

## **SOMMAIRE**

### **- INTRODUCTION**

### **- PREMIERE PARTIE : CADRES DE REFERENCE**

Chapitre 1 : Le conflit et ses conséquences sur le bien être psychologique

Chapitre 2 : Le conflit selon la théorie de la motivation autodéterminée

### **- DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIES ET SUGGESTIONS**

Chapitre 3 : Analyse de contenu

### **- CONCLUSION**

### **- BIBLIOGRAPHIE**

### **- TABLE DES MATIERES**

## LISTE DES TABLEAUX

	<b>pages</b>
<b>Tableau n° 01</b> : Analyse de variance sur la performance motrice.....	43
<b>Tableau n° 02</b> : Synthèse des ANOVAs réalisées sur les variables dépendantes .....	44

## LISTE DES FIGURES

	<b>pages</b>
<b>Figure n° 01</b> : Le continuum d'autodétermination et les différents types de régulation du comportement .....	14
<b>Figure n° 02</b> : Scores moyens obtenus aux différents types de conflits selon le niveau de classe .....	26
<b>Figure n° 03</b> : Scores moyens obtenus aux différents types de conflits selon le statut de pratique ...	27
<b>Figure n° 04</b> : Relations entre l'autodétermination de la motivation, les conflits entre le sport et les autres rôles, et l'abandon de la pratique .....	28
<b>Figure n° 05</b> : Modèle hypothétique des relations entre autodétermination contextuelle, conflits de rôles et assiduité .....	32
<b>Figure n° 06</b> : Modèle explicatif de l'assiduité .....	37

## INTRODUCTION

Le corps constitue un objet de préoccupation pour les Hommes depuis plusieurs siècles, comme le montre la désormais célèbre citation du poète latin Juvénal : « *Mens sana in corpore sano* ». On connaît rarement le sens littéral de cet extrait, qui est que l'homme sage n'attend de la vie que la santé de l'âme avec celle du corps. C'est dans cet esprit d'un épanouissement complet des individus que l'éducation physique a fait son entrée à l'école, et qu'elle poursuit depuis une nouvelle finalité : l'accès aux connaissances relatives à l'entretien de ses potentialités et à l'organisation de sa vie physique aux différents âges de l'existence. La vocation essentielle de cette décision institutionnelle est d'amener les jeunes à conserver une activité physique suffisante, une fois sortis du système scolaire qui leur garantit une pratique hebdomadaire de deux heures minimum.

L'importance de maintenir une certaine quantité d'activité physique n'est, en effet, plus à démontrer, que les enjeux soient définis en termes physiologiques ou psychologiques. Ainsi, plusieurs études montrent un lien positif entre l'activité physique et les perceptions du Soi physique chez les jeunes, l'estime de soi, et l'acceptation sociale<sup>1</sup>. L'activité physique, en plus de ses conséquences positives, permet de prévenir l'apparition de certains problèmes psychologiques comme l'anxiété et la dépression. En outre, elle a des répercussions bénéfiques sur de nombreuses fonctions de l'organisme et permet ainsi de se

---

<sup>1</sup> pour une revue détaillée, voir Brustad, Babkes & Smith, 2001.

prémunir de graves problèmes de santé, comme par exemple l'obésité<sup>2</sup>. Pour garantir ces effets bénéfiques, il est préconisé d'avoir une activité modérée de cent cinquante minutes par semaine, réparties en plusieurs séquences.

Même si ces principes ne sont pas toujours connus du grand public, l'idée selon laquelle le sport est « bon pour la santé » semble consensuelle aujourd'hui. Pourtant, cette idée est loin d'être mise en pratique par l'ensemble de la population. Des études rapportent une chute importante de la pratique en contexte fédéral à la période de l'adolescence<sup>3</sup>, surtout chez les filles. Des variables comme l'âge et le sexe ne semblent pas suffisantes en elles-mêmes, pour expliquer le constat d'une pratique différenciée. Il semble, par contre, particulièrement crucial de s'interroger sur les mécanismes psychologiques et sociaux qui en font des déterminants de la participation ou non à une activité sportive, quelle qu'elle soit<sup>4</sup>.

L'une des explications les plus fréquemment avancées pour justifier l'arrêt de la pratique qui ressort des études antérieures est le conflit d'intérêt entre le sport et d'autres activités sociales, ou de loisir. Certains auteurs considèrent même le conflit comme un phénomène normal lié à la croissance, particulièrement important à l'adolescence<sup>5</sup>. La plupart de ces travaux sont « a-théoriques » et se limitent à mentionner les causes évoquées *a posteriori* pour justifier l'arrêt de la pratique sportive. Pour mieux cerner son rôle dans le processus de désengagement ou de non engagement dans le sport, le concept de conflit a besoin d'être davantage théorisé. Ce constat est d'ailleurs valable pour d'autres domaines que celui du sport.

Ainsi, au sujet des recherches menées sur le conflit entre travail et famille, King et King (1990) soulignent, d'une part, le manque d'un cadre théorique précisant de façon rigoureuse les directions de recherche à envisager, ainsi que les variables modulatrices potentiellement impliquées, et, d'autre part, l'absence de considération pour les qualités psychométriques des mesures effectuées, en particulier la validité de construit. Aussi, un certain nombre d'interrogations demeurent par rapport à la notion de conflit : comment peut-on définir rigoureusement cette variable dans une perspective psychosociologique ? Quelles sont les caractéristiques repérables de ce construit, ses origines ? A-t-il un impact réel sur

---

<sup>2</sup> e.g., Clark & Blair, 1988 ; Durrant, Linder & Mahoney, 1983.

<sup>3</sup> e.g., Sallis & Patrick, 1996.

<sup>4</sup> Guillet, Sarrazin et Cury, 2000 ; Sarrazin et Guillet, 2001.

<sup>5</sup> e.g., Lindner, Johns et Butcher, 1991.

l'engagement sportif, et, si tel est le cas, par le biais de quel(s) processus a lieu cette influence?

L'enjeu de ce travail, intitulé « **Intégration du concept de conflit par les théories de la motivation autodéterminée. Relations conceptuelles et influences sur l'engagement sportif** », est d'apporter des éléments de réponse à ces questions. Plus particulièrement, notre objectif principal sera d'étudier la part jouée par le conflit inter-rôles dans une perspective motivationnelle, sur la persistance et l'assiduité en sport.

A cette fin, nous reprendrons les différents travaux effectués sur le concept de conflit, qu'il soit envisagé en référence aux buts poursuivis par les individus<sup>6</sup>, ou aux rôles sociaux qu'ils assument<sup>7</sup>, et nous montrerons comment ils peuvent être intégrés à une perspective motivationnelle basée sur l'autodétermination<sup>8</sup>. Ce travail de recherche s'inscrit donc dans le registre générique de la psychologie du sport, plus spécifiquement celui de la psychologie motivationnelle. Il constitue un préalable à l'étude du comportement des gens vis-à-vis de la pratique sportive dans un contexte particulier, par exemple au niveau de l'entreprise ou au niveau scolaire.

La présente recherche revêt alors un double intérêt dans la mesure où, d'une part, le concept de conflit demeure encore peu exploité dans le domaine de la psychologie du sport, et d'autre part parce que le conflit constitue une piste pertinente pour comprendre l'engagement ou le désengagement dans une pratique sportive ; notamment dans un pays sous développé comme Madagascar où le rapport avec les Activités Physique et Sportive (APS) est fortement conditionné par les rôles économiques et/ou sociaux. Grâce à ce travail, le lecteur sera en mesure de comprendre les mécanismes qui sous-tendent la relation entre le conflit et la motivation, et les impacts éventuels de ce lien sur la performance motrice et cognitive.

---

<sup>6</sup> e.g., Emmons, 1986.

<sup>7</sup> e.g., Harter, 1988.

<sup>8</sup> Ryan & Deci, 2002 ; Vallerand, 1997.

Pour parvenir à cette fin, voici comment s'organisera notre travail. Une première section sera consacrée à la présentation des éléments théoriques et empiriques qui concernent les deux variables d'intérêt de ce travail, à savoir le conflit et la motivation autodéterminée. A la suite de cette partie seront développés les objectifs, hypothèses et résultats des trois études que nous avons menées afin de mieux cerner la réalité et les processus du conflit dans ses liens avec l'engagement sportif.

L'étude 1, réalisée selon un plan corrélationnel auprès de 273 adolescents, s'est attachée plus précisément à montrer les liens entre le conflit et plusieurs variables démographiques et motivationnelles. L'étude 2, de nature longitudinale et ayant impliqué 103 adultes, a cherché à évaluer l'impact de cette variable sur l'engagement dans une activité de remise en forme. L'étude 3, quant à elle, visait à montrer les conséquences immédiates d'un conflit motivationnel sur la performance motrice et cognitive de façon expérimentale. Une dernière section fera la synthèse des résultats et des limites des études, et présentera les pistes de recherches futures qu'il est possible d'envisager.

PREMIERE PARTIE

**CADRES DE REFERENCE**

Dans un premier temps, nous présenterons quelques repères historiques sur l'utilisation du concept de conflit en psychologie, avant de proposer une revue de littérature sur les liens entre conflits et bien-être psychologique. Par la suite, nous exposerons succinctement les postulats de la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2002), et nous expliciterons les différentes hypothèses formulées par ses auteurs afin d'intégrer le concept de conflit à leur approche.

## **CHAPITRE I.**

### **LE CONFLIT ET SES CONSEQUENCES SUR LE BIEN ETRE PSYCHOLOGIQUE**

Il s'agit dans ce chapitre de procéder à un état des lieux des recherches en psychologie sur le concept de conflit, d'en préciser le sens à travers une revue des diverses théories y afférentes, notamment sur les liens entre conflit et bien être psychologique.

#### **1.1 Repères historiques, définitions et nature du conflit**

Dans le chapitre qu'ils ont consacré à ce concept, Emmons, King et Sheldon (1993) rappellent que la notion de conflit est utilisée dans de nombreuses approches en psychologie. Si Freud (1927), et avec lui le courant psycho-dynamique, en a fait la pierre



angulaire de sa conception du psychisme humain, d'autres courants après lui, comme les approches behavioriste<sup>9</sup>, ou cognitive<sup>10</sup> ont intégré ce concept à certaines de leurs théories. En fait, les toutes premières ébauches de la psychologie de la personnalité y faisaient déjà référence.

Ainsi, William James déclarait dès 1909 que la coexistence de «moi multiples» au sein de l'identité pouvait aboutir à l'harmonie, ou au contraire, à l'incompatibilité. Outre le caractère multidimensionnel du Soi, il avait également postulé l'existence d'une organisation hiérarchique, basée sur le degré d'abstraction utilisé par les individus pour se décrire. Ces deux caractéristiques sont toujours essentielles dans les conceptions actuelles<sup>11</sup>. Ces dernières insistent sur le besoin de cohérence du Soi, autrement dit d'un accord entre les différentes composantes de la psyché<sup>12</sup>. Dans le cas contraire, on parle d'incompatibilité des instances, c'est-à-dire que la réalisation simultanée des deux événements qu'elles supposent est impossible. Dans beaucoup d'études portant sur le conflit, les auteurs se contentent de proposer une définition adaptée au cadre qui les concerne, sans faire nécessairement référence à un modèle théorique. Le recoupement des différentes formulations permet l'élaboration d'une définition rejoignant les différents modèles, et correspondant aux différents niveaux du Soi envisagés : il y a conflit intrapsychique lorsque les exigences associées à une instance - but poursuivi ou rôle à assumer par un individu- l'empêchent de répondre de façon optimale à celles d'une autre instance.

Peu d'éléments sont par contre disponibles dans la littérature concernant la nature du conflit. L'une des seules distinctions a été avancée par Carver et Sheier (1998) ; ces auteurs proposent comme origines possibles des conflits les ressources limitées de l'individu, ou la nature exclusive des buts.

Dans le premier cas, les instances psychiques sont perçues comme incompatibles car elles exigent simultanément trop de ressources par rapport aux capacités de l'individu, qu'elles soient temporelles, matérielles, cognitives, financières ou d'une autre nature. Par exemple, dans le contexte du sport, il semble difficile de mener de front des études

---

<sup>9</sup> e.g., Lewin, 1935.

<sup>10</sup> e.g., Epstein, 1982.

<sup>11</sup> e.g., Shavelson, Hubner & Stanton, 1976.

<sup>12</sup> e.g., Swann, Griffin, Predmore & Gaines, 1987.

tout en poursuivant une carrière sportive à un niveau national, à cause justement des conflits de ressources.

Dans le second cas, les instances sont incompatibles en raison de l'exclusivité mutuelle des comportements qu'ils supposent. Ainsi, une athlète peut souhaiter améliorer ses résultats sportifs en augmentant considérablement sa masse musculaire, mais cela peut entrer en contradiction avec son souhait de rester féminine.

Après un rapide aperçu du concept de conflit tel qu'il est conçu dans la littérature scientifique, nous allons aborder les différentes théories qui se sont attachées à montrer son impact négatif sur le bien-être psychologique.

## **1.2 Autorégulation des comportements et conflits de buts**

La théorie de l'autorégulation de Carver et Sheier (1998) est à l'heure actuelle l'un des paradigmes les plus représentatifs parmi ceux qui envisagent le comportement humain comme résultant de la poursuite de buts<sup>13</sup>. Les buts sont généralement conçus comme des représentations internes d'un état à atteindre ou à éviter<sup>14</sup>. Dans ce qu'elle a d'essentielle, la théorie de l'autorégulation suppose que les buts sont organisés hiérarchiquement selon leur degré d'abstraction<sup>15</sup> ; ainsi, le système de buts comporte des éléments très abstraits comme « essayer de m'améliorer dès que l'occasion se présente » et des buts très concrets comme « monter sur le podium au prochain championnat ». L'équilibre du système dépend en grande partie de la cohérence verticale (entre buts de différents niveaux hiérarchiques) et horizontale (entre buts de même niveau). Dans le cas contraire, l'individu se trouve en situation de conflit.

Emmons et ses collaborateurs<sup>16</sup> ont étudié l'impact réel de cette variable sur le bien-être des individus. Pour cela, ils ont développé la Striving Instrumentality Matrix (SIM). Le principe de cet outil est le suivant : les participants doivent exprimer 15 de leurs buts personnels, puis la nature des relations existant entre ces buts, à l'aide d'une échelle en 5 points (de -2 à +2). Il peut en effet y avoir une relation instrumentale, codée positivement, à ce moment la poursuite d'un but est bénéfique pour la poursuite d'un autre but. Une relation conflictuelle, codée négativement, signifie que la poursuite d'un but empêche la poursuite

---

<sup>13</sup> pour un développement en français de cette théorie, voir Famose, 2001.

<sup>14</sup> Austin & Vancouver, 1996.

<sup>15</sup> cf. Powers, 1973.

<sup>16</sup> Emmons & King, 1988.

d'un autre but. Ou encore une absence de relation, codée 0, dans quel cas les deux buts sont poursuivis de façon indépendante. Les scores de conflits ainsi obtenus ont été mis en relation avec plusieurs indicateurs de la santé physique et psychologique des répondants. Les différentes études menées indiquent que l'instrumentalité des buts est reliée positivement à la satisfaction de vie, alors que les conflits sont reliés positivement aux affects négatifs, à l'anxiété, à la dépression et à la somatisation<sup>17</sup>. Le Computerized Intrapyschic Conflict Assesment – un autre outil basé sur la théorie de l'équilibre (Heider, 1946) et fonctionnant sensiblement sur le même principe que la matrice d'Emmons – a permis d'observer des résultats similaires<sup>18</sup>.

### **1.3 Le conflit liés aux rôles sociaux**

#### **1.3.1 L'adoption de rôles : une étape normale dans la construction de l'identité**

De nombreuses recherches ont été consacrées à l'étude de l'évolution du concept de Soi au cours du développement<sup>19</sup> ; cette variable peut être définie comme le « résumé des perceptions et des connaissances que les gens possèdent de leurs qualités et de leurs caractéristiques »<sup>20</sup>. Avec l'âge, le Soi deviendrait de plus en plus différencié, c'est-à-dire que, d'une part, le nombre de catégories utilisées par les enfants et les adolescents pour se décrire est de plus en plus important, et que d'autre part, les caractéristiques que l'enfant s'attribue varient selon ces catégories. En effet, en réponse aux attentes spécifiques des différents domaines de la vie sociale dans lesquels il est amené à évoluer, différents rôles sociaux s'élaborent dans son concept de Soi. Selon le Grand Dictionnaire de la Psychologie Larousse (1992), le concept de rôle social renvoie à l'ensemble des comportements associés à une place ou à un statut, et attendus réciproquement par les acteurs sociaux.

Les travaux d'Harter (e.g., 1988) ont contribué à une meilleure connaissance de l'importance accordée à certains rôles selon les étapes du développement. Ainsi, les rôles scolaire et sportif, mais également l'amitié et les relations amoureuses paraissent particulièrement prégnants à l'adolescence. Peu d'études, en revanche, se sont intéressées aux conséquences de l'adoption de différentes identités au cours de cette période, notamment par rapport au caractère potentiellement incompatible de certains rôles. Dans le but de palier ce

---

<sup>17</sup> Emmons, 1986 ; Emmons & King, 1988.

<sup>18</sup> e.g., Renner & Leibetseder, 2000.

<sup>19</sup> e.g., Harter, 1988 ; Marsch, 1993.

<sup>20</sup> Vallerand & Losier, 1993, p. 128.

manque, Harter et Monsour (1992) ont mené une étude descriptive afin d'étudier l'évolution des conflits avec l'âge. Ils ont observé que les conflits liés à l'opposition entre plusieurs attributs personnels augmentaient entre le début et le milieu de l'adolescence, puis diminuaient, la variabilité intra-personnelle étant alors perçue comme plus normale. Cette étude montre également un lien positif entre le nombre de conflits rapportés et les affects négatifs ressentis.

### **1.3.2 Le conflit entre les rôles professionnel et familial**

Le conflit travail/famille constitue indéniablement le conflit inter-rôles le plus étudié en sciences sociales. Ce champ de recherche se caractérise néanmoins par la grande diversité des échelles utilisées. Outre le problème de généralisation qui en découle, les caractéristiques de certaines mesures sont critiquables à plus d'un titre. Ainsi, d'après Netemeyer, Boles et McMurrian (1996), certaines mesures sont faites à partir d'un énoncé seulement, tandis que d'autres en comportent une quarantaine ; enfin, certains items portent plus sur les conséquences du conflit que sur son contenu. D'ailleurs, les différentes natures de conflit possibles, comme le conflit temporel, lié à la surcharge psychologique ou à l'exclusivité des comportements, ne sont quasiment jamais distinguées ; seul le degré d'interférence est pris en compte ; l'attribution des conflits au caractère incompatible, par essence, des deux rôles est plutôt implicite<sup>21</sup> ; la référence aux ressources, par contre, est parfois explicite, puisque le temps consenti pour chacun des rôles est l'un des déterminants du conflit à avoir été le plus étudié<sup>22</sup>.

