). Significance, structure, and gender differences in life domains of college students. *Sex Roles, 22*, 199-212.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., & Lachance, L. (1990). L'Echelle des Perceptions d'Autonomie dans les Domaines de Vie. Manuscrit non publié, Université du Québec à Montréal.

- Blanchard, C., Mask, L., Vallerand, R. J., de la Sablonnière, R., & Provencher, P. (2007). Reciprocal relationships between contextual and situational motivation in a sports setting. *Psychology of Sport et Exercise*, 8, 854-873.
- Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (1996a). *On the relations between situational motivation and situational consequences in basketball*. Données brutes, Université du Québec à Montréal.
- Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (1996b). *Perceptions of competence, autonomy, and relatedness as psychological mediators of the social factors-contextual motivation relationship*. Unpublished Manuscript, Université du Québec à Montréal.
- Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (1998). *On the recursive relations between global motivation and contextual exercise motivation*. Données brutes, Université du Québec à Montréal.
- Blanchard, C., Vallerand, R. J., & Provencher, P. (1998). *Une analyse des effets bidirectionnels entre la motivation contextuelle et la motivation situationnelle en milieu naturel*. Manuscrit non publié, Université du Québec à Montréal.
- Boiché, J., & Sarrazin, P. (2007). Self-determination of contextual motivation, inter-context dynamics and adolescents' patterns of sport participation over time. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 685-703.
- Boiché, J., Sarrazin, P., & Bois, J. (2004). Développement des stéréotypes sexués liés au sport au cours de l'adolescence et liens avec le soi physique et la pratique sportive. Actes du congrès International de la Société Française de Psychologie du Sport, (pp. 23-24). Grenoble.
- Boiché, J., Sarrazin, P., & Chanal, J. (2007). Evolution des perceptions de conflit et d'instrumentalité liés au rôle de pratiquant sportif au cours de l'adolescence : une étude longitudinale sur trois ans. Actes des Journées nationales d'études de la Société Française de Psychologie du Sport (SFPS), 15 et 16 mars, Montpellier (pp. 30-31).
- Boiché, J., Sarrazin, P., Grouzet, M., Pelletier, L., & Chanal, J. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education : a self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 3, 688-701.
- Boixados, M., Cruz, J., Torregrosa, M. & Valiente, L. (2004). Relationship among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 301-317.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bouslimi, J., & Pineau J-C. (2001). *Adolescentes, adolescents en pratiques sportives*, l'Harmattan, Paris.

- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.
- 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.
- Broverman, I. K., Vogel, S. R., Broverman, D. M., Clarkson, F. E., & Rosen Krantz, P. S. (1972), Sex-role stereotypes: a current appraisal, *Journal of Social Issues*, 28 (2), 59-78.
- Brown, B. A. (1985). Factors influencing the process of withdrawal by female adolescents from the role of competitive age group swimmer. *Sociology of Sport Journal*, 2, 111-129.
- Brunel, P. C. (1999). Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine et Science in Sports*, 9, 365- 374.
- Brunel, P., Vallerand, R. J., & Chantal, Y. (2004). Une approche sociocognitive de la motivation en sport. In J. La Rue & H. Ripoll (Eds.), *Manuel de psychologie du sport : 1. Les déterminants de la performance sportive*. Paris : Éditions Revue E.P.S.
- Bui, K. V. T., Peplau, L. A., & Hill, C. T. (1996). Testing the Rusbult model of relationship commitment and stability in 15-year study of heterosexual couples. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1244–1257.
- Burton, D., & Martens, R. (1986). Pinned by their goals: An exploratory investigation into why kids drop out of wrestling. *Journal of Sport Psychology*, 8 (3), 183-197.
- Butcher, J. E. (1989). Adolescent girl's sex role development: Relationship with sport participation, self-esteem, and age at menarche. *Sex Roles*, 20(9/10), 575-593.
- Carpenter, P. J., & Coleman, R. (1998). A longitudinal study of elite youth cricketers' commitment. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 195-210.
- Carpenter, P. J., Scanlan T. K., Simons J. P., & Lobel M. (1993). A test of the Sport Commitment Model using structural equation modeling. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 15 : 119-133.
- Carpenter, P. J., & Yates, B. (1997). Relationship between achievement goals and the perceived purposes of soccer for semiprofessional and amateur players. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 302–311.

- Cervelló, E. M., Escartí, A. & Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19 (1), 65-71.
- Chalard, L. & Guillet, E. (2004). Influence des coéquipiers dans le processus d'investissement ou d'abandon sportif. Journées nationales d'études 2004, Société Française de Psychologie du Sport (SFPS), 1 et 2 avril, Grenoble (pp. 29-30).
- Chatzisarantis, N. L., Hagger, M. S., Biddle, S. J., Smith, B., & Wang, J. C. (2003). A metaanalysis of perceived locus of causality in exercise, sport, and physical education contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 284-306.
- Chevalier, V. (1994). Démographie sportive : itinéraires et abandons dans les pratiques de l'équitation, Thèse de doctorat, Université Paris VII.
- Chevalier, V. (1996). Une population de pratiquants sportifs et leur parcours : les cavaliers titulaires d'une licence. *Population*, 3, 573-608.
- Chi, L., & Duda, J. L. (1995). Multi-sample confirmatory factor analysis of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 91-98.
- Colley, A., Roberts, N., & Chipps, A. (1985). Sex-role identity, personality and participation in team and individual sports by males and females. *International Journal of Sport Psychology*, 16, 103-112.
- Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise* 8, 671-684.
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., & Coatsworth, J. D. (2006). Coaching climates and the destructive effects of mastery-avoidance achievement goals on situational motivation. *Journal of Sport et Exercise Psychology*, 28, 68-92.
- Constantinople, A. (1973). Masculinity-femininity : An exception to a famous dictum ? *Psychological Bulletin*, 80, 389-407.
- Coser, L. (1977). *Masters of sociological thought*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- Coupey, S. (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue française de pédagogie*, 110, 35-70.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self : self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122 (1), 5-37.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

- Csikszentmihayli, M. (1991). *Talent and enjoyment: Findings from a longitudinal study*. Keynote address at the Annual Conference of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Savannah, GA.
- Cury, F. (2004). Evolution conceptuelle de la théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport. *L'année psychologique*, 104, 295-330.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Goudas, M., Sarrazin, P. & Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education : A structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16(3), 305-315.
- Cury, F., Famose, J. P., & Sarrazin, P. (1997). Achievement goals theory and active search information in a sport task. In R. Lidor & M. Bar-Eli (Eds), *Innovations in Sport Psychology : linking Theory and Practice*. Proceedings IX World Congress of Sport Psychology, Israel (July 5-9), pp. 218-220.
- Cury, F., & Sarrazin, P. (2000). Effort et buts d'accomplissement dans les activités sportives. In D. Delignière (Ed.), *L'effort*. Paris, Édition Revue EPS.
- Cury, F., & Sarrazin, P. (2001). *Théories de la motivation et pratique sportives, état des recherches*, Paris, PUF.
- D**avisse , A. (2006). *Filles et garçons dans les activités physiques et sportives : de grands changements et de fortes permanences*, In A. Dafflon-Nouvelle (éd.), *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* Grenoble, PUG, pp. 287-301.
- Davisse, A., & Louveau, C. (1991). *Sports, école, société. La part des femmes*. Joinville-le-Pont : Actio.
- Davisse A., & Louveau, C. (1998) *Sports, école, société. La différence des sexes*. Paris, L'Harmattan.
- De Beauvoir, S. (1949). *Le Deuxième sexe*, Paris, Gallimard.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E. L. (1971). Effect of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D.C. Heath.

- Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., & Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 79-83.
- Deci, E. L., & Cascio, W. F. (1972). Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats. Communication présentée à la Eastern Psychological association, Boston.
- 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, 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). The general causality orientations scale: Self determination in personality. *Journal of research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstler (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp.237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester (NY): University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Can Psychol* 49, 14–23.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults’ orientations toward control versus autonomy with children : Reflections on intrinsic motivation and competence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 642-650.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325–346.

- Deeter, T. E. (1989). Development of a model of achievement behavior for physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 13-25.
- Deeter, T. E. (1990). Re-modeling expectancy and value in physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 86-91.
- Diekmann, A. B., & Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1171-1188.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- Duda, J. L. (1988). The relationship between goal perspectives, persistence, and behavioral intensity among male and female recreational participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-106.
- Duda, J. L. (1989). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 42-56.
- Duda, J. L. (1992). Sport and exercise motivation : A goal perspective analysis. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp.57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (1991). Editorial Comment : Perspectives on gender roles in Physical activity. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 1-6.
- Duda, J. L. (2001). Goal perspective research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Human Kinetics Publishers, Champaign, IL.
- Duda, J. L. (2005). Motivation in sport: The relevance of competence and achievement goals. In A. J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 318-335). New York: Guildford Publications.
- Duda, J. L., & Hall, H. K. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In: Singer, R. N., Janelle, C. M. & Hausenblas, H. A. (Eds.), *Handbook of Sport Psychology*. 2nd ed. (pp. 417-443), New York, NY: John Wiley et Sons, Inc.
- Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). After-school sport for children: Implications of a task-involving motivational climate. In Mahoney, J. L., Eccles, J. & Larson R. (eds.): *After school activities: Contexts of development* (pp. 311-330). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Duda, J. L., Olson, L. K., & Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.

- Duda, J. L., & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercises Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Duffy, S. M., & Rusbult, C. E. (1986). Satisfaction and commitment in homosexual and heterosexual relationships. *Journal of Homosexuality, 12*, 1-23.
- Duquin, M. (1978). The androgynous advantage. In C. Oglesby (Ed.), *Women and Sport : From Myth to Reality* (pp. 89-114). Philadelphia : Lea et Febiger.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor et Francis, Inc.
- Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *Psychological Science, 3* (3), 165-167.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- E**agly, A. H., & Steffen, V. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 735-754.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly, 11*, 135-172.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midley, C. (1983). Expectations, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco : WH Freeman.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement : Applying the Eccles' Expectancy-Value Model. *Journal of Applied Sport Psychology, 3*, 7-35.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1992). Gender differences in educational and occupational patterns among the gifted. In N. Colangelo, S. G. Assouline, and D. L. Ambrosion (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 3-29). Unionville, NY: Trillium Press.
- Eccles, J. S., Jacobs, J., & Harold, R. D. (1990). Gender-role stereotypes, expectancy effects, and parents' role in the socialization of gender differences in self-perceptions and skill acquisition. *Journal of Social Issues, 46*(2), 183-201.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Reviews of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon and N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*, 5th edition, Vol. III, (pp. 1017-1095). New York : Wiley.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp.143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). NY: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Conroy, D. E. (2005). Beyond the dichotomous model of achievement goals in sport and exercise psychology. *Sport et Exercise Psychology Review*, 1, 17-25.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York London: The Guilford Press.
- Emmons, R. A. (1995). Levels and domains in personality: An introduction. *Journal of Personality*, 63, 341-364.
- Engel, A. (1994). Sex roles and gender stereotyping in young women's participation in sport. Special features: Doing it by degrees: Feminist undergraduate dissertations. *Feminism and Psychology*, 4, 439-448.
- Ewing, M. E. (1981). Achievement orientations and sports behavior of males and females. Unpublished doctoral dissertation. Urbana, University of Illinois.
- Ewing, M. E., & Seefeldt, V. (1989). Participation and attrition patterns in American agency-sponsored and interscholastic sports: An executive summary final report. North Palm Beach, FL: Sports Goods Manufacturer's Association.

- F**airchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 331–358.
- Famose, J. P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : INSEP.
- Famose, J. P. (1993). Rôle des valences et des attentes dans la performance motrice. In J. P. Famose (Ed.) *Cognition et performance* , (pp 103-142). INSEP,
- Famose, J. P., Sarrazin, P., & Cury, F. (1995). Apprentissage moteur et buts d'accomplissement en éducation physique et sportive. In J. Bertsch & C. Le Scanff, *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissage* (pp. 89-152). Paris, PUF, pratiques corporelles.
- Feather, N. T. (1988). Values, valences, and course enrollment: testing the role of personal values within an expectancy-value framework. *Journal of Educational Psychology, 80*, 381-391.
- Feltz, D., Gould, D., Horn, T., & Weiss, M. (1982). *Perceived competence among youth swimmers and dropouts*. Paper presented at the meeting of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity. College park: MD.
- Feltz, D., & Petlichkoff, L. (1983). Perceived competence among interscholastic sport participants and drop out. *Canadian Journal of Applied Sport Science, 8* (4), 231-235.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*, 267-279.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2002). Cross-validation of a model of intrinsic motivation in physical education with students enrolled in elective courses. *Journal of Experimental Education, 71*, 41-65.
- Fiebert, M. S., & Meyer, M. W. (1997). Gender stereotypes : A bias against men. *Journal of Psychology, 131*(4), 407-410.
- Finley, P. S., Finley, L. L. (2003). Club sports cyclists and role conflict. *The sport Journal, 6*(4).
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Mass., Addison-Wesley.
- Fontayne, P. (1999). *Motivation et activités physiques et sportives: influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'éducation physique*. Thèse de doctorat en Sciences, Université de Paris-Sud 11, non-publiée.

