

« Dans le fond j'ai 15 ans, et j'adore bouger! »
L'EXPÉRIENCE MOTIVATIONNELLE DES ADOLESCENTES
POUR L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

Par
Miche-Lyne Chagnon

Mémoire déposé à
L'École de service social
En vue de l'obtention de la maîtrise en service social

Sous la direction de Nicolas Moreau

Université d'Ottawa
28 septembre 2020

REMERCIEMENTS

Pour débiter, j'aimerais souligner ma reconnaissance envers mon superviseur de recherche, Nicolas Moreau. C'est par ta grande disponibilité et ta sensibilité que j'ai réussi à avancer dans cette période d'isolation due à la pandémie (COVID-19). Merci pour ton écoute et toutes les adaptations que tu as sues mettre en place pour faciliter mon apprentissage. Tu as fait preuve d'une grande flexibilité et d'un grand respect face à certaines de mes limites, ce qui a fait en sorte que j'ai toujours cru en moi, sans jamais me décourager. Tu es un grand pédagogue, mais aussi un humain d'une qualité exceptionnelle.

Je tiens également à remercier chaleureusement, Geneviève et Catherine pour leur généreuse contribution à cette recherche.

Ensuite, ce mémoire n'aurait jamais existé sans la présence et le soutien de mes précieuses collègues de maîtrise. Merci à tous ceux et celles qui ont été pour moi beaucoup plus que des collègues. Un merci tout spécial à Martine, Joëlle et Suzie-Laure pour votre écoute et vos conseils sur tant de sujets. Vous avez été des partenaires tellement inspirantes. Une belle et grande carrière vous attend mes chères muses.

À ma fille Léanne, qui est une adolescente épanouie et tout à fait motivée sur le plan sportif, tu m'as aidé à rester inspirée jusqu'à la fin. J'admire ta détermination et tous tes accomplissements physiques quotidiens. Ta motivation a été une source inestimable pour m'aider à ne jamais abandonner. Jean-Félix, grand petit homme, merci d'avoir écouté maman parler de sa maîtrise sans arrêt. Toi aussi tu as contribué par ta présence et tes blagues à me divertir pendant mon parcours. À vous deux, vous avez été si patients et aimants, sachez que je vous en serai éternellement reconnaissante. J'espère que vous retiendrez de tout ça que tout est possible dans la vie! Il suffit d'y croire et de passer à l'action.

Enfin, je souhaite souligner l'importance du soutien de mon conjoint Paul pour ces dernières années remplies de défis. Toujours, tu es là, à mes côtés à construire cette vie lumineuse pour nous et nos merveilleux enfants. Pour les hauts et les bas que je t'ai imposés, le stress et les nombreuses absences lors de soirées d'amis ou de famille, un immense merci. Tu as été à la fois mon amoureux, mon ami et mon complice en me laissant libre d'atteindre ce si grand rêve. Ce parcours n'aurait jamais été possible si tu n'avais pas aussi souvent pris le temps de m'écouter. Tu m'as fait rire, tu as cru en moi et je t'aime plus que tout.

RÉSUMÉ

Bien que les multiples bénéfices pour la santé physique et mentale de la pratique d'une activité physique (AP) régulière ont largement été confirmés empiriquement, une majorité d'adolescents n'atteint pas le niveau d'activité physique souhaitable pour optimiser leur santé physique et psychologique. La rétention dans les sports semble également une problématique à l'adolescence puisqu'entre 40 et 65 % de ceux qui s'engagent dans un programme d'AP s'arrêtent au cours des six premiers mois (OMS 2019). Le constat est encore plus prononcé chez les filles, où on dénote une baisse plus flagrante de leur participation. C'est dans ce contexte d'une faible pratique de l'AP et d'un problème de rétention chez les adolescentes que ce mémoire a cherché à comprendre les facteurs motivationnels de la pratique d'une activité physique auprès de cette population. Utilisant le cadre théorique de la motivation, notre recherche de type qualitative a ainsi permis de mieux comprendre les facteurs facilitants et contraignants de l'engagement et de la rétention des adolescentes (n=9) qui ont participé au Grand Défi Pierre Lavoie (GDPL). Nos principaux résultats ont mis en exergue les principaux éléments qui influencent leur motivation (autodétermination) à s'engager et à rester dans l'activité physique. À savoir, l'importance de la motivation autonome pour nourrir une régulation à « tendance autodéterminée » lorsque les filles s'engagent dans une activité physique et pour y rester. Puis, que la quasi-totalité des participantes qui nous a montré une motivation à « tendance autodéterminée », avait au moins deux des trois besoins psychologiques fondamentaux bien intégrés (autonomie, compétence, affiliation sociale), chacune de façon distincte. Bref, cibler les besoins (trois besoins psychologiques fondamentaux) de manières personnalisées à chacune des filles favoriserait selon cette étude l'engagement et la rétention à long terme de celle-ci pour l'activité physique.

Mots clés : Adolescentes, motivation autodéterminée, besoins fondamentaux, activité physique, sport.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE | 3 |
| 1.1 Évolution du sport féminin | 3 |
| 1.2 Division sexuelle du sport chez l'adolescent et l'adolescente | 4 |
| 1.3 État actuel de la pratique sportive chez l'adolescente | 6 |
| 1.4 Les bienfaits de l'activité physique : mythes ou réalités ? | 7 |
| 1.5 Question de recherche..... | 8 |
| CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE..... | 10 |
| 2.1 Définition du cadre théorique | 10 |
| 2.2 Besoins psychologiques fondamentaux et autodétermination | 12 |
| Chapitre 3 : MÉTHODOLOGIE..... | 15 |
| 3.1 Le choix d'un mémoire empirique..... | 15 |
| 3.2 L'utilisation d'une méthodologie qualitative | 15 |
| 3.3 La collecte des données | 16 |
| 3.4 Description de l'échantillon les adolescentes..... | 19 |
| 3.5 Le processus éthique | 20 |
| 3.6 L'analyse des données | 20 |
| CHAPITRE 4 - RÉSULTATS | 22 |
| 4.1 Données sociodémographiques | 22 |
| 4.2 Pourquoi elles s'engagent? | 24 |
| 4.2.1 « L'aspect sportif » | 24 |
| 4.2.2 « Pour l'inconnu » | 25 |
| 4.2.3 « Le défi » | 26 |
| 4.2.4 « L'accomplissement personnel » | 26 |
| 4.2.5 « Se sentir capable » | 28 |
| 4.2.6 « Prouver aux autres » | 29 |
| 4.2.7 « Santé et bien-être »..... | 29 |
| 4.2.8 « Être avec les autres » | 29 |
| 4.3 Pourquoi elles restent ? | 31 |
| 4.3.1 « Aspect sportif »..... | 31 |
| 4.3.2 « Ambiance collective »..... | 33 |
| 4.3.3 « Défi » | 34 |
| 4.3.4 « Motivation » | 34 |
| 4.3.5 « Fierté »..... | 36 |
| 4.3.6 « Rapport positif aux autres » | 36 |
| 4.3.7 « Absence de compétition »..... | 36 |
| 4.3.8 « Expériences de socialisation »..... | 37 |
| 4.3.9 « Santé et bien-être »..... | 38 |

| | |
|--|-----------|
| 4.3.10 « Entraîneur » | 39 |
| 4.3.11 « Contenu des entraînements » | 41 |
| CHAPITRE 5 : DISCUSSION | 45 |
| 5.1 L'autodétermination de nos participantes | 45 |
| 5.2 La satisfaction des trois besoins psychologiques | 47 |
| 5.3 Les limites de notre recherche | 50 |
| 5.4 Implication pour le travail social et le sport | 51 |
| 5.5 Recommandations pour les entraîneurs | 52 |
| CONCLUSION | 54 |
| BIBLIOGRAPHIE | 56 |
| ANNEXE A | 62 |
| ANNEXE B | 66 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|-----------|
| <i>Tableau 1 : Continuum de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000)</i> | <i>11</i> |
| <i>Tableau 2 - Définition des trois besoins psychologiques identifiés par la TAD.....</i> | <i>14</i> |
| <i>Tableau 3 - Caractéristiques sociodémographiques des adolescentes.....</i> | <i>22</i> |
| <i>Tableau 4 - Le continuum d'autodétermination de Sarazim et coll. (2011)</i> | <i>23</i> |
| <i>Tableau 5 - Facteurs falicitants et contraignants face à la motivation des adolescentes pour l'activité physique</i> | <i>30</i> |
| <i>Tableau 6 - Facteurs falicitants et contraignants face à la motivation des adolescentes pour l'activité physique</i> | <i>43</i> |
| <i>Tableau 7 - Schématisation des différentes formes de motivation décrites par la théorie de l'autodétermination (Karsenti et Bugmann, 2016).....</i> | <i>46</i> |