Les différentes études menées ont utilisé de nombreux indicateurs afin de montrer l'impact négatif du conflit travail/famille sur le bien-être psychologique, comme par exemple l'angoisse<sup>23</sup>. Un certain nombre d'études soutient le lien négatif entre ce type de conflit et la satisfaction de vie<sup>24</sup>.

Certains auteurs ont observé que si les mécanismes liés au conflit entre travail et famille étaient les mêmes chez les femmes et chez les hommes, certains liens entre les variables étaient plus importants chez les uns que chez les autres. De telles différences ont été

---

<sup>21</sup> voir Settles, Sellers & Damas, 2003.

<sup>22</sup> e.g., Gutek, Searle & Klepa, 1991 ; O'Driscoll, Ilgen & Hildreth, 1992.

<sup>23</sup> Frone, Russell & Cooper, 1991.

<sup>24</sup> pour une revue détaillée sur ce thème, voir Kossek & Oseki, 1998.

observées tant pour les déterminants du conflit<sup>25</sup> que pour certaines de ses conséquences<sup>26</sup>. Ces différences sont interprétées par les auteurs au regard du fait que le rôle de travailleur est traditionnellement masculin, alors que le rôle familial est traditionnellement féminin. La partie suivante expose en quoi les rôles liés au genre peuvent être, eux aussi, à l'origine de conflits.

### **1.3.3 Les conflits liés au genre**

Le genre constitue un cas particulier dans la mesure où il représente une catégorie large s'exprimant dans la majorité des autres rôles qu'on distingue classiquement chez un individu. En effet, la féminité et/ou la masculinité constituent une partie du concept de Soi qui sert de filtre cognitif pour interpréter les événements et guider certains comportements. Ainsi, il est généralement attendu de la part des femmes qu'elles se montrent sensibles et tendres, alors qu'il est attendu des hommes qu'ils soient athlétiques, autoritaires et qu'ils aient confiance en eux (Bem,1993). Plusieurs études menées auprès de populations masculines montrent que la perception d'un conflit entre les comportements qu'ils souhaitent adopter et le rôle masculin est relié négativement à l'estime de soi, et positivement à l'anxiété et la dépression<sup>27</sup>.

Globalement, le sport est perçu comme une activité correspondant davantage au rôle masculin que féminin. Par exemple, une étude montre que les individus dont la sexualité psychologique<sup>28</sup> de type « masculins » sont surreprésentés chez les sportifs, alors que les individus de type « féminins » sont sous-représentés. Néanmoins, un profil féminin comme masculin peut être lié positivement à l'adhésion à une activité sportive, pourvu que celle-ci corresponde au genre valorisé<sup>29</sup>. Ainsi, dans une étude de Guillet, Sarrazin et Fontayne (2000), les adolescentes les plus susceptibles d'abandonner le handball, une activité de type masculin, étaient celles qui présentaient un profil féminin.

---

<sup>25</sup> e.g., Gutek, Searle & Klepa, 1991.

<sup>26</sup> e.g., Duxbury & Higgins, 1991.

<sup>27</sup> e.g., Theodore & Lloidy, 2000.

<sup>28</sup> mesurée par l'inventaire des rôles sexués de Bem ; Fontayne, Sarrazin et Famose, 2000.

<sup>29</sup> Fontayne, Sarrazin et Famose, 2002.

Les différents éléments apportés par la littérature laissent à penser que les conflits liés à certains rôles, comme les relations sociales à l'adolescence, ou les rôles sexués, sont des pistes intéressantes pour expliquer la baisse de l'engagement sportif avec l'âge et les différences liées au sexe. Afin de palier le manque de cadre théorique fort qui caractérise souvent l'utilisation de ce concept<sup>30</sup>, nous allons présenter l'intégration du conflit récemment envisagée par la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2002).

---

<sup>30</sup> e.g., Sénécal, Vallerand & Guay, 2001.

## **CHAPITRE II.**

### **LE CONFLIT SELON LA THEORIE DE LA MOTIVATION AUTODETERMINEE**

On essaiera, à travers ce chapitre, de montrer comment la théorie de l'autodétermination de Ryan & Deci a intégré le concept de conflit dans l'explication des conduites humaines, et de présenter quelques hypothèses émises par certains auteurs concernant l'intégration de ce concept.

#### **2.1 Motivation autodéterminée et persistance en sport**

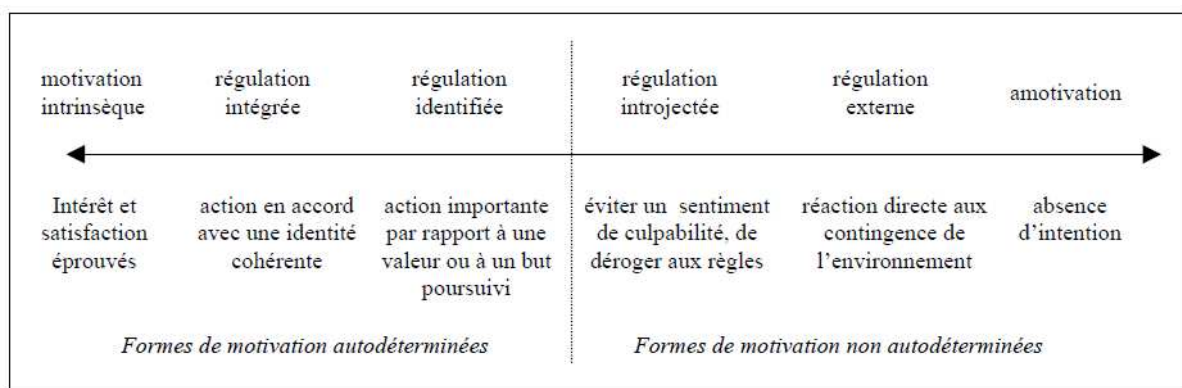
La théorie de l'autodétermination (TAD)<sup>31</sup> est une théorie générale de la motivation développée ces trente dernières années, et qui, du fait de ses qualités intégratives, a été appliquée à de nombreux champs d'étude, dont le domaine du sport et de l'exercice physique<sup>32</sup>. L'une de ses composantes est la théorie de la régulation organismique, qui postule que les comportements humains sont sous-tendus par des motivations de différente nature. Une première distinction a été faite entre la motivation intrinsèque, qui renvoie à la pratique volontaire d'une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'on en retire, et la motivation extrinsèque, qui se réfère à un comportement effectué dans le but d'obtenir quelque chose de

---

<sup>31</sup> pour une revue, voir Ryan & Deci; 2002.

<sup>32</sup> cf. Biddle, Chatzisarantis, et Hagger, 2001.

plaisant ou d'éviter une conséquence désagréable, une fois cette activité interrompue (Deci & Ryan, 1985). D'après DeCharms (1968), ces deux formes de motivation se distinguent par leur locus perçu de causalité : dans le premier cas, il est interne puisque le comportement est choisi par l'individu, alors que dans le second, il est externe puisqu'il agit en réaction à des éléments de l'environnement. Cette distinction s'est révélée insuffisante dans la mesure où plusieurs types de motivation extrinsèque semblent exister. Dans sa dernière formalisation, la TAD postule donc l'existence de cinq formes de motivation que l'on peut placer sur un continuum, selon leur degré d'autodétermination, c'est à dire selon le degré avec lequel l'individu se sent libre et a l'impression d'être à l'origine de ses comportements.



**Figure 1 : Le continuum d'autodétermination et les différents types de régulation du comportement (D'après Ryan & Deci, 2002)**

À l'extrémité la plus autodéterminée du continuum, on trouve la motivation intrinsèque (MI), que nous avons exposée précédemment. Elle peut être le résultat (1) d'une expérience d'apprentissage (MI à la connaissance), (2) de sensations agréables liées à l'activité (MI à la stimulation) ou (3) d'un sentiment de se réaliser personnellement au travers de l'activité (MI à l'accomplissement)<sup>33</sup>. On trouve ensuite sur le continuum une série de formes extrinsèques de motivation. La moins autodéterminée est la régulation externe, qui conduit une personne à effectuer un comportement uniquement dans le but d'éviter une punition ou de recevoir une récompense. Lorsque ces pressions extérieures commencent à être intériorisées, on parle de régulation introjectée : l'individu s'oblige à adopter un comportement pour éviter d'avoir honte, de se sentir coupable, ou d'éprouver le sentiment de déroger aux règles (Ryan & Deci, 2000). La première forme de motivation considérée comme

<sup>33</sup> pour un développement approfondi de ces trois formes de motivation intrinsèque, voir Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal, & Vallières, 1992, 1993.



autodéterminée est la régulation identifiée, présente chez les individus qui choisissent d'effectuer un comportement non satisfaisant en lui-même, mais qui va leur être utile dans d'autres circonstances. Enfin, la forme extrinsèque de motivation la plus autodéterminée est la régulation intégrée, qui implique des comportements concordant avec tous les autres domaines du Soi de l'individu, correspondant à ses valeurs et répondant à ses besoins (Ryan & Deci, 2000). Un dernier élément a été ajouté à l'extrémité non-autodéterminée du continuum : il s'agit de l'amotivation, qui rend compte d'une situation dans laquelle l'individu effectue un comportement sans savoir pourquoi, en particulier quand il a le sentiment d'une absence totale de contrôle sur son environnement (Deci & Ryan, 1985).

Selon les auteurs, le degré d'autodétermination de la motivation est le résultat de la satisfaction de trois besoins fondamentaux : l'autonomie (sentiment d'agir librement), la compétence (sentiment d'interagir efficacement avec l'environnement), et l'affiliation sociale ou sentiment de connexion avec les autres membres d'un groupe. En outre, le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (MHMIE ; Vallerand, 1997) postule que la motivation a une influence sur les émotions ressenties, les comportements effectués et les pensées, et que ces conséquences sont d'autant plus positives que la motivation est autodéterminée. L'une des conséquences les plus importantes en ce qui concerne le sport est la persistance dans une activité.

Dans le domaine du sport et de l'activité physique, plusieurs études de terrain montrent ainsi que plus la motivation est autodéterminée, plus la pratique est durable et régulière. En référence à la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985), plusieurs auteurs ont travaillé sur les variables influençant les intentions des participants, considérées comme un antécédent direct des comportements à venir. Ainsi, une série d'études menées dans le cadre scolaire montrent que le degré d'autodétermination de la motivation pour l'éducation physique permet de prédire les intentions de faire du sport pendant son temps libre<sup>34</sup>. En outre, dans le domaine sportif, deux études prospectives ont étudié le rôle des formes de motivation sur le comportement réel d'abandon dans les deux années consécutives à leur évaluation<sup>35</sup> ; dans ces deux études, la motivation autodéterminée était reliée négativement à l'abandon de la pratique. Enfin, dans le cadre de l'exercice physique d'entretien, Fortier et

---

<sup>34</sup> Lintunen, Valkonen, Leskinen. & Biddle, 1999 ; Ntounamis, 2001 ; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003.

<sup>35</sup> Pelletier, Fortier, Vallerand & Brière, 2001 ; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, 2002.

Grenier (1999) ont conduit une étude prospective montrant que la motivation autodéterminée permet de prédire l'assiduité au cours du mois suivant.

## **2.2 Hypothèses récentes des auteurs sur l'intégration du concept de conflit**

Récemment, Ryan et Deci (2002) ont consacré un chapitre sur les rapports qu'entretiennent la motivation autodéterminée et l'identité. En fait, ce lien transparaisait déjà au travers de certaines définitions proposées par les auteurs, notamment celle de la régulation intégrée. Cette dernière se distingue en effet de la régulation identifiée selon deux dimensions; d'une part, elle suppose un degré d'autodétermination supérieur, donc une congruence plus importante en référence aux trois besoins psychologiques ; d'autre part, elle concorde avec tous les autres aspects du Soi chez l'individu, autrement dit, elle se caractérise par la cohérence au sein de la personnalité.

Plusieurs travaux ont été menés dans le but de faire le lien entre la cohérence – ou l'absence de conflit entre les buts poursuivis par l'individu – et la congruence – ou le degré d'autodétermination de la motivation. Ainsi, Sheldon et Kasser (1995) ont confirmé que le lien entre la cohérence verticale des buts, c'est-à-dire l'absence de conflits entre les buts de niveaux hiérarchiques différents, et plusieurs indices du bien-être psychologique, variait en fonction du caractère intrinsèque versus extrinsèque du but de plus haut niveau hiérarchique. Autrement dit, si les buts de l'individu sont étroitement liés à la satisfaction de ses besoins et l'aident dans sa croissance personnelle, ses relations intimes et son affiliation sociale, alors les conséquences seront positives. Par contraste, si les quêtes personnelles de l'individu ne permettent pas la satisfaction directe de ses besoins - ce qui semble être le cas quand il recherche des biens matériels, la reconnaissance ou l'apparence - alors les conséquences seront négatives. Dans une seconde étude ultérieure, les mêmes auteurs ont constaté que l'effet bénéfique de l'atteinte des buts était modulé par leur degré d'autodétermination (Sheldon et Kasser, 1998). En d'autres termes, l'atteinte de buts ou de projets personnels n'est pas suffisante pour éprouver le bien-être psychologique ou la santé mentale, encore faut-il que ces buts soient autodéterminés, c'est-à-dire en adéquation étroite avec les trois besoins psychologiques fondamentaux de l'être humain.

Sur la base de ces éléments, ces auteurs ont proposé le modèle de la concordance du soi. Une identité concordante serait constituée d'après eux d'aspects authentiques, qui répondent aux besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation de

l'individu ; sa motivation serait donc fortement autodéterminée. A l'inverse, une identité non concordante serait caractérisée par l'introjection, voire la régulation externe des comportements. Ainsi, un degré élevé d'autodétermination garantirait l'absence de conflit entre les différentes facettes du soi, autrement dit, si un sportif, motivé de façon intrinsèque pour son activité, fait en parallèle preuve d'une régulation identifiée pour ses études (« *je sais que ce que j'apprends aujourd'hui me servira pour mon futur métier* »), il ne devrait pas y avoir de conflit entre ces deux domaines. A l'inverse, s'il fait preuve d'une régulation externe pour ce domaine (« *je ne vois vraiment pas pourquoi j'irais en cours si je n'étais pas obligé* »), il est probable que des conflits surviennent avec le rôle de sportif.

Deux études ont testé l'hypothèse selon laquelle l'autodétermination de la motivation pour différents contextes était reliée négativement au degré de conflit ressenti entre ces deux contextes. Dans le cadre du conflit travail/famille, Sénécal, Vallerand et Guay (2001) ont montré que les degrés d'autodétermination pour le rôle de travailleur et pour le rôle familial étaient reliés négativement au conflit éprouvé entre les deux domaines ; cette variable était envisagée comme le manque de temps ou l'excès de tension éprouvé dans l'un des domaines. Plus récemment, Sénécal, Julien et Guay (2003) ont montré que l'autodétermination de la motivation pour les contextes de l'éducation et des relations amicales était reliée négativement au degré de conflit éprouvé entre les deux activités, sans que la nature de ce conflit soit spécifiée.

Des hypothèses plus précises ont été émises dans le MHMIE<sup>36</sup> par rapport à l'occurrence de conflits entre plusieurs contextes. Il y a conflit motivationnel quand un individu est contraint de s'investir dans un contexte (ou d'assumer un rôle) pour lequel il est motivé de façon non autodéterminée, alors qu'il souhaiterait faire une activité (ou assumer un rôle) pour laquelle il est motivé de façon très autodéterminée. Par exemple, un étudiant qui a un examen le lendemain et qui se sent obligé de réviser pour celui-ci, éprouvera un conflit d'autant plus intense qu'il aura le sentiment que ce travail obligatoire l'empêche de réaliser une activité pour laquelle il est intrinsèquement motivé, comme un match de basket-ball, son activité favorite. Le MHMIE suppose que ce type de conflit a des conséquences négatives au niveau de la motivation de l'individu (ex. persistance), de son fonctionnement cognitif (ex. concentration) et des émotions qu'il ressent. La vérification empirique de ce postulat reste à

---

<sup>36</sup> Vallerand, 1997 ; Vallerand et Grouzet, 2001.

l'heure actuelle très incomplète, malgré plusieurs tentatives quasi-expérimentales<sup>37</sup>. La raison principale invoquée par les auteurs pour expliquer ce constat est la difficulté d'induire un conflit entre deux contextes de façon artificielle.

Après avoir procédé à un bref tour d'horizon de la notion de conflit dans le champ de la psychologie, nous allons maintenant aborder la deuxième partie de notre recherche qui explicitera les méthodologies adoptées, ainsi que les expérimentations effectuées.

---

<sup>37</sup> Ratelle et Vallerand, 1998 ; Ratelle, Sénécal, Vallerand et Grouzet, 2000.

DEUXIEME PARTIE

**METHODOLOGIES ET DISCUSSIONS**

Toute théorie, pour réussir à s'imposer, bien que demeurant contestable, doit être confrontée sur le terrain à travers des expérimentations, nécessitant une méthodologie bien précise. Celle-ci vise généralement à corroborer les affirmations préconisées par une théorie. La méthodologie est ainsi un ensemble de méthodes à la disposition du chercheur pour l'aider dans ses recherches.

## **CHAPITRE III.**

### **ANALYSE DE CONTENU**

Il s'agira donc ici, dans un premier temps, de présenter la démarche logique qui a orienté les travaux empiriques que nous avons menés, afin de justifier le choix de nos modèles théoriques ; et dans un second temps, de procéder à une présentation des résultats des études que nous avons menées.

#### **3.1 Démarche méthodologique**

Dans tout travail de recherche, il est indispensable de comprendre la logique que le chercheur a suivie dans sa démarche analytique, par rapport à son thème d'investigation. Cette recherche a pour enjeu de mettre en évidence le rôle joué par le concept de conflit intra-psychique dans le processus motivationnel de l'engagement sportif. Cette variable ayant été invoquée à plusieurs reprises dans les études descriptives sur l'abandon

sportif<sup>38</sup>. Il paraît important de vérifier si, effectivement, les adolescents et les pratiquantes, qui représentent les populations les plus touchées par ce phénomène, se caractérisent par des niveaux de conflits particulièrement élevés (étude 1). D'autre part, nous nous interrogerons sur la relation existant entre les concepts de cohérence et de congruence, autrement dit au lien entre la nature des motivations envers différents domaines ou rôles sociaux et les conflits éprouvés (études 1 et 2). Enfin, seront examinées les conséquences des conflits de rôles sur l'abandon (étude 1), l'assiduité (étude 2), et la performance motrice et cognitive (étude 3).

Les trois études réalisées dans le cadre de ce travail de recherche utilisent des devis, des populations et des niveaux d'analyses variés dans le but de fournir des éléments de réponse aux questions soulevées. L'étude 1 a été réalisée selon un plan corrélationnel<sup>39</sup> auprès de 273 adolescents âgés de 11 à 19 ans. Elle s'est attachée à montrer l'influence possible de l'âge, du sexe, et du statut de pratiquant versus non pratiquant sur le degré, le type et la nature des conflits éprouvés vis-à-vis du rôle de sportif ; elle a également permis de tester un modèle motivationnel de l'abandon sportif intégrant la variable « conflit ». L'étude 2, quant à elle, a été conduite selon un devis longitudinal auprès de 103 adultes impliqués dans une activité de remise en forme. Il a permis de tester un modèle motivationnel de l'assiduité intégrant les conflits éprouvés par rapport au rôle de pratiquant. L'étude 3, enfin, visait à montrer les conséquences immédiates d'un conflit motivationnel sur la performance motrice et cognitive. Un devis expérimental<sup>40</sup> a été utilisé pour attribuer ces effets avec plus de force au conflit motivationnel.