- Fontayne, P. (2000). L'éducation physique et sportive : une réussite différenciée selon le genre. *IIème Congrès International de la Société Française de Psychologie du Sport*, INSEP, Paris (France) : 7-10 Juillet 2000
- Fontayne, P., & Sarrazin, P. (2001). Genre et motivation dans le domaine du sport. In Cury F., & Sarrazin P. (Eds), *Théories de la motivation et pratiques sportives : État des recherches* (pp. 277-295). Paris : PUF.
- 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.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J. P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre. *Revue STAPS*, 55, 23- 37.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J. P. (2002). Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Education Physique et Sportive: Une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Science et Motricité*, 45, 45-66.
- Forté, L. (2006). Fondements sociaux de l'engagement sportif chez les jeunes athlètes de haut niveau, *Science et Motricité Vol. 3, N° 59*, 55-67.
- Fortier, M. & Grenier, M. (1999). Determinants personnels et situationnels de l'adhérence à l'exercice : une étude prospective. *STAPS*, 48, 25-37.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Brière, N. M., & Provencher, P. (1995). Competitive and recreational sport structures and gender: A test of their relationship with sport motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 24-39.
- Frederick-Recascino, C. (2002). Self-determination theory and participation motivation research in the sport and exercise domain. In E. Deci & R. Ryan (Eds), *Handbook of Self-Determination* (pp.277-294). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Frederick, C. M., & Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 3-31.
- Fry, M. D., & Duda, J. L. (1997). Children's understanding of effort and ability in the physical and academia domains. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 331-334.
- Fry, D. A. P., McClements, J. D., & Sefton, J. M. M. (1981). A report on participation in the Saskatoon Hockey Association. Canada: SASK Sport.

- Gagné, M., Ryan, R. M., & Bargman, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372–390.
- Gehan, E. A. (1965). A generalized Wilcoxon test for comparing arbitrarily singly censored samples. *Biometrika* 52, 203–223.
- Gernigon, C., d'Arripe-Longueville, F., & Debois, N. (2001). Rôles du climat motivationnel perçu et des buts d'accomplissements sur la motivation des jeunes judokas de haut niveau. Rapport de recherche n° 247 au Ministère de la Jeunesse et des Sports, Paris.
- Gernigon, C., & Le Bars, H. (1997). *Identification des facteurs psychologiques de l'abandon dans la pratique du judo chez les jeunes et perspectives de remédiation*. Rapport de recherche non publié. Ministère de la Jeunesse et des Sports.
- Gernigon, C., & le Bars, H. (2000). Achievement goals in aikido and judo: A comparative study among beginner and experienced practitioners. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12, 168-179.
- Giger, J. C. (2008). Examen critique du caractère prédictif, causal et falsifiable de deux théories de la relation attitude-comportement : la théorie de l'action raisonnée et la théorie du comportement planifié. *L'année psychologique*, 108, 107-131.
- Gill, D. L. (1992). Gender and sport behaviour. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 143-160). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, 56, 109-118.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 104-113.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254–264.
- Gould, D. (1983). Future directions in youth sports participation research. In L. Wankel & R. Wilberg (Eds.), *Psychology of sport and motor behavior : Research and practice*. Edmonton : University of Alberta Faculty of Physical Education and Recreation.

- Gould, D. (1987). Understanding attrition in children's sport. In D. Gould & M. R. Weiss (Eds.), *Advances in pediatric sciences : Vol 2 Behavior issues* (pp. 61-85). Champaign, Illinois : Human Kinetics.
- Gould, D., Feltz, D., Horn, T., & Weiss, M. R. (1982). Reasons for attrition in competitive youth swimming. *Journal of Sport Behavior*, 5, 155-165.
- Gould, D., & Petlichkoff, L. (1988). Participation motivation and attrition in young athletes. In F. Smoll, R. Magill, & M. Ash (Eds.), *Children in sport* 3rd (pp. 161-178). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Graef, R., Csikszentmihalyi, M., & Gianinno, S. M. (1983). Measuring intrinsic motivation in everyday life. *Leisure Studies*, 2, 155-168.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143- 154.
- Grouzet, F. M., Vallerand, R. J., Thill, E. E., & Provencher, P. (2004). From environmental factors to outcomes: A test of an integrated motivational sequence. *Motivation and Emotion*, 28, 331- 346.
- Guay, F., Blais, M. R., Vallerand, R. J., & Pelletier, L. G. (1999). *The global motivation scale*. Manuscript non publié, Université du Québec, Canada.
- Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(8), 992-1004.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of the situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.
- Guillet, E. (2000). *Facteurs et processus de l'abandon sportif : du rôle de l'entraîneur à l'impact des normes culturelles. Une recherche longitudinale en handball féminin*. Thèse de Doctorat de l'Université Joseph Fourier, Spécialité STAPS.
- Guillet, E., & Sarrazin, P. (1999). L'influence du climat de l'entraîneur sur le processus motivationnel de l'abandon : un test du modèle hiérarchique de Vallerand. *Science et motricité*, Vol 38-39, 105- 106.
- Guillet, E., & Sarrazin, P. (2000). Utiliser l'analyse de survie pour déterminer les moments et les taux d'abandon de la pratique sportive: l'exemple du handball féminin. Manuscrit en préparation, Université de Grenoble.
- Guillet, E., Sarrazin, P., Carpenter, P. J., Trouilloud, D., & Cury, F. (2002). Predicting persistence or withdrawal in female handballers with Social Exchange theory. *International Journal of Psychology*, 37 (2), 92-104.

- Guillet, E., Sarrazin, P., & Cury, F. (2000a). L'abandon sportif : De l'approche descriptive aux modèles interactionnistes. *Science et Motricité*, 41, 47-60.
- Guillet, E., Sarrazin, P., & Fontayne, P. (2000b). « If it contradicts my gender role, I'll stop ». Introducing survival analysis to study effects of gender typing on the time of withdrawal from sport practice : A 3-year study. *European Review of Applied Psychology*, 50, 417-422.
- Guillet, E., Sarrazin, P., Fontayne, P., & Brustad, R. J. (2006). Understanding female sport attrition in a stereotypical male sport within the framework of Eccles' expectancy-value model. *Psychology and Women Quarterly*, 30, 358-368.
- Guivernau, M. & Duda, J. L. (1995). Psychometric properties of a Spanish version of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) and Beliefs about the Causes of Success Inventory. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 31-51.
- H**agger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Barkoukis, V., Wang, C. K. J., & Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 97, 376–390.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784–795.
- Hall, H. K., & Kerr, A. W. (1997). Motivational antecedents of precompetition anxiety in youth sport. *The Sport Psychologist*, 11, 24-42.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34-64.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1988). The self-perception profile for adolescents. Manuscrit non publié, University of Denver.
- Harter, S. (1995). Comment se forge l'image de soi chez l'adolescent. In M. Blagnini, B. Plancherel, R. Núñez, & W. Bettschart (Eds.), *Préadolescence : Théorie, recherche et clinique* (pp. 73-85). Paris : ESF éditeur.

- Hein, V., Müür, M., & Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10, 5-19.
- Helgeson, V. S. (1994). Relation of Agency and Communion to Well-Being: Evidence and Potential Explanations. *The American Psychological Association*, 116 (3), 412-428.
- Héritier, F. (1996). Masculin – Féminin. La pensée de la différence. Paris : Odile Jacob.
- Hollembeak, J., & Amorose, A. J. (2005). Perceived coaching behaviours and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 20-36.
- Homans, G. (1961). *Social behavior : It's elementary forms*. New York : Harcourt, Brace et World.
- Homans, G. (1974). *Social behavior : Its elementary forms*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- Horn, T. S. (2002). Coaching effectiveness: Research findings and future directions. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed., pp. 309-354). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In Hoyle RH (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- I**gnico, A. A., Mead, B. (1990) Children's perceptions of the gender appropriateness of physical activities. *Perceptual and Motor Skills*, 68, 1067-1075.
- J**ardin, B., & Guillet, E. (2004). L'abandon sportif chez le jeune basketteur : L'impact multidimensionnel du climat de l'entraîneur. Journées nationales d'études 2004, Société Française de Psychologie du Sport (SFPS), 1 et 2 avril, Grenoble (pp. 37-38).
- Johns, D. P., Lindner, K. J., & Wolko, K. (1990). Understanding attrition in female competitive gymnastics : Applying social exchange theory. *Sociology of Sport Journal*, 7, 154-171.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1996). *Lisrel 8: User's reference guide*. Chicago : SSI Inc.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1999). *Lisrel 8.30*. Chicago : SSI Inc.

- K**ane, M. J., & Synder, E. (1989). Sport typing : The social « containment » of women. *Arena Review*, 13, 77-96.
- Kaplan, E. L. & Meier, P. (1958). Nonparametric estimation from incomplete observations. *Journal of the American Statistical Association*, 53, 457-481.
- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (1996). Motivation and physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 37-54.
- Kelley, H. H. (1983). Love and commitment. In H. H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. H. Harvey, T. L. Huston, G. Levinger, E. McClintock, L. A. Peplau, & D. R. Petersen (Eds.), *Close relationships* (pp. 265-314). New York : W. H. Freeman and Compagny.
- Kelley, H. H., & Thibaut, J. E. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. New York : Wiley.
- Kimiecik, J. (1992). Predicting vigorous physical activity of corporate employees : Comparing the theories of reasoned actions and planned behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 192-206.
- Klint, K. A. (1985). *Participation motives and self-perception of current and former athletes in youth gymnastics*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene.
- Klint, K. A., & Weiss, M. R. (1986). Dropping out and in : Participation motives of current and former youth gymnastics. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 11, 106-114.
- Klint, K. A., & Weiss, M. R. (1987). Perceived competence and motives for participating in youth sports : A test of Harter's competence motivation theory. *Journal of Sport Psychology*, 9, 55- 65.
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., & Skaalvick, E. M. (2005). Adolescent's perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: a study of gender differences. *Sex Roles*, 52(9-10), 625-636.
- Koestner, R., & Losier, G. F. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 101-121). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Koivula, N. (1995). Rating of gender appropriateness of sports participation: Effects of gender based schematic processing. *Sex Roles*, 33, 543-557.

- Koka, A., & Hein, V. (2005). The effect of perceived teacher feedback on intrinsic motivation in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 36, 91-106.
- Kowal, J. (1998). Toward a motivational model of flow, *Unpublished doctoral dissertation*, University of Ottawa, Canada.
- Kowal, J., & Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139, 355-368.
- Kowal, J., & Fortier, M. S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(2), 171-181.
- Kruglanski, A. (1978). Issues in cognitive social psychology. In Lepper, M. R. and D. Greene Eds. *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives in the Psychology of Human Motivation*, Lawrence Erlbaum Associates, John Wiley and Sons, NJ.
- L**ance, L. (2004). Gender Differences in Perceived Role Conflict Among University Student-Athletes. *College Student Journal*, 38 (2), 197-190.
- Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Miquelon, P. (2007). A motivational model of persistence in science education: A self-determination theory approach. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 351-369.
- Le Bars, H. (1997). Identification des facteurs psychologiques de l'abandon et de la persévérance dans la pratique du judo chez les jeunes de 12 à 15 ans. *Mémoire de D.E.A. non publié, Université de Paris X-Nanterre*.
- Le Bars, H., Ferron, F., Chanal, J., Sarrazin, P., & Gernigon, C. (2007). Evolutions des relations entre les perceptions du climat motivationnel induit par les autres significatifs, les orientations de buts, la compétence perçue et l'intention d'abandonner la pratique compétitive chez les jeunes judokas d'élite. Actes des Journées nationales d'études de la Société Française de Psychologie du Sport (SFPS), 15 et 16 mars, Montpellier (pp. 80-81).
- Le Bars, H., & Gernigon, C. (1998). Perceived motivational climate, dispositional goals, and participation withdrawal in judo. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, S58.
- Le Bars, H., & Gernigon, C. (2006). Etude longitudinale des influences du contexte d'entraînement et des autres significatifs sur les attitudes motivationnelles, l'estime de soi et la persistance des jeunes judokas d'élite. Rapport de recherche non publié n° 02-047. Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative.

- Le Bars, H., Gernigon, C., & Ninot, G. (2009). Personal and contextuel deteminants of elite young athletes' persistence or dropping out over time. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 19, 274-285.
- Lenney, L. (1991). Sex roles : the measurement of masculinity, femininity and androgyny. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrigstman (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. San Diego : Academic Press.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Levêque, M. (2008). *Psychologie de l'athlète. Radiographie d'un carrière de sportif de haut niveau*. Paris: Vuibert.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 68-84.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGrath Hill.
- Li, F., & Harmer, P. (1996). Testing the simplex assumption underlying the sport motivation scale: A structural equation modeling analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 396- 405.
- Lindner, K. J., Johns, D. P., & Butcher, J. (1991). Factors in withdrawal from youth Sport : A proposed model. *Journal of Sport Behavior*, 14 (1), 4-18.
- Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence Dans les Domaines de Vie. *Sciences et comportement*, 23, 1-16.
- Louveau, C. (1996). Masculin/féminin/sport, in E. Perrin, *Sociologie du sport*, Genève, GISS, 39-52.
- M**accoby, E. E., & Jacklin, N. (1974). *The psychology of sex differences*. Standford University Press.
- Maehr, M. L. (1974). Culture and achievement motivation. *The American Psychologist*, 29, 887-896.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames & C. Ames, *Research motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp.115-144). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L., & Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor/A theory of personal investment*. Lexington, MA : Lexington Books.

- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (Vol. 2, pp.221-267). New York: Academic Press.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883-904.
- Manfredo, M. J., Driver, B. L., & Tarrant, M. A. (1996). Measuring leisure motivation: A metaanalysis of the recreation experience preference scales. *Journal of Leisure Research*, 28(3), 188-213.
- Mantel, N. (1967) The detection of disease clustering and a generalized regression approach. *Cancer Res.* 27: 209-220.
- Marques, J. M., & Paez, D. (1994). The black sheep effect: Social categorization, rejection of ingroup deviates, and perception of group variability. In W. Stroebe and M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology*, 5 (pp. 37-68). Chichester, UetK: Wiley.
- Marsh, H. W., & Byrne, B. M. (1991). Differentiated additive androgyny model: Relations between masculinity, femininity, and multiple dimensions of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 811-828.
- Marsh, H. W., & Jackson, S. A. (1986). Multidimensional self-concepts, masculinity, and femininity as a function of women's involvement in athletics. *Sex Roles*, 15 (7,8), 391-415.
- Martens, R. (1978). *Joy and sadness in children's sport*. Champaign, Illinois : Human Kinetics.
- Martens, R., & Seefeldt, V. (1979). *Guidelines in children's sport*. Washington DC : American Alliance for Health, Physical Education, and Recreation.
- Martino, J. (1975). Girls swimmers over the thill at 14 ? *The sportswomen*, 3, 34-35.
- Martinsen, E. W., & Stephens, T. (1994). Exercise and mental health in clinical and free-living populations. In R. K. Dishman (Ed.), *Advances in exercise adherence* (pp. 55-72). Champaign, Il : Human Kinetics.
- Matteo, S. (1988). The effects of gender-schematic processing on decisions about sexinappropriate sport behavior. *Sex Roles*, 18, 41-58.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Londres: Scott, Foresman et Co.

- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). The achievement motive. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McPherson, B. D., Marteniuk, R., Tihanyi, J., & Clarck, W. (1980). The perceptions of swimmers, parents and coaches. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 5(3), 142-145.
- Mead, M. (1963). *Mœurs et sexualité en océanie*. Paris, Plon.
- Mead, B. J., & Ignico, A. A. (1992). Children's gender-typed perceptions of physical activity: Consequences and implications. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 1035-1042.
- Mennesson, C. (2005). *Etre une femme dans le monde des hommes. Socialisation sportive et construction du genre*. Collection Sports en société. Paris : L'Harmattan.
- Mennesson, C. (2006). *Le gouvernement des corps des footballeuses et boxeuses de haut niveau, Clio, histoire, femmes et sociétés*, 23 : 179-196.
- Messner, M. A. (1988). Sports and male domination: The female athlete as contested ideological terrain. *Sociology of Sport Journal*, 5, 197-211.
- Miller, A. T. (1985). A developmental study of the cognitive basis of performance impairment after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 529-538.
- Mischel, W. (1970). Sex typing and socialization. In P. H. Mussen (Ed.), *Manual of Child Psychology*, 2, 3-72. New York: Wiley and sons.
- Molinero, O., Salguero, A., Tuero, C., Álvarez, E., & Márquez, S. (2006). Dropout from youth sports: relationship to gender, type of sport and level of competition. *Journal of Sport Behavior*, 29, 255-270.
- Molinero, O., Salguero, A., Álvarez, E., & Márquez, S. (2009). Reasons for dropout in youth soccer: A comparison with team sports. *European Journal of Human Movement*, 22, 21-30.
- Money, J. (1973). *Gender role, gender identity, core gender identity: usage and definitions of terms*. *Journal of American Academic Psychoanalysis*, 1, 399-402.
- Moreau, A., Pichault, A., & Truchot, G. (2002). Le sport chez les jeunes de 12 à 17 ans. Sports STAT- Info. *Bulletin de statistique et d'études*. N° 02-04.
- Mossholder, K. W. (1980) *Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation : A laboratory experiment*. *Journal of Applied Psychology*, 65, 202-210.

- Moulin, C. (2005). *Féminités adolescentes. Itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Mouratidis, M., Vansteenkiste, M., Lens, W., Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 240-268.
- Murray, H. A. (1938). *Exploration in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. New York: Oxford University Press.
- Nache, C., Bar-Eli, M., Perrin, C., & Laurencelle, L. (2005). Predicting dropout in male youth soccer using the theory of planned behavior. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 15, 188-197.
- Newton, M., & Duda, J. L. (1993). The relationship of task and ego orientation to performance: Cognitive content, affect, and attributions in bowling, *Journal of Sport Behavior*, 16, 209-220.
- Newton, M., & Duda, J. L. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientations, and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 63-82.
- Nicaise, V., & Cogérino, G. (2004). Compétence physique perçue en classes d'éducation physique et sportive : Relations avec les feedbacks des enseignants, le sexe et le genre de l'élève. Actes du congrès International de la Société Française de Psychologie du Sport, (pp. 41-42). Grenoble.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation : conceptions of ability, subjective experiences, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, 54, 951-959.
- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In J.G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement, Vol. 3: The development of achievement motivation* (pp. 185-218). Greenwich, CT: JAI Press.

- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, *71*, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, *3*, 177-194.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, *97*, 444-453.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, *17*, 643-665.
- Ntoumanis, N., & Blaymires, G. (2003). Contextual and situational motivation in education: A test of the specificity hypothesis. *European Physical Education Review*, *9*, 5-21.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *26*, 197-214.
- Nuttin, J. (1991). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF.
- O**'Connor, B. P., & Vallerand, R. J. (1994). Motivation, self-determination, and person environment fit as predictors of psychological adjustment among nursing home residents. *Psychology and Aging*, *9*, 189-194.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., & Miller, B. W. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: Associations to perceived motivational climate, achievement goals and perfectionism. *Journal of Sports Sciences*, *23*, 977-989.
- Orlick, T. D. (1973). Children's sport : A revolution is coming. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, 12-14.
- Orlick, T. D. (1974). The athletic dropout : A high price for inefficiency. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, 21-27.
- Orlick, T. D., & Mosher, R. (1978). Extrinsic rewards and participant motivation in a sportrelated task. *International Journal of Sport Psychology*, *9*, 27-39.
- P**arish, L. E., & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *74*, 173-182.

- Pelletier, L. G., Brière, N. M., Blais, M. R., & Vallerand, R. J. (1988). Persisting vs dropping out: A test of Deci and Ryan's theory. *Canadian Psychology* (extrait), 29a, 600.
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tuson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Towards a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 2481-2504.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence : A prospective study. *Motivation and Emotion*, 2, 279-306.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L. G., & Kabush, D. (2005). *The Sport Motivation Scale: Revision and addition of the integrated regulation subscale*. Unpublished manuscript, University of Ottawa.
- Pelletier, L. G., & Otis, N. (2000). Construction et validation de l'échelle des Comportements Interpersonnels.
- Pelletier, L. G., & Sarrazin, P. (2007). Measurement issues in selfdetermination theory and sport. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 143–152). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation: Les théories de la compétence et de l'autodétermination. In R. J. Vallerand & E. Thill (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp.233-281). Montréal: Editions Etudes Vivantes.
- Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 331-340.
- Pellett, T. L., Harrison, J. M. (1992). Children's perceptions of the gender appropriateness of physical activities: A further analysis. *Play and Culture*, 5, 305-313.
- Pensgaard, A. M., & Duda, J. L. (2004). Relationship of situational and dispositional goals to coach ratings, perceived stressors and performance among Olympic Athletes. Manuscrit en relecture.
- Pensgaard, A. M., & Roberts G. C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of stress among elite athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 191–200.

- Petlichkoff, L. M. (1982). Motives interscholastic athletes have for participation and reasons for discontinued involvement in school sponsored sports. Master's thesis, Michigan State University.
- Petlichkoff, L. M. (1988). Motivation for sport persistence : An empirical examination of underlying theoretical constructs. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana- Champaign.
- Petlichkoff, L. M. (1992). Youth sport participation and withdrawal : Is it simply a matter of fun ?, *Pediatric Exercise Science*, 4, 105-110.
- Petlichkoff, L. M. (1993). Coaching children: understanding the motivational process. *Sport Science Review*, 2, 48-61.
- Peto, R., & Peto, J. (1972). Asymptotically efficient rank invariant test procedures (with discussion). *Journal of the Royal Statistical Society Series A* 135, 185–206.
- Petrova, Y., Mignon, P., & al., (2001). *Les pratiques sportives des adolescents, pré-enquête qualitative*, INSEP, Enquête thématique réalisée à la demande de la mission statistique, direction du personnel et de l'administration, ministère de la jeunesse et des sports. In L. Machard (2003). Sport, Adolescence et Famille (constat).
- Philippe, F. L., & Vallerand, R. J. (2008). Actual environments do affect motivation and psychological adjustment: A test of self-determination theory in a natural setting. *Motivation and Emotion*, 32, 81–89.
- Plant, R., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of intemally controlling styles. *Journal of Personality*, 53, 435-449.
- Pooley, J. C. (1981). Drop-outs from sport : A case study for boys age-group soccer. Paper presented at the meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance, Boston, MA.
- R**atelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734-746.
- Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Chantal, Y., & Provencher, P. (2004). Cognitive adaptation and mental health: A motivational analysis. *European Journal of Social Psychology*, 34, 459-476.
- Reinboth, M., & Duda J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269–286.

- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28, 297–313.
- Richer, S. F., Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 1-26.
- Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'Echelle du Sentiment d'Appartenance Sociale (ESAS). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*.
- Roberts, G. C. (1992). *Motivation in sport and exercise*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., Hall, H., Jackson, S. A., Kimiecik, J., & Tonymon, P. (1995). Personal theories of ability and the sport experience: Goal perspectives and achievement strategies. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 219-224.
- Roberts, G. C., Kleiber, D. A., & Duda, J. L. (1981). An analysis of motivation in children's sport : The role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 206-216.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts : An achievement goal perspective. In M. Maehr, & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. (Vol. 10, pp. 413-447). Greenwich, CT : JAI Press.
- Robertson, I. (1981). Children's perceived satisfactions and stresses in sport. Paper presented at the Australian Conference on Health, Physical Education and Recreation Biennial Conference, Melbourne.
- Robinson, T. T., & Carron, A. V. (1982). Personal and situational factors associated with dropping out versus maintaining participating in competitive sport. *Journal of Sport Psychology*, 4, 364-378.
- Rokeach, M. (1979). From individual to institutional values: With special reference to the values of science. In M. Rokeaska (Ed.), *Understanding human values* (pp. 47-70). New York: Free Press.
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Armand Colin.

- Rusbult, C. E. (1980). Commitment and satisfaction in romantic associations : A test of the investment model. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16, 172-186.
- Rusbult, C. E. (1983). A longitudinal test of the investment model : The development (and deterioration) of satisfaction and commitment in heterosexual involvements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 101-117.
- Rusbult, C. E., & Farrell, D. (1983). A longitudinal test of the investment model: The impact of job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in rewards, costs, alternatives and investments. *Journal of Applied Psychology*, 68, 429-438.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and selfregulation in education. In C. Ames & R.E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education : The classroom milieu* (pp. 13-51). New York : Academic Press.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Grolnick, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory and assessment of self-regulation in school. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.) *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp.167- 188). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 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. (2000c). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. Deci & R. Ryan (Eds), *Handbook of Self-Determination* (pp.3- 33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lipes, D., Rubio, N., & Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sports Psychology*, 28, 335-354.

- Ryan, R. M., Mims, W., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation. A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of personality and Social psychology*, 45, 736-750.
- Ryckman, R. M., & Hamel, J. (1995). Male and Female Adolescents' motives related to involvement in organized team sports. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 383-397.
- Sage, G. H., & Loudermilk, S. (1979). The female athlete and role conflict. *Research Quarterly*, 50, 88-96.
- Salguero, A., González-Boto, R., Tuero, C., & Márquez, S. (2003). Identification of dropout reasons in young competitive swimmers. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 43, 530-534.
- Salminen, S. (1990). Sex role and participation in traditionally inappropriate sports. *Perceptual and Motor Skills*, 7,1 1216-1218.
- Salomon, J. F., Le Scanff, C., & Famose, J. P. (2001). Buts motivationnels et sport de haut niveau. Actes des Journées nationales d'études de la Société Française de Psychologie du Sport (SFPS), 30 et 31 mars, Toulouse (pp. 180-182).
- Sapp, M., & Haubenstricker, J. (1978). *Motivation for joining and reasons for not continuing in youth sport programs in Michigan*. Paper presented at the meeting of the American Alliance for Health, Physical Education and Dance, Kansas City, MO.
- Sarrazin, P. (1995). *Motivation à l'accomplissement dans les activités motrices: mise en évidence de processus et variables affectant les croyances relatives à la nature de l'habileté motrice, le choix d'une difficulté, l'effort fourni et la performance*. Thèse de Doctorat en STAPS, non publiée, Paris-Sud Orsay.
- Sarrazin, P. (2001). *Approches socio-cognitives de la motivation appliquées au champ du sport et de l'Éducation Physique et Sportive*. Habilitation à diriger des recherches de l'Université Joseph Fourier de Grenoble 1, Spécialité STAPS.
- Sarrazin, P., Boiche, C. S., & Pelletier, L. G. (2007). A Self-Determination Theory Approach to Dropout in Athletes. In M.S. Hagger & N.L.D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 229-241). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sarrazin, P., & Famose, J. P. (1999). Children's Goals and Motivation in Physical Education. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (Eds.), *Psychology for Physical Educators* (pp. 27-50). Champaign, Illinois : Human Kinetics Books.
- Sarrazin, P., Famose, J. P., & Cury, F. (1995). But motivationnel, habileté perçue et sélection d'un niveau de difficulté d'une voie en escalade. *STAPS*, vol. 38, p. 49-61.