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A : Grille d'entretien

ANNEXE B : Certificat approbation recherche

LISTE D'ABRÉVIATIONS

AP - Activité physique

APS - Activité physique et sportive

TBP- Théorie des besoins psychologiques

TAD - Théorie autodétermination

GDPL - Grand Défi Pierre Lavoie

INTRODUCTION

Du plus loin que je me souviens, j'ai toujours détesté les cours d'éducation physique. Tous les prétextes étaient bons pour me sauver d'une activité qui mettait mon corps en mouvement. Je n'ai jamais aimé bouger. De plus, je détestais les jeux d'équipe, particulièrement lorsqu'il était temps de former les équipes. Je me revois, toute timide, dernière au repêchage habituellement réservé aux plus grands sportifs. Personne ne voulait de moi dans son équipe. Je n'avais aucun talent pour le sport. Je n'étais pas assez bonne, je n'étais pas capable de lancer un ballon; je courrais comme un lama. À chaque fois, on me réservait le sort d'être la dernière pigée et on allait même jusqu'à parfois pousser l'humiliation en me laissant bredouille sur le bord de la clôture comme la plus grande des rejetées. Jamais personne ne s'est préoccupé de cette situation (y compris les enseignants). Aujourd'hui, les choses sont un peu différentes. Ma fille, elle, a au contraire hérité d'un corps d'athlète et d'une motivation sans borne pour le sport, plus particulièrement pour la natation artistique. Elle est dans une équipe compétitive et chaque semaine elle prend plaisir à rejoindre ses « sœurs de nage » qui ont entre 15 et 19 ans. Ma fille adore le sport, elle est douée et très compétente dans cette sphère.

Dès lors, quels sont les ingrédients d'une expérience sportive réussie? Comment nourrir un investissement durable pour l'activité physique chez les adolescents et, plus particulièrement, les adolescentes ? Des statistiques indiquaient en 2016 et 2017, que chez les jeunes canadiens de 5 à 17 ans, seulement 39,2%, respectaient la recommandation de pratiquer une heure d'activité physique par jour. Parmi les jeunes de 5 à 17 ans, seules 26% des filles appliquaient cette recommandation, contre 52% des garçons du même âge (Government of Canada, 2019). Pour les adolescentes, l'activité physique et mentale est bonne lorsqu'elle est pratiquée dans certaines conditions.

La présente étude s'intéresse donc au vécu des adolescentes qui sont engagées et déjà motivées par la pratique de l'activités physique (AP). Notre étude sera divisée en cinq chapitres. Le premier chapitre présentera la problématique de recherche en traçant un portrait historique et un constat actuel du rôle socio-sexué des filles pour l'activité physique (AP). Notre recherche s'inscrit dans un but exploratoire, où nous tenterons de découvrir quels facteurs de l'activité remplissent les besoins fondamentaux des adolescentes et influencent leur niveau de motivation. Le deuxième chapitre fait état de l'orientation théorique qui servira à l'interprétation des résultats obtenus au quatrième chapitre. Ainsi, nous explorerons le modèle TAD pour mieux comprendre le phénomène de notre recherche. Dans le troisième chapitre, nous présenterons la méthodologie. Comme nous avons privilégié une approche qualitative, nous expliquerons ici, notre processus de recherche et nous présenterons les différentes étapes d'analyse thématique des entrevues semi-directives réalisée auprès des participantes (n=x). En quatrième lieu, nous présenterons les résultats de notre recherche selon le cadre théorique choisi. Finalement, dans le dernier chapitre, nous discuterons des résultats obtenus. Pour conclure, mes recommandations pour d'éventuelle recherches.

CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE

1.1 Évolution du sport féminin

Les femmes ont gagné leur place très lentement dans le domaine sportif. On remarque qu'au début du 20^e siècle le sport¹ n'était réservé qu'aux hommes. Ainsi, les pionnières du sport féminin ont dû affronter d'innombrables obstacles tant sur le plan moral, physiologique, qu'esthétique (Duquette, 1999; Fenton et coll., 2004). On rapporte que c'est l'Église qui mène la société et que ce n'est pas « naturel » pour la femme d'être encouragée à faire du sport ou même de l'activité physique (Ibid). À cette époque, la femme n'est pas l'égal de l'homme, mais au service exclusif de ce dernier. Il est donc impossible pour elle de s'adonner aux mêmes activités que l'homme, et surtout pas le sport. C'est l'homme qui devait pratiquer le sport. On considérait que si la femme s'aventurait dans cette sphère, c'était uniquement pour attirer l'attention sur elle (Ibid). Cette idéologie a façonné la société de l'époque puisqu'elle s'est répercutée sur l'ensemble des valeurs, des opinions, des façons de faire et d'agir de la collectivité. C'est à l'intérieur de sa mission de « femme au foyer » que la femme doit davantage se valoriser : être une bonne épouse, bonne ménagère et bonne mère de famille (Dorsaz, 2015; Duquette, 1999). Mentionnons que de 1810-1895 la femme avait seulement la possibilité d'être spectatrice dans les arènes pour voir l'homme viril pratiquer son sport (Janson, 2013). Plusieurs auteurs nous indiquent que c'est dans les années 1900 que se fait la plus grande progression pour les femmes au travers du sport puisque les Jeux Olympiques se démocratisent pour les femmes au début du XX^e siècle (Ibid). Les représentations du sport féminin évoluent alors rapidement et changent la manière dont se développe le sport pour celles-ci. Toutefois, il existe toujours des différences entre les hommes et les femmes en termes d'appétence et de réaction face à la participation sportive et le salaire (Fontayne & Sarrazin, 2001). Selon Kino-Québec (1998), « depuis plus d'un siècle, la société a énormément modifié ses modèles féminins. Passant d'un comportement dépendant et d'un corps axé sur les rondeurs, les modèles

¹ Le sport est ici défini comme une activité physique proposée par une institution.

féminins contemporains s'identifient désormais à la minceur, à la bonne forme physique » (Kino-Québec, 1998, p. 2). Aujourd'hui, les filles sont en droit d'avoir accès aux mêmes opportunités que les hommes en ce qui a trait à l'accessibilité aux sports et même à des programmes scolaires en matière d'éducation physique. Mais est-ce que nous sommes toujours devant des inégalités chez les filles et les garçons en ce qui concerne la pratique de l'activité physique ? Le débat entre inné et acquis de la pratique du sport chez la femme est loin d'être terminé. La plupart des chercheurs s'accordent sur un processus de socialisation qui aboutit à ce que le masculin et le féminin se définissent dans l'ordre social par l'attribution de statut et de rôle différents, mais aussi par un accès encore inégal au pouvoir (Fontayne & Sarrazin, 2001).

1.2 Division sexuelle du sport chez l'adolescent et l'adolescente

Mais avant d'aller plus loin, Weiss & Ferrer-Caja (2002), font état de trois raisons cohérentes pour lesquelles les jeunes font du sport :

- 1) la compétence ou l'adéquation physique ;
- 2) l'acceptation et l'approbation sociales ;
- 3) le plaisir.

Les textes sur l'éducation physique et les adolescent(e)s ont capté notre attention en ce qui concerne les différences dans l'expérience des genres. Les raisons qui poussent les jeunes à arrêter sont à l'opposé : ne pas développer ou démontrer leurs compétences, ne pas se sentir socialement acceptés, ne pas prendre plaisir à l'expérience ou s'amuser, ainsi que subir un préjudice (par exemple, une blessure, une atteinte à l'estime de soi, des sentiments blessés) (Weiss & Smith, 2002 ; Weiss & Ferrer-Caja, 2002). Pour les garçons, c'est socialement plus « naturel » de pratiquer un sport. Il y a clairement une grande différence entre le masculin et le féminin. Encore aujourd'hui, la pratique sportive est plus favorable d'un point de vue masculin tel que montré par plusieurs études (ACFAS, 2016; Deaner et al., 2016; Dorsaz, 2015; Tucker Center, 2007). Précisons également qu'il existe des différences entre la motivation et les différences des genres dans le sport :

Comme la famille et l'école, le sport constitue un domaine social dans lequel s'exerce de manière particulièrement intense cette pression

socialisatrice. Cette dernière conduit les filles et les garçons à développer des traits de personnalité, des aptitudes et des intérêts sensiblement distincts, et illustre parfaitement les mécanismes de construction des différences entre masculin et féminin (Fontayne & Sarrazin, 2001, p. 278).