---

<sup>38</sup> e.g., Lindner, Johns & Butcher, 1991.

<sup>39</sup> Ce type de plan de recherche est utilisé lorsqu'il est impossible de manipuler ou d'observer l'effet d'une variable indépendante. Il sert à examiner la relation entre deux variables dépendantes ; cependant, le plan corrélationnel ne permet pas de déterminer quelle variable est la cause de l'autre variable.

<sup>40</sup> Le devis expérimental est une des méthodes de recherche la plus utilisée en psychologie sociale, appelé aussi « méthode expérimentale ». Il se caractérise principalement par la manipulation d'une variable indépendante étudiée chez divers individus ou groupes. En général, on utilise un groupe témoin et un ou plusieurs groupes expérimentaux afin d'observer l'effet de la modification de ces variables pour finalement obtenir un lien de causalité. On parle de « devis quasi expérimental » lorsqu'il est impossible de travailler avec un groupe témoin (ex. études sur les effets des catastrophes naturelles). (source : <http://fr.wikipedia.org>)

## 3.2 Etude 1

### 3.2.1 Objectifs, modèle et hypothèses

Certains auteurs soutiennent que les conflits liés à la pratique sportive expliquent les taux d'abandon particulièrement élevés à l'adolescence et chez les filles<sup>41</sup>. Peu de travaux se sont intéressés à vérifier de façon empirique les différences de conflits éprouvés selon l'âge et le sexe. Une étude descriptive menée par Harter et Monsour (1992) fait partie des rares exceptions. Celle-ci indique une augmentation, puis une diminution des conflits liés aux rôles au cours de l'adolescence, et rapporte des niveaux de conflit plus élevés chez les filles.

L'objectif de cette étude était de vérifier l'existence de différences véritables selon l'âge et le sexe, au niveau des conflits éprouvés vis-à-vis du rôle de sportif. Elle visait également à apporter des informations sur le lien entretenu par cette variable avec l'abandon de la pratique d'une part, et avec les différentes formes de motivation présentes chez les individus d'autre part.

Nous avons interrogé au total 273 élèves en classe de 6<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et terminale, selon un plan corrélationnel<sup>42</sup>, afin de montrer les liens entre les conflits liés aux rôles de sportif et des variables démographiques (âge, sexe, statut de pratique) et motivationnelles. Conformément aux études antérieures<sup>43</sup>, les rôles retenus comme pertinents à l'heure actuelle ont été, outre le rôle de sportif, celui d'élève, d'ami(e), de petit(e) ami(e) et d'enfant ayant des "obligations" vis-à-vis de sa famille.

Nous nous attendions à observer (a) davantage de conflits chez les filles, (b), une augmentation du niveau de conflit avec l'âge, (c) des niveaux de conflits plus élevés pour les non pratiquants par rapport aux pratiquants. En outre, un modèle motivationnel de l'abandon sportif intégrant les conflits inter-rôles mesurés a été testé.

Il suppose tout d'abord que le degré d'autodétermination d'une part envers l'activité sportive, et d'autre part envers trois contextes (ou rôles) centraux chez les adolescents – les études, la famille et les amis (e.g., Harter, 1988) – sont reliés aux conflits éprouvés par l'individu. Plus précisément, il est présumé que plus la motivation envers deux

---

<sup>41</sup> e.g., Lindner, Johns & Butcher, 1991.

<sup>42</sup> Voir p.21

<sup>43</sup> e.g., Harter & Monsour, 1992.



contextes est autodéterminée, moins l'individu éprouvera de conflit entre ces deux rôles (le rôle de sportif et un autre rôle). Deuxièmement, le modèle prévoit une relation positive entre les trois conflits liés au rôle de sportif –sport/études, sport/famille et sport/relation amicales – et l'abandon : les adolescents ayant abandonné sont ceux qui éprouvaient le plus de conflit vis-à-vis du rôle de sportif.

### **3.2.2 Méthodologie**

#### **3.2.2.1 Participants et procédure**

273 élèves de collège et de lycée de la capitale ont été volontaires pour participer à cette étude. Ils provenaient de trois niveaux de classe (6<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et terminale). La répartition de l'échantillon est indiquée en annexe 1b. Nous avons choisi ces trois niveaux pour que la variable « âge » soit pertinente pour notre étude, étant donné que l'on supposait une accentuation du niveau de conflit en fonction de l'âge. Un questionnaire a été rempli par les élèves durant une séance d'EPS, avec l'accord des enseignants.

#### **3.2.2.2 Mesures**

##### *i) Partie signalétique*

Une partie du questionnaire était consacrée à la mesure des différentes variables indépendantes, à savoir le sexe de l'élève et sa pratique sportive. Les élèves devaient indiquer les activités pratiquées au moins une fois par semaine en dehors des heures d'EPS, ainsi que l'horaire hebdomadaire et le niveau de pratique ; les élèves ayant abandonné une activité devaient indiquer depuis combien d'années ils avaient arrêté. A partir de ces informations, trois statuts ont été attribués : celui de pratiquant (quand l'élève pratiquait une ou des activités chaque semaine en dehors des cours d'EPS), celui d'ancien pratiquant (quand l'élève déclarait avoir abandonné une activité pratiquée régulièrement) et celui de non pratiquant (quand l'élève ne faisait état d'aucune pratique sportive régulière).

##### *ii) Conflit lié au rôle de sportif*

Une échelle comportant 12 items et inspirée de celle utilisée par Settles, Sellers et Damas (2003), mesurait le degré de conflit éprouvé entre le rôle de sportif(ve) et chacun des rôles : études, famille, amis. Trois items évaluaient si le conflit était lié :

- (1) au manque de temps (e.g., « *la pratique sportive nuit au travail scolaire car cela prend du temps* »),

(2) à la fatigue (e.g., « *un sport est parfois tellement fatigant qu'on n'a plus envie de faire d'autres activités dans sa famille* » ),

(3) ou à l'incompatibilité des rôles (e.g., « *être un(e) bon(ne) sportif/ve est incompatible avec être un(e) bon(ne) élève* »).

Pour chacun des énoncés, les élèves devaient indiquer leur degré d'accord selon une échelle catégorielle de (1) « pas du tout d'accord » à (6) « tout à fait d'accord ». Autrement dit, plus le score était élevé et plus l'élève percevait un conflit entre le rôle de sportif et un autre rôle.

### ***iii) Motivation autodéterminée pour les différents contextes***

Les élèves pratiquants ou anciens pratiquants en dehors des cours d'EPS ont répondu à un questionnaire mesurant la nature de leur motivation pour le sport, l'école, les relations familiales, amicales et le cas échéant, leur relation de couple. Les types de régulation ont été mesurés pour les domaines :

(1) académique, par une échelle de 8 items adaptée de Ryan et Connell (1989),

(2) sportif, par une échelle de 8 items adaptée de l'EMS de Brière, Vallerand, Blais et Pelletier (1995), et

(3) des relations sociales, par une échelle de 8 items adaptée de Sénécal, Vallerand et Guay (2001).

Pour chacun des trois domaines, 4 motivations étaient mesurées : la *motivation intrinsèque* (MI ; par exemple, « parce que je trouve ça amusant »), la *régulation identifiée* (MID ; par exemple, « parce que j'ai envie de comprendre la matière »), la *régulation introjectée* (MIJ ; par exemple, « parce que je me sentirais coupable de rester inactif »), et enfin la *régulation externe* (ME ; par exemple, « pour ne pas décevoir des personnes que j'aime bien (parents, amis, entraîneur..) »).

Les échelles étaient présentées comme des listes de raisons possibles pour aller en cours et faire ses devoirs, faire une activité sportive, et faire des activités avec sa famille, avec ses ami(e)s ou avec son/sa petit(e) ami(e). Pour chacun des énoncés, les élèves devaient indiquer leur degré d'accord selon une échelle en 6 points, de (1) « pas du tout d'accord » à (6) « tout à fait d'accord ». Le questionnaire est présenté dans son intégralité en annexe 1a.

### 3.2.2.3 Analyse des données

Afin de pouvoir être exploitées au moyen d'analyses statistiques, les données recueillies ont subi certaines transformations. Un indice de conflit a été calculé pour chacun des rôles en faisant la moyenne aux trois items (temps, fatigue et incompatibilité). Les alphas de Cronbach pour ces scores étaient de : 0.53 pour le conflit sport/études, 0.68 pour le rôle conflit sport/famille, 0.64 pour le conflit sport/relations amicales et 0.74 pour le conflit sport/relation intime. Concernant les échelles de motivation, un index d'autodétermination a été calculé pour chaque domaine grâce à une formule basée sur la position des différents construits sur le continuum d'autodétermination :  $ID \times M = [2 \times MI + MID] - [MIJ + 2 \times ME]$

Plusieurs types d'analyses statistiques ont été utilisés afin de tester les hypothèses émises. En premier lieu, une analyse de variance (ANOVA)<sup>44</sup> **sexe** × **classe** (6<sup>ème</sup> versus 3<sup>ème</sup> versus terminale) × **statut** (pratiquant vs. ancien pratiquant vs. non pratiquant) × **type de conflit** (études vs. famille vs. amis vs. couple) a été effectuée, en prenant la variable conflit comme une mesure répétée. Le cas échéant, des tests post-hoc de Newman-Keuls<sup>45</sup> ont été réalisés pour préciser les différences entre les groupes au seuil  $p < 0.05$ .

## 3.2.3 Résultats

### 3.2.3.1 Statistiques descriptives

Moyennes, écart-types, valeurs minimales et maximales sont présentées pour chaque variable en annexe 1c. Les indices de corrélation de Bravais-Pearson entre les différentes variables sont présentés en annexe 1d.

---

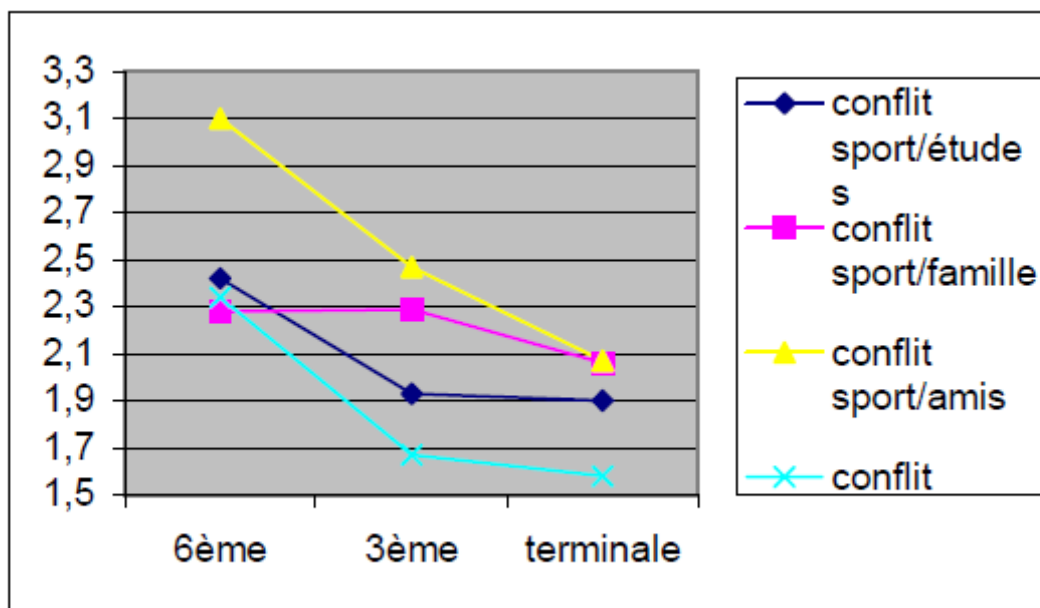
<sup>44</sup> L'ANOVA ou analyse de variance à un critère de classification est un test statistique permettant de vérifier que plusieurs échantillons sont issus d'une même population. Ce test s'applique lorsque l'on mesure une ou plusieurs variables explicatives catégorielles (appelées alors facteurs de variabilité, leurs différentes modalités étant parfois appelées « niveaux ») qui influence sur la distribution d'une variable continue à expliquer. On parle d'analyse à un facteur ( lorsque l'analyse porte sur un modèle décrit par un facteur de variabilité), d'analyse à deux facteurs ou d'analyse multifactorielle.

<sup>45</sup> Le test de Newman-Keuls est un test de comparaison de moyennes par paires, pratiqué à l'issue d'une ANOVA. Son intérêt principal est qu'il évite, par construction, les situations "paradoxaes" où la moyenne d'un groupe  $G_1$  pourrait être considérée comme significativement différente de celle d'une groupe  $G_2$ , alors qu'elle serait considérée comme non significativement différente de celle d'un groupe  $G_3$ , pourtant plus éloignée d'elle que celle de  $G_2$ . Le résultat du test est une série de paires de groupes dont les moyennes sont considérées comme significativement différentes, au niveau de risque  $\alpha$  choisi.

### 3.2.3.2 Analyses de variance

Un effet principal du niveau de classe [ $F = (2, 255) 4,63 ; p < .02$ ] et du statut de pratique [ $F (2, 255) = 5,49 ; p < .01$ ] sont apparus. Des tests post-hoc<sup>46</sup> ont fait apparaître des différences entre d'une part, les élèves de 6<sup>ème</sup> ( $M = 2,54$ ), et d'autre part, les élèves de 3<sup>ème</sup> et de terminale ( $M = 2,10 ; M = 1,90$ , respectivement). De même, les tests post-hoc montrent que les élèves pratiquant en dehors des cours d'EPS ont éprouvé significativement moins de conflits ( $M = 1,87$ ) que les anciens pratiquants ( $M = 2,38$ ) et les non pratiquants ( $M = 2,29$ ).

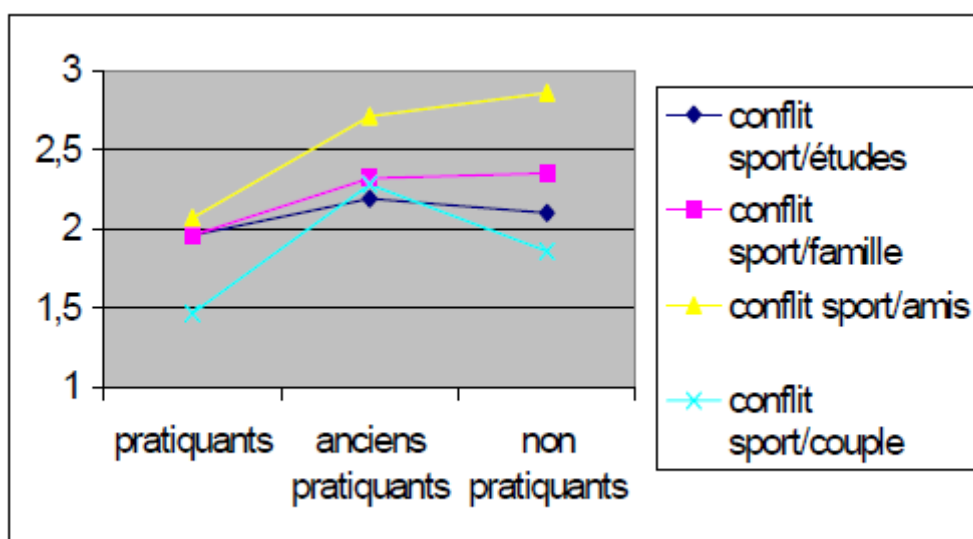
Un effet principal du type de conflit éprouvé est également ressorti : [ $F (3,765) = 15,34 ; p < 0.001$ ]. Les tests post-hoc effectués montrent que, de façon générale, les participants ont éprouvé plus de conflit entre le sport et les relations amicales ( $M = 2,55$ ), suivi du conflit sport/ relations familiales ( $M = 2,21$ ), du conflit sport/études ( $M = 2,08$ ), et enfin du conflit sport/relation de couple ( $M = 1,87$ ). Un effet d'interaction de niveau 1 a été observé entre le niveau de classe et le type de conflit éprouvé :  $F (6, 765) = 2,46 ; p < 0.05$ .



*Figure 2 : Scores moyens obtenus aux différents types de conflits selon le niveau de classe, sur une échelle en 6 points*

<sup>46</sup> Un test post-hoc est nécessaire après une ANOVA pour déterminer les différences entre les groupes en présence. Il ne peut être mené que si l'ANOVA a révélé un « effet » (c'est-à-dire rejet du nul).

Les tests post-hoc analysés en fonction du type de conflit ressenti indiquent que le conflit entre sport et famille n'est pas statistiquement différent entre la 6<sup>ème</sup> (M = 2,28), la 3<sup>ème</sup> (M = 2,29) et la terminale (M = 2,06). Par contre, le conflit entre la pratique sportive et les relations amicales baisse significativement entre la 6<sup>ème</sup> (M = 3,1) et la 3<sup>ème</sup> (M = 2,47), puis entre la 3<sup>ème</sup> et la terminale (M = 2,06). Enfin, pour les conflits sport/études, il y a une baisse significative entre la 6<sup>ème</sup> (M = 2,42) et la 3<sup>ème</sup> (M = 1,93), mais pas entre la 3<sup>ème</sup> et la terminale (M = 1,90). Il en va de même pour le conflit vécu entre le sport et le couple (M = 2,43 ; M = 1,67 ; M = 1,58, respectivement).