- Sarrazin, P., & Guillet, E. (2001). « Mais pourquoi ne se réinscrivent-ils plus ! » Variables et processus de l'abandon sportif. In Cury F. & Sarrazin P. (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives* (pp. 223-254). Paris : PUF.
- Sarrazin, P., Guillet, E., & Cury, F. (2001). The effect of coach's task- and ego-involving climate on the changes in perceived competence, relatedness, and autonomy among girl handballers. *European Journal of Sport Science*, 1, issue 4.
- Sarrazin, P., Guillet, E., & Fontayne, P. (1999). Construction et validation de l'Echelle de la valeur subjective d'une activité sportive (EVS). Manuscrit non publié, Université de Grenoble, France.
- Sarrazin, P., Vallerand, R. J., Guillet, E., Pelletier, L. G., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In *Latent Variables Analysis: Applications for Developmental Research*, ed. A von Eye, CC Clogg, pp. 399-419. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scanlan, T. K., & Carpenter, P. J. (1993). Key ingredients to commitment in sport. In Nirsch J. R. & Seiler R. (Eds.), *Movement and sport* (pp. 31-31). Sankt Augustin, Germany : Academia Verlag.
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Schmidt, G. W., Simons, J. P., & Keeler, B. (1993). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 1-15.
- Scanlan, T. K., & Lewthwaite, R. (1984). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants : I. Predictors of competitive stress. *Journal of Sport Psychology*, 6, 208-226.
- Scanlan, T. K., & Lewthwaite, R. (1986). Social psychological aspects of the competitive sport experience for male youth sport participants: IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8, 25-35.
- Scanlan, T. K., Russell, D. G., Beals, K. P., & Scanlan, L. A. (2003). Project on elite athlete commitment (PEAK): II. A direct test and expansion of the Sport Commitment model with elite amateur sportsmen. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 377-401.
- Scanlan, T. K., & Simons, J. P. (1992). The construct of sport enjoyment. In G. Roberts (Ed.), *Motivation en sport and exercise* (pp. 199-215). Champaign, IL : Human Kinetics.

- Schmidt, G. W., & Stein, G. L. (1991). Sport commitment : A model integrating enjoyment, dropout, and burnout. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 254-265.
- Sefton, J. M. M., & Fry, D. A. P. (1981). A report on participation in competitive swimming. Saskaton, Canada : Canadian Amateur Swimming Association.
- Seifriz, J., Duda, J. L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Seligman, M. E. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Settles, I. H., Sellers, R. M., & Damas, A. (2002). One role or two ? The function of psychological separation in role conflict. *Journal of Applied Psychology*, 87, 574-582.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2003). “Don’t do it for me. Do it for yourself!” Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 145-160.
- Singer, J. D. & Willet, J. B. (1991). Modeling the days of our lives : Using survival analysis when designing and analyzing longitudinal studies of duration and the timing of events. *Psychological Bulletin*, 110 (2), 268-290.
- Smith, R. E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*, 8, 36-50.
- Smith, A., Balaguer, I. & Duda, J. (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sports Sciences*, 24(12), 1315-1327.
- Smoll, F. L., & Smith, R. E. (1989). Leadership behaviors in sport : a conceptual model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 1522-1551.
- Spence, J. T. (1993). Gender related traits and gender ideology: Evidence for a multi-factorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 624-635.
- Spence, J. T., & Hall, S. K. (1996) Children’s gender related self-perceptions, activity preferences, and occupational stereotypes: A test of three models of gender constructs. *Sex Roles*, 35(11/12) : 659-691.

- Spence, J. T., & Helmreich, R. L. (1978). *Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates and antecedents*. Austin: University Texas Press.
- Spray, C. M., Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H. & Chatzisarantis, N. L. D. (2006). Understanding motivation in sport: An experimental test of achievement goal and self-determination theories. *European Journal of Sport Science*, 6, 43-51.
- Sprecher, S. (1988). Investment model, equity and social support determinants of relationship commitment. *Social Psychology Quarterly*, 51, 318-328.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Stoller, R. (1968). *Sex and gender: On the development of masculinity and femininity*. New York: Science House.
- Theebom, M., De Knop, P., & Weiss, M. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: a field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York : Wiley.
- Thill, E. (1989). *Motivation et stratégies de motivation en milieu sportif*. Paris : PUF.
- Thill, E. (1999). *Compétence et effort*. Paris, PUF, pratiques corporelles.
- Thill, E., & Mouanda, J. (1990). Autonomy or control in the sports context : Validity of cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 1-20.
- Thorne, B. (1993) *Gender Play: Girls And Boys In School*. Buckingham: Open University Press.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Century.
- Trabal, P., & Augustini, M. (1997). L'abandon de la pratique de la boxe française. Actes du 7ème Congrès International des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives, Marseille.

Treasure, D. C. (1993). *A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Vallerand, R. J. (1983). The effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology*, 5, 100-107.

Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : implication pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30, 662-680.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). San Diego, CA: Academic Press.

Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vallerand, R. J. (2007a). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future. In G. Tenenbaum & E. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 49-83). New York: John Wiley.

Vallerand, R. J. (2007b). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. In M. S. D. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Self-determination theory in exercise and sport* (pp. 255-279). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.

Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1990). Toward a cognitions → affect → Intrinsic motivation model: An extension of the perceived competence process. Manuscrit médit. Université du Québec à Montréal.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 323-349.

Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (1998). A test of the motivation-consequences relationship at three levels of generality. Unpublished raw data, Université du Québec, Montréal.

Vallerand, R. J., Chantal, Y., Guay, F., & Brunel (2008). *On the influence of motivational orientations on situational motivation: A test of the top-down specificity hypothesis*. Manuscript submitted for publication.

- Vallerand, R. J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. In K. Pandolf (Ed.), *Exercise and sport science reviews*, 15, 389-425. New York: MacMillan.
- Vallerand, R. J., & Fortier, M. S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. In J. L. Duda (Ed.), *Advancements in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- 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., Gauvin, L. I., & Halliwell, W. R. (1986). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. *Journal of Social Psychology*, 126, 649-657.
- Vallerand, R. J., & Grouzet, F. M. (2001). Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives: Etat des recherches* (pp.57-95). Paris: PUF.
- Vallerand, R. J., Guay, F., Blanchard, C., & Cadorette, I. (2002). *Self-regulatory processes in human behavior: A confirmatory test of some elements of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. Unpublished manuscript, Université du Québec, Montréal.
- Vallerand, R. J., Guay, F., Mageau, G., Blanchard, C., & Cadorette, I. (2008). *Self-regulatory in human behavior: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. Manuscrit soumis pour publication.
- Vallerand, R. J., Lacouture, Y., Blais, M. R., & Deci, E. L. (1987). L'Échelle des orientations générales à la causalité : Validation canadienne-française du General Causality Orientation Scale. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 19, 1-15.
- 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., & O'Connor, B. P. (1991). Construction et validation de l'Échelle de Motivation pour les Personnes Agées (EMPA). *Journal International de Psychologie*, 26, 219-240.
- 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, 1003-1019.

- 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.
- Vallerand, R. J., & Perreault, S. (1999). Intrinsic and extrinsic motivation in sport: Toward a hierarchical model. In R. Lidor & M. Bar-Eli (Eds.), *Sport psychology: Linking theory and practice* (pp. 191-212). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology, 6*, 94-102.
- Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the Hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In R. Singer, H. Hausenblas & C. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed., pp. 389-416). New York: John Wiley & Sons.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. (1993). Introduction au concept de la motivation. In R. J. Vallerand & E. Thill (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp.2-39). Montréal: Editions Etudes Vivantes.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2005). Peer motivational climate in youth sport: A qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise, 6*, 497-516.
- Vealey, R. S., & Campbell, J. L. (1988). Achievement goals of adolescent skaters impact on self-confidence, anxiety, and performance. *Journal of Adolescent Research, 3*, 227-243.
- Vlachopoulos, S. P., Karageorghis, C. I., & Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*, 387-397.
- W**alling, M. L., Duda, J. L., & Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *The Journal of Sport and Exercise Psychology, 15*, 172-183.
- Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., & Elliot, A. J. (2007). The 2 x 2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 147-168.
- Wang, J. K., Chatzisarantis, N. L., Spray, C. M., & Biddle, S. J. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination,

- sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- Wankel, L., & Kreisel, P. (1985). Factors underlying enjoyment of youth sports: Sport and age group comparisons. *Journal of Sport Psychology*, 7, 51–64.
- Wankel, L. M., & Mummery, W. K. (1996). Canada. In P. Deknop, L. M. Engstrom, B. Skirstad, & M. R. Weiss (Eds.), *Worldwide trends in child and youth sport*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Weigand, D. (2000). *Social influences on youth sport motivation: Relative influences of significant others*. Communication présentée au Congrès International de la Société Française de Psychologie du Sport, Paris.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiss, M. R., & Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in Sport. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport Psychology* (pp. 61-99). Miami University : Human Kinetics.
- Weiss, M. R., & Horn, T. S. (1990). The relationship between children's accuracy estimates of their physical competence and achievement related characteristics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, 250-258.
- Weiss, M. R., Kimmel, L. A., & Smith, A. L. (2001). Determinants of Sport Commitment among junior tennis players: Enjoyment as a mediating variables. *Pediatric Exercise Science*, 13, 131-144.
- Weiss, M. W., & Weiss, R. (2007). Sport commitment among competitive female gymnasts: A developmental perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 286-305.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered : The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, S, A., & Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-11.
- White, S. A., Duda, J. L. & Keller, M. R. (1998). The relationship between goal orientation and perceived purposes of sport among youth sport participants. *Journal of Sport Behavior*, 21(4), 474-483.

- White S. A., Zellner, S. (1996). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate, and recreational sport participants. *Sport Psychol*, 10, 58–72.
- Whitehead, J. R. (1995). Multiple achievement orientations and participation in youth sport : A cultural and developmental perspective. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 431-452.
- Whitehead, J. R., & Corbin, C. B. (1991). Youth fitness testing: The effect of percentile-based evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 225–231.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. M. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.
- Willet, J. B., & Singer, J. D. (1991). From whether to when : New methods for studying student dropout and teacher attrition. *Review of Educational Research*, 61 (4), 407-450.
- Williams, L. (1998). Contextual influences and goal perspectives among female youth sport participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 47-57.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128, 699-727.
- Wout, D., Danso, H., Jackson, J. & Spencer, S. (2007). The many faces of stereotype threat: Group- and self-threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44 (3), 792-799.
- Y**oung, I. M. (1990). *Throwing like a girl and other essays in feminist philosophy and social theory*. Bloomington, IN : Indiana University Press.

Annexes

Annexe (1) : le classement des motifs d'abandon selon la moyenne dans certaines études

Annexe 1 : le classement des motifs d'abandon selon la moyenne dans certaines études

Motifs d'abandon	Classement selon Gould et al., (1982)	Classement selon Salguero et al., (2003)	Classement selon Molinero et al., (2009)
J'avais d'autres choses à faire	1	1	1 (en F, B et V)
Je n'étais pas aussi bon que je l'aurais voulu	2	7	11
Ce sport n'était pas assez amusant	3	6	13
Je voulais faire un autre sport	4	19	18
Je n'aimais pas la pression	5	18	23
Ce sport était ennuyeux	6	9	25
Je n'aimais pas l'entraîneur	7	5	2 (en F, B et V)
L'entraînement était très dur	8	2	7 (5 en F, 11 en B, 6 en V)
Ce sport n'était pas assez intéressant, excitant	9	10	20
Il n'y avait pas de travail d'équipe	10	12	4 (7 en F et V, 4 en B)
Je n'aimais pas être dans l'équipe	11	28	21
Mes performances ne s'amélioraient pas	12	3 = 2	14
Je n'étais pas assez en forme	13	8 = 7	17
Je n'aimais pas la compétition	14	24	9
Il n'y avait pas assez d'esprit d'équipe	15 = 14	15	3 (en F, B et V)
Je ne gagnais pas assez	16	22	10 (6 en F, 9 en B, 8 en V)
Je ne pouvais pas être avec mes amis	17	13 = 12	15
Je ne me sentais pas assez important	18 = 17	25	16
Je ne recevais pas assez de reconnaissances	19 = 17	16 = 15	5
Je ne rencontrais pas de nouveaux amis	20	29	27
Je ne recevais pas assez de récompenses	21	23	26
J'étais blessé	22 = 21	-	-
Je n'apprenais pas assez de nouvelles techniques	23 = 21	-	-
Mes amis ne pratiquaient plus	24	4	22
Je ne participais pas assez aux compétitions	25	14	12
Il n'y avait pas assez de challenges sportifs	26	-	-
« célèbre »	27	20 = 19	8
Je n'étais pas assez capable d'utiliser les équipements	28	-	-
Mes parents ou amis ne voulaient plus que je participe	29 = 28	27	24
Je ne voyageais pas assez	30	21	19
J'étais trop âgé	31	11	28
Je n'aimais pas les récompenses	32	26	29
On ne s'intéressait pas assez à moi	-	17 = 15	6 (4 en F, 8 en B, 11 en V)

F = football, B = basketball et V = volley.