En ce qui concerne spécifiquement les filles, Fenton et coll (2004) rapporte que :

L'expérience des filles et des adolescentes dans le domaine du sport et de l'activité physique est différente de celle des garçons et des adolescents. L'expérience varie également d'une fille à l'autre. Tandis que certaines filles excellent dans le sport et l'activité physique, d'autres n'ont pas la possibilité d'améliorer leurs aptitudes et d'accroître leur niveau de confort ou encore sont rebutées par la compétition (Fenton et coll., 2004, p. 9)

Dans le contexte de l'éducation physique, « les facteurs contextuels et personnels qui renforcent ou affaiblissent la motivation sont le sentiment d'appartenance sociale » (Ibid).

Une étude a récemment révélé que rencontrer des amis et faire partie d'une équipe étaient les deux principales raisons pour lesquelles les filles de 7 à 16 ans décidaient de commencer et de continuer à faire du sport (Ibid). L'environnement social des jeunes filles semble jouer un rôle prépondérant dans leur intention d'être ou non physiquement actives :

Les parents, les pairs, les adultes importants pour elles, les médias, le type de programmes offerts en milieu scolaire et municipal, ainsi que plusieurs obstacles tels les coûts, la disponibilité du transport, la responsabilité des filles aînées dans les familles monoparentales, etc., influencent cette intention, mais chacun de façon particulière (Kino-Québec, 1998, p.15).

Les éducateurs sont également conscients des différences entre les garçons et les filles, mais les activités proposées ne sont souvent pas favorables pour l'adolescente. En effet, ces dernières sont encore trop souvent imposées. Le style relationnel des entraîneurs est un autre des facteurs influençant la motivation en sport puisque les entraîneurs peuvent adopter des comportements qui soutiennent les besoins fondamentaux ou non (Sarrazin et coll., 2015).

1.3 État actuel de la pratique sportive chez l'adolescente

En bref, l'état sédentaire des filles est réel et demeure préoccupant. Statistique Canada (2013) souligne que :

- 41 % des filles âgées de 3 à 17 ans ne font pas de sport ;
- À l'adolescence, le taux de participation sportive a chuté de 22 %, et le taux de participation sportive à l'école a diminué de 26 % ;
- À l'âge de 10 ans, si une fille n'a jamais pratiqué de sport, il n'y a que 10% de chance qu'elle soit physiquement active à l'âge à adulte ;
- Conséquemment, 84 % des femmes ne font pas de sport.

(Statistique Canada, 2013)

Plusieurs études vont dans le même sens, c'est-à-dire qu'on remarque que le faible taux de participation des adolescentes dans le sport s'observe très tôt et semble plus prononcé par rapport à leurs homologues masculins (deJonge et coll., 2019; Dorsaz, 2015; Kino-Québec et coll., 2011; Tucker Center, 2007). Le risque d'abandon du sport pour les filles spécifiquement, est donc notable socialement puisqu'il est lié au taux de participation.

Compte tenu des particularités des filles à l'adolescence et de leur plus faible niveau d'activité physique, il est important d'étudier leur participation sportive de manière distincte de celle des garçons. D'ailleurs, des chercheurs ont identifié des facteurs qui facilitent ou nuisent à la pratique de l'activité physique. L'angle de l'abandon du sport a beaucoup été étudié et des raisons interpersonnelles (pression des professeurs, amis ou de la famille), intrapersonnelles (manque de plaisir ou de compétences) et structurelles (manque de temps) ont été recensées (Eliasson et Johanson, 2020). De même, un climat axé sur la performance, le manque d'encouragement de l'entourage et le manque de motivation ont aussi été nommés comme des barrières à l'activité physique (Martins et al., 2015). Des facteurs facilitant la participation au sport ont aussi été recensés, tels avoir du plaisir, reconnaître les bénéfices que cela peut apporter et être motivé (Ibid). L'absence de motivation constitue donc une barrière à la pratique d'activité physique alors que sa présence est un facilitateur (Martins et al., 2015). Ainsi, il est intéressant de comprendre, de leur point de vue, quels sont les facteurs qui

maintiennent la motivation des filles dans le sport dans lequel, elles se sont engagées. Cela nous permettrait de définir les conditions à mettre en place afin de garder les filles motivées dans les activités sportives qu'elles entreprennent. Tel sera notre questionnement de recherche.

1.4 Les bienfaits de l'activité physique : mythes ou réalités² ?

Quels sont les effets bénéfiques de l'activité physique pour les adolescents ? Les effets positifs du sport ont été largement documentés (Granger et al., 2017). Ces effets positifs concernent les capacités musculaires et cardio-vasculaires (OMS, 2020), ainsi que le sommeil qui s'en voit amélioré (Bartel et al., 2015; Kalak et al., 2012) Une meilleure santé des os (OMS, 2020 ; Smith et al., 2014) et un taux d'insuline et de cholestérol sanguin indiquant une bonne santé (Janssen & LeBlanc, 2010) sont aussi des effets positifs du sport pour la santé. Les adolescents actifs présentent aussi moins d'hypertension (Janssen et Leblanc, 2010 ; OMS, 2020), moins de risques de développer certains cancers et maladies cardio-vasculaires et de subir des fractures (OMS, 2020; Smith et al., 2014) En contrepartie, on remarque que le taux de blessures est corrélé positivement avec le temps consacré au sport, ce qui constitue un effet iatrogène de la pratique d'activité sportive (Janssen et Leblanc, 2010). En dépit de ces blessures et des conséquences non désirées de l'exercice, les bénéfices pour la santé physique sont nombreux et c'est pourquoi il est recommandé d'être actif au quotidien (OMS, 2020). Plusieurs écrits confirment également que d'un point de vue psychosocial, le sport réduit les symptômes de dépression et d'anxiété (Biddle et al., 2019; OMS, 2019) et a des effets positifs sur la santé physique et l'estime de soi (Smith et al., 2014). De même, certaines études rapportent que les sports d'équipe permettent aux participants d'améliorer la qualité de leurs relations sociales (Mansfield et al., 2018). Il semble que certains sports entraînent des bénéfices précis sur le plan du bien-être subjectif, diminuent les symptômes dépressifs et augmentent la confiance en soi, le niveau de plaisir et la socialisation de ceux qui y participent (Mansfield et coll., 2018). Grâce à ses bienfaits sur la santé physique et

² Inspiré de la problématique d'un article scientifique à venir co-écrit avec Geneviève Beaulieu.

psychologique, l'activité physique a un impact positif pour les jeunes qui y participent et se doit d'être pratiquée dans certaines conditions. Les filles sont donc celles qui bénéficient le moins des bienfaits du sport, tant sur le plan physique que psychologique d'après la littérature. Par conséquent, la promotion d'une pratique régulière de l'activité physique auprès des jeunes filles semble être une avenue prometteuse. Pour continuer à faire du sport toute leur vie, il serait donc fondamental que la fille soit au courant des bienfaits potentiels du sport et de l'activité physique dans sa vie (ACFAS, 2016). Le manque de persistance dans le sport et de la pratique physique des adolescentes nous interpelle. L'adolescence est une période de développement important et le faible taux de participation connu nous amène à vouloir mieux comprendre ce phénomène.

1.5 Question de recherche

À la lumière de ces connaissances, il est important d'étudier les mécanismes pouvant expliquer qu'aussi peu d'adolescentes pratiquent l'AP alors que les effets bénéfiques de cette dernière sur leur santé ont été montrés. Nous avons choisi de nous attarder pour cette recherche sur les facteurs motivationnels associés à ce phénomène. En effet, loin de négliger les facteurs structurels et sociaux responsables de la faible participation des adolescentes, nous avons cependant choisi de nous attarder uniquement sur les facteurs psychologiques (dynamique motivationnelle). Ce choix s'explique principalement par les données disponibles, puisque, comme nous le verrons dans la section résultats, notre mémoire s'inscrit dans une recherche plus large sur l'évaluation du Grand Défi Pierre Lavoie (GDPL). Notre question de recherche est donc la suivante : « Quels sont les facteurs facilitants et contraignants à la pratique d'une activité physique chez les adolescentes? ».