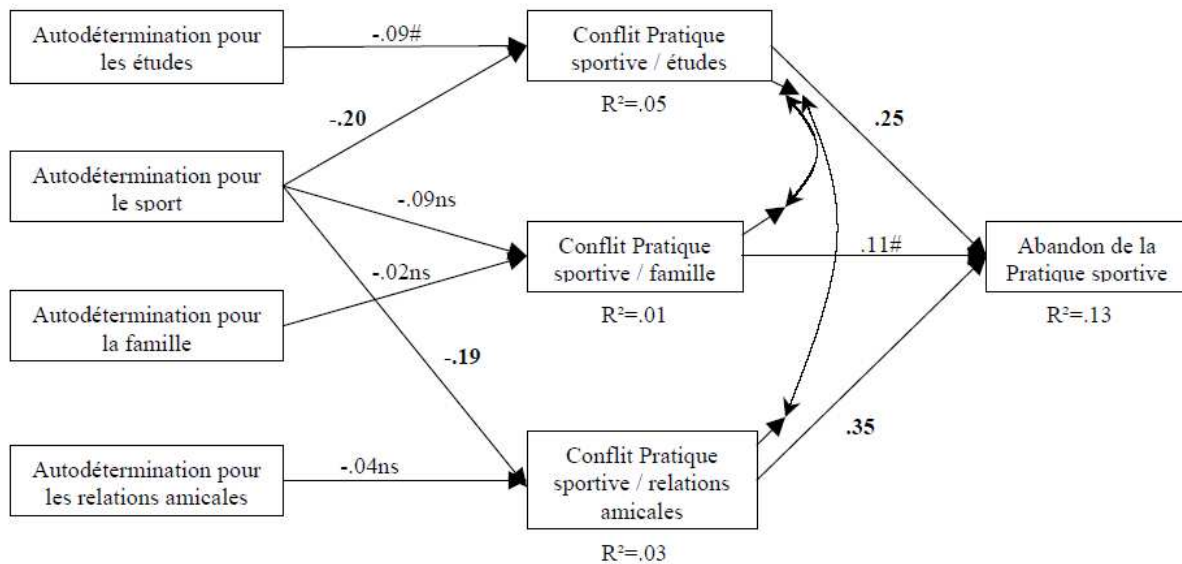


**Figure 3 : Scores moyens obtenus aux différents types de conflits selon le statut de pratique, sur une échelle en 6 points**

Une seconde interaction de niveau 1 a été observée entre le statut de pratique et les types de conflits ressentis :  $F(6, 765) = 2,57$  ;  $p < .02$  (voir figure 3). Les tests post-hoc analysés en fonction du type de conflit éprouvé indiquent ainsi que les pratiquants éprouvent moins de conflit en lien avec les relations amicales (M = 2,07) par rapport aux anciens pratiquants (M = 2,71) et aux non pratiquants (M = 2,86). Les trois catégories se différencient au niveau des conflits liés au couple ; en effet, les scores sont plus bas chez les pratiquants (M = 1,47), un peu supérieurs chez les non pratiquants (M = 1,86) et encore plus élevés chez les anciens pratiquants (M = 2,28). Pour les conflits liés aux rôles scolaire et familial, les pratiquants (M = 1,96 ; M = 1,96) ne se différencient ni des anciens pratiquants (M = 2,19 ; M = 2,32, respectivement), ni des non pratiquants (M = 2,11 ; M = 2,35), qui ne se distinguent pas.

### 3.2.3.3 Analyse des pistes causales

Dans les premières analyses effectuées, les données s'ajustaient faiblement au modèle présumé :  $\chi^2(13)=11,25$ ,  $p < 0.0001$ , GFI = 0.92, NFI = 0.54, CFI = 0.54, RMSEA = 0.15. Des résidus importants étaient mentionnés entre deux paires de variables : le conflit sport/études et le conflit sport/famille, d'une part ; et le conflit sport/études et le conflit sport/relations amicales, d'autre part. L'ajout d'une corrélation entre les erreurs de ces deux paires de variables a considérablement amélioré l'ajustement des données au modèle :  $\chi^2(11)=84,27$ ,  $p > 0.43$ , GFI = 0.99, NFI = 0.94, CFI = 1.00, RMSEA = 0.008. La nécessité de cet ajout indique que les conflits ne sont pas indépendants, mais corrélés : un individu qui éprouve un conflit entre sa pratique sportive et ses études a également tendance à percevoir un conflit entre le sport et ses relations familiales d'une part, et amicales d'autre part.



**Figure 4 : Relations entre l'autodétermination de la motivation, les conflits entre le sport et les autres rôles, et l'abandon de la pratique (N=273)**

Les résultats montrent tout d'abord que le conflit sport/études est expliqué de façon significative par la motivation autodéterminée pour le sport ( $\beta=-.20$  ;  $p<.05$ ) et de façon tendancielle pour les études ( $\beta=-.09$  ;  $p<.10$ ). Ces deux facteurs ont expliqué 5% de sa variance. Le conflit sport/relations amicales, quant à lui, est prédit uniquement par la motivation autodéterminée pour le sport ( $\beta=-.19$  ;  $R^2=3\%$ ). Enfin, aucun indice de motivation n'est relié de façon significative au conflit sport/famille.

D'autre part, l'analyse montre que les trois conflits sont liés positivement à l'abandon : le conflit sport/études ( $\beta=.25$  ;  $p<.05$ ), le conflit sport/rerelations amicales ( $\beta=.35$  ;  $p<.05$ ), et le conflit sport/famille, de façon tendancielle ( $\beta=-.11$  ;  $p<..10$ ), ont, à eux trois, permis d'expliquer 13% de la variance de cette variable.

### 3.2.4 Discussion

Plusieurs travaux ont montré que l'adolescence était la période la plus propice à l'abandon sportif, notamment chez les filles<sup>47</sup>. Dans ce cadre, le conflit lié à la pratique sportive a été invoqué à plusieurs reprises comme une variable explicative, sans que son rôle ait été vérifié de façon empirique<sup>48</sup>. L'objectif de cette étude était donc d'étudier les relations entre les conflits de rôles et différentes variables démographiques et motivationnelles.

En référence à l'étude d'Harter et Monsour (1992), et au caractère plutôt masculin du sport de manière générale, nous nous attendions à observer des degrés de conflits plus élevés chez les filles vis-à-vis du rôle de la pratique sportive. Les analyses n'ont montré aucun effet lié à cette variable. Une première explication réside dans le fait que l'étude de Harter et Monsour a été effectuée il y a plus de dix ans aux Etats-Unis ; on ne peut donc pas écarter l'hypothèse selon laquelle ces différences se soient atténuées depuis, ou qu'elles soient dues à des différences culturelles. Une seconde explication peut être envisagée relativement à l'objet d'étude particulier que constitue le sport ; il pourrait en effet être intéressant de prendre en considération le caractère « sexué » ou non de l'activité lorsqu'on s'interroge sur les conflits éprouvés. En d'autres termes, un examen plus fin de l'influence du genre sur les conflits éprouvés par rapport à la pratique sportive requerrait une mise en relation du type d'activité pratiquée – plutôt féminine, masculine ou indifférenciée – avec le rôle valorisé par les individus, hypothèse qui n'a pu être vérifiée étant donné la nature des données recueillies dans cette étude.

Nous avons aussi supposé une augmentation du conflit de rôles avec l'âge. Cette hypothèse n'a pas été vérifiée, le degré de conflit éprouvé semble même diminuer entre la 6<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup>, pour se stabiliser entre la 3<sup>ème</sup> et la terminale. Cette contradiction par rapport aux hypothèses est peut-être le résultat d'un biais méthodologique. En effet, les élèves de 6<sup>ème</sup> se sont distingués par des scores particulièrement élevés sur les échelles de conflits. Cela peut

---

<sup>47</sup> e.g., Sallis et Patrick, 1996.

<sup>48</sup> e.g., Lindner, Johns et Butcher, 1991.

être lié à des difficultés de compréhension de l'échelle utilisée, ou aux informations qu'ils utilisent pour émettre un jugement sur les énoncés. Autrement dit, un élève de 6<sup>ème</sup> qui a un ou quelques camarades sportifs en difficulté scolaire pourrait davantage avoir tendance à être plutôt d'accord sur les énoncés relatifs au conflit sport/études. On peut supposer que, par la suite, le jugement est basé sur des informations plus représentatives.

Une explication théorique peut également être avancée. En effet, les différentes études menées sur l'abandon sportif rapportent un pic de ce phénomène vers l'âge de 12 ans. Il est alors permis de penser que c'est avant cette période, ou en tout cas peu après, que les conflits sont les plus importants. Peut-être que par la suite, les adolescents ont rétabli une meilleure intégration des rôles dans leur concept de soi. Des études supplémentaires avec une base empirique plus grande, une étendue d'âge plus importante et des outils peut-être plus appropriés pour les participants les plus jeunes semblent nécessaires pour vérifier cette hypothèse.

D'autre part, les analyses effectuées en relation avec le type de conflit éprouvé suggèrent qu'une analyse globale, si elle est utile, ne représente pas nécessairement l'ensemble des conflits ; autrement dit, des études ultérieures auraient tout intérêt à s'intéresser à certains conflits de rôles, comme le conflit entre sport et relations amicales, qui semble être le plus élevé chez les adolescents.

Le statut de pratiquant devait, selon nos hypothèses, être lié à des scores inférieurs pour les différents conflits mesurés, par rapport aux statuts d'ancien pratiquant, ou de non pratiquant. Cette hypothèse a été vérifiée, ce qui conforte l'hypothèse selon laquelle le conflit peut être à l'origine de l'abandon d'une activité ou du non engagement sportif. Afin de renforcer cette idée, nous avons testé un modèle motivationnel de l'abandon sportif dans lequel les conflits éprouvés par rapport au rôle de sportif jouaient un rôle de médiateur. Globalement, le modèle proposé a reçu un soutien empirique satisfaisant. Plus précisément, les analyses ont indiqué que les niveaux de motivation autodéterminée, en particulier pour le domaine sportif, étaient reliés négativement aux conflits inter-rôles éprouvés. Ce résultat confirme ceux de deux études récentes conduites en milieu naturel portant sur des contextes différents<sup>49</sup>. D'autre part, le modèle proposait que les conflits éprouvés vis-à-vis du rôle de sportif étaient susceptibles de distinguer les élèves pratiquant une activité de ceux qui avaient

---

<sup>49</sup> Sénécal, Vallerand, & Guay, 2001 ; Sénécal, Julien, & Guay, 2003.



abandonné leur pratique. Les trois conflits inter-rôles envisagés – par rapport aux rôles scolaire, familial et amical – ont permis d’expliquer 13% de la variable « abandon ». Comme dans les deux études précédemment citées, les poids des pistes, ainsi que les pourcentages de variance expliquée restent modestes. Ce constat peut être en partie expliqué dans notre étude par la distribution fortement non normale de plusieurs variables, notamment les conflits et l’abandon, opérationnalisés de façon dichotomique.

Dans leur ensemble, les résultats soutiennent la pertinence d’étudier les conflits en relation avec la motivation autodéterminée dans le cadre de l’engagement sportif. Néanmoins, des limites importantes liées à la nature corrélationnelle et rétrospective de cette étude doivent être soulignées. En premier lieu, la mesure simultanée des différentes variables constitue un frein important à l’interprétation des liens observés. Si les conflits éprouvés sont susceptibles d’entraîner l’abandon, on ne peut pas exclure l’hypothèse inverse selon laquelle l’abandon (ou le non engagement) peut être justifié par l’occurrence de conflits importants. Dans ce cas, les conflits peuvent être présentés comme des excuses, plus que l’origine véritable du désengagement sportif<sup>50</sup>. Enfin, dans le cadre d’un plan corrélationnel, les liens observés entre les variables peuvent toujours être attribués à l’influence d’une variable omise<sup>51</sup>. Afin de palier ces limites et d’apporter plus de poids au lien causal présumé entre le conflit et le désengagement sportif, l’étude 2 a utilisé un devis longitudinal sur plusieurs mois.

### **3.3 Etude 2**

#### **3.3.1 Objectifs, modèle et hypothèses**

Plusieurs études longitudinales menées dans le contexte du sport ou de l’activité physique montrent que la motivation autodéterminée a une influence importante sur plusieurs indicateurs de l’engagement sportif, tels la persistance<sup>52</sup> ou l’assiduité<sup>53</sup>. De plus, les auteurs de la théorie de l’autodétermination (Ryan & Deci, 2002) ont récemment émis l’hypothèse d’un lien direct entre la congruence, ou l’autodétermination des motivations, et la cohérence du soi, c’est-à-dire l’absence de conflits.

---

<sup>50</sup> McAuley, Poag, Gleason & Wraith, 1990.

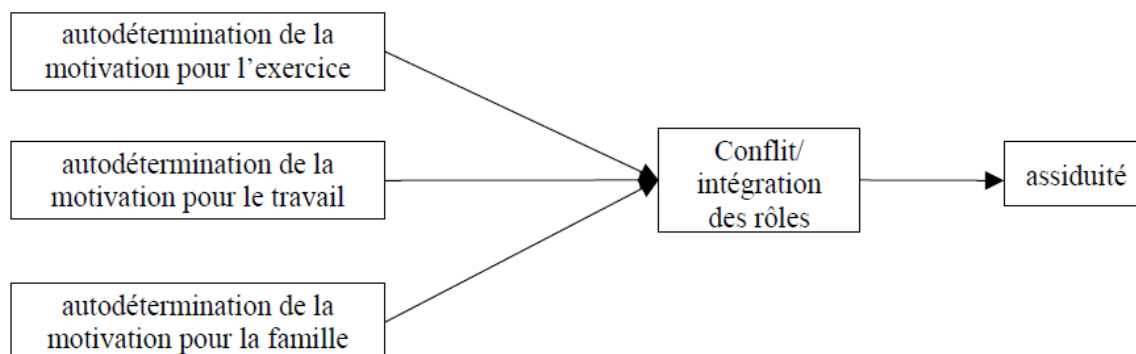
<sup>51</sup> e.g., Judd & McClelland, 1989.

<sup>52</sup> e.g., Sarrazin et al, 2002.

<sup>53</sup> e.g., Fortier & Grenier, 1999.

L'objectif de cette étude était d'étudier la valeur prédictive des conflits associés au rôle de pratiquant sur une variable comportementale, en relation avec la motivation autodéterminée : l'assiduité à des cours de remise en forme. A cette fin, nous avons réalisé une étude longitudinale auprès de 103 adultes pratiquant ce type d'activité.

Compte tenu des éléments théoriques développés précédemment, le modèle conceptuel de cette étude fut le suivant :



**Figure 5 : Modèle hypothétique des relations entre autodétermination contextuelle, conflits de rôles et assiduité**

Il présume tout d'abord que le degré d'autodétermination envers l'activité physique d'une part, et envers deux contextes (ou rôles) centraux dans la vie de jeunes adultes – celui du travail et celui de la famille – d'autre part, sont reliés au conflits éprouvés par l'individu. Plus précisément, plus la motivation envers ces trois contextes est autodéterminée, moins l'individu éprouve de conflit de rôle, car ces rôles sont pleinement "intégrés" dans, et donc constitutifs de, son Soi. Deuxièmement, le modèle prévoit une relation positive entre l'intégration des rôles et la persistance pour l'activité physique : plus les rôles sont intégrés au Soi (ou moins il y a de conflit de rôle), plus l'individu est assidu. En définitive, une troisième hypothèse – qui découle des deux précédentes - est présumée dans ce modèle : l'intégration vs. le conflit des rôles est une variable médiatrice de l'influence des motivations envers les différents contextes sur la persistance.

### 3.3.2 Méthodologie

#### 3.3.2.1 Participants et procédure

Les participants étaient 103 adultes (95 femmes et 8 hommes) se situant en moyenne dans la quarantaine, et adhérents à des associations proposant diverses activités de

remise en forme (gymnastique volontaire, gymnastique douce, gymnastique tonique, stretching ou musculation). L'étude a été réalisée en deux étapes.

Dans un premier temps, un questionnaire a été distribué aux pratiquants des différentes associations. Au total, 103 questionnaires ont été récupérés. La présence des répondants (mois de février, mars, avril et mai) a été vérifiée chaque semaine à l'insu des pratiquants, afin de ne pas induire de biais. Les présences de 70 pratiquants ont pu être récupérées, et les données étaient complètes pour 62 d'entre eux. Ils constitueront donc la base empirique de cette étude.

### 3.3.2.2 Mesures

#### *i) Motivation autodéterminée pour l'exercice physique*

Une version française de l'échelle de motivation autodéterminée pour l'exercice physique de Fuzhong Li (1999) a été utilisée pour mesurer les différentes formes de motivations présentes chez les pratiquants. L'amorce de cette échelle était : « Je pratique cette activité parce que ... ». Une liste d'items représentant différents types de motivations pour l'activité était proposée.

Sept items mesuraient la *motivation intrinsèque* (MI ; e.g., « pour le plaisir d'éprouver des sensations agréables » ;  $\alpha=.79$ ), parmi lesquels étaient représentées les motivations intrinsèques à la sensation, à la connaissance et à l'accomplissement ; l'échelle comportait également trois items pour la *régulation intégrée* (MIN ; e.g., « parce que l'exercice est l'un des aspects importants de ma personne » ;  $\alpha=.69$ ), quatre items pour la *régulation identifiée* (MID ; e.g., « parce que c'est une bonne chose pour mon bien-être personnel » ;  $\alpha=.63$ ), quatre items pour la *régulation introjectée* (MIJ ; e.g., « parce que je me sentirais coupable si je ne prenais pas le temps d'en faire » ;  $\alpha=.70$ ), quatre items pour la *régulation externe* (ME ; e.g., « parce que certaines personnes pensent que c'est bon pour moi » ;  $\alpha=.74$ ), et enfin trois items pour l'*amotivation* (AM ; e.g., « je n'en ai aucune idée » ;  $\alpha=.42$ ).

Pour chacun des items, les pratiquants devaient énoncer leur degré d'accord sur une échelle catégorielle allant de (1) « pas du tout d'accord » à (6) « tout à fait d'accord » (pour plus de détail sur les échelles, voir annexe 3a).

### **ii) Motivation autodéterminée pour les activités familiales**

Une adaptation française de l'échelle utilisée par Sénécal, Vallerand et Guay (2001) a été employée. La question qui était posée aux participants était : « Globalement, pourquoi faites-vous l'ensemble des activités familiales? ». Une liste d'énoncés représentant plusieurs formes de motivation était proposée aux participants.

L'échelle comportait trois items pour chaque forme de motivation proposée : la *motivation intrinsèque* (e.g., « parce que cela me procure du plaisir » ;  $\alpha=.72$ ), la *régulation identifiée* (e.g., « parce que cela participe à mon épanouissement personnel » ;  $\alpha=.58$ ), la *régulation introjectée* (e.g., « parce que je pense qu'il faut que je le fasse » ;  $\alpha=.69$ ) et la *régulation externe* (e.g., « pour éviter certains reproches » ;  $\alpha=.51$ ). Pour chacun des items, les participants devaient répondre en utilisant une échelle catégorielle de fréquence allant de (1) « jamais » à (6) « toujours ».

### **iii) Motivation autodéterminée pour les activités professionnelles**

Une version française de l'échelle utilisée par Sénécal, Vallerand et Guay (2001) a été utilisée. La question posée dans cette échelle était « Globalement, pourquoi travaillez-vous ? ». Une liste d'énoncés représentant quatre formes de motivation était proposée. L'échelle comportait trois items par forme de motivation : la *motivation intrinsèque* (e.g., « parce que c'est le genre de travail qui me plaît » ;  $\alpha=.87$ ), la *régulation identifiée* (e.g., « parce que c'est une bonne chose pour mon bien-être personnel » ;  $\alpha=.79$ ), la *régulation externe* (e.g., « parce que c'est valorisant socialement » ;  $\alpha=.14$ ), l'*amotivation* (e.g., « je me le demande vraiment » ;  $\alpha=.82$ ). Les participants disposaient pour répondre d'une échelle catégorielle de fréquence en 6 points, de (1) « jamais » à (6) « toujours ».