Annexe (2) : les motifs d'abandon cités par les joueuses syriennes

Les motifs d'abandon cités par les handballeuses et les joueuses syriennes	
<p>1. Si mes parents ou l'un des membres de ma famille n'acceptent plus que je pratique cette activité.</p> <p>2. Si mon mari n'accepte pas que je pratique ou ne me permettra plus de faire du sport.</p> <p>3. Si je me marie je vais arrêter la pratique de mon sport.</p> <p>4. Si j'ai des problèmes familiaux ou personnels qui m'empêchent de continuer.</p> <p>5. En cas de fiançailles ou de mariage.</p> <p>6. Si Mes parents ne m'encouragent plus à pratiquer cette activité (soutien parental).</p> <p>7. Si je suis gravement blessée.</p> <p>8. Si j'ai une maladie grave.</p> <p>9. Si je suis épuisée physiquement.</p> <p>10. Si je deviens trop âgée.</p> <p>11. La peur de se blesser pendant les entraînements.</p> <p>12. Si je suis enceinte et si je vais faire un enfant.</p> <p>13. Si l'entraîneur et les dirigeants ne s'intéressent pas aux besoins des joueuses.</p> <p>14. Relations difficiles avec l'entraîneur.</p> <p>15. L'entraîneur ne s'occupe que des meilleures.</p> <p>16. Si je n'aime pas l'entraîneur.</p> <p>17. Si la relation entre l'entraîneur et l'équipe change.</p> <p>18. Si l'entraîneur quitte l'équipe.</p> <p>19. Le travail fait par les joueuses n'est pas apprécié par les entraîneurs ou les responsables du club.</p> <p>20. Si je suis mal traité par l'entraîneur.</p> <p>21. Manque d'autorité chez l'entraîneur.</p> <p>22. Pas de coopération entre les joueuses.</p> <p>23. Pas d'adaptation avec les joueuses.</p> <p>24. N'aime pas les coéquipiers.</p> <p>25. Pas de régularité chez certaines joueuses.</p> <p>26. Les autres joueuses ne sont pas motivées.</p>	<p>27. Les joueuses se moquent toujours de moi ou elles me maltraitent.</p> <p>28. Certaines joueuses sont égoïstes.</p> <p>29. Mes amis ont quitté l'équipe.</p> <p>30. Si je suis gênée par les autres.</p> <p>31. Le moral de l'équipe n'est pas bon.</p> <p>32. Si la pratique sportive gêne mes études.</p> <p>33. La fin de l'entraînement est trop tard (programmation).</p> <p>34. Si je travaille beaucoup et je n'ai plus de temps pour en faire.</p> <p>35. Si je déménage dans une autre ville.</p> <p>36. Il n'y a pas de club pour pratiquer mon sport préféré.</p> <p>37. Le club se trouve très loin de chez moi.</p> <p>38. Pas de joueuses dans le club.</p> <p>39. Pas acceptable pour une fille (incompatibilité).</p> <p>40. Pas de matériel au club.</p> <p>41. Pas de moyen financier dans le club.</p> <p>42. S'il n'existe pas de moyen de transport dans le club pour nous amener chez nous collectif après l'entraînement.</p> <p>43. Ne plus aimer le sport.</p> <p>44. Les joueuses ne touchent pas de salaire.</p> <p>45. Pas de récompense dans le club.</p> <p>46. Si je ne suis pas sélectionnée en équipe nationale malgré mon mérite.</p> <p>47. Lorsque je commence à m'ennuyer.</p> <p>48. Le niveau technique et tactique de l'équipe n'avance pas ou diminue.</p> <p>49. Le fait de pratiquer certains exercices que je n'aime pas.</p> <p>50. L'intensité et la régularité des entraînements.</p> <p>51. Le club n'offre pas de stages et de rencontres amicales.</p> <p>52. Je ne suis pas convaincue par le niveau de mon équipe.</p>

Annexe 2.2 : analyse descriptive du questionnaire utilisé

items en français	items en arabe	Moy.	Ecart type
1- Mes parents n'acceptent plus que je continue la pratique de cette activité.	لم يعد والداي يوافقان على أن أستمّر في ممارسة هذه اللعبة	2,51	2,00
2- j'ai un accident ou une maladie grave qui m'empêche d'en faire pendant certains mois.	عانيت من إصابة أو مرض خطير منعه من اللعب لعدة أشهر.	3,63	2,47
3- L'entraîneur ne s'occupe que des meilleures.	وجدت أن المدرب يهتم فقط باللاعبين المتميزين.	2,80	2,16
4- Mes parents ne me soutiennent pas financièrement (l'achat des vêtements sportifs, le prix de l'adhésion, le prix de transport).	لم أتلقي دعماً مالياً من أهلي (اللبسة الرياضية, دفع رسوم اشتراك, أجور نقل...).	1,85	1,66
5- Il y a une mauvaise entente parmi les joueuses (conflits avec les coéquipières, ne pas les aimer, tension, moqueries)	ساء الجو السائد بين اللاعبات (أصبح التفاهم والتأقلم صعب).	3,09	2,10
6- J'ai plus de temps libre pour mes autres loisirs.	رأيت أن اللعبة تمنعني من ممارسة هواياتي الأخرى.	1,89	1,60
7- J'ai trop de travaux scolaires.	أصبح لدي كثير من الواجبات المدرسية (امتحانات, دروس...).	2,95	2,09
8- Mon mari ou mon fiancé ne me permet plus de faire du sport.	لم يسمح لي زوجي أو خطيبي بمتابعة ممارسة هذه اللعبة.	2,97	2,32
9- Je suis épuisé physiquement ou pas assez en forme.	أصبحت مرهقاً جسدياً.	2,78	1,97
10- L'entraîneur ne m'apprécie pas ou il me traite de façon pas bien.	وجدت أن المدرب لا يحترمني أو يسيء معاملتي.	3,84	2,53
11- Mon niveau n'évolue pas.	لاحظت أن مستوى لعبي لم يتقدم.	2,63	1,97
12- Je rencontre beaucoup de problèmes sur le chemin car Je n'ai personne pour m'accompagner au club.	تعرضت إلى كثير من المضايقات خارج النادي لأنني لا أجد من يرافقني إلى مكان التدريب.	1,61	1,50
13- Mes amis ont abandonné l'activité.	ترك زملائي المفضلين الفريق واللعبة.	1,91	1,70
14- Je ne peux plus passer assez de temps avec ma famille.	منعتني ممارسة الرياضة من قضاء وقت كافٍ مع أسرتي.	2,10	1,65
15- Je déménage dans une autre ville.	انتقلت إلى مدينة أخرى.	2,04	1,80
16- Je me fiance ou je me marie.	خطبت أو تزوجت.	2,79	2,30
17- Je deviens trop âgé pour faire ce sport.	تقدمت في السن.	3,18	2,27
18- Mon entraîneur préféré quitte l'équipe.	ترك مدربي المفضل فريقي.	2,10	1,82
19- Les jours ou les heures d'entraînement ne tombent plus à la bonne place.	أصبحت أيام أو مواعيد التدريب غير مناسبة.	2,57	1,80
20- On ne s'intéresse pas assez à moi (ils ne sont pas intéressés par ce je fais dans cette activité).	لم أجد دعماً معنوياً من أهلي (لا احد يكثر بما أقوم به في اللعبة).	1,81	1,61
21- Le niveau de l'équipe n'avance pas (trop de défaites).	تراجع مستوى الفريق وكثرت الخسارات في المباريات.	2,15	1,64
22- J'ai d'autres choses à faire.	أصبح عندي أشياء أو أعمال أخرى لأقوم بها (سياحة, سفر...).	2,69	1,90
23- Cette activité n'est plus idéale pour moi.	لم تعد هذه اللعبة مثالية بالنسبة لي (المفضلة).	2,33	1,95

24- J'ai des problèmes familiaux ou personnels.	أصبح لدي مشاكل عائلية.	2,76	1,99
25- J'ai peur de me blesser pendant les entraînements.	أصبح لدي خوف من الإصابات التي قد تؤثر على شكلي.	3,03	2,22
26- L'entraîneur est incompetent ou il manque d'autorité.	اكتشفت أن المدرب غير كفء.	2,37	1,97
27- Le club manque de moyens financiers (les joueuses ne touchent pas de salaires, le club ne dispose pas de matériels et de salles).	أصبح النادي ضعيف مالياً (لا يصرف على اللاعبين و لا يوجد أدوات وصالات مناسبة).	2,76	2,20
28- Cette activité n'est pas assez plaisante (ennuyeuse).	صارَت هذه اللعبة غير مسلية (مملة) عندي.	2,55	1,95
29- J'ai eu de problèmes scolaires (mauvaises notes).	ظهرت عندي مشكلات دراسية (نتائج سيئة).	2,99	2,06
30- Je ne fais pas assez de matchs.	قلت مشاركتي في المباريات.	2,54	1,92
31- Cette activité n'est pas excitante.	أصبحت اللعبة غير مثيرة بالنسبة لي.	2,39	1,80
32- Mon petit copain ne veut pas que je fasse du sport.	لم يوافق صديقي الحميم أن أتابع هذه اللعبة.	1,69	1,55
33- Les horaires de l'entraînement sont très tardives.	أصبحت التدريبات تنتهي في وقت متأخر من النهار.	1,95	1,66
34- Cette activité ne me permet plus d'être avec mes amis.	منعتني هذه اللعبة من التواجد مع أصدقائي.	1,96	1,60
35- Je n'aime pas le coach, il a de mauvais caractères (coléreux, criant, violant verbalement)	لم أحب المدرب لطباعه السيئة (غضوب, يصرخ, قاسي بكلماته).	2,74	2,12
36- Le club n'offre pas de stages et de rencontres amicales.	وجدت أن النادي لا يوفر مباريات ودية مع أندية أخرى.	2,10	1,66
37- Je ne me sens pas suffisamment important.	أصبح لدي إحساس بأنني غير مهم في الفريق.	3,24	2,12
38- Je suis enceinte ou j'ai un enfant.	أصبحت حاملاً أو أصبح لدي أطفال.	4,30	2,60
39- Cette activité n'est pas populaire.	فقدت هذه اللعبة شعبيتها عند الناس.	1,93	1,73
40- J'ai un problème de transport entre ma maison et le club.	وجدت مشكلة وصعوبة في التنقل بين المنزل والنادي.	2,24	1,83
41- Je n'aime pas la pression.	لم أعد أتحمّل الضغط النفسي الناتج عن المباريات.	2,25	1,66
42- Mon club n'apprécie pas mes victoires et ne me récompense pas pour ça.	لم يشكرني النادي على إنجازاتي و لم يكافئني على ذلك.	2,73	2,06
43- Je ne suis pas sélectionnée en équipe national malgré mon mérite.	لم يتم انتقائي إلى المنتخب الوطني رغم تميزي في اللعبة.	2,85	2,24
44- Je n'aime plus assez la compétition.	لم أعد أحب المنافسة.	1,86	1,55

Annexe 2.3 : première analyse en composantes principales

Variances totales expliquées avant et après rotation

Composante	Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	12,148	27,608	27,608	4,505	10,239	10,239
2	3,070	6,977	34,585	3,187	7,243	17,482
3	2,232	5,074	39,659	2,896	6,582	24,063
4	2,071	4,706	44,364	2,839	6,452	30,516
5	1,829	4,157	48,522	2,551	5,798	36,313
6	1,699	3,861	52,383	2,492	5,663	41,976
7	1,461	3,321	55,704	2,180	4,954	46,930
8	1,373	3,122	58,826	2,107	4,788	51,718
9	1,341	3,047	61,873	2,105	4,784	56,502
10	1,149	2,612	64,485	2,088	4,745	61,247
11	1,099	2,497	66,982	2,012	4,574	65,821
12	1,024	2,327	69,309	1,535	3,488	69,309

Première analyse en composantes principales avec une rotation Varimax avec normalisation de Kaiser

Items	Composante											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
prob fami 1	,524	-,054	-,039	,101	,247	-,255	,220	-,082	,094	-,056	,373	-,132
prob fami 2	,799	,066	,004	,016	-,003	,012	,071	,075	,024	,235	,067	,163
prob fami 3	,816	,117	,010	,211	,073	,124	,095	,116	-,064	,104	-,042	,077
prob fami 4	,591	,269	-,047	,153	,119	-,040	,093	,325	,201	,115	,199	-,078
Santé 2	,195	,272	,058	,195	,325	-,175	,159	,048	,118	,354	-,116	,550
Santé 3	,564	,381	,124	,211	,151	,134	,127	-,011	-,040	-,072	-,099	,252
Santé 5	,698	,172	,213	-,021	-,021	,135	-,005	-,192	,189	,027	,058	,148
Prob entr 1	-,020	,150	,728	,156	,032	-,028	,113	-,110	,197	,090	-,102	,124
Prob entr 3	,124	,037	,002	,802	,162	,062	,190	,052	-,052	,001	,105	-,031
Prob entr 4	,461	,002	,237	,431	-,121	,127	,174	,021	,092	,177	,232	-,090
Prob entr 5	,258	,124	,385	,259	,235	,011	,183	-,085	,442	,273	,113	-,343
Prob entr 6	,064	,081	-,060	,129	,176	,744	,231	,131	,062	-,005	-,077	-,015
Souti fam 1	,114	,034	,023	,081	,195	,109	,205	,101	,748	-,211	,026	,036
Souti fam 2	,111	,050	,080	,185	,789	,185	-,001	,172	-,054	-,050	,020	,037
Souti fam 3	,080	,116	,110	,234	,307	,120	,002	,650	,132	-,056	,081	,135
Rel amis 2	,158	,257	,261	,687	,017	,051	,024	,027	,124	-,010	-,045	,118
Rel amis 3	,121	,170	,177	,602	,083	,196	-,040	,169	,273	,116	-,100	-,001
Activ alter 1	,107	,225	,016	,037	-,100	,203	,755	,054	,221	-,148	,052	,076
Activ alter 2	,063	,147	,157	,146	,100	-,072	,638	,140	,153	,147	,243	-,024
Activ alter 4	,226	,038	,182	,106	,262	,345	,566	,205	,009	,146	,087	,044
Prob D'étud 1	,129	,188	,087	-,001	,162	,054	,209	,097	,061	-,065	,776	,204