Dans cette optique, la question des effets et des conséquences, pour les adolescentes, de l'adoption d'une motivation plus ou moins autodéterminée sera abordée. Pour compléter notre théorie, nous présenterons, dans le prochain chapitre, les théories et les modèles de la motivation. Notre recherche s'inscrit dans un but exploratoire où nous tenterons de découvrir quels facteurs de l'activité comblent les besoins fondamentaux des adolescentes et influencent leur niveau de motivation.

Nos objectifs de recherche sont donc de comprendre les différentes formes de motivation des adolescentes face à l'activité physique qui sont liées par trois besoins fondamentaux :

- **L'autonomie** : besoin de se sentir à l'origine ou à la source de ses actions;
- **La compétence** : besoin de se sentir efficace et capable d'effectuer des tâches, différents niveaux de difficulté;
- **L'appartenance sociale** : besoin de se sentir connecté et supporté par d'autres personnes.

Cette recherche contribuera à cerner l'expérience directe d'adolescentes susceptibles de faire appel à diverses formes de motivation lorsqu'elles s'engagent et restent dans une activité physique. Les retombées potentielles de ce mémoire seraient de pouvoir contribuer au développement de programmes psychosociaux qui favoriseraient le maintien des adolescentes dans une pratique d'activité physique. Les connaissances issues de cette recherche pourraient permettre aux entraîneur.e.s d'obtenir de meilleures connaissances pour favoriser un engagement des adolescentes au sein d'une activité physique. En matière d'intervention, nous espérons pouvoir avoir une certaine influence sur la lecture qu'auront les intervenant.e.s au sujet de la motivation sportive pour les filles. Nous espérons aussi que les dirigeants puissent comprendre la problématique sous l'angle d'une perspective psychologique, afin de mettre en place des activités mieux adaptées.

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

Les facteurs et le processus de l'engagement des adolescentes dans l'activité physique sont complexes. Nous avons donc voulu mettre en lumière certaines dispositions motivationnelles par le cadre du modèle de la théorie de l'autodétermination (TAD) et la théorie des trois besoins psychologiques fondamentaux (TBP).

2.1 Définition du cadre théorique³

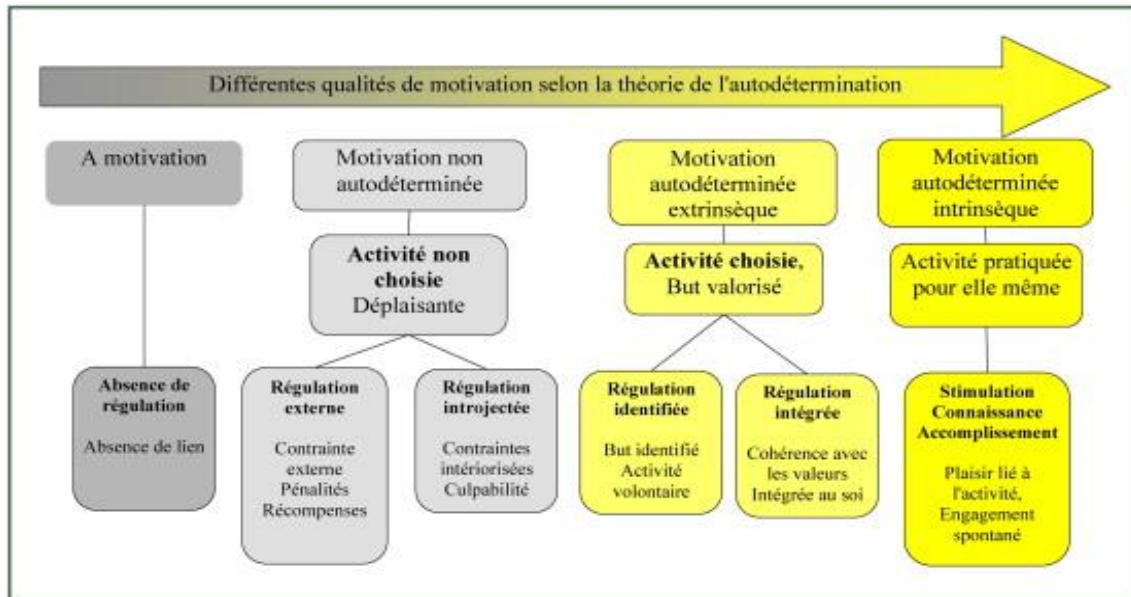
Plusieurs études ont supporté le modèle TAD et malgré les références quelque peu anciennes, cette théorie est toujours actuelle aujourd'hui. Élaborée par les professeurs Edward Deci et Richard Ryan au début des années 1970, la théorie de l'autodétermination (TAD) est un modèle du fonctionnement psychologique de la motivation humaine. Elle repose notamment sur l'identification de trois besoins fondamentaux, qui devraient nécessairement être satisfaits pour permettre aux individus de réaliser une action perçue comme « motivée ». Si cette théorie a d'ores et déjà été appliquée par les professionnels de nombreux domaines (parentalité, éducation, sport, psychothérapie, ainsi que les domaines de la motivation et de la gestion du travail), elle reste encore relativement peu connue du grand public (Ryan et Deci, 2017). Elle propose néanmoins des pistes d'applications concrètes pour stimuler la motivation au quotidien.

La TAD est un cadre théorique utile pour la présente étude, car elle explique l'engagement dans une tâche en fonction des caractéristiques et des besoins de l'individu, ainsi que les conditions environnementales dans lesquelles l'individu agit. Dit simplement, la motivation, c'est le désir de faire quelque chose et de mettre de l'énergie pour atteindre un but (Ryan & Deci, 2000b). Une théorie très populaire sur la motivation vient de Ryan et Deci. Selon eux, la motivation est un continuum (Ibid). À l'une des extrémités, il n'y a pas de motivation du tout ; c'est ce qu'on appelle l'amotivation (Ibid). À l'autre extrémité, la motivation à agir vient du plaisir de faire l'activité ; c'est la motivation intrinsèque (Ibid). Par exemple, les participants qui ont

³ Inspiré du cadre théorique d'un article scientifique à venir co-écrit avec Geneviève Beaulieu.

une motivation intrinsèque pratiquent leur sport parce qu'ils aiment ce qu'ils font, alors qu'une personne qui ne trouve aucune raison de faire de l'exercice est amotivée (Pelletier et al. 1995).

Tableau 1 : Continuum de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000a)



De plus, entre l'amotivation et la motivation intrinsèque se trouve la motivation extrinsèque, où la personne agit pour les bénéfices perçus de cette action. Quatre sous-types de motivation extrinsèque existent. 1) Certaines personnes peuvent agir exclusivement pour « satisfaire une demande extérieure ou obtenir une récompense imposée de l'extérieur » (Ryan et Deci, 2000a, p.61). Ce type de motivation est appelé régulation externe et équivaut à un conditionnement opérant (Ibid). Un exemple de régulation externe serait celui des sportifs qui pratiquent leur sport parce qu'ils aiment être félicités ou parce qu'ils sont forcés par leurs parents/entraîneur.e.s et ne veulent pas être punis (Pelletier et al., 1995). 2) Le deuxième sous-type de motivation extrinsèque est la régulation introjectée, où les gens agissent pour éviter l'anxiété et la culpabilité ou pour augmenter leur fierté et leur estime de soi (Ryan & Deci, 2000a). Les individus exprimeraient une régulation introjectée en pratiquant un sport s'ils ressentent le besoin d'être actif pour être en bonne forme physique ou pour éviter la culpabilité de ne pas le faire (Pelletier et al., 1995). 3) Le troisième sous-type de motivation extrinsèque est l'identification, ce qui signifie que les personnes se fixent

leurs propres objectifs à atteindre, même si elles pensent que l'activité elle-même est importante (Pelletier et al., 1995; Ryan & Deci, 2000a). Les sportifs font preuve d'un type de motivation identifié lorsqu'ils estiment que leur participation à un sport leur permet de s'améliorer ou parce qu'elle facilite leur épanouissement personnelle (Pelletier et al, 1995). 4) Enfin, le dernier sous-type de motivation extrinsèque est la régulation intégrée, qui apparaît lorsque les personnes assimilent complètement la valeur et le but d'une action qui a été motivée en premier lieu par une régulation identifiée (troisième sous-type de motivation extrinsèque) (Ryan et Deci, 2000a). Le but devient le leur. Par conséquent, les participants ressentiraient une régulation intégrée lorsqu'ils pratiquent leur sport parce qu'ils en apprécient personnellement l'importance pour la santé ou son amélioration.