### **iv) Conflit de rôles versus intégration des rôles**

Cette mesure reprend le principe de la matrice d'instrumentalité des buts<sup>54</sup>, bien que la forme de présentation adoptée ne soit pas la même. Dans un premier temps, il a été demandé aux pratiquants de se prononcer sur l'importance qu'ils accordaient à différents rôles, selon une échelle catégorielle allant de (0) « pas du tout important » à (3) « tout à fait important ». Les rôles retenus ont été ceux de travailleur(se), de parent, de conjoint(e), d'ami(e), ainsi que les rôles liés au genre (masculin ou féminin).

---

<sup>54</sup> Emmons, 1986.

Ensuite, les participants devaient évaluer la relation existant entre l'activité physique et chacun des rôles (e.g., « ma pratique physique m'aide dans mon rôle de parent »). Ils disposaient pour cela d'une échelle catégorielle allant de (-2) « relation très défavorable » à (+2) « relation très favorable ». Ainsi, un score positif indiquait une bonne intégration des rôles, alors qu'à l'inverse, un score négatif traduisait la présence de conflits entre les domaines.

#### v) *Mesure de l'assiduité pour l'activité physique*

Au cours des quatre mois ayant suivi la passation du questionnaire, la présence des pratiquants a été vérifiée à chaque séance par les intervenants. Le questionnaire est présenté dans son intégralité en annexe 2a.

### 3.3.2.3 Analyse des données

Afin de pouvoir être exploitées dans des analyses statistiques, la majorité des données ont été transformées sous forme de scores représentant les variables mesurées. Tout d'abord, pour chaque échelle de motivation, un *index d'autodétermination* (IDX<sub>M</sub>) a été calculé, en référence à la position de la forme de motivation sur le continuum (cf. figure 1, p 14). Étant données les contraintes relatives à la passation du questionnaire, l'ensemble des formes de motivation a pu être mesuré seulement pour le contexte de l'exercice physique. Pour les autres contextes, des versions plus brèves ont été adoptées.

Les calculs ont été adaptés en conséquence :

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

$$\text{ID X M Famille} = [2 \times \text{MI} + \text{MID}] - [\text{MIJ} + 2 \times \text{ME}]$$

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

Le calcul d'un score de conflit vs. d'intégration des rôles s'est fait en plusieurs étapes. Tout d'abord, nous avons ajouté 3 points à tous les scores obtenus pour l'évaluation de la relation entre les rôles, afin d'utiliser seulement un score positif indiquant le degré d'intégration des rôles. Ces scores ont ensuite été pondérés par l'importance accordée au rôle. Enfin, la moyenne des cinq scores a été calculée. Pour opérationnaliser notre variable dépendante, nous avons calculé un indice d'assiduité égal au rapport entre le nombre de présences sur le nombre total de semaines ayant donné lieu à un contrôle de la part de l'intervenant.

Compte tenu de la taille réduite de l'échantillon ( $N < 100$ ), le recours à des analyses de pistes causales n'a pas été possible. Le modèle théorique a donc été testé à l'aide de régressions linéaires multiples. Pour tester le rôle médiateur de la variable « intégration vs. Conflit des rôles », nous avons utilisé la méthode préconisée par Judd et Kenny (1981). Selon ces auteurs, une variable fonctionne comme un médiateur quand :

- (a) les variables indépendantes prédisent de façon significative la variable dépendante,
- (b) les variables indépendantes prédisent de façon significative la variable modératrice présumée et,
- (c) la variable modératrice présumée prédit de façon significative la variable dépendante quand l'effet des variables indépendantes est contrôlé.

### **3.3.3 Résultats**

#### **3.3.3.1 Statistiques descriptives**

Moyennes, écart-types, valeurs minimales et maximales sont présentées pour chaque variable en annexe 2b. Les indices de corrélation de Bravais-Pearson entre les différentes variables sont présentés en annexe 2c.

#### **3.3.3.2 Régressions multiples**

Conformément à ce que préconisent Judd et Kenny (1981), nous avons adopté une procédure en trois étapes afin de tester le rôle médiateur du conflit dans la relation entre l'autodétermination de la motivation et l'assiduité.

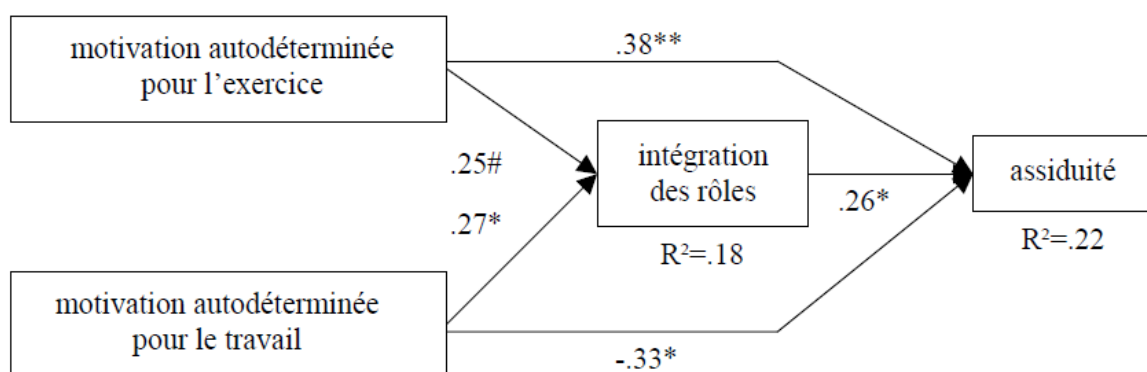
Pour tester la première condition requise pour démontrer le caractère médiateur de la variable « intégration vs. conflit des rôles », le degré d'assiduité des pratiquants a été régressé sur trois indices d'autodétermination de la motivation pour trois domaines (l'activité physique, les activités familiales et l'activité professionnelle). Globalement, le modèle s'est révélé significatif [ $F(3, 58) = 3,75$  ;  $p < .02$  ;  $R^2 = .16$ ]. Des effets simples sont apparus pour les index de motivation pour l'exercice ( $\beta = .45$  ;  $p < .003$ ) et le travail ( $\beta = -.26$  ;  $p < .05$ ).

Pour tester la deuxième condition requise pour démontrer le caractère médiateur de la variable « intégration vs. conflit des rôles », le degré d'intégration des rôles a été régressé sur les trois indices d'autodétermination de la motivation calculés pour chaque domaine (l'activité physique, les activités familiales et l'activité professionnelle).

Globalement, le modèle s'est révélé significatif :  $F(3, 58) = 4,13$  ;  $p < .02$  ;  $R^2 = .18$ . Des effets simples sont apparus pour deux des trois index de motivation : l'index pour l'exercice ( $\beta = .25$  ;  $p < .08$ ) et le travail ( $\beta = .27$  ;  $p < .04$ ).

Enfin, pour tester la dernière condition requise pour démontrer le caractère médiateur de la variable « intégration vs. conflit des rôles », l'indice d'assiduité des pratiquants a été régressé sur le degré d'intégration des rôles de façon conjointe aux trois indices d'autodétermination de la motivation. Globalement, le modèle s'est révélé significatif :  $F(4, 57) = 3,98$  ;  $p < .006$  ;  $R^2 = .22$ . Des effets simples sont apparus pour deux des trois index de motivation : l'index pour l'exercice ( $\beta = .38$  ;  $p < .01$ ) et le travail ( $\beta = -.33$  ;  $p < .02$ ), et également pour l'intégration des rôles ( $\beta = .26$  ;  $p < .05$ ).

La figure suivante présente les principaux résultats. les variables non influentes ainsi que les pistes non significatives ont été supprimées.  $N = 62$  ; \* :  $p < .05$  ; \*\* :  $p < .01$  ; # :  $p < .10$



**Figure 6 : Modèle explicatif de l'assiduité.**

En référence à Baron et Kenny (1986), seules les deux premières étapes ont été concluantes ; autrement dit, il peut s'agir d'une médiation partielle : l'intégration des conflits de rôles est un médiateur de la relation entre la motivation autodéterminée et l'assiduité, mais les analyses montrent également l'existence d'effets directs de ces variables.

### 3.3.4 Discussion

Un panel d'études de terrain montre que la motivation autodéterminée pour le sport a une influence importante sur plusieurs variables comportementales indiquant l'engagement sportif<sup>55</sup>. En cohérence avec les récentes propositions de Ryan et Deci (2002),

<sup>55</sup> e.g., Sarrazin et al, 2002.

l'objectif de cette étude était de montrer le rôle médiateur joué par le conflit lié aux rôles dans la relation entre motivation et comportement effectif.

Les deux hypothèses sous-jacentes à cette proposition étaient que les degrés d'autodétermination rapportés par les pratiquants seraient reliés positivement à l'intégration des rôles, laquelle prédirait de façon significative l'assiduité réelle des participants.

Ces deux hypothèses ont reçu un certain soutien empirique. En effet, les analyses de régression multiples effectuées montrent que les index de motivation pour l'exercice et le travail étaient reliés positivement à l'intégration des rôles (respectivement  $\beta=.25$  et  $\beta.27$ ) et permettent d'expliquer 18% de sa variance. D'autre part, cette dernière variable était elle aussi reliée positivement à l'indice d'assiduité calculé ( $\beta=.26$ ). Autrement dit, plus les pratiquants étaient motivés de façon autodéterminée pour leur travail et leur activité physique, moins ils ont éprouvé de conflits en lien avec le rôle de pratiquant, ce qui a eu pour conséquence une plus grande assiduité aux séances. Ces résultats confirment ceux obtenus par deux études menées dans le cadre du conflit travail/famille<sup>56</sup> et études/rerelations amicales<sup>57</sup>.

Néanmoins, il convient de rester prudent quand aux conclusions tirées, étant donné que la médiation par le degré de conflit s'est révélée seulement partielle. En effet, la motivation pour l'exercice et pour le travail ont également joué un rôle direct sur l'assiduité. Ce résultat est d'autant plus important à souligner que les effets n'allaient pas dans le même sens.

Ainsi, un pratiquant se montrera d'autant plus assidu que sa motivation pour l'exercice est autodéterminée – un résultat conforme à plusieurs travaux antérieurs<sup>58</sup>. À l'inverse, le manque de régularité au cours de cette période peut être expliqué par l'autodétermination de la personne pour son travail. Si ce résultat n'était pas attendu, il n'est pas non plus incohérent. On peut en effet comprendre que les individus les plus autodéterminés pour leur activité professionnelle aient moins de temps à consacrer à leur activité sportive. En effet, le MHMIE<sup>59</sup> suppose que le degré d'autodétermination pour un contexte est une des variables permettant de prédire avec le plus de certitude l'investissement dans ce domaine. L'obtention de tels effets incite à s'interroger sur la nature exacte des

---

<sup>56</sup> Sénécal, Vallerand & Guay, 2001.

<sup>57</sup> Sénécal, Julien & Guay, 2003.

<sup>58</sup> e.g., Fortier et Grenier, 1999; Pelletier & al, 2001 ; Sarrazin et al, 2002.

<sup>59</sup> Vallerand, 1997 ; Vallerand et Grouzet, 2001.



relations entre motivation et conflit, entre congruence et cohérence ; peut-être est-elle plus complexe que ne l'ont encore envisagé les auteurs.

Certaines limites liées aux caractéristiques de cette étude ne nous permettent pas d'en dire davantage. L'échantillon interrogé était en effet restreint, et de plus, extrêmement homogène, étant donnée la période où a été menée l'expérience. D'autre part, étant donné les contraintes associées à la passation de questionnaires en contexte naturel de loisirs, la motivation a été mesurée pour trois domaines seulement, alors que cinq rôles étaient représentés dans l'échelle de conflit. Enfin, certains événements, comme les blessures ou d'autres facteurs incontrôlables, rédhibitoires en ce qui concerne les absences, n'ont pas pu être pris en compte dans les analyses.

Ces résultats sont donc à considérer avec prudence. Néanmoins, certains éléments, comme le devis utilisé et la mesure du comportement réel d'engagement, font de cette étude un bon point de départ pour l'intégration du concept de conflit à la dynamique motivationnelle, option qui semble prometteuse dans le but de mieux cerner les processus de l'engagement sportif. En outre, elle constitue – comme on l'a déjà mentionné auparavant – un préalable à l'étude du rapport des individus avec la pratique sportive au niveau de l'entreprise ou scolaire.

### **3.4 Etude 3**

#### **3.4.1 Objectif et hypothèses**

Le Modèle Hiérarchique de la Motivation Intrinsèque et Extrinsèque<sup>60</sup> suppose qu'un individu est susceptible de ressentir un conflit motivationnel lorsque (1) il est contraint de réaliser une activité pour laquelle sa motivation est non autodéterminée, et (2) quand cette contrainte l'empêche de réaliser une activité pour laquelle il est motivé de façon très autodéterminée, voire intrinsèque. Il précise en outre que le conflit motivationnel est à l'origine d'un ensemble de conséquences négatives sur les émotions, les pensées et les motivations de la personne.

---

<sup>60</sup> Vallerand, 1997 ; Vallerand et Grouzet, 2001.

L'objectif de cette étude était d'induire un conflit motivationnel lié à l'activité sportive et d'étudier ses conséquences sur la performance motrice et cognitive, la concentration, et le sentiment de compétence. A cette fin, une étude expérimentale a été conduite auprès de 40 athlètes confirmés. Cependant, il faut mentionner que des études antérieures ont montré qu'il était très difficile de manipuler expérimentalement un conflit motivationnel<sup>61</sup>.

Dans cette étude, nous avons tenté d'induire un conflit chez des spécialistes d'une activité en leur projetant une séquence vidéo de celle-ci alors qu'ils devaient réaliser une autre tâche motrice ou cognitive. Pour que les effets du conflit motivationnel ne soient pas confondus avec ceux d'une perturbation de l'attention liée à la vidéo, nous avons intégré à l'étude des non spécialistes de l'activité, censés ne pas éprouver de conflit motivationnel particulier en visionnant une séquence vidéo d'un sport qui n'était pas pour eux une passion.

Quatre groupes expérimentaux ont été formés par le croisement de deux variables manipulées (1) la "vidéo" (présence vs. absence d'une projection vidéo), et (2) la "motivation pour l'activité projetée" (motivation autodéterminée pour l'activité visionnée vs. pas de motivation particulière pour l'activité visionnée). Les participants devaient réaliser successivement deux tâches *a priori* pas particulièrement intrinsèquement intéressantes : une tâche d'équilibration sur un stabilomètre, et une tâche intellectuelle de résolution de tests de logique.

Quatre variables dépendantes ont été mesurées : la performance réalisée, le degré de concentration rapporté et le sentiment de compétence éprouvé dans les deux tâches. Les hypothèses suivantes ont été formulées :

- (1) Effet "vidéo". La projection d'une séquence vidéo affecte négativement la concentration, la performance et le sentiment de compétence des participants, par rapport à ceux qui n'ont pas de projection vidéo pendant la réalisation des tâches.
- (2) Effet "conflit". Les participants spécialistes de l'activité visionnée (donc hautement motivée pour celle-ci) doivent éprouver un conflit motivationnel quand ils visionnent cette activité alors qu'ils sont obligés de réaliser d'autres tâches. Ce conflit se traduit par une moindre concentration, une moindre

---

<sup>61</sup> Ratelle et Vallerand, 1998 ; Ratelle, Sénécal, Vallerand & Grouzet, 2000.

performance, et un moindre sentiment de compétence par rapport aux participants non spécialistes dans la même condition expérimentale. Autrement dit, une interaction vidéo  $\times$  motivation pour l'activité projetée est présumée.

### **3.4.2 Méthodologie**

#### **3.4.2.1 Participants**

Vingt hommes et vingt femmes âgés en moyenne de 22 ans ont été volontaires pour réaliser cette expérience. Dix hommes et dix femmes parmi eux étaient des spécialistes de judo, engagés dans des compétitions de niveau régional à national. Les 20 autres participants n'avaient pas d'affinité particulière pour ce sport. Chaque participant a été assigné de façon aléatoire à la condition vidéo vs. absence de vidéo.

#### **3.4.2.2 Description des tâches expérimentales**

##### *i) La tâche d'équilibre sur stabilomètre*

Dans la première partie de l'expérience, les étudiants ont eu à réaliser une tâche d'équilibre sur un stabilomètre que nous avons mis au point. L'objectif était défini ainsi : *« une fois que tu es sur l'appareil, tu dois essayer de tenir le plus longtemps possible en équilibre ; je ne prendrai pas en compte la qualité de ton équilibre sur la plaque, mais seulement le temps pendant lequel tu restes en équilibre »*. Des ajustements étaient parfois nécessaires pour réguler certaines stratégies, comme les appuis manuels sur les murs ou les changements d'orientation du corps trop importants.

##### *ii) La tâche cognitive de logique*

Les participants avaient également à réaliser une tâche de logique, consistant en des suites numériques ou géométriques interrompues. La consigne était la suivante : *« Tu vas avoir 6 minutes devant toi pour résoudre le plus de questions possibles parmi ces 10 questions de logique. Il n'est pas obligatoire de les faire dans l'ordre ; fais toutes celles que tu peux trouver ; tu peux te servir de la feuille comme brouillon. Si jamais tu ne comprenais pas la question, n'hésite pas à me demander des précisions »*.

#### **3.4.2.3 Procédure**

L'expérience comportait 3 temps : (1) la réalisation d'une tâche motrice d'équilibre sur stabilomètre, comportant (a) un période d'entraînement libre, (b) une mesure

du niveau de base sur 5 essais et (c) une prise de performance sur 5 essais ; (2) une tâche cognitive de logique ; (3) la passation d'un questionnaire post-expérimental.

Les deux conditions expérimentales (i.e., présence vs. absence de vidéo) ne différaient dans leur procédure que pour les périodes 1c et 2, autrement dit pour les deux moments où la performance motrice ou cognitive était mesurée. Pendant ces deux périodes, en effet, les participants du groupe expérimental devaient réaliser les tâches alors qu'une vidéo portant sur des compétitions de judo était projetée sur un poste de télévision. Les participants du groupe contrôle, quant à eux, ont réalisé l'ensemble de l'expérience sans projection vidéo.

#### **3.4.2.4 Mesures**

##### ***i) Mesures auto-rapportées***

Un questionnaire administré à l'issue de l'expérience comportait, d'une part, une mesure auto-rapportée de l'intérêt éprouvé pour les tâches, afin de vérifier le caractère non intrinsèquement satisfaisant des tâches expérimentales. Pour chaque type de tâche les participants devaient exprimer leur degré d'accord avec l'énoncé suivant : « j'ai trouvé cette tâche intéressante », selon une échelle catégorielle de (1) « pas du tout d'accord » à (6) « tout à fait d'accord ». Il mesurait également certaines conséquences du conflit éprouvé. Pour chacune des tâches, les participants devaient évaluer grâce à la même échelle leur degré de concentration (« j'étais concentré(e) pour réaliser cette tâche ») et de compétence (« je me suis senti(e) compétent(e) pour cette tâche »).