Prob D'étud 2	,121	,247	-,132	,172	,317	,157	,047	-,181	,034	,343	,596	-,054
Compé et pro 2	,005	,284	,605	,157	,177	,342	,088	,093	-,136	,020	,156	-,130
Compé et pro 3	,343	,155	,419	,069	,244	,496	,252	-,245	,089	,108	-,103	-,009
Compé et pro 4	,349	,090	,555	,179	,039	,229	-,094	,332	-,011	,124	,225	,107
Deménagem 2	,060	,189	-,021	-,150	,577	,374	,125	,114	,361	,152	,195	-,057
Temp entraî 2	,035	,018	,186	,069	,685	,118	,037	,097	,076	,254	,220	,013
Ennui de l'activ 1	,255	,728	,130	,259	,103	-,012	,149	,233	,062	,065	,145	,008
Ennui de l'activ 2	,207	,790	,147	,081	-,017	,028	,146	,077	,199	,163	,143	,015
Ennui de l'activ 3	,126	,811	,262	,117	,081	,133	,091	-,011	,054	,144	,090	-,040
Ennui de l'activ 4	,053	,085	-,035	-,014	,098	,009	,207	,737	-,023	,011	-,078	-,118
Souti club 3	,029	-,034	,163	,073	,181	,723	-,066	,025	,254	,060	,222	,127
prob fami 5	,463	,096	,081	,324	,190	-,142	,058	,170	,081	,051	,171	-,320
Santé 1	,229	-,070	,113	-,004	-,019	,099	,032	-,067	,108	,102	,248	,700
Santé 4	,383	,283	,343	,407	,077	-,113	-,079	,182	,056	,030	,210	,118
Prob entr 2	,345	,167	,314	,111	,066	-,075	-,119	-,094	,173	,506	,089	,202
Rel amis 1	,036	,254	,098	,141	-,103	,186	,139	,007	,614	,230	,069	,188
Activ alter 3	,239	,295	,362	-,055	-,025	,179	,229	,171	,223	,162	,366	,125
Compé et pro 1	,224	,114	,383	,163	,169	,039	,271	,055	-,174	,487	-,108	,241
Compé et pro 5	,017	,372	,467	,199	,230	-,118	,169	,214	,059	-,041	,003	,010
Deménagem 1	,393	,320	-,134	-,066	,082	,199	-,139	,008	-,102	,577	,004	,020
Temp entraî 1	,143	,101	,283	,021	,359	,095	,260	,174	,129	,515	,195	,129
Souti club 1	,050	,092	,156	,340	-,058	,258	-,001	,431	,408	,232	,139	-,004
Souti club 2	-,272	,046	,077	,269	,040	,344	,178	,350	,157	,315	,178	-,154

Annexe 2.4 : deuxième analyse en composantes principales

Variances totales expliquées avant et après rotation

Composante	Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	6,720	32,001	32,001	2,863	13,631	13,631
2	1,624	7,732	39,733	1,722	8,200	21,831
3	1,496	7,126	46,859	1,558	7,421	29,253
4	1,368	6,513	53,372	1,515	7,213	36,466
5	1,177	5,605	58,977	1,475	7,023	43,489
6	1,022	4,865	63,842	1,414	6,732	50,221
7	,979	4,662	68,504	1,373	6,536	56,758
8	,845	4,025	72,529	1,332	6,341	63,099
9	,759	3,613	76,142	1,257	5,988	69,087
10	,702	3,341	79,483	1,226	5,837	74,923
11	,657	3,126	82,609	1,146	5,456	80,379
12	,597	2,841	85,450	1,065	5,071	85,450

Deuxième analyse en composantes principales avec une rotation Varimax avec normalisation de Kaiser

Items	Composante											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ennui de l'activ. 1	,846	,075	,052	,024	,126	,135	,169	,076	,125	,108	,127	,061
Ennui de l'activ. 2	,836	,276	-,016	,127	,084	,080	,107	,109	-,007	,003	,101	,109
Ennui de l'activ. 3	,825	,077	,186	,086	,111	,143	,044	,184	,045	,139	,052	,074
Compé. et pro. 2	,095	,790	,117	,095	-,019	,156	,155	,118	,181	-,005	,280	,150
Compé. et pro. 3	,275	,777	-,049	,177	,172	,040	,025	,077	-,080	,139	-,111	,043
Prob. Fami. 1	-,002	,058	,891	,037	,199	,147	,079	,025	,037	-,082	,044	,097
Prob. Fami. 4	,309	-,023	,677	,169	,041	-,014	,016	,225	,144	,298	,148	-,055
Temps entraî. 1	,100	,144	,058	,866	,216	-,016	,015	,038	,065	,017	-,010	,133
Temps entraî. 2	,141	,232	,179	,599	,075	,253	,282	,140	-,023	,361	,192	-,106
Prob. d'étud 1	,143	,108	,202	,063	,795	,238	,047	,134	,088	,174	-,065	-,199
Prob. d'étud. 2	,183	,059	,099	,293	,768	,002	,098	-,022	,036	-,051	,263	,187
Activ. alter. 1	,191	,073	,159	,122	,185	,795	,175	,109	-,006	,084	-,177	,153
Activ. Alter. 2	,250	,226	,036	-,071	,056	,655	-,274	,009	,438	,056	,146	-,139
Prop. Entr. 2	,204	,104	,051	,066	,099	-,001	,852	,190	,011	,130	,171	-,037
Prop. Entr. 5	,244	,307	,275	,232	,070	,201	,488	-,192	,311	,048	,041	,368
Santé 2	,285	,298	,189	-,046	,105	-,012	,047	,772	,051	,063	,018	,143
Santé 3	,173	-,111	-,031	,342	,013	,272	,298	,653	,110	-,058	,281	,061
Sout. fam. 1	,074	,029	,087	,059	,075	,085	,064	,085	,905	,111	-,114	,097
Sout. club 1	,169	,089	,017	,085	,087	,079	,123	-,005	,131	,865	,010	,266
Déménagement 1	,214	,101	,114	,054	,125	-,085	,167	,121	-,120	,034	,844	,046
Rel. amis 3	,203	,175	,072	,108	-,031	,056	-,016	,201	,102	,345	,061	,786

Annexe 2.5 : Moyennes, écarts-types des motifs d'abandon (12 facteurs) et les tests *t* de student

	Moy.	Eca.	1	<i>P</i>	2	<i>p</i>	3	<i>p</i>	4	<i>p</i>	5	<i>p</i>	6	<i>p</i>	7	<i>p</i>	8	<i>p</i>	9	<i>p</i>	10	<i>p</i>	11	<i>p</i>	
<u>1. Ennui de l'activité</u>	2,42	1,72																							
<u>2. Influence famille</u>	2,63	1,72	-1,73	0,08																					
<u>3. Compétence et progrès</u>	2,89	1,76	-3,79	0,00	-2,08	0,04																			
<u>4. Problème des études</u>	2,97	1,80	-4,38	0,00	-2,68	0,01	-0,63	0,53																	
<u>5. Problème avec l'entraîneur</u>	3,29	1,98	-6,62	0,00	-5,01	0,00	-3,04	0,00	-2,42	0,02															
<u>6. Influence santé</u>	2,98	1,79	-4,47	0,00	-2,77	0,01	-0,71	0,48	-0,08	0,94	2,35	0,02													
<u>7. Activités alternatives</u>	1,99	1,37	3,96	0,00	5,86	0,00	8,09	0,00	8,67	0,00	10,83	0,00	8,78	0,00											
<u>8. Temps d'entraînement</u>	2,26	1,48	1,44	0,15	3,29	0,00	5,48	0,00	6,08	0,00	8,34	0,00	6,18	0,00	-2,68	0,01									
<u>9. Soutien du club</u>	2,10	1,66	2,75	0,01	4,50	0,00	6,57	0,00	7,13	0,00	9,26	0,00	7,22	0,00	-0,98	0,33	1,48	0,14							
<u>10. Déménagement</u>	2,04	1,80	3,12	0,00	4,80	0,00	6,80	0,00	7,34	0,00	9,40	0,00	7,43	0,00	-0,41	0,68	1,93	0,05	0,49	0,63					
<u>11. Relation avec les amis</u>	2,15	1,64	2,32	0,02	4,08	0,00	6,17	0,00	6,74	0,00	8,90	0,00	6,83	0,00	-1,48	0,14	1,01	0,31	-0,45	0,65	-0,92	0,36			
<u>12. Soutien financier de famille</u>	1,85	1,66	4,84	0,00	6,59	0,00	8,65	0,00	9,18	0,00	11,20	0,00	9,28	0,00	1,34	0,18	3,72	0,00	2,12	0,03	1,55	0,12	2,59	0,01	

Les valeurs en gras ne sont pas significatives.

Annexe (3) : échelles utilisées dans l'étude 2

Annexe 3.1 : échelle de la motivation

Renseignements :

Nome :
 Prénom :
 Date de naissance :
 Depuis combien d'années vous pratiquez ce sport ?
 Combien d'heures par semaine vous pratiquez ce sport ?
 N° de téléphone :
 Email :

معلومات عامة :

الكنية :
 الاسم :
 العمر :
 منذ كم سنة تمارس هذه اللعبة :
 كم ساعة تمارس هذه اللعبة في الأسبوع :
 رقم الهاتف :
 إيميل إن وجد :

أعطي درجة موافقتك على المعلومات التالية :

Indiquez à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants

موافق بشكل جدا "كبير" 7	موافق بشكل كبير 6	موافق بشكل مقبول 5	موافق بشكل وسطي 4	موافق بشكل قليل 3	موافق بشكل جدا " قليل 2	غير موافق على الإطلاق 1
Pas du tout d'accord 1	Très peu d'accord 2	Un peu d'accord 3	Moyennement d'accord 4	Assez d'accord 5	Fortement d'accord 6	Très fortement d'accord 7

بشكل عام لماذا تمارس هذه اللعبة ؟

En général, pourquoi pratiques-tu ce sport ?

7	6	5	4	3	2	1	1- من أجل السرور الذي أشعر به أثناء اكتشاف تكتيكات جديدة للتمرين (مهارات جديدة أو طرق لعب جديدة).
							1. Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entraînement
7	6	5	4	3	2	1	2- لأن ممارسة هذه اللعبة تسمح لي أن احتل مكانة مرموقة في نظر الناس الذين يعرفوني.
							2. Parce que ça me permet d'être bien vue par les gens que je connais.
7	6	5	4	3	2	1	3- حسب رأيي ممارسة الرياضة تعتبر واحدة من أفضل الوسائل من أجل مقابلة الناس (إقامة علاقات اجتماعية).
							3. Parce que selon moi, c'est une des meilleures façons de rencontrer du monde
7	6	5	4	3	2	1	4- لا أعرف لدي انطباع أنه غير مفيد متابعة ممارسة الرياضة.
							4. Je ne le sais pas; j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire du sport.
7	6	5	4	3	2	1	5- لأنه أشعر أنني راضية كثيرا" عن نفسي عندما أتقن بعض المهارات أو الحركات الصعبة في التمرين.
							5. Parce que je ressens beaucoup de satisfaction personnelle pendant que je maîtrise certaines techniques d'entraînement difficiles
7	6	5	4	3	2	1	6- لأنه إذا أردنا أن نكون بصحة جيدة يجب ممارسة الرياضة بشكل قطعي.
							6. Parce qu'il faut absolument faire du sport si l'on veut être en forme
7	6	5	4	3	2	1	7- لأنني أعشق اللحظات المسلية التي أعيشها أثناء ممارسة الرياضة.
							7. Parce que j'adore les moments amusants que je vis lorsque je fais du sport
7	6	5	4	3	2	1	8- من أجل تحقيق المركز المرموق و القيمة التي تحتلها البطلة الرياضية.
							8. Pour le prestige d'être une athlète
7	6	5	4	3	2	1	9- لأن ممارسة هذه اللعبة يعتبر واحدة من أفضل الوسائل التي استخدمها من أجل تطوير وجوه أخرى من شخصيتي.
							9. Parce que c'est un des bons moyens que j'ai choisi afin de développer d'autres aspects de ma personne.
7	6	5	4	3	2	1	10- من أجل السرور الذي أشعر به عندما أحسن نقاط الضعف في لعبي.
							10. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'améliore certains de mes points faibles.
7	6	5	4	3	2	1	11- من أجل السرور الذي أشعر به عند تعميق معرفتي بطرق التدريب المختلفة.
							11. Pour le plaisir d'approfondir mes connaissances sur différentes méthodes d'entraînement.
7	6	5	4	3	2	1	12- من أجل الإثارة التي أشعر بها عندما أكون بشكل فعلي مندمجة في النشاط الرياضي.
							12. Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis vraiment "embarquée" dans l'activité.