Le type de motivation le plus fort est la motivation intrinsèque, car elle provient des valeurs et des intérêts propres des individus (Laguardia & Ryan 2000). Par conséquent, il est important de nourrir la motivation intrinsèque des adolescentes envers le sport, car elle les aide à continuer à le pratiquer, ce qui contribue possiblement à les maintenir en bonne santé physique et mentale.

Il semble important de noter que sur le plan des raisons qui explique que les adolescentes s'engagent dans l'activité physique, les formes identifiées, intégrées et intrinsèques de motivation (également appelées motivations autonomes) sont généralement les plus recherchées, parce qu'elles ont une influence positive sur la santé psychologique et le bien-être individuel, mais également sur la performance (Laguardia & Ryan 2000).

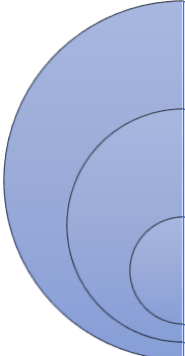
2.2 Besoins psychologiques fondamentaux et autodétermination

Pour soutenir la motivation intrinsèque des individus, il est important que les activités répondent à trois besoins psychologiques fondamentaux : 1) l'autonomie, c'est-à-dire la capacité des personnes à choisir leur action avec le sentiment d'agir d'une manière qui corresponde à leurs valeurs; 2) la compétence, c'est-à-dire le sentiment d'agir de manière significative sur leur environnement et 3) l'affiliation sociale, c'est-à-dire le

sentiment d'appartenir à un groupe (Laguardia & Ryan 2000). La satisfaction de ces besoins psychologiques fondamentaux se traduit par un sentiment d'autodétermination élevé, et c'est le principal facteur qui définit le degré de motivation d'une personne à l'égard d'une action (Vallerand, 2000). Étant donné que la motivation se situe sur un continuum, il est possible de passer d'un type de motivation à un autre lorsque le sentiment d'autodétermination augmente, donc lorsque les trois besoins psychologiques fondamentaux sont « mieux » satisfaits (Ryan et Deci, 2000a). De nombreux facteurs peuvent faciliter ou miner la motivation intrinsèque par la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (Ryan et Deci, 2000a). Ces facteurs peuvent provenir des relations développées par les entraîneur.e.s pendant les activités, du climat de l'activité ou des objectifs fixés pour l'activité (Sarrazin et al., 2015). Au cours des années, la TAD a été complétée par plusieurs mini théories, mais celle qui nous intéresse pour cette recherche est celle de « la théorie des besoins psychologiques fondamentaux » (autonomie, compétence, relation à autrui) qui traite de leur association avec le plein fonctionnement et le bien-être des individus (Sarrazin et al., 2015).

La satisfaction de ces trois besoins psychologiques fondamentaux est au centre de la théorie de la motivation (Ibid). Par conséquent, il est important de comprendre quels aspects des activités sportives répondent à ces besoins selon les participantes. Cette connaissance aiderait les entraîneur.e.s ou les professeur.e.s d'éducation physique à préparer des entraînements qui maintiennent la motivation des adolescentes dans le sport ou les activités physiques afin de les garder en bonne santé mentale et physique. La satisfaction de ces trois besoins est importante, et ce mémoire tentera de montrer que pour aller vers une régulation à « tendance autodéterminé », la clé dans le développement du bien-être des adolescentes est de nourrir ces trois besoins.

Tableau 1 - Définition des trois besoins psychologiques identifiés par la TAD



| | |
|-------------------------------------|---|
| Besoin d'autonomie | <ul style="list-style-type: none">• S'engager dans des activités suites à un libre choix• Être à l'origine de ses propres comportements |
| Besoin de compétence | <ul style="list-style-type: none">• Avoir du succès à des tâches ayant un défi optimal et d'atteindre les résultats souhaités tout en prevenant les événements indésirables |
| Besoin d'affiliation sociale | <ul style="list-style-type: none">• Se sentir connecté, (ou sentir qu'on appartient) à un milieu donné. C'est un sentiment de respect mutuel, de confiance et d'attention. |

Inspiré de : (Forest et al., 2020)

En bref, il apparaît que la satisfaction de ces trois besoins conduit à l'adoption d'une motivation autodéterminée, au bien-être optimal, à une plus grande pratique et à une performance plus élevée dans les domaines de l'AP et du sport. Puisque les besoins fondamentaux mènent à une pratique sportive autodéterminée, il est pertinent d'étudier ce qui permet aux participantes de combler leurs besoins fondamentaux. Le prochain chapitre de ce mémoire sera donc consacré à la description de la méthodologie qui nous permettra d'explorer et de répondre à notre question de recherche.

Chapitre 3 : MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre est consacré à la description de la méthodologie utilisée dans le cadre de notre mémoire. Cette méthodologie servira de base pour explorer les facteurs facilitants et contraignants de l'engagement et la rétention des adolescentes dans la pratique de l'activité physique. Ce chapitre est divisé en six sections : le choix d'un mémoire empirique, la justification du choix d'une méthodologie qualitative, le processus de collecte des données, la description de l'échantillon, le processus éthique et l'analyse des données.

3.1 Le choix d'un mémoire empirique

Le mémoire actuel souhaite étudier les facteurs facilitants et contraignants de l'engagement et la rétention des adolescentes dans la pratique de l'activité physique. C'est pourquoi nous croyons qu'une méthode de recherche empirique, qui met en lumière la réalité subjective des participants, permettra d'analyser l'impact réel de la motivation de ces adolescents. Effectivement, en analysant les parcours de vie et en identifiant les événements et les formes de soutien disponibles pour les jeunes filles au secondaire, nous croyons que nous pourrions avoir une meilleure idée de l'expérience réelle des adolescentes. Bref, une recherche empirique devrait nous permettre d'identifier les éléments qui ont un impact sur leur autodétermination à s'engager et à rester dans l'activité physique ou dans un sport.

3.2 L'utilisation d'une méthodologie qualitative

Ce mémoire se fonde sur une méthodologie qualitative, et plus spécifiquement, sur les entrevues dites semi-directives. Cette technique méthodologique amène le chercheur à visiter une situation à travers le récit des personnes. En fait, le chercheur tente de revivre l'évènement avec le même regard que les participants. De cette façon, il peut interpréter la situation en tenant compte du contexte particulier du groupe en question (Bryman,2000). La recherche qualitative demande donc un effort pour tenir compte de l'environnement dans lequel les participants étaient plongés aux différents moments de leur vie. Très différente de la recherche qualitative, la recherche de type quantitative

va dans un autre sens que le courant positiviste qui est plutôt rationnel. Pour une recherche qualitative, le chercheur doit vraiment se détacher des participantes et utiliser une posture tout à fait neutre et subjective. Comme chercheur, il faut donc se coller et être le plus fidèle possible aux discours des participantes (Ibid).

En fait, puisque nous souhaitons mettre en lumière les facteurs facilitants et contraignants de l'engagement et de la rétention des adolescentes dans la pratique de l'activité physique, il semble que cette méthodologie soit la plus adaptée pour faire émerger avec précision et fluidité, les événements marquants de leur trajectoire de vie.

3.3 La collecte des données

Pour ce mémoire, il n'y a pas eu de nouvelles données collectées. Comme nous verrons dans la prochaine section, les données que nous utiliserons proviennent d'une recherche dirigée par la professeure Catherine Laurier. Dans les prochaines lignes, il sera donc question de la recherche initiale et des données secondaires, ainsi que de notre processus derrière le choix de l'échantillon.

Pour ce mémoire, nous ferons une utilisation secondaire des données provenant d'un projet plus vaste, appelé *Courir pour être mieux. Le sport comme vecteur d'intégration psychosociale*, de Laurier, Moreau, Guay et Couture (CRSH 2015-2018). Le comité d'éthique de la recherche du CIUSSS Centre-Sud-de-l'Ile-de-Montréal a approuvé le projet qui présente une méthode mixte (qualitatif et quantitatif). Dans cet article, seules les données qualitatives seront abordées, mais de plus amples informations sur les données quantitatives ont déjà été publiées (Ducharme, Laurier et Simard, 2018).