##### ***ii) Conflit motivationnel***

Pour évaluer la présence ou non d'un conflit motivationnel, les participants devaient évaluer avec quelle fréquence ils avaient eu certaines pensées relatives à l'activité visionnée pendant qu'ils devaient réaliser l'expérience. L'échelle comportait 4 items (e.g., « je me suis vu(e) en train de faire du judo »). L'alpha de Cronbach pour cette échelle était de  $\alpha=.81$ . Ils disposaient, pour répondre, d'une échelle catégorielle en 5 points allant de (1) « jamais » à (5) « très souvent ».

#### **3.4.2.5 Analyse des données**

Des indices de performance ont été pris en compte pour chacune des tâches. Pour la tâche d'équilibre, étaient prises en considération les cinq performances effectuées au

cours de la dernière séquence. Pour la tâche cognitive, le nombre de bonnes réponses trouvées en 6 minutes a été considéré comme le meilleur indicateur de la performance.

Des analyses multivariées (MANOVA) ou univariées (ANOVA) de la variance ont été effectuées afin de tester l'existence d'effets liés aux deux variables indépendantes et à leur interaction sur la performance cognitive, les perceptions de compétence et de concentration. Une ANCOVA<sup>62</sup> a été effectuée sur l'indice de performance motrice, le niveau de base ayant été rentré comme covariant dans le but de minimiser l'impact des différences de niveau interindividuelles.

Un test de Student<sup>63</sup> a été effectué afin de vérifier si la condition vidéo avait effectivement provoqué davantage de pensées conflictuelles chez les spécialistes motivés par cette activité, par rapport aux non spécialistes où cet élément, bien que susceptible d'induire une perturbation attentionnelle, devait les laisser indifférents.

### 3.4.3 Résultats

Le tableau suivant indique les résultats d'une MANOVA<sup>64</sup> effectuée sur les performances motrices d'équilibre. Aucun des facteurs n'a eu d'effet significatif sur la performance.

*Tableau 1 : Analyse de variance sur la performance motrice*

Source de variation	Rao R	dl1	dl2	p
Vidéo (oui vs. non)	.83	5	27	.54
Motivation pour le judo	.33	5	27	.89
Interaction vidéo × motivation	.44	5	27	.82

<sup>62</sup> ANCOVA est la fusion d'ANOVA et de la régression pour les variables continues. ANCOVA teste si certains facteurs ont un effet sur la variable résultat après avoir enlevé la variance dont les prédicteurs quantitatifs sont responsables. L'inclusion de covariables (Covariable = variable qui est corrélée à la Variable Discrète et qui peut obstruer l'impact de la Variable Indiscrète sur la VD) peut accroître la puissance statistique d'une ANOVA simple/factorielle/à mesures répétées parce qu'elle permet de réduire le pourcentage de variance non expliquée.

<sup>63</sup> Le test de Student est un test paramétrique qui compare la moyenne observée d'un échantillon statistique à une valeur fixée, ou encore la probabilité observée d'un caractère à une probabilité théorique. Il permet aussi de comparer les moyennes de deux échantillons statistiques (on parle alors de test de conformité). Il tire son nom de la loi où on lit l'écart critique.

<sup>64</sup> L'Analyse de la Variance Multivariée est une généralisation de l'Analyse de la variance (ANOVA). On l'utilise lorsqu'il y a plus d'une variable dépendante. En plus d'identifier si les changements dans les variables indépendantes ont des effets significatifs sur les variables dépendantes, MANOVA est aussi utilisée pour identifier des interactions entre les variables dépendantes et entre les variables indépendantes.

Le tableau suivant rassemble, quant à lui, les résultats des ANOVAs effectuées sur les cinq autres variables dépendantes. Aucun effet simple ou d'interaction entre les deux facteurs n'est apparu, que ce soit sur la performance, les sentiments de compétence ou les degrés de concentration rapportés.

**Tableau 2 : Synthèse des ANOVAs réalisées sur les variables dépendantes**

Source de variation	df	carré moyen	F	p
<b>concentration auto-rapportée pour la tâche d'équilibre</b>				
Vidéo (oui vs. non)	1	1,22	.90	.35
Motivation pour le judo	1	.02	.02	.89
Interaction vidéo × motivation	1	.62	.46	.50
<b>Compétence perçue pour la tâche d'équilibre</b>				
Vidéo (oui vs. non)	1	.22	.15	.70
Motivation pour le judo	1	1.22	.81	.37
Interaction vidéo × motivation	1	3.02	2.00	.17
<b>performance pour la tâche cognitive</b>				
Vidéo (oui vs. non)	1	2.75	.84	.37
Motivation pour le judo	1	1.81	.55	.46
Interaction vidéo × motivation	1	0.31	.07	.76
<b>concentration auto-rapportée pour la tâche cognitive</b>				
Vidéo (oui vs. non)	1	4.00	.23	.63
Motivation pour le judo	1	4.90	2.87	.10
Interaction vidéo × motivation	1	4.00	.23	.63
<b>compétence perçue pour la tâche cognitive</b>				
Vidéo (oui vs. non)	1	.90	.53	.47
Motivation pour le judo	1	2.50	1.47	.23
Interaction vidéo × motivation	1	2.50	1.47	.23

Le test de Student effectué montre une différence significative ( $t(18)= 4,54$  ;  $p<.001$ ) pour les scores de conflit provoqué par la vidéo, les spécialistes motivés par cette activité ayant obtenu des scores plus importants ( $M = 3,32$ ) que les sportifs non motivés ( $M = 1,72$ ).

### 3.4.4 Discussion

Cette expérience a été élaborée dans le but d'induire chez des sportifs un conflit motivationnel en relation avec leur activité principale, afin d'étudier les conséquences négatives de cette expérience sur le fonctionnement cognitif et moteur des participants. Dans ce cadre, deux hypothèses ont été testées. D'une part, les participants en condition expérimentale (i.e., projection d'une vidéo) devaient obtenir des scores inférieurs à ceux de la condition contrôle (i.e., pas de vidéo projetée), du fait de la perturbation de l'attention induite.

D'autre part, l'effet néfaste de la condition expérimentale devait être plus fort auprès des participants fortement motivés pour l'activité projetée, de par l'existence d'un conflit motivationnel. Les analyses de la variance utilisées n'ont mis en évidence aucun de ces effets, ni d'autre résultat qui n'aurait pas été prévu. Pourtant, la vidéo a suscité plus de pensées conflictuelles chez les spécialistes motivés par l'activité présentée par rapport aux participants non motivés.

Les vérifications relatives à l'intérêt perçu des tâches expérimentales constituent une piste d'explication possible de l'absence d'effet. En effet, théoriquement, une des conditions requises pour l'induction d'un conflit motivationnel est le sentiment d'obligation de s'investir dans une activité pour laquelle la motivation est non autodéterminée. Les tâches ont été choisies en connaissance de cause : elles paraissaient suffisamment exigeantes et rébarbatives, en particulier la tâche cognitive, pour respecter cette condition. Contrairement à ce qui avait été supposé, ces deux tâches se sont révélées pas si inintéressantes que cela aux yeux des participants. Ainsi, sur une échelle en 6 points, l'intérêt moyen était de 5,18 pour la tâche d'équilibre et de 4,90 pour la tâche cognitive. Autrement dit, la situation expérimentale ne permettait pas nécessairement d'induire les effets souhaités.

Deux points paraissent donc essentiels pour réussir à induire un conflit motivationnel dans une tâche expérimentale : en premier lieu, la vérification préalable du caractère inintéressant de l'activité proposée, et en second lieu, le contrôle du niveau de difficulté, afin d'éviter d'obtenir de trop grandes différences interindividuelles qui peuvent masquer les effets étudiés. Ces contraintes expliquent la difficulté rapportée par les différents auteurs ayant tenté d'étudier le conflit selon des devis expérimentaux ou quasi-expérimentaux<sup>65</sup>. Il semble pourtant essentiel de continuer les efforts de recherche dans cette direction afin d'analyser les processus liés au conflit motivationnel de façon rigoureuse, surtout dans le cadre de la pratique sportive en entreprise ou dans les écoles.

---

<sup>65</sup> e.g., Ratelle et Vallerand, 1998 ; Ratelle, Sénécal, Vallerand & Grouzet, 2000.

## CONCLUSION

Ce travail de recherche avait pour objectif principal d'intégrer le concept de conflit inter-rôles à une perspective motivationnelle basée sur l'autodétermination, afin de rendre compte de certains comportements caractérisant le degré d'engagement sportif. De façon plus précise, il visait, d'un point de vue fondamental, la vérification des principales hypothèses supposées par cette intégration théorique, et, d'un point de vue plus appliqué, une meilleure compréhension des mécanismes à l'origine des comportements de persistance ou, au contraire, d'abandon, en contexte sportif. En effet, un certain nombre d'études<sup>66</sup> invoquent l'existence de conflits pour expliquer l'arrêt de la pratique sportive, sans que cette variable n'ait fait l'objet d'une conceptualisation théorique poussée et d'une vérification empirique systématique.

Une revue de la littérature scientifique sur ce concept nous a amenés à le définir comme une situation où les exigences associées à une instance psychique (but ou rôle) empêchent l'individu de répondre de façon optimale à celles d'une autre instance. Le conflit de rôle, qui s'oppose à la cohérence du Soi, a été envisagé dans notre travail comme (1) une variable à l'origine du désengagement sportif et (2) découlant du degré d'autodétermination éprouvée envers les différents rôles centraux chez l'individu, c'est-à-dire de sa congruence avec les besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'affiliation.

---

<sup>66</sup> e.g., Linder, Johns & Butcher, 1991.



Plusieurs études, utilisant des devis et des méthodologies diverses, et ayant porté sur des populations variées, ont été conduites.

L'étude 1, menée en contexte naturel auprès de 273 adolescents, a utilisé un devis corrélationnel dans le but d'étudier le lien entre les conflits éprouvés vis-à-vis du rôle de sportif et un certain nombre de variables démographiques et motivationnelles. Contrairement à ce qui était attendu, les conflits ne semblent pas augmenter entre 12 et 18 ans, ni être plus importants chez les filles. Néanmoins, cette étude a montré que le conflit était une variable heuristique pour discriminer les pratiquants d'une part, des anciens ou non pratiquants d'autre part. Les premiers éprouvent moins de conflit entre le rôle de sportif et d'autres rôles qu'ils sont amenés à jouer (e.g., ami, petit ami, élève), que les autres. De plus, les analyses effectuées ont soutenu la pertinence d'envisager le degré de conflit de rôles comme une variable modulatrice de la relation existant entre le degré d'autodétermination des motivations et les comportements de persistance.

Dans le but d'apporter plus de poids à cette perspective, un devis longitudinal sur quatre mois a été employé dans l'étude 2, afin d'étudier l'impact du conflit sur l'assiduité à des cours de remise en forme pour adultes. Les analyses effectuées ont permis de conclure tout d'abord au caractère prédictif du conflit inter-rôles: plus les participants ont éprouvé de conflits en début de période, moins ils ont été assidus dans les mois qui ont suivi. Ensuite, les analyses ont montré que le conflit était un médiateur partiel dans l'influence exercée par l'autodétermination des motivations sur l'assiduité effective.

L'étude 3, enfin, avait pour enjeu d'étudier les conséquences à court terme d'un conflit motivationnel sur la performance motrice et cognitive, sur la concentration et le sentiment de compétence. Une expérience a été conçue avec pour objectif la création artificielle d'un conflit motivationnel, afin de mieux en mesurer les effets. Cependant, comme dans les tentatives récentes effectuées par d'autres chercheurs, nos manipulations n'ont pas permis d'induire les effets souhaités.

Les deux études menées en milieu naturel présentent certaines limites qu'il est important de rappeler. Tout d'abord, dans les deux études, les échantillons n'étaient pas exactement représentatifs des populations ciblées, un certain nombre de variables socio-démographiques n'ayant pas été contrôlées. En relation avec cet élément, une autre limite est constituée par le caractère très homogène des échantillons, ce qui peut impliquer une diminution de l'ampleur des effets observés. En outre, les mesures employées se sont révélées

inadaptées à une partie des participants (étude 1), la priorité ayant été accordée à la cohérence des échelles dans les différents groupes d'âge étudiés.

Malgré ces limites, les résultats obtenus soutiennent la pertinence théorique d'une mise en relation des concepts de cohérence – ou l'absence de conflit entre les buts ou rôles de l'individu - et de congruence – ses buts ou rôles répondent à trois besoins psychologiques fondamentaux. La relation supposée entre ces deux variables dans le cadre de la persistance en contexte sportif a été vérifiée de façon partielle seulement (études 1 et 2). En effet, il semble que l'influence de l'autodétermination des motivations pour différents domaines sur les comportements soit modulée par le degré de cohérence entre ces domaines, mais que la motivation contextuelle exerce également une influence directe (étude 2). Ce résultat suggère que les propositions théoriques des auteurs de la TAD sont, en l'état, trop simples pour rendre compte de la réalité.

Une réflexion théorique paraît donc nécessaire afin de continuer sur cette voie, qui par ailleurs s'avère intéressante dans le cadre de la persistance en sport. A partir des résultats observés et des limites soulevées, plusieurs orientations peuvent être envisagées dans des études ultérieures.

En premier lieu, afin d'avoir des informations plus fiables sur les niveaux de conflit liés à la pratique sportive, il paraît nécessaire d'utiliser des échantillons plus importants et représentatifs de la population de référence, afin de préciser les éléments apportés par l'étude 1. Les études futures auraient tout intérêt à inclure d'autres catégories d'âge dans leur échantillon ; en effet, les résultats de l'étude 1 suggèrent que des conflits liés à la pratique sportive sont déjà présents dès la classe de 6<sup>ème</sup> ; les responsabilités liées au départ du foyer familial font du début de l'âge adulte une période également très pertinente à considérer.

D'autre part, des études supplémentaires utilisant un devis longitudinal seraient utiles afin d'apporter des précisions quant aux relations existant entre cohérence et congruence, et à leur part relative dans l'explication des comportements d'engagement sportif.

Enfin, bien qu'il semble particulièrement délicat d'induire un conflit motivationnel entre deux activités ou domaines de façon « artificielle », un effort particulier devrait être fait dans ce sens afin d'analyser de façon rigoureuse les conséquences cognitives, affectives et motivationnelles de cette variable, et ceci, dans un domaine bien défini.

## BIBLIOGRAPHIE

### REFERENCES :

- 1- Ajzen, I. (1985) From intentions to actions : A theory of planned behavior. In J. Kulh et J. Beckmann, *Action Control : From cognition to behavior*, (pp. 11-39), New York, Springer-Verlag.
- 2- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal Construct in Psychology : Structure, Process and Content. *Psychological Bulletin*, 120, 338-375.
- 3- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development : Raising gender aschematic children in a gender schematic society. *Signs : Journal of Women in Culture and Society*, 8 (41), 598-616.
- 4- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- 5- Biddle, S., Chatzisarantis, N., et Hagger, M. (2001). Théorie de l'autodétermination dans le domaine du sport et de l'exercice physique. In F. Cury et P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives: états de la recherche*, (pp. 19-55). Paris : PUF.
- 6- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development : Raising gender aschematic children in a gender schematic society. *Signs : Journal of Women in Culture and Society*, 8 (41), 598-616.
- 7- Brière, N.M, Vallerand, R.J., Blais, M.R. et Pelletier, L.G. (1995). Développement et Validation d'une mesure de Motivation Intrinsèque, Extrinsèque et d'Amotivation en Contexte Sportif: L'Échelle de Motivation dans les Sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- 8- Brustad, R. J., Babkes, M. L., & Smith, A. L. (2001). Youth in sport : Psychological considerations. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 604-635). New York : John Wiley.
- 9- Carver, C. S., & Sheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York, Cambridge University Press.

- 10- Clark, D. G., & Blair, S. N. (1988). Physical activity and prevention of obesity in childhood. In N. A. Krasneger, G. D. Grave & N. Kretchmar (Eds), *Childhood obesity : A biobehavioral perspective* (pp. 121-142). Caldwell, NJ : Telford.
- 11- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinant of behavior*. New York: Academic Press.
- 12- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and self-regulation in human behavior*. New York: Plenum.
- 13- Durrant, R. H., Linder, C. W., & Mahoney, O. M. (1983). The relationship between habitual physical activity and serum lipoproteins in white male adolescents. *Journal of Adolescent Health Care*, 4, 235-239.
- 14- Duxbury, L. E. & Higgins, C. A. (1991). Gender differences in Work-Family Conflict. *Journal of Applied Psychology*, 76, 60-74.
- 15- Epstein, S. (1982). Conflict and stress. In L. Golberg & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress* (pp. 49-68). New York : Free Press.
- 16- Emmons, R. A (1986). Personal Strivings : An Approach to Personality and Subjective Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (5), 1058-1068.
- 17- Emmons, R. A., & King, L. A. (1988). Conflict among personal srivings : Immediate and Long-term implications for psychological and physical well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1040-1048.
- 18- Emmons, R. A., King, L. A., & Sheldon, K., (1993), Goal Conflict and the self-regulation of action. In D.M. Wegner et J.W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of Mental Control*, (pp 528-551). Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.
- 19- Famose, J. P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport.*, Paris: Armand Colin, Collection dynamiques.
- 20- Fortier, M. S., et Grenier, M. N. (1999). Les déterminants personnels et situationnels de l'adhérence à l'exercice: une étude prospective. *STAPS*, 48, 25-37.
- 21- 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.

- 22- Fontayne, P., Sarrazin, P., et Famose, J. P. (2002). Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Science et motricité*, 45, 45-66.
- 23- Freud, S. (1927). *The ego and the id* (J. Riviere trad.). London : L. & V. Woolf at the Hogart Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- 24- Frone, M. R., Russell, M., & Cooper, M. L. (1992). Antecedants and Outcomes of Work-Family Conflict : Testing a Model of the Work-Family Interface. *Journal of Applied Psychology*, 77, 65-78.
- 25- Grand Dictionnaire de la Psychologie Larousse (1992). Bruxelles : Maury.
- 26- Guillet, E., Sarrazin, P., et Cury, F. (2000). L'abandon sportif : De l'approche descriptive aux modèles interactionnistes. *Science et motricité*, 41, 47-60.
- 27- Guillet, E., Sarrazin, P., & Fontayne, P. (2000). "If it contradicts my gender role, I'll stop!": Introducing survival analysis to study the effects of gender typing on the time of withdrawal from sport practice: A 3-year study. *European Review of Applied Psychology*, 50(4) 417-421.
- 28- Gutek, B. A., Searle, B., & Klepa, L. (1991). Rational Versus Gender Role Explanations for Work-Family Conflict. *Journal of Applied Psychology*, 76, 560-568.
- 29- Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of the self. In T. D. Yawley & J. E. Johnson (Eds), *Intelligence processes and socialization : Early to middle childhood*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- 30- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental Analysis of Conflict Caused By Opposing Attributes in the Adolescents Self-Portrait. *Developmental Psychology*, 28 (2), 251-260.
- 31- Heider, F. (1946). Attitude and cognitive organization. *Journal of Psychology*, 2, 107-112.
- 32- James, W. (1909). *Précis de psychologie*, Paris : Marcel Rivière.
- 33- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1999). Lisrel 8.3. Scientific Software International, Inc, Copyright, © 1999.
- 34- Judd, C. M., & Kenny, D. A.(1981). Process analysis : estimating mediation in treatment evaluations. *Evaluation Review*, 5, 602-619.