7	6	5	4	3	2	1	13- يجب أن أمارس الرياضة بشكل قطعي من أجل أن أشعر براحة نفسية.
							13. Il faut absolument que je fasse du sport pour me sentir bien dans ma peau.
7	6	5	4	3	2	1	14- لا أستطيع أن أعرف لماذا أمارس الرياضة عندما أفكر بذلك بشكل كبير أشعر أن لدي رغبة كبيرة في ترك الوسط الرياضي.
							14. Je n'arrive pas à voir pourquoi je fais du sport; plus j'y pense, plus j'ai le goût de lâcher le milieu sportif.
7	6	5	4	3	2	1	15- من أجل الرضا والسعادة التي أشعر بها عندما أتقن بشكل كبير مهاراتي.
							15. Pour la satisfaction que j'éprouve lorsque je perfectionne mes habiletés.
7	6	5	4	3	2	1	16- لأن الناس الذين يحيطون بي ينظرون بي بصورة جيدة إلى الرياضية التي تتمتع بصحة جيدة.
							16. Parce que c'est bien vu des gens autour de moi d'être en forme.
7	6	5	4	3	2	1	17- لأنه بالنسبة لي اكتشاف طرق جديدة للتمرين يعتبر جدا " مسلي.
							17. Parce que pour moi, c'est très plaisant de découvrir de nouvelles méthodes d'entraînement.
7	6	5	4	3	2	1	18- لأن الرياضة تعتبر وسيلة من أفضل الوسائل من أجل تعلم كثير من الأشياء المفيدة في مجالات أخرى من حياتي.
							18. Parce que c'est un bon moyen pour apprendre beaucoup de choses qui peuvent m'être utiles dans d'autres domaines de ma vie.
7	6	5	4	3	2	1	19- من أجل الأحاسيس الكبيرة التي أشعر بها عندما أمارس اللعبة التي أحب.
							19. Pour les émotions intenses que je ressens à faire un sport que j'aime.
7	6	5	4	3	2	1	20- لا أعرف بشكل واضح لماذا أمارس هذه اللعبة والأكثر من هذا لا اعتقد أنني خلقت من أجل الرياضة.
							20. Je ne le sais pas clairement; de plus, je ne crois pas être vraiment à ma place dans le sport.
7	6	5	4	3	2	1	21- لأنني أشعر أنني مستاءة عندما لا أمارس الرياضة لبعض الوقت.
							21. Parce que je me sentirais mal si je ne prenais pas le temps d'en faire.
7	6	5	4	3	2	1	22- من أجل السرور الذي أشعر به عندما أنجز بعض الحركات الصعبة.
							22. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'exécute certains mouvements difficiles.
7	6	5	4	3	2	1	23- من أجل أن أظهر إلى الآخرين إلى أية درجة إنني متفوقة في رياضي.
							23. Pour montrer aux autres à quel point je suis bonne dans mon sport.
7	6	5	4	3	2	1	24- من أجل السرور الذي أشعر به عندما أتعلم بعض أساليب اللعب الجديدة التي لم أمارسها من قبل في هذه اللعبة.

							24. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'apprends des techniques d'entraînement que je n'avais jamais essayées.
7	6	5	4	3	2	1	25- لأنها واحدة من أفضل الوسائل من أجل بناء علاقات اجتماعية جيدة مع أصدقائي.
							25. Parce que c'est une des meilleures façons d'entretenir de bonnes relations avec mes amis-es.
7	6	5	4	3	2	1	26- لأنني أحب الإحساس الذي أشعر به عندما أكون مندمجة في هذه اللعبة.
							26. Parce que j'aime le "feeling" de me sentir "plongée" dans l'activité.
7	6	5	4	3	2	1	27- لأنه يجب أن أمارس الرياضة بشكل منتظم.
							27. Parce qu'il faut que je fasse du sport régulièrement.
7	6	5	4	3	2	1	28- أسأل نفسي لماذا أمارس هذه اللعبة ولكني لا أستطيع بلوغ الأهداف التي أضعها لنفسي في هذه الرياضة.
							28. Je me le demande bien; je n'arrive pas à atteindre les objectifs que je me fixe.

Motivations intrinsèques [à la connaissance (1, 11, 17, 24), à l'accomplissement (5, 10, 15, 22), et à la stimulation (7, 12, 19, 26)].

Motivations extrinsèques [identifiée (3, 9, 18, 25), introjectée (6, 13, 21, 27) et régulation externe (2, 8, 16, 23)].

Amotivation (4, 14, 20, 28).

Annexe 3.2 : échelle du climat motivationnel

أعطي درجة موافقتك على المعلومات التالية :

Indiquez à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants

غير موافق على الإطلاق 1	موافق بشكل جدا" قليل 2	موافق بشكل قليل 3	موافق بشكل وسطي 4	موافق بشكل مقبول 5	موافق بشكل كبير 6	موافق بشكل جدا" كبير 7
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------	-----------------------	----------------------	------------------------------

Pas du tout d'accord 1	Très peu d'accord 2	Un peu d'accord 3	Moyennement d'accord 4	Assez d'accord 5	Fortement d'accord 6	Très fortement d'accord 7
---------------------------	------------------------	----------------------	---------------------------	---------------------	-------------------------	------------------------------

فيما يتعلق بمدربي ولاعبي فرريقي :

En ce qui concerne mon entraîneur et coéquipières :

7	6	5	4	3	2	1	1- في فرريقي معظم اللاعبات يبحثون على تعلم مهارات وطرق لعب الجديدة.
							1. J'ai l'impression que dans mon équipe, la plupart des joueuses cherchent à apprendre de nouvelles techniques et tactiques.
7	6	5	4	3	2	1	2- في فرريقي معظم اللاعبات يبحثون على تسجيل عدد كبير من الأهداف أكثر من غيرهم من اللاعبات الآخرين.
							2. La plupart des joueurs de mon équipe cherchent à marquer plus de buts que les autres de l'équipe.
7	6	5	4	3	2	1	3- يكون مدربي سعيد عندما تتعلم كل لاعبة من الفريق شيء جديد.
							3. J'ai l'impression que mon entraîneur est content quand chaque joueuse de l'équipe apprend quelque chose de nouveau.
7	6	5	4	3	2	1	4- مدربي يعطي كثير من الانتباه إلى اللاعبات المتميزات في الفريق.

							4. Mon entraîneur accorde beaucoup d'attention aux « vedettes » de l'équipe.
7	6	5	4	3	2	1	5- في فريقي لدى اللاعبات خوف من ارتكاب الأخطاء أثناء التمرين وأثناء المباريات.
							5. Dans mon équipe, les joueuses ont peur de faire des erreurs au cours des entraînements ou des matchs.
7	6	5	4	3	2	1	6- في فريقي تملك اللاعبات رغبة دائمة في إجراء التدريبات لأننا نجد الأشياء التي نتعلمها في التدريب هامة جدا".
							6. Dans mon équipe on a toujours envie de s'entraîner davantage parce qu'on trouve intéressant ce que l'on apprend.
7	6	5	4	3	2	1	7- في فريقي من المهم اللعب بشكل أفضل من بقية أفراد الفريق نفسه.
							7. Dans mon équipe, il est important de faire mieux que les autres coéquipiers.
7	6	5	4	3	2	1	8- يكون مدربي راض عندما يتطور مستوى اللاعبات بعد بذل جهد كبير.
							8. J'ai l'impression que mon entraîneur est satisfait quand les joueuses progressent après avoir fait de gros effort.
7	6	5	4	3	2	1	9- أجد أن مدربي لا يهتم إلا بلاعبات الناجحات والتميزات في الفريق.
							9. Je trouve que mon entraîneur ne s'occupe que des joueuses qui réussissent bien dans l'équipe.
7	6	5	4	3	2	1	10- أثناء التدريب والمباريات تملك اللاعبات خوف كبير من ارتكاب الأخطاء.
							10. Lors de l'entraînement ou des matchs, les joueuses ont très peur de faire des erreurs.
7	6	5	4	3	2	1	11- في فريقي تكون اللاعبات مسرورين عندما يلعبون بشكل أفضل من زملائهم في نفس الفريق.
							11. Dans mon équipe, les joueurs sont très contents quand ils font mieux que leurs coéquipiers.
7	6	5	4	3	2	1	12- بشكل عام يكون مدربي منتبه بشكل كبير إلى التطور التقني للفريق.
							12. En général, mon entraîneur est très attentif aux progrès techniques de l'équipe.
7	6	5	4	3	2	1	13- في فريقي لدى اللاعبات خوف من ممارسة الأشياء الجديدة لاسيما عندما يكون هنالك خطر في ارتكاب الأخطاء.
							13. Dans mon équipe, les joueuses ont peur d'essayer des choses quand elles risquent de se tromper.
7	6	5	4	3	2	1	14- في فريقي نحن سعداء عندما نعطي أفضل ما عندنا من أجل التعلم.
							14. Dans mon équipe, on est content quand on fait de notre mieux pour apprendre.
7	6	5	4	3	2	1	15- يشجع مدربي غالبا" اللاعبات من اجل تحسين وتقوية نقاط الضعف عندهم.
							15. Mon entraîneur encourage souvent les joueuses à travailler pour améliorer leurs points

							faibles.
7	6	5	4	3	2	1	16- يفضل مدربي اللاعبات المتميزات والمهارات في الفريق على غيرهم.
							16. Mon entraîneur favorise les meilleures joueuses de l'équipe.
7	6	5	4	3	2	1	17- في فريقي نحب مواجهة الفرق القوية.
							17. Dans mon équipe, on aime rencontrer de bonnes équipes.
7	6	5	4	3	2	1	18- مدربي يلاحظ فقط اللاعبات المتميزات في الفريق.
							18. Mon entraîneur ne remarque que les meilleures joueuses de l'équipe.
7	6	5	4	3	2	1	19- في فريقي لا تريد اللاعبات محاولة تجريب تكتيكات جديدة (طرق لعب هجومية أو دفاعية) لأن لديهم خوف من الإخفاق بها.
							19. Dans mon équipe, les joueuses n'osent pas tenter des techniques ou des tactiques nouvelles, parce qu'elles ont trop peur de les rater.
7	6	5	4	3	2	1	20- تريد معظم اللاعبات في فريقي أظهر أنهم أفضل من الآخرين.
							20. La plupart des joueurs de l'équipe veulent montrer qu'ils sont meilleures que les autres.

Dimension tâche : Promotion d'apprentissage par entraîneur (3, 8, 12, 15) et Recherche du progrès dans l'équipe (1, 6, 14, 17).
Dimension ego : Favoritisme de l'entraîneur pour les meilleures (4, 9, 16, 18), Peur de l'erreur (5, 10, 13, 19) et Recherche de la supériorité sociale dans l'équipe (2, 7, 11, 20).

Annexe 3.3 : perceptions de compétence, d'autonomie, d'affiliation et des intentions d'abandonner

أعطي درجة موافقتك على المعلومات التالية :

Indiquez à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants

غير موافق على الإطلاق 1	موافق بشكل جدا" 2	موافق بشكل قليل 3	موافق بشكل وسطي 4	موافق بشكل مقبول 5	موافق بشكل كبير 6	موافق بشكل جدا" كبير 7
----------------------------	----------------------	----------------------	----------------------	-----------------------	----------------------	------------------------------

Pas du tout d'accord 1	Très peu d'accord 2	Un peu d'accord 3	Moyennement d'accord 4	Assez d'accord 5	Fortement d'accord 6	Très fortement d'accord 7
---------------------------	------------------------	----------------------	---------------------------	---------------------	-------------------------	------------------------------

7	6	5	4	3	2	1	1. أمارس الرياضة التي اخترت أن العبها بنفسي.
							1. Je fais le sport que je choisis de faire.
7	6	5	4	3	2	1	2. في الرياضة أنجح بشكل شبه دائم في بلوغ الأهداف التي أضعتها لنفسي.
							2. Dans mon sport, je réussis presque toujours à atteindre les objectifs que je me fixe.
7	6	5	4	3	2	1	3. في الماضي تصورت بشكل جدي أن أتوقف عن متابعة ممارسة هذه اللعبة.
							3. j'ai déjà <u>sérieusement</u> envisagé d'arrêter le sport.
7	6	5	4	3	2	1	4. في علاقتي مع زميلاتي اشعر بأنهم يقومون بمسانداتي.
							4. Dans mes relations avec mes coéquipières, je me sens appuyée.
7	6	5	4	3	2	1	5. تتناسب الرياضة التي أمارسها بشكل واقعي مع اختياري وذوقي.
							5. Le sport que j'exerce correspond réellement à mes choix et mes goûts.
7	6	5	4	3	2	1	6. في لعبتي أشعر أنني أكثر مهارة وبراعة من الأخريات.
							6. Dans mon activité, je me sens aussi habile que n'importe qui d'autre.