Notre recherche s'appuie sur une utilisation secondaire de données. Nous avons utilisé une partie de l'échantillon initial pour former un nouvel échantillon de participantes (n=9) qui, compte tenu de notre hypothèse (telle qu'énoncée dans le premier chapitre), seront susceptibles de fournir des informations sur les facteurs facilitants et contraignants de l'engagement et la rétention des adolescentes dans la pratique de l'activité physique. Les données secondaires utilisées pour ce mémoire sont neuf

verbatim d'entrevues semi-directifs choisis parmi les 15 entrevues de la recherche initiale. L'utilisation de données secondaires comporte plusieurs avantages. En premier lieu, la recherche à partir de données secondaires est très économique en temps et en matériel. Pour cette étude, les données sont disponibles sur une plateforme informatique (entrevues retranscrites sur Word), ce qui permet d'éviter la production de documents qu'engendre une collecte de données primaire (questionnaires, formulaires de consentement, etc.). L'accès aux données est aussi extrêmement facilité par ce type de support (Turgeon & Bernatchez, 2008).

En ce qui concerne la notion de temps, l'analyse de données secondaires permet de réduire les délais pour obtenir la demande éthique. De plus, comme nous n'avons pas eu à transcrire les entrevues, nous avons pu octroyer plus de temps pour l'analyse. Ainsi, notre échantillon comprend neuf entrevues semi-directives, ce qui est un nombre important pour un mémoire de maîtrise en service social à l'Université d'Ottawa.

Un autre grand avantage de l'analyse de données secondaires est qu'elle permet de parcourir plus en profondeur un sujet qui n'avait pas été exploré dans la recherche initiale (Turgeon & Bernatchez, 2008). Il arrive que pendant les multiples phases d'une recherche, des thèmes inopinés ou encore une nouvelle problématique apparaissent aux chercheurs et ceux-ci ne peuvent être explorés puisqu'ils ne faisaient pas partie des objectifs tels qu'ils avaient été définis à l'origine. Ainsi, lorsque l'on sait que la recherche prend place dans des conditions où le temps est limité (notamment pour les chercheurs / professeurs), il paraît compréhensible que, soit par manque de temps ou de ressources pour l'analyse de leurs données, les recherches prennent souvent fin alors que certains aspects demeurent peu ou pas étudiés. De plus, puisque les chercheurs doivent orienter leurs actions vers un objectif très précis (questionnement initial), certaines dimensions ne peuvent qu'être explorées en profondeur que par le biais d'une analyse secondaire. De cette façon, nous participons à l'élaboration d'une conception holistique de la problématique (Turgeon & Bernatchez, 2008). Dans le cas de ce mémoire, comme nous l'avons montré précédemment, peu d'études ont cherché à comprendre le contexte motivationnel des

adolescentes lorsqu'elles s'engagent et restent dans une activité physique.

L'analyse de données secondaires comporte tout de même des risques lorsqu'on aborde le contexte et la cueillette des données primaires. En effet, ce type de recherche a comme désavantage possible que les chercheurs perdent de vue la recherche initiale, dénuant l'analyse secondaire de tout son sens (Ibid.). Pour ce mémoire, ce biais est cependant limité puisque l'élaboration de la problématique, de la méthodologie et de l'analyse s'est faite sous les yeux de Nicolas Moreau (directeur de maîtrise et co-chercheur). Ce mémoire se distingue de la recherche initiale car il ne cible qu'une portion de l'échantillon original, composée uniquement d'adolescentes (n=9), et cible surtout la dimension de l'engagement et de la rétention des filles pour l'activité physique.

Il a été convenu qu'il serait possible de constituer un échantillon composé de l'ensemble des adolescentes (n=9) de l'échantillon initial (n=x). Cet échantillon à choix raisonné (Pires, 1997) est basé sur une nouvelle série de critères qui permettent de répondre à la question de recherche de ce mémoire, c'est-à-dire de comprendre et d'identifier les facteurs facilitants et contraignants de l'engagement et la rétention des adolescentes (nous soulignons) dans la pratique de l'activité physique.

Les participants sont issus de la grande région métropolitaine de Montréal, de Lanaudière, des Laurentides, de la Montérégie et de l'Estrie et ont été recrutés principalement dans des écoles privées (échantillon complet).

Un critère a été ajouté afin d'obtenir un échantillon qui nous permettra d'explorer plus spécifiquement la problématique motivationnelle des adolescentes pour l'activité physique. Le genre des participants a été sélectionné comme critère de sélection pour l'échantillon du mémoire. En effet, nous nous sommes uniquement attardés à l'expérience des filles, compte tenu de leur faible participation (et enjeux de rétention) aux activités physiques lors de l'adolescence. La description de cet échantillon suit dans la prochaine section.

3.4 Description de l'échantillon les adolescentes

La clientèle choisie pour cette recherche sera composée de neuf adolescentes. Les critères d'inclusion ainsi que leur portrait sociodémographique sont présentés dans le Tableau 3. Tout d'abord, les participantes de la recherche se sont vu octroyer un nom fictif afin de faciliter l'analyse de leur parcours sportif. Les participantes⁴ de l'étude ont été recrutées au Centre Intégré Universitaire de Santé et de Services Sociaux (CIUSSS) du Centre-Sud-de-l'Ile-de-Montréal, installation Centre jeunesse, ainsi que dans des écoles secondaires publiques et privées de Montréal et de plusieurs régions environnantes (Lanaudière, Laurentides, Montérégie et Estrie). Pour ce qui est du recrutement complet, il s'est fait sur trois ans. Les adolescentes, âgées de 12 à 17 ans, participant à des entraînements structurés de course à pied (dans le cadre du Grand Défi Pierre Lavoie⁵, ou en vue d'un autre événement de course à pied), ont assisté à une présentation du projet de recherche à la suite de laquelle elles étaient invitées à participer, si elles le désiraient, après l'obtention du consentement parental et de leur assentiment. Ainsi, l'ensemble des participantes prenaient part à des entraînements structurés de course à pied, à raison d'une à trois fois par semaine, en vue d'un événement précis. Chaque école avait un calendrier et un planning différent pour ses formations.

Dans les écoles secondaires, des professeurs, principalement bénévoles, structuraient les entraînements. Les entraînements ont eu lieu à des moments variés, selon les établissements : parfois le matin avant les cours, sur l'heure du dîner ou bien en soirée. La participation à la recherche impliquait un premier temps de mesure, au tout début des entraînements, et un deuxième vers la fin du processus d'entraînement, peu avant l'événement pour lequel les entraînements avaient lieu. Il a été décidé de

⁴ Informations tirées de l'articles Ducharme et al. (2018) « Courir pour être mieux : le sport comme vecteur d'intégration psychosocial. »

⁵ La Course du Grand défi Pierre Lavoie cible principalement les jeunes sédentaires afin de les amener à modifier leurs habitudes de vie. De plus, elle est conçue pour stimuler l'esprit d'équipe et la camaraderie, ce qui en fait un projet rassembleur qui développe chez les jeunes un fort sentiment d'appartenance à leur milieu, L'entraide est au cœur de leurs valeurs. Les organisateurs encourageront les écoles à intégrer le parrainage entre les jeunes au sein des groupes.

procéder ainsi afin que les résultats ne tiennent compte que du processus d'entraînement, et qu'ils ne soient pas biaisés par le fait de participer à un événement précis de grande envergure comme le Grand Défi Pierre Lavoie. Les questionnaires administrés relevaient de données quantitatives et qualitatives et portaient sur les habitudes de vie, les comportements perturbateurs, la santé mentale et les caractéristiques personnelles. En moyenne, trois à quatre mois se sont écoulés entre les deux temps de mesure.

3.5 Le processus éthique

Dans le but de protéger les participants de la première recherche, une demande d'utilisation des données secondaires a été soumise au comité d'éthique de la recherche du CIUSSS Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. Ce processus est essentiel pour toute recherche dont le sujet d'étude implique des sujets humains. Ainsi, plusieurs actions doivent être prises pour s'assurer de la confidentialité et du respect des participants.