- 35- Judd, C. M., & McClelland, G. (1989). *Data analysis comparison approach*. Orlando : Harcourt Brace Jonanovich.
- 36- Juvénal. (356). *Satires (X)*.
- 37- King, L.A. & King, D.W. (1990). Role conflict and role ambiguity: A critical assesment of construct validity. *Psychological Bulletin*, 107, 48-64.
- 38- Kossek, E. E., & Oseki, C. (1998). Work-Family Conflict, Policies, and the Job-Life Satisfaction Relationship : A Review and Directions for Organizational Behavior-Human Ressources and Research. *Journal of Applied Psychology*, 83 (2), 139-149.
- 39- Lauterbach, W., & Newman, C.F. (1999). Computerized intrapersonal conflict assesment in psychotherapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 1-18.
- 40- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality : Selected papers*. ID K. Adams & K. E.Zemer, trans.). New York : McGraw-Hill Books Company, Inc.
- 41- Li, F. (1999). The exercise motivation scale: its multifaced strucure and construct validity. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 97-115.
- 42- 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.
- 43- Lintunen, T., Valkonen, A., Leskinen, E., & Biddle, S. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspective approach : a study of Finish youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 9, 344-352.
- 44- Marsch, H. W. (1993). Relation between global and specific domains of self : The importance of individual importance, certainty and ideals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 975-992.
- 45- McAuley, E., Poag, K., Gleason, A., & Wraith, S. (1990). Attributions from exercise programs : Attributional and affective perspective. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 591-602.
- 46- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian, R. (1996). Development and Validation of Work-Family Conflict and Family-Work Conflict Scales. *Journal of Applied Psychology*, 81 (4), 400-410.

- 47- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- 48- O'Driscoll, M. P., Ilgen, D. R., & Hildreth, K. (1992). Time Devoted to Job and Off-Job Activities, Interrole Conflict, and Affective Experiences. *Journal of Applied Psychology*, 77 (3), 272-279.
- 49- Ommudsen, Y. & Vaglum, P. (1997). Competence, perceived importance of competence and drop-out from soccer : a study of young players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 7, 373-383.
- 50- Palys, T. S., & Little, B. R. (1983). Perceived life satisfaction and the organization of personal project systems. *Journal of Personality and social Psychology*, 44, 1221-1230.
- 51- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Perceived autonomy support, motivation and persistence in physical activity : A longitudinal investigation. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- 52- Powers, W. T. (1973). *Behavior : The control of perception*. Chicago : Adline.
- 53- Ratelle, C. F., Sénécal, C. B., Vallerand, R. J., & Grouzet, F. M. E. (2000). *When leisure interferes with school : The impact of conflict on motivation and educational and mental health outcomes*. Communication présentée au congrès annuel de la SPSP, Nashville.
- 54- Ratelle, C. F, et Vallerand, R. J. (1998). *Les conséquences affectives, cognitives et comportementales d'un conflit motivationnel*. Communication présentée au congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Montréal, Canada.
- 55- Renner, W., & Leibetseder, M. (2000). The relationship of personal conflict and clinical symptoms in a high-conflict and a low-conflict subgroup : A correlational study. *Psychotherapy Research*, 10, 321-336.
- 56- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization : Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- 57- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination Theory. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- 58- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). On assimilating identities to the self: a self-determination perspective on integration and integrity with cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney, (Eds). *Handbook of self and identity*, (pp. 253-272), New York: The Guilford Press.
- 59- Sallis, J. F., & Patrick, K. (1996). Physical activity guidelines for adolescents : a consensus statement. *Pediatric Exercice Science*, 6, 302-314.
- 60- Sarrazin, P., et Guillet, E. (2001). « Mais pourquoi ne se réinscrivent-ils plus ? ». In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives : état des recherches*. (pp. 223-254). Paris : PUF.
- 61- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.
- 62- Senecal, C., Julien, E. & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination : A selfdetermination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145.
- 63- Sénécal, C., Vallerand, R. J., & Guay, F. (2001) Antecedants and Outcomes of Work-Family Conflicts: Toward a Motivational Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 176-186.
- 64- Settles, I. H., Sellers, R. M. & Damas, A. (2002). One or Two ? The Function of Psychological Separation in Role Conflict. *Journal of Applied Psychology*, 87 (3), 574-582.
- 65- Shavelson, R. J., Hubner, J.J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept : Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 4, 407-441.
- 66- Sheldon, K. M, & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: skills enable progress but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319-1331.
- 67- Sheldon, K. M. & Kasser, T. (1995). Coherence and Congruence : Two Aspects of Personality Integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.
- 68- 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(1), 97-110.



- 69- Swann, W. B., Griffin, J. J., Predmore, S., & Gaines, B. (1987). The cognitive-affective crossfire : self-consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 881-889.
- 70- Theodore, H. & Llody, B. F. (2000). Age gender role conflict: A cross-sectional study of australian male. *Sex Roles*, 34 (11/12), 41-54.
- 71- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation, in M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-359). New York: Academic Press.
- 72- Vallerand, R. J., Blais, M., Brière, N. M., et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue Canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- 73- Vallerand, R. J., et Grouzet, F. M .E. (2001). Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique. In F. Cury et P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives : états de la recherche* (pp. 57-95), Paris : PUF.
- 74- Vallerand, R. J., et Losier, G.F. (1993). Le Soi en psychologie sociale : perspectives classiques et contemporaines. In R. J. Vallerand (Ed.), *Les fondements de la psychologie sociale* (pp. 121-192). Gaëtan Morin.
- 75- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sénécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale : a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- 76- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sénécal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assesment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education : evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.

**MEMOIRES :**

- 77- Rakotoarisoa, J.T. (2010). Analyse des facteurs psychosociaux et techniques de la longévité et de la sous performance d'une équipe de football malgache : cas du Voromaherin'Alaotra. *Mémoire de CAPEN*. ENS Antananarivo.
- 78- Rakotoarisoa, Z.A. (2008). Analyse de l'instabilité des performances et la volatilité des joueurs au sein du club BBCM par la psychologie de la motivation. *Mémoire de CAPEN*. ENS Antananarivo.

# TABLE DES MATIERES

RESUME.....	i
REMERCIEMENTS .....	ii
SOMMAIRE .....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES .....	v

Pages

INTRODUCTION .....	1
<b>PREMIERE PARTIE : CADRES DE REFERENCE .....</b>	<b>4</b>
Chapitre I. Le conflit et ses conséquences sur le bien être psychologique.....	5
1.1 Repères historiques, définitions et nature du conflit .....	6
1.2 Autorégulation des comportements et conflits de buts .....	8
1.3 Le conflit liés aux rôles sociaux .....	9
1.3.1 L'adoption de rôles : une étape normale dans la construction de l'identité .....	9
1.3.2 Le conflit entre les rôles professionnel et familial .....	10
1.3.3 Les conflits liés au genre .....	11
Chapitre II. Le conflit de la théorie de la motivation autodéterminée .....	13
2.1 Motivation autodéterminée et persistance en sport.....	13
2.2 Hypothèses récentes des auteurs sur l'intégration du concept de conflit .....	16
<b>DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIES ET DISCUSSIONS .....</b>	<b>19</b>
Chapitre III. Analyse de contenu.....	20
3.1 Démarche méthodologique .....	20
3.2 Etude 1.....	22
3.2.1 Objectifs, modèle et hypothèses.....	22
3.2.2 Méthodologie .....	23
3.2.2.1 Participants et procédure.....	23

3.2.2.2 Mesures .....	23
i) Partie signalétique .....	23
ii) Conflit lié au rôle de sportif .....	23
iii) Motivation autodéterminée pour les différents contextes .....	24
3.2.2.3 Analyse des données .....	25
3.2.3 Résultats .....	25
3.2.3.1 Statistiques descriptives .....	25
3.2.3.2 Analyses de variance .....	26
3.2.3.3 Analyse des pistes causales ( <i>path analysis</i> ) .....	28
3.2.4 Discussion .....	29
3.3 Etude 2 .....	31
3.3.1 Objectifs, modèle et hypothèses .....	31
3.3.2 Méthodologie .....	32
3.3.2.1 Participants et procédure .....	32
3.3.2.2 Mesures .....	33
i) Motivation autodéterminée pour l'exercice physique .....	33
ii) Motivation autodéterminée pour les activités familiales .....	34
iii) Motivation autodéterminée pour les activités professionnelles .....	34
iv) Conflit de rôles versus intégration des rôles .....	34
v) Mesure de l'assiduité pour l'activité physique .....	35
3.3.2.3 Analyse des données .....	35
3.3.3 Résultats .....	36
3.3.3.1 Statistiques descriptives .....	36
3.3.3.2 Régressions multiples .....	36
3.3.4 Discussion .....	37
3.4 Etude 3 .....	39
3.4.1 Objectif et hypothèses .....	39
3.4.2 Méthodologie .....	41
3.4.2.1 Participants .....	41
3.4.2.2 Description des tâches expérimentales .....	41
i) La tâche d'équilibre sur stabilomètre .....	41
ii) La tâche cognitive de logique .....	41

3.4.2.3 Procédure .....	41
3.4.2.4 Mesures .....	42
i) Mesures auto-rapportées .....	42
ii) Conflit motivationnel .....	42
3.4.2.5 Analyse des données .....	42
3.4.3 Résultats .....	43
3.4.4 Discussion .....	44
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>46</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>49</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b>	
<b>ANNEXES</b>	

# ANNEXES

## **LISTE DES ANNEXES**

Annexe 01 : Etude 1

Annexe 02 : Etude 2

Annexe 03 : Etude 3

## ANNEXE 01 : Etude 1

**Annexe 1 a : questionnaire (version utilisée pour interroger les élèves de 6ème)**

**Annexe 1 b : tableau résumant la répartition de l'échantillon**

**Annexe 1 c : statistiques descriptives**

**Annexe 1 d : matrices de corrélations Bravais-Pearson**

## ANNEXE 01 : Etude 1

### QUESTIONNAIRE SUR LA PRATIQUE SPORTIVE

Dans ce questionnaire, nous allons te poser plusieurs questions sur ou en rapport avec la pratique sportive. Il n'y a pas de bonnes réponses, nous voulons juste connaître ton avis ; nous te demandons de répondre seul(e) à toutes les questions qui te concernent.

#### Partie 1 : les différents aspects de ta vie

A quel point ces aspects de la vie sont importants pour toi ? nous te demandons pour répondre d'utiliser l'échelle suivante :

	0	1	2	3	4	5
	pas du tout important	très peu important	plutôt peu important	plutôt important	assez important	vraiment important
Mes résultats scolaires	0	1	2	3	4	5
Mes relations avec ma famille	0	1	2	3	4	5
Mes relations avec mes ami(e)s	0	1	2	3	4	5
Ma relation avec un/une petit(e) ami(e)	0	1	2	3	4	5
Mon activité sportive	0	1	2	3	4	5

.....

Nous voudrions maintenant savoir comment tu te vois dans ces différents domaines de ta vie ; pour cela, nous voudrions que tu te serves de cette échelle :

	1	2	3	4	5	6
	pas du tout comme moi	très peu comme moi	plutôt pas comme moi	plutôt comme moi	assez comme moi	tout à fait comme moi
Certains enfants sont bons à l'école	1	2	3	4	5	6
Certains enfants se font facilement des amis	1	2	3	4	5	6
Certains enfants ont des difficultés en sport	1	2	3	4	5	6
Certains enfants ont du succès avec les filles/garçons	1	2	3	4	5	6
Certains enfants font tout ce que leurs parents attendent d'eux	1	2	3	4	5	6
Certains enfants ont des difficultés scolaires	1	2	3	4	5	6
Certains enfants sont souvent isolés par les autres	1	2	3	4	5	6
Certains enfants réussissent dans le domaine sportif	1	2	3	4	5	6
Certains enfants sont des séducteurs/séductrices	1	2	3	4	5	6
Certains parents sont déçus par leurs enfants	1	2	3	4	5	6



## ANNEXE 01 : Etude 1

### Partie 3 : tes raisons d'agir dans différents domaines

Dans cette partie, nous allons te proposer plusieurs raisons d'agir dans différents domaines ; nous te demandons d'indiquer pour chaque phrase à quel point tu es d'accord ou non en utilisant l'échelle suivante :

1	2	3	4	5	6
pas du tout d'accord	assez en désaccord	un peu en désaccord	un peu d'accord	assez d'accord	tout à fait d'accord

« De manière générale, je travaille en cours et je fais mes devoirs parce que...

- |  |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|
| - je trouve ça amusant                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - je veux que le professeur ait une bonne image de moi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - j'ai envie de comprendre la matière                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - je me sens mal si je ne le fais pas                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - j'aime ça  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - j'ai honte de moi quand je ne le fais pas            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - je suis obligé(e) de le faire                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - c'est important pour moi                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - je n'en sais vraiment rien                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

---

Pour cette partie, nous te demandons de penser à l'activité sportive dont tu nous as parlé dans la première partie pour répondre.

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

- |  |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|
| - pour le plaisir que j'éprouve en la faisant  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - parce que je me sentirais mal si je n'en faisais pas                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - pour ne pas décevoir les personnes que j'aime bien<br>(parents, amis, entraîneur...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - parce que j'apprends des choses importantes  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - pour l'excitation que j'éprouve en la faisant  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - parce que je me sentirais coupable de rester inactif                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - parce que des personnes importantes pour moi<br>veulent que j'en fasse               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - parce que c'est un bon moyen pour être en forme                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - je ne sais plus trop   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
-

## ANNEXE 01 : Etude 1

« De manière générale, je fais des activités avec ma famille (sorties, promenades...) parce que... »

- je me sentirais coupable de ne pas le faire	1	2	3	4	5	6
- je me sentirais mal de ne pas les voir assez	1	2	3	4	5	6
- j'adore les bons moments qu'on passe ensemble	1	2	3	4	5	6
- je trouve ça intéressant	1	2	3	4	5	6
- ma famille est très importante pour moi	1	2	3	4	5	6
- ma famille a de la valeur pour moi	1	2	3	4	5	6
- j'y suis obligée	1	2	3	4	5	6
- pour ne pas qu'ils soient déçus	1	2	3	4	5	6
- je ne sais plus trop	1	2	3	4	5	6

« De manière générale, je fais des activités avec mes ami(e)s parce que... »

- j'adore les moments amusants que l'on passe	1	2	3	4	5	6
- ça me fait toujours plaisir de les voir	1	2	3	4	5	6
- mes ami(e)s sont très important(e)s pour moi	1	2	3	4	5	6
- l'amitié a de la valeur pour moi	1	2	3	4	5	6
- je me sentirais coupable de refuser leur invitation	2	3	4	5	6	
- je m'en voudrais de les laisser tomber	1	2	3	4	5	6
- pour ne pas leur faire de peine	1	2	3	4	5	6
- j'ai peur qu'ils ne veulent plus être mes ami(e)s	1	2	3	4	5	6
- je me le demande vraiment	1	2	3	4	5	6

je n'ai pas de petit(e) ami(e) : passer directement à la page 5

« De manière générale, je passe du temps avec mon/ma petit(e) ami(e) parce que... »

- ça me fait plaisir d'être avec lui/elle	1	2	3	4	5	6
- j'adore les moments que l'on vit ensemble	1	2	3	4	5	6
- c'est une personne importante pour moi	1	2	3	4	5	6
- notre relation a beaucoup de valeur pour moi	1	2	3	4	5	6
- je culpabilise quand je ne le/la vois pas	1	2	3	4	5	6
- je me sens mal de ne pas lui accorder de temps	1	2	3	4	5	6
- pour ne pas qu'il/elle me fasse de reproches	1	2	3	4	5	6
- pour éviter qu'il/elle veuille arrêter notre relation	1	2	3	4	5	6
- je ne sais pas	1	2	3	4	5	6

# ANNEXE 01 : Etude 1

## Partie 4 : les rapports entre le sport et les autres aspects de la vie

Dans cette partie, nous voulons savoir comment tu vois les rapports entre la pratique sportive et les autres aspects de la vie ; nous te demandons pour chaque phrase de bien vouloir indiquer à quel point tu es d'accord ou non, en utilisant l'échelle suivante :

1	2	3	4	5	6
pas du tout d'accord	assez en désaccord	un peu en désaccord	un peu d'accord	assez d'accord	tout à fait d'accord

- |  |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|
| - la pratique sportive nuit au travail scolaire car cela prend du temps                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - quand on fait du sport en dehors de l'école, on est trop fatigué pour travailler efficacement à l'école  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - Etre un(e) « bon(ne) sportive » est incompatible avec être un(e) « bon(ne) élève »                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - La pratique sportive empêche de passer du temps avec les membres de sa famille                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - un sport est parfois tellement fatigant qu'on n'a plus envie de faire d'autres activités dans sa famille | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - être un(e) « bon(ne) sportive » n'est pas compatible avec « avoir une vie familiale normale »            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - La pratique sportive empêche de passer du temps avec ses ami(e)s   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - le sport peut enlever l'énergie nécessaire pour faire d'autres activités entre ami(e)s                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - être un(e) « bon(ne) sportive » est incompatible avec « passer de bons moments entre amis »              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - la pratique d'un sport prend tellement de temps que cela empêche d'avoir un(e) petit(e) ami(e)           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - la fatigue due au sport fait qu'on accorde moins d'attention à son/sa petit(e) ami(e)                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - « être un(e) bon(ne) sportive » n'est pas compatible avec « être un(e) petit(e) ami(e) agréable »        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Vérifie que tu as bien répondu à toutes les questions qui te concernaient.

Merci de ta précieuse participation !!