7	6	5	4	3	2	1	7. هناك احتمال كبير أن أضع نهاية لممارستي لهذه اللعبة في نهاية هذا الموسم الرياضي.
							7. Il y a des chances pour que je mette un terme à ma pratique à la fin de cette saison.
7	6	5	4	3	2	1	8. في علاقتي مع زملائي اشعر بأنني قريبة منهم.
							8. Dans mes relations avec mes coéquipiers, je me sens près d'eux.
7	6	5	4	3	2	1	9. من المحتمل أن أتوقف عن ممارسة هذه اللعبة في غضون السنوات الثلاث القادمة.
							9. Il est probable que je cesse ce sport dans les trois années à venir.
7	6	5	4	3	2	1	10. تشكل الرياضة بالنسبة لي مجال من مجالات التفوق والنجاح.
							10. Mes activités de loisirs représentent pour moi un domaine dans lequel j'excelle.
7	6	5	4	3	2	1	11. أشعر أنني أستطيع حقا" عمل الذي أريده في نشاطاتي الرياضية.
							11. Je sens que je peux vraiment faire ce que je veux dans mes loisirs.
7	6	5	4	3	2	1	12. في علاقتي مع زملائي اشعر بأنهم يقدروني.
							12. Dans mes relations avec mes coéquipiers, je me sens estimée.
7	6	5	4	3	2	1	13. من المفترض أن أتابع ممارسة هذه اللعبة.
							13. Je suis déterminée à continuer ce sport.
7	6	5	4	3	2	1	14. يبدو لي أنني لن أنجح أبدا" في إتقان الرياضة التي أمارسها بشكل تام.
							14. Il me semble que je ne réussis jamais à maîtriser complètement mon sport.
7	6	5	4	3	2	1	15. عندما أمارس الرياضة أشعر بأنه يتوجب علي ربما عمل شيء آخر غير ممارسة الرياضة.
							15. Quand je pratique mon sport, je sens que je devrais peut-être faire autre chose.
7	6	5	4	3	2	1	16. في علاقتي مع زملائي اشعر بأنني مرتبطة بهم.
							16. Dans mes relations avec mes coéquipiers, je me sens liée à eux.

Perceptions de compétence (2, 6, 10, 14 inversé), d'autonomie (1, 5, 11, 15), d'affiliation (4, 8, 12, 16) et les intentions d'abandonner (3, 7, 9, 13 inversé).

Annexe (4) : échelles mesurant la perception du progrès, la perception du soutien de l'entraîneur, les contraintes sociales, l'attrait pour d'autres activités et l'engagement sportif

Renseignements :

Nome :
Prénom :
Date de naissance :
N° de téléphone :
Email :

معلومات عامة :

الكنية :
الاسم :
العمر :
رقم الهاتف :
إيميل إن وجد :

أعطي درجة موافقتك على المعلومات التالية :

Indiquez à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants

Partie deux : perceptions du progrès et Perceptions du soutien de l'entraîneur

موافق بشكل جدا "كبير" 5	موافق بشكل كبير 4	موافق بشكل وسطي 3	موافق بشكل قليل 2	غير موافق على الإطلاق 1
----------------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------------

Pas du tout d'accord 1	Un peu d'accord 2	Moyennement d'accord 3	Fortement d'accord 4	Très fortement d'accord 5
---------------------------	----------------------	---------------------------	-------------------------	------------------------------

5	4	3	2	1	1. أشعر أنني مازلت أستطيع تعلم أشياء جديدة في هذه اللعبة.
					1. J'ai le sentiment que je pourrais apprendre encore d'autres choses dans cette activité.
5	4	3	2	1	2. يبدي مدربي حقا "عناية بما اعمل.
					2. Mon entraîneur se soucie vraiment de moi.
5	4	3	2	1	3. لدي شعور بأنني قد تعلمت أشياء مهمة في هذه اللعبة.
					3. J'ai le sentiment d'avoir appris des choses intéressantes.

5	4	3	2	1	4. أجد أن مدربي معني بما أقوم به.
					4. Je trouve que mon entraîneur se sent concerné par ce que je fais.
5	4	3	2	1	5. إنني مسرور للقيام بأفضل ما عندي من أجل التعلم والتقدم في هذه اللعبة.
					5. Je suis content d'avoir fait de mon mieux pour apprendre ou progresser dans cette activité.
5	4	3	2	1	6. يبدو أن مدربي يقدر قضاء بعض الوقت معي.
					6. Mon entraîneur semble apprécier de passer du temps avec moi.
5	4	3	2	1	7. المباريات التي نقوم بها مع الفرق القوية أسهمت في تقدمي في هذه اللعبة.
					7. Les rencontres avec de bonnes équipes m'ont permis de progresser dans mon sport.
5	4	3	2	1	8. يبدو أن ما أقوم به يثير اهتمام مدربي.
					8. Mon entraîneur semble intéressé par ce que je fais.

Perceptions du progrès (1, 3, 5, 7) et Perceptions du soutien de l'entraîneur (2, 4, 6, 8).

Partie trois : contraintes sociales, l'attrait pour d'autres activités et l'engagement sportif

5	4	3	2	1	1. أنني مجبر على متابعة اللعبة من أجل إسعاد الناس المهمين عندي (أهلي, مدربي...).
					1. Je suis obligée de jouer ce sport pour faire plaisir aux gens importants pour moi (mon entraîneur, mes parents).
5	4	3	2	1	2. أرغب في ممارسة لعبة أخرى عوضاً عن متابعة ممارسة هذه اللعبة.
					2. J'ai envie de faire un autre sport au lieu de continuer ce sport.
5	4	3	2	1	3. في الحاضر أفكر بشكل جدي أن أتابع ممارسة هذه اللعبة.
					3. Au présent, j'envisage sérieusement d'continuer le sport.
5	4	3	2	1	4. أني مجبر على متابعة اللعبة لأن النادي يعطيني راتب أساعد به أهلي.
					4. Je suis obligée de continuer ce sport parce que je touche un salaire servant à aider mes parents.
5	4	3	2	1	5. أريد أن أقوم بالتجوال والسياحة عوضاً عن متابعة ممارسة هذه اللعبة.
					5. Je veux faire des voyages au lieu de continuer ce sport.

5	4	3	2	1	6. يحتمل جدا" أن أتابع هذه اللعبة في نهاية هذا الموسم الرياضي.
					6. Il y a des chances pour que je continue ma pratique à la fin de cette saison.
5	4	3	2	1	7. أنني مجبر على متابعة ممارسة هذه اللعبة لأن مدربي ينتظر مني ذلك.
					7. Je suis obligée de continuer ce sport parce que mon entraîneur attend cela de moi.
5	4	3	2	1	8. أفضل قضاء وقت أكثر مع أسرتي على الاستمرار في ممارسة الرياضة.
					8. Je préfère passer du temps avec ma famille au lieu de continuer ce sport.
5	4	3	2	1	9. من المحتمل أن أتابع ممارسة هذه اللعبة في السنوات الثلاث القادمة.
					9. Il est probable que je continue ce sport dans les trois années à venir.
5	4	3	2	1	10. أشعر بأنني مجبر على متابعة الرياضة حتى أستطيع البقاء مع زملائي.
					10. Je sens que je suis obligée de continuer ce sport pour que je puisse rester avec mes amies.
5	4	3	2	1	11. أفضل أن أكون مع أصدقائي على الاستمرار في ممارسة الرياضة.
					11. Je préfère être avec mes amis au lieu de continuer ce sport.
5	4	3	2	1	12. إنني مصممة على متابعة ممارسة هذه اللعبة.
					12. Je suis déterminée à continuer ce sport.

Contraintes sociales (1, 4, 7, 10), l'attrait pour d'autres activités (2, 5, 8, 11) et l'engagement (3, 6, 9, 12).

Annexe (5) : la version arabe courte de *Bem Sex Role Inventory*

Caractéristiques personnelles خصائص شخصية

أشر إلى أية درجة تتناسب الخصائص التالية مع شخصيتك :

Indiquez à quel degré chacun de ces traits de personnalité vous correspond :

لا يتناسب على الإطلاق 1	يتناسب بشكل قليل جدا 2	يتناسب بشكل قليل 3	يتناسب بشكل وسطي 4	يتناسب بشكل مقبول 5	يتناسب بشكل كبير 6	يتناسب بشكل جدا كبير 7
----------------------------	------------------------------	-----------------------	--------------------------	---------------------------	-----------------------	---------------------------------

Ne correspond Pas du tout 1	Correspond très peu 2	Correspond un peu 3	Correspond moyennement 4	Correspond assez 5	Correspond fortement 6	Correspond très fortement 7
-----------------------------------	-----------------------------	---------------------------	--------------------------------	--------------------------	------------------------------	-----------------------------------

7	6	5	4	3	2	1	1- عندي ثقة بنفسي.
							1. J'ai confiance en moi.
7	6	5	4	3	2	1	2- أحب تقديم خدماتي للناس.
							2. J'aime rendre service aux gens.
7	6	5	4	3	2	1	3- إنني رياضية.
							3. Je suis sportive.
7	6	5	4	3	2	1	4- أنني عطوفة على الآخرين.

							4. Je suis affectueuse.
7	6	5	4	3	2	1	5- أنني متأكدة من نفسي.
							5. Je suis sûr de moi.
7	6	5	4	3	2	1	6- أنني نشيطة.
							6. Je suis énergique.
7	6	5	4	3	2	1	7- إنني جاهزة دائما" للاستماع إلى الآخرين.
							7. Je suis toujours prête à écouter les autres.
7	6	5	4	3	2	1	8- أنني أملك صفات قيادية.
							8. j'ai des qualités de commandement.
7	6	5	4	3	2	1	9- أنني أملك قلب " دافئ.
							9. Je suis chaleureuse.
7	6	5	4	3	2	1	10- أنني حساسة بالنسبة لقضايا الآخرين ومشاكلهم.
							10. Je suis sensible aux peines et aux problèmes des autres.
7	6	5	4	3	2	1	11- أحب الأطفال.
							11. J'aime les enfants.
7	6	5	4	3	2	1	12- أنني مسيطرة.
							12. Je suis dominatrice.
7	6	5	4	3	2	1	13- أنني منتبهة إلى حاجات الآخرين.
							13. Je suis attentive aux besoins des autres.
7	6	5	4	3	2	1	14- أنني حنونة.
							14. Je suis tendre.
7	6	5	4	3	2	1	15- أتصرف مثل قائدة أو مسؤولة.

							15. Je me comporte en chef.
7	6	5	4	3	2	1	16- أملك الفكر التنافسي.
							16. J'ai l'esprit de compétition.
7	6	5	4	3	2	1	17- أنني جاهزة من أجل نصيح الناس
							17. Je suis prête à consoler les gens.
7	6	5	4	3	2	1	18- أنني لطيفة في تعاملي مع الناس.
							18. Je suis douce.

Dimensions (masculinité) : la dimension athlétique (3, 6, 16), le leadership (8, 12, 15) et la confiance en soi (1, 5).

Dimensions (féminité) : la tendresse (4, 9, 11, 14,18) et la sensibilité à autrui (2, 7, 10, 13, 17).

Annexe (6) : l'échelle des valeurs subjectives de l'activité

أعطي درجة موافقتك على المعلومات التالية :

Indiquez à quel point tu es en accord avec chacun des énoncés suivants

غير موافق على الإطلاع 1	موافق بشكل جدا" قليل 2	موافق بشكل قليل 3	موافق بشكل وسطي 4	موافق بشكل مقبول 5	موافق بشكل كبير 6	موافق بشكل جدا" كبير 7
----------------------------	------------------------------	----------------------	----------------------	-----------------------	----------------------	------------------------------

Ne correspond Pas du tout 1	Correspond très peu 2	Correspond un peu 3	Correspond moyennement 4	Correspond assez 5	Correspond fortement 6	Correspond très fortement 7
--------------------------------	--------------------------	------------------------	-----------------------------	-----------------------	---------------------------	--------------------------------

7	6	5	4	3	2	1	1- في رأي كل شيء اعمله في هذه اللعبة سيكون مفيد بشكل دائم في المستقبل من اجل حياتي العملية.
							1. Selon moi, ce que je fais dans ce sport me sera toujours utile plus tard pour ma vie professionnelle.
7	6	5	4	3	2	1	2- اسعد نفسي في هذه اللعبة.
							2. Je me fais du plaisir dans ce sport.
7	6	5	4	3	2	1	3- حسب رأي الأشياء التي أتعلمها في هذه اللعبة تكون مفيدة من اجل كل أيام حياتي.
							3. Selon moi, ce que j'apprends dans ce sport est utile pour ma vie de tous les jours.
7	6	5	4	3	2	1	4- أجد أن هذه اللعبة حقاً" مثيرة ومشوقة.

							4. Je trouve que cette activité est vraiment excitante.
7	6	5	4	3	2	1	5- بالنسبة لي من الضروري أن امتلك مستوى ممتاز في هذه اللعبة.
							5. Il est important pour moi d'avoir un bon niveau dans ce sport.
7	6	5	4	3	2	1	6- بعض الأشياء التي أتعلّمها في هذه اللعبة تكون نافعة بالنسبة لي في مجالات أخرى مثلًا " المدرسة.
							6. Certaines choses que j'apprends dans ce sport peuvent m'être utiles dans d'autres domaines (à l'école, par exemple).
7	6	5	4	3	2	1	7- بشكل عام أجد أن ممارسة هذه اللعبة تعتبر هامة جدا".
							7. D'une manière générale, je trouve que la pratique de cette activité est très importante.
7	6	5	4	3	2	1	8- بشكل عام اعتقد أن كل شيء أتعلّمه في هذه اللعبة سيكون نافع لي بشكل دائم.
							8. D'une manière générale, je pense que ce qui est appris en ce sport, me sera toujours utile.
7	6	5	4	3	2	1	9- أحب ممارسة هذه الرياضة.
							9. J'aime pratiquer ce sport.
7	6	5	4	3	2	1	10- بالنسبة لي من المهم تجاوز الصعوبات التي أوجهها عندما أمارس هذه اللعبة.
							10. Il est important pour moi de surmonter les difficultés auxquelles je suis confronté quand je fais cette activité.

La valeur d'utilité (1, 3, 6, 8), la valeur d'accomplissement (5, 10) et la valeur d'intérêt intrinsèque (2, 4, 7, 9).