Pour ce mémoire, on a protégée nos sujets par des pseudonymes et des codes en leur attribuant des prénoms fictifs. Nous avons utilisé ces prénoms fictifs lors de la transcription des entrevues de la recherche initiale afin qu'on ne parvienne pas à identifier les participantes. Nous avons par la suite détruit toute information nominative dès que le terrain de recherche a pris fin. L'anonymat était très important et a été respecté pour cette recherche. Tout passage qui pouvait identifier une participante a été écarté de cette recherche.

De plus, un assistant de recherche a expliqué le projet aux étudiant.e.s participant déjà à des défis qui ont eu lieu dans leur école. Il leur a remis des formulaires de consentement pour leurs parents, et ceux qui l'ont rapporté ont pu participer à ce projet après avoir eux-mêmes signé un formulaire s'assentiment.

3.6 L'analyse des données

Dans le cadre de ce mémoire, nous allons privilégier une analyse thématique mixte

(L'Écuyer, 1987) et plus particulièrement une analyse inductive ancrée dans le discours des participants. Cette analyse a été effectuée à l'aide du logiciel Nvivo 11. Ces données nous ont permis de mettre en lumière quelques thèmes que nous avons identifiés comme des facteurs de facilitants et contraignants. L'assistant de recherche du projet a interrogé les 15 répondants (dont les 9 filles constituant notre échantillon) un mois après le défi et leur a posé des questions sur le processus d'entraînement, leur relation avec leur entraîneur et leurs coéquipiers, le plaisir de courir et enfin, les changements constatés sur le plan des relations sociales. Le guide d'entrevue est présenté à l'annexe B. Les enregistrements audio des entretiens ont été dactylographiés par une tierce personne. L'unité de sens choisie pour coder les entrevues a été le paragraphe. L'analyse thématique transversale a été réalisée par le biais du logiciel Nvivo 11.

Première phase d'analyse : chaque paragraphe a été codé, puis les phrases codées ont été regroupées pour former deux grandes catégories. Les codes ayant une signification similaire ont ensuite été regroupés pour former des thèmes à l'intérieur de chacune des deux catégories. Pour la catégorie A, dix étapes de regroupement ont été nécessaires pour obtenir les huit thèmes principaux. En ce qui a trait la catégorie B, nous avons effectué dix étapes de regroupement qui ont donné lieu à onze thèmes principaux. Le codage et l'analyse des données s'est fait par le biais d'un va-et-vient constant entre l'auteure de ces lignes et le superviseur.

Seconde phase d'analyse : Cette phase a consisté à mettre en relation les facteurs soulevés par les participantes et le cadre théorique tel qu'exposé dans le chapitre 2. De cette façon, il a été possible de mettre en lumière ce modèle qui démontre le rôle de la participation d'adolescentes par les besoins psychologiques, pour l'intention de s'engager et de rester dans une pratique d'activité physique.

CHAPITRE 4 - RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, nous présenterons tout d'abord les données sociodémographiques concernant les adolescentes ayant participé à notre recherche.

Ensuite, nous exposerons les résultats à l'intérieur de deux grandes catégories soit :

1) Pourquoi elles s'engagent ? et 2) Pourquoi elles restent ?

Les résultats suivants ont été obtenus suite d'une analyse thématique que nous avons décrit dans la section méthodologique. En effet, dans le but de répondre à l'objectif de notre recherche, nous avons cherché, dans les discours des différentes adolescentes, à comprendre les facteurs facilitants et contraignants de l'engagement et de la rétention des adolescentes pour la pratique de l'activité physique. De plus, nous voulions donner une voix aux adolescentes par nos résultats en parcourant avec elles, leur expérience du GDPL.

4.1 Données sociodémographiques

Voici un tableau illustrant les données sociodémographiques des neuf adolescentes ayant participé à notre recherche.

Tableau 3 - Caractéristiques sociodémographiques des adolescentes

| Sujet | Sexe | Âge | Déjà engagée dans le sport avant | GDPL ou autre |
|-----------------------|------|-----|----------------------------------|--|
| Annabelle | F | 17 | Oui | Première fois GDPL |
| Annie | F | 15 | Non | Première fois GDPL |
| Karine | F | 16 | Oui | Première fois GDPL |
| Kathy | F | 14 | Oui | Première fois GDPL |
| Mathilda ⁶ | F | 15 | Oui | Première fois demi-marathon de Montréal. |
| Mélissa | F | 15 | Non | Première fois GDPL |
| Rebeka | F | 14 | Oui | Deuxième fois GDPL |
| Sylvie | F | 13 | Oui | Troisième fois GDPL |
| Yasmine | F | 14 | Oui | Première fois GDPL |

⁶ Mentionnons qu'une participante de l'échantillon initiale a fait une autre course que le GDPL.

4.2 Pourquoi elles s'engagent?

La première catégorie s'intitule « *pourquoi elles s'engagent ?* ». Nous avons ensuite, regroupé les réponses des adolescentes en huit thèmes, que nous présenterons dans la présente section.

4.2.1 « *L'aspect sportif* »

Le premier thème fait référence à l'aspect sportif. Les participantes ont abordé à quelques reprises le fait qu'elles avaient un intérêt dans un sport en particulier. Dans un article datant de 2008, Gillet et ses collègues ont appliqué les différents types de motivation ainsi que les trois besoins fondamentaux au cadre de la pratique d'un sport. La motivation intrinsèque à la pratique sportive désignerait un intérêt pour la pratique en elle-même.

L'extrait, tiré de l'entrevue avec Annie illustre bien ce besoin sportif intrinsèque : « *En partie, c'était parce qu'il n'y avait comme pas beaucoup d'activités physiques qui étaient organisées au Centre et je voulais bouger. Ça fait que le Défi, même si c'était de la course, ça me donnait une opportunité de m'entraîner beaucoup* ». (Annie)

L'extrait suivant permet également de mettre en lumière que la motivation intrinsèque, la forme la plus autodéterminée de la motivation, concerne des activités dont la motivation réside dans le comportement lui-même : « *En fait j'ai toujours aimé courir, pis quand y'ont dit : « c'est le Défi, c'est pour courir », je me suis dit « bien je vais essayer pour voir si ça va m'aider ». Puis si je vais aimer ça. Pis, j'ai vraiment aimé ça.* » (Sylvie)

Dans cette optique, les recherches qui visent à mieux comprendre la dynamique motivationnelle de l'adolescente pour le sport indiquent que lorsqu'une activité est intrinsèquement motivée, le plaisir lié à sa réalisation nous fournira une récompense suffisamment satisfaisante qui rendrait inutile toute autre forme de gratification.

Mathilda nous explique bien la référence au plaisir et à l'intérêt de l'activité pour elle-même, ce qui nous amène directement vers une forme de motivation intrinsèque : *« Dans le fond, j'ai 15 ans et j'adore bouger. Je fais du basket, je fais un peu de football, du volley-ball et de l'athlétisme. (...) Pis c'est ça. » (Matilda)*

Rappelons que l'autodétermination est une macro-théorie de la motivation humaine. Elle décrit les différentes formes de motivation, ainsi que leur niveau d'autodétermination, c'est-à-dire le degré auquel ces différentes formes de motivation seront perçues comme intégrées à la volonté propre de l'individu. Il s'avère donc, que le motif et l'intérêt qui engagent les adolescentes dans l'activité physique influencent la forme de motivation. Nous chercherons à mieux comprendre dans les prochains extraits ces différentes formes de motivation.

4.2.2 « Pour l'inconnu »

Selon la théorie de l'autodétermination, l'association d'une action à une forme autonome de motivation serait principalement liée à la satisfaction de trois besoins fondamentaux soit le besoin d'autonomie, le besoin d'appartenance sociale et le besoin de compétence. Les extraits suivants sont répartis en fonction de ces trois besoins nécessaires à une motivation optimale.

Selon les participantes, il y a un aspect de l'engagement qui est lié à l'inconnu. Voici donc notre prochain thème. Sylvie nous explique ainsi les raisons qui l'ont motivé à s'engager dans l'activité physique: *« Hum oui. Moi en première année, parce que j'ai commencé le Défi en première année, en première année moi je me suis dit je vais essayer ? pour voir si j'aime ça. »* Le besoin d'autonomie est ici comblé puisque le tout est lié au sentiment qu'elle est l'initiatrice de ses propres actions.

La participante suivante nous rapporte : *« Eh bien parce que c'est beaucoup de kilomètres. Je pense que je n'ai jamais fait ça » (Karine).* Bien qu'elle n'ait « jamais fait ça », on remarque que c'est son choix à la base. Son besoin d'autonomie est donc satisfait. Même constat pour la prochaine participante ; celle-ci exprime que son

engagement a bien été initié par elle et non par des contraintes extérieures. « *Moi en première année, parce que j'ai commencé le Défi en première année, en première année moi, je me suis dit je vais essayer pour voir si j'aime ça* ». (Sylvie)

Tel que susmentionné, pour avoir envie de s'engager et répéter une expérience, la théorie de l'autodétermination nous fournit des pistes pour mieux comprendre par un continuum les différentes formes de motivations. La satisfaction des trois besoins fondamentaux permettrait ainsi l'intégration de la motivation extrinsèque liée à l'action. Rappelons que la satisfaction de ces trois besoins permettrait de passer d'une régulation externe ou introjectée à une régulation identifiée, voire intégrée. Lorsque les trois besoins sont pleinement satisfaits, l'individu est alors intrinsèquement motivé par le comportement. Au contraire, la frustration de ces trois besoins aurait pour conséquence de favoriser des formes moins autodéterminées de motivation, et donc de limiter sa mise en action (Chevrier & Lannegrand-Willems, 2018). La frustration simultanée des trois besoins correspond, elle, à une situation d'amotivation (Gillet et coll., 2008).

4.2.3 « Le défi »

Pour le prochain thème, « défi », Mélissa fait référence à une motivation extrinsèque et un des trois besoins fondamentaux soit l'appartenance sociale.

Parce que dans le défi Pierre Lavoie, y'avait des défis à faire. On faisait des défis; on s'amusait entre nous; pourtant je n'connaisais même pas les autres élèves, mais comme on faisait une fin de semaine on devait s'habituer. Y'avait des activités à l'école qu'on nous fait faire pour s'habituer entre nous. (Mélissa)

Le besoin d'appartenance sociale est lié au sentiment de se sentir, grâce à cette action, significativement liée avec d'autres individus.

4.2.4 « L'accomplissement personnel »

Le prochain thème de notre analyse a trait à « l'accomplissement personnel ». Karine nous présente les facteurs qui l'ont motivée à s'engager dans le GDPL : « *Bin surtout*

la cause, pis aussi justement pour me motiver à courir pis me motiver à comme me remettre/ à me mettre en forme pis, t'sais avoir plus de cardio pis c'est ça. Ça m'a vraiment aidé comme pour tous les autres sports que je faisais là. »

Au départ, la motivation personnelle de Karine à s'engager semble ici prendre une forme de motivation extrinsèque (régulation identifiée). En effet, une activité perçue comme intéressante peut être réalisée avec entrain quand les conséquences sont perçues comme réellement importantes pour la personne qui le réalise.

Katy fait, quant à elle, référence à une dimension de la volonté « *Bin l'animateur du milieu est venu me voir pis il m'a demandé si je voulais le faire, je lui ai dit que je voulais le faire, pis je le faisais.* » Ici on pourrait classer l'extrait sous la forme d'une motivation extrinsèque, qui est lié par une régulation introjectée. Celle-ci désigne une forme de motivation plus intégrée à la volonté de l'individu. Le comportement semble ici motivé par la recherche d'approbation, de statut ou de reconnaissance (Deci et coll., 2017).

L'extrait qui suit fait référence - quant à lui - à l'accomplissement (défis et entraînements) :

Au Défi, c'est une très forte émotion parce que c'est juste que tu es dans l'adrénaline donc ça va bien. Quand tu arrives à la ligne d'arrivée, ça c'est « j'ai réussi ». OK. J'ai complètement... j'ai réussi à faire le Défi. J'ai fait tous mes entraînements, j'ai réussi puis tout ça. C'est très très fort. (Sylvie)

De la même manière, dans cet extrait, on touche à une forme de motivation extrinsèque, mais cette fois-ci à une forme de régulation dite identifiée (motivation encore plus intégrée à la volonté de l'individu). Sylvie se sent concernée personnellement par l'importance ou les conséquences de ses comportements. Sylvie réalise cette tâche, car sa réussite lui sera profitable à plusieurs niveaux.

Le prochain extrait fait référence au fait qu'il y a des facteurs liés à la - « compétition » lorsqu'elles s'engagent : « *Ça serait battre mon temps. Pis m'arrêter moins. Là, je me suis arrêtée comme peut-être 3-4 fois. Comme, j'essaierai juste de n'pas m'arrêter, juste de le faire comme en continue. (Mathilda)* Le besoin de

compétence est ici, nourri par le sentiment d'apporter une contribution efficace par cette action. Le fait qu'elle semble motivée à s'engager de nouveau dans le défi a du sens pour elle.

Pour Mélissa, la notion de « dépassement » est essentielle et répond positivement au besoin de compétence :

Là après j'me suis dit, parce que j'me trouvais un peu grosse là. Je m'suis dit : « Ok, j'veux courir, j'veux me dépasser ». Comme c'est un objectif pour moi, j'comprends pas pourquoi les gens courent alors j'veux comprendre. Là, j'ai fait le défi, là j'ai couru (inaudible) en moyenne 30 kilomètres. Là après j'me suis rendu compte comment j'aimais courir, comment c'est bon, alors j'me suis dit : « Oh j'me suis dépassée ». (Mélissa)

Lorsqu'une adolescente s'engage, elle a besoin de nourrir son sentiment de compétence et sentir que les défis sont à la hauteur de ces attentes. Le tout doit faire du sens pour elle et être réaliste.

Les facteurs reliés au « dépassement » font également référence à une réponse positive du besoin de compétence :

Bien justement parce que t'sais, j'aime ça le sport. OK. Pis, j'aime ça me surpasser dans ce que je suis capable de faire pis t'sais je me disais : « c'est une bonne manière de prendre des bonnes habitudes de vie, de faire du sport et de m'entraîner ». Et je trouvais que c'était une belle occasion de comme le rentrer dans ma routine, vu que je devais le faire pour le défi. (Karine)

Ici, Karine nous montre avoir une motivation extrinsèque et une régulation intégrée. Elle réalise cette tâche, car elle est persuadée de son extrême importance et personne ne l'a obligée à le faire. Le besoin de compétence est clairement nourri; le défi est optimal pour elle ce qui favorise un engagement à long terme.

4.2.5 « Se sentir capable »

Le prochain thème - se sentir capable - amène la notion de la « confiance en soi », au besoin de compétence.

Le Défi ça me permettait comme de me sortir un peu de ce nuage noir là. Parce que bin je courais, déjà ça, pis en plus, le Défi en tant que tel... je suis sortie de Montréal. T'sais genre, j'ai pu vraiment comme m'éloigner du Centre. (...) Je me sentais confiante que j'étais capable de réussir quelque chose pis t'sais, si je suis capable de réussir le Défi, je suis capable dans la vie, comme d'autres choses (Annie)

4.2.6 « Prouver aux autres »

Nous avons identifié, dans le prochain extrait, le thème : Prouver aux autres : « *Je voulais (...) prouver aux gens autour de moi que j'étais capable d'entreprendre quelque chose et que je n'étais pas genre à me morfondre tout le temps pis que je «feel» pas bien là.* » (Annie) Dans cette action, Annie s'engage et montre bien une motivation extrinsèque, sa régulation est introjectée. En effet, elle réalise la tâche parce que cela lui permettra d'obtenir une reconnaissance de son entourage.

4.2.7 « Santé et bien-être »

Annie illustre bien la pertinence du thème « santé et bien-être » : « *Bin juste le fait de faire de l'activité physique, je me disais que je prenais soin de mon corps. (...) je faisais ce qui était nécessaire (...) Ma vision de la course ça, ça a changé. Pis maintenant le fait que je veux participer au prochain Grand Défi, ça fait que je continue à courir pis je me dis comme «je veux rester en santé là», comme je l'étais pendant le Défi là.* » (Annie).

La motivation de cette participante, nous aide à comprendre la forme de motivation extrinsèque de régulation intégrée. Cette régulation est la plus intégrée puisqu'elle amène l'importance du comportement à leur volonté propre. Elle s'y engage avec détermination et sans conflit interne.

4.2.8 « Être avec les autres »

Le dernier thème de cette section fait référence au fait « d'être avec les autres » : « *Ouais, parce que l'animateur du milieu