# ANNEXE 01 : Etude 1

## b. Répartition de l'échantillon

	6ème			3ème			Terminale			Total						
	filles	garçons	total	filles	garçons	total	filles	garçons	total							
Pratiquants	35	38%	38	41%	73	35	38%	32	35%	67	25	28%	13	15%	38	172
Anciens pratiquants	6	13%	2	2%	8	6	7%	12	13%	18	2	2%	32	36%	34	70
Non pratiquants	5	5%	6	7%	11	3	3%	4	4%	7	6	7%	11	12%	17	31
Total	46	50%	46	50%	92	44	48%	48	52%	92	33	37%	56	63%	89	273

## c. Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type
âge	273	15,196	10,856	21,148	2,707
sexe	274	-0,099	-1	1	0,997
autodétermination pour les études	243	-0,877	-10	9	3,779
autodétermination pour le sport	242	7,407	-6,5	15	4,286
autodétermination pour la famille	243	6,325	-7	15	4,770
autodétermination pour les amis	243	6,617	-4	15	4,375
autodétermination pour le couple	107	7,075	-4	15	4,525
conflit global	274	2,000	0	6	0,932
conflit lié aux ressources	274	2,055	0	6	1,028
conflit lié à l'incompatibilité	274	1,891	0	6	1,117

## d. Matrice de corrélations

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
(1) âge	1,00	-.12	.25	-.05	-.14	.03	-.23	.09	-.02	-.09	.27	.24
(2) sexe	-.12	1,00	-.17	-.04	-.06	-.10	.07	-.07	.03	.09	.10	.14
(3) statut	.25	-.17	1,00	-.15	-.15	-.16	.01	.17	-.15	-.05	-.01	-.04
(4) conflit moyen	-.05	-.04	.15	1,00	.57	.88	.77	-.14	-.23	-.08	-.24	-.21
(5) conflit pondéré	-.14	-.06	-.15	.57	1,00	.48	.52	-.04	.02	.05	-.06	-.23
(6) conflit lié aux ressources	.03	-.10	.16	.88	.48	1,00	.48	-.12	-.17	-.04	-.16	-.08
(7) conflit lié à l'incompatibilité	-.23	.07	.01	.77	.52	.48	1,00	-.15	-.19	-.02	-.29	-.28
(8) Index d'autodétermination (études)	.09	-.07	.17	-.14	-.04	-.12	-.15	1,00	.14	.03	.16	.23
(9) Index d'autodétermination (sport)	-.02	.03	-.15	-.23	.02	-.17	-.19	.14	1,00	.18	.36	.02
(10) Index d'autodétermination (famille)	-.09	.09	-.05	-.08	.05	-.04	-.02	.03	.18	1,00	.20	.26
(11) Index d'autodétermination (amis)	.27	.10	-.01	-.24	-.06	-.16	-.29	.16	.36	.20	1,00	.45
(12) Index d'autodétermination (couple)	.24	.14	-.04	-.21	-.23	-.08	-.28	.23	.02	.26	.45	1,00

## **ANNEXE 02 : Etude 2**

**Annexe 2 a : questionnaire**

**Annexe 2 b : statistiques descriptives**

**Annexe 2 c : matrice de corrélations Bravais-Pearson**

## ANNEXE 02 : Etude 2

### ENQUETE SUR LA PRATIQUE D'UNE ACTIVITE PHYSIQUE

Nous allons vous poser différentes questions sur ou en rapport avec votre pratique physique. Attention, il ne s'agit pas d'une évaluation, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous vous demandons simplement de répondre le plus sincèrement possible.

#### Partie I- votre pratique physique :

Avant de commencer, nous vous demandons de bien vouloir indiquer l'activité pour laquelle nous vous interrogeons : .....

1) Dans cette première partie, nous nous intéressons à vos raisons de pratiquer cette activité. Nous vous demandons donc d'indiquer pour chacun des énoncés votre degré d'accord sur l'échelle suivante :

pas du tout d'accord	pas vraiment d'accord	un peu en désaccord	un peu d'accord	assez d'accord	tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6

« Je pratique cette activité ....

1- pour le plaisir d'éprouver des sensations agréables	1	2	3	4	5	6
2- parce que certaines personnes pensent que c'est bon pour moi	1	2	3	4	5	6
3- parce qu'il faut que je fasse de l'exercice pour ne pas culpabiliser	1	2	3	4	5	6
4- parce que je pense que faire de l'exercice est un bon moyen pour moi de m'épanouir	1	2	3	4	5	6
5- parce que cela correspond à mes valeurs	1	2	3	4	5	6
6- je ne comprends pas pourquoi je fais ça	1	2	3	4	5	6
7- parce que certaines personnes font pression sur moi pour que j'en fasse	1	2	3	4	5	6
8- parce que je pense que faire de l'exercice me donne une bonne image de moi-même	1	2	3	4	5	6
9- pour le plaisir que j'éprouve lorsque j'apprends de nouvelles choses	1	2	3	4	5	6
10- pour le plaisir d'être absorbé(e) par l'activité	1	2	3	4	5	6
11- parce que je sens que je dois le faire	1	2	3	4	5	6

## ANNEXE 02 : Etude 2

12- pour faire plaisir aux gens qui veulent me voir faire de l'exercice	1	2	3	4	5	6
14- parce que faire de l'exercice est l'un des aspects importants de ma personne	1	2	3	4	5	6
14- je n'en ai aucune idée	1	2	3	4	5	6
15- parce que je sens que je maîtrise l'activité	2	3	4	5	6	
16- parce que je pense que c'est une bonne chose pour mon bien-être personnel	1	2	3	4	5	6
17- pour le plaisir que j'éprouve lorsque je me laisse emporter par l'activité	1	2	3	4	5	6
18- parce que je me sentrais coupable si je ne prenais pas le temps de le faire	1	2	3	4	5	6
19- parce que l'exercice m'apporte des bénéfices dans ma vie de tous les jours	1	2	3	4	5	6
20- ce n'est pas clair en ce moment	1	2	3	4	5	6
21- parce que je pense que c'est bon pour ma santé	1	2	3	4	5	6
22- pour répondre aux désirs des autres, par exemple de mes amis	1	2	3	4	5	6
23- pour l'amusement que me procure l'activité	1	2	3	4	5	6
24- parce que j'ai le sentiment de faire des progrès	1	2	3	4	5	6
25- parce que j'aurais honte de ne rien faire pour faire évoluer ma situation actuelle	1	2	3	4	5	6

2) Dans cette partie, nous allons énoncer différents buts qui peuvent être poursuivis à l'occasion de la pratique d'une activité physique.

Nous vous demandons d'indiquer pour chacun d'eux dans quelle mesure c'est un but que vous poursuivez à l'occasion de cette activité. Nous vous demandons pour cela d'utiliser l'échelle suivante :

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

« Quand je vais à ma séance, l'un des buts que je poursuis est de...

1- Faire connaissances avec d'autres personnes	0	1	2	3
2- Profiter des sensations agréables offertes par l'activité	0	1	2	3
3- Montrer aux autres que je suis bon(ne)	0	1	2	3
4- Apprendre des choses et progresser dans l'activité	0	1	2	3
5- Améliorer ma condition physique	0	1	2	3



## ANNEXE 02 : Etude 2

6- Faire plaisir à des gens importants pour moi      0    1    2    3

3) Nous allons maintenant vous demander de décrire la façon dont vous percevez la relation existant entre ces différents buts.

Il peut en effet vous sembler que la poursuite d'un but soit favorable à celle d'un autre but, par exemple le fait d'améliorer votre condition physique vous permet en plus de faire connaissance avec d'autres personnes.

Par contre, il peut vous sembler que la poursuite d'un but soit incompatible avec un autre, par exemple le fait de lier connaissance avec d'autres personnes vous empêche de progresser et d'apprendre.

Nous vous demandons dans vos réponses d'utiliser l'échelle suivante :

Très incompatible	assez incompatible	ne me concerne pas	assez favorable	très favorable
-2	-1	0	+1	+2

- Faire connaissance avec d'autres personnes tout en éprouvant des sensations agréables	-2	-1	0	+1	+2
- Apprendre et progresser tout en montrant aux autres comme je suis bon(ne)	-2	-1	0	+1	+2
- Améliorer ma condition physique tout en faisant plaisir à des gens importants pour moi	-2	-1	0	+1	+2
- Faire connaissance avec d'autres personnes tout en montrant comme je suis bon(ne)	-2	-1	0	+1	+2
- Éprouver des sensations agréables tout en apprenant des choses et en progressant	-2	-1	0	+1	+2
- Faire connaissance avec d'autres personnes tout en améliorant ma condition physique	-2	-1	0	+1	+2
- Apprendre et progresser tout en faisant plaisir à des gens importants pour moi	-2	-1	0	+1	+2
- Améliorer ma condition physique tout en montrant aux autres que je suis bon(ne)	-2	-1	0	+1	+2
- Faire connaissance avec d'autres personnes tout en faisant plaisir à des gens importants pour moi	-2	-1	0	+1	+2
- Éprouver des sensations physiques agréables tout en montrant aux autres que je suis bon(ne)	-2	-1	0	+1	+2
- Faire connaissance avec d'autres personnes tout en apprenant et en faisant des progrès	-2	-1	0	+1	+2
- Éprouver des sensations agréables tout en améliorant ma condition physique	-2	-1	0	+1	+2
- Faire plaisir à des gens importants pour moi tout					



## ANNEXE 02 : Etude 2

en montrant aux autres que je suis bon(ne)	-2	-1	0	+1	+2
- Apprendre et progresser tout en améliorant ma condition physique	-2	-1	0	+1	+2
- Profiter des sensations agréables tout en faisant plaisir des gens importants pour moi	-2	-1	0	+1	+2

### Partie II- Votre pratique et les autres aspects de votre vie

1) Dans cette partie, nous vous demandons de vous exprimer sur différents domaines de votre vie ; nous vous demandons pour cela d'utiliser l'échelle suivante :

absolument jamais	très rarement	peu souvent	assez souvent	très souvent	toujours
1	2	3	4	5	6

#### a- votre famille

Globalement, pourquoi faites-vous l'ensemble des activités familiales (devoirs ou loisirs avec mes enfants, sorties avec mon/ma conjoint(e), loisirs avec le reste de la famille...) :

... parce que cela me procure du plaisir	1	2	3	4	5	6
... parce que c'est une obligation pour moi	1	2	3	4	5	6
... pour éviter certains reproches	1	2	3	4	5	6
... parce que cela m'amène de la satisfaction	1	2	3	4	5	6
... parce que ma famille est une partie de moi	1	2	3	4	5	6
... parce que je fais l'effort de le faire pour eux	1	2	3	4	5	6
... parce que cela correspond à mes valeurs	1	2	3	4	5	6
... parce qu'ils sont contents que je le fasse	1	2	3	4	5	6
... parce que je trouve cela agréable	1	2	3	4	5	6
... parce que je me sentirais coupable de ne pas le faire	1	2	3	4	5	6
... parce que cela participe à mon épanouissement personnel	1	2	3	4	5	6
... parce que je sens qu'il faut que je le fasse	1	2	3	4	5	6

#### b- votre travail

je ne travaille pas actuellement

Globalement, pour quelles raisons travaillez-vous ?

... pour le plaisir que cela me procure	1	2	3	4	5	6
... uniquement pour le salaire que cela me rapporte	1	2	3	4	5	6
... parce que cela correspond à mes valeurs	1	2	3	4	5	6
... je me le demande vraiment	1	2	3	4	5	6
... parce que cela me permet de m'épanouir	1	2	3	4	5	6
... parce que c'est le genre de travail qui me plaît	1	2	3	4	5	6
... parce que c'est une bonne chose pour mon bien-être personnel	1	2	3	4	5	6
... je ne sais plus trop	1	2	3	4	5	6

## ANNEXE 02 : Etude 2

... parce que c'est valorisant socialement	1	2	3	4	5	6
... parce que j'éprouve de la satisfaction à le faire	1	2	3	4	5	6
... je n'en ai aucune idée	1	2	3	4	5	6

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

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

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

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

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

Très incompatible	assez incompatible	ne me concerne pas	assez favorable	très favorable
-2	-1	0	+1	+2

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

3) Il se peut que certains éléments vous empêchent parfois de suivre vos séances dans cette activité ; nous vous demandons pour chacune des contraintes énoncées, d'indiquer à quel point il vous est facile ou au contraire difficile de les surmonter quand elles se présentent. Nous vous demandons pour cela d'utiliser l'échelle suivante :

ne me concerne pas	très facile	assez facile	plutôt difficile	très difficile
0	1	2	3	4

Mes enfants ne peuvent pas rester seuls à la maison	0	1	2	3	4
L'horaire de l'activité ne me convient pas	0	1	2	3	4
J'ai envie de faire d'autres activités plus amusantes	0	1	2	3	4
L'activité me coûte chère	0	1	2	3	4
Les séances me font trop souffrir physiquement	0	1	2	3	4
Je ne m'entends pas avec l'intervenant(e)	0	1	2	3	4

## ANNEXE 02 : Etude 2

J'ai des problèmes pour me rendre sur les lieux	0	1	2	3	4
Je suis débordé(e) dans mon travail	0	1	2	3	4
Je ne m'entends pas trop avec les autres pratiquants	0	1	2	3	4
J'ai des problèmes de santé	0	1	2	3	4

3) Dans cette dernière partie, nous vous demandons d'indiquer vos intentions par rapport à la pratique de cette activité dans l'avenir (veuillez entourer la réponse qui convient le mieux à ce que vous pensez actuellement).

- Je compte continuer cette activité au prochain semestre :  
pas du tout      peut-être      sûrement      absolument
- Il y a des chances pour que j'arrête cette activité au prochain semestre :  
0% de chances    50% de chances    75% de chances    100% de chances
- Je compte reprendre cette activité à la rentrée prochaine :  
pas du tout      peut-être      sûrement      absolument
- Il y a des chances pour que je n'y revienne pas en septembre :  
0% de chances    50% de chances    75% de chances    100% de chances

### III- Renseignements généraux

Prénom et initiale du nom : .....

Age : ..... Ans

Sexe :  féminin       masculin

Situation familiale :  marié(e)     pacsé(e)     en concubinage     célibataire

Nombre d'enfants à la maison : .....

Activité(s) physique(s) pratiquée(s) :

.....

(veuillez s'il vous plaît entourer celle pour laquelle nous vous avons interrogé-e)

Depuis combien de temps pratiquez-vous cette(ces) activité(s) ?

**Merci pour votre précieuse participation !**

## ANNEXE 02 : Etude 2

### b. Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type
âge	62	43,941	19,21	62,15	10,59
sexe	62	0,774	-1	1	0,64
motivation autodéterminée pour l'exercice	62	11,966	5,89	17,13	2,96
motivation autodéterminée pour la famille	62	5,844	-1,33	12,67	3,10
motivation autodéterminée pour le travail	62	6,632	-10,00	13,17	5,25
conflit entre exercice et autres rôles	62	43,613	0	75,00	13,57
assiduité	62	0,996	0	2,88	0,64

### c. Matrice de corrélations Bravais-Pearson

	(1)	(2)	(4)	(5)	(6)	(7)
âge (1)	1,00	-.07	-.34	.09	-.12	-.23
sexe (2)	-.07	1,00	.13	.07	.27	.22
motivation autodéterminée pour l'exercice (3)	-.28	.30	.43	.33	.33	.30
motivation autodéterminée pour la famille (4)	-.34	.13	1,00	.07	.10	.04
motivation autodéterminée pour le travail (5)	.09	.07	.07	1,00	.32	-.12
intégration du rôle de sportif (6)	-.12	.27	.10	.32	1,00	.26
assiduité au cours de la fin de saison (7)	-.23	.22	.04	-.12	.26	1,00

## **ANNEXE 03 : Etude 3**

**Annexe 4 a : tâche cognitive**

**Annexe 4 b : questionnaire rempli à l'issue de l'expérience**

**Annexe 4 c : statistiques descriptives**

**Annexe 4 d : matrice de corrélation Bravais-Pearson**

# ANNEXE 03 : Etude 3

## Questionnaire sur l'expérience

Nous te remercions d'ores et déjà d'avoir participé et nous te demandons de bien vouloir répondre à ces quelques questions sur l'expérience.

Nous te demandons pour les deux premières questions de bien vouloir utiliser l'échelle suivante :

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

### 1) A propos de la tâche d'équilibre

- Cette tâche était intéressante	1	2	3	4	5	6
- J'étais concentré(e) pour réaliser cette tâche	1	2	3	4	5	6
- Je me suis senti(e) compétent(e) pour ce type de tâche	1	2	3	4	5	6

### 2) A propos de la tâche intellectuelle

- Cette tâche était intéressante	1	2	3	4	5	6
- J'étais concentré(e) pour réaliser cette tâche	1	2	3	4	5	6
- Je me suis senti(e) compétent(e) pour ce type de tâche	1	2	3	4	5	6

### 3) Lors de la projection de la cassette

Nous allons te présenter différentes situations qu'a pu t'évoquer cette cassette ; nous te demandons t'indiquer en utilisant l'échelle suivante, avec quelle fréquence tu t'es trouvé(e) dans ces situations pendant l'expérience :

1	2	3	4	5
jamais	très rarement	quelques fois	souvent	très souvent

« Au cours de l'expérience, à combien de reprises... »

- Je me suis vu en train de faire du judo	1	2	3	4	5
- J'ai pensé aux sensations agréables qu'on éprouve lorsqu'on réalise ce genre de mouvements	1	2	3	4	5
- Je me suis dit que j'aimerais mieux être à la place des combattants qu'à la mienne	1	2	3	4	5
- J'ai pensé à des compétitions que j'ai vécues	1	2	3	4	5

### 4) A ton avis, quel était l'objectif de l'expérience ?

.....

.....

.....

.....

**Merci beaucoup pour ta précieuse participation !**

## ANNEXE 03 : Etude 3

### c. Statistiques descriptives

	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type
moyenne de la première série (8)	4,96	0,83	23,90	4,65
moyenne de la deuxième série (9)	7,38	0,88	37,34	9,46
Intérêt pour le stabilomètre	5,18	3,00	6,00	0,84
concentration pour le stabilomètre	4,78	2,00	6,00	1,14
compétence pour le stabilomètre	2,93	1,00	5,00	1,23
nombre de bonnes réponses	4,31	1,50	9,00	1,77
nombre de questions traitées	6,08	2,00	10,00	1,70
Intérêt pour la tâche cognitive	4,90	1,00	6,00	1,10
concentration pour la tâche cognitive	4,65	1,00	6,00	1,31
compétence pour la tâche cognitive	3,15	1,00	5,00	1,31
conflit	2,53	1,00	4,50	1,12

### d. Matrice de corrélations

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
groupe expérimental (1)	1,00	.00	-.15	.43	-.28	.08	.12	.09	.15	-.03	-.16	-.06
spécialité (2)	.00	1,00	-.12	-.13	.23	.27	-.19	.29	.30	.03	-.02	.14
nombre de bonnes réponses (3)	-.15	-.12	1,00	.77	.02	.39	.56	.10	.12	.21	.16	.14
nombre de questions traitées (4)	.43	-.13	.77	1,00	-.16	.23	.33	.16	.15	.15	.13	.10
Intérêt pour la tâche cognitive (5)	-.28	.23	.02	-.16	1,00	.35	.22	.01	-.08	.29	-.02	-.02
concentration pour la tâche cognitive (6)	.08	.27	.39	.23	.35	1,00	.49	.25	.28	.08	.08	-.03
compétence pour la tâche cognitive (7)	.12	-.19	.56	.33	.22	.49	1,00	-.01	.02	-.05	.13	.10
moyenne de la première série (8)	.09	.29	.10	.16	.01	.25	-.01	1,00	.89	.33	.12	.42
moyenne de la deuxième série (9)	.15	.30	.12	.15	-.08	.28	.02	.89	1,00	.31	.10	.51
Intérêt pour le stabilomètre (10)	-.03	.03	.21	.15	.29	.08	-.05	.33	.31	1,00	.41	.41
concentration pour le stabilomètre (11)	-.16	-.02	.16	.13	-.02	.08	.13	.12	.10	.41	1,00	.48
compétence pour le stabilomètre (12)	-.06	.14	.14	.10	-.02	-.03	.10	.42	.51	.41	.48	1,00

*Rapport-gratuit.com*   
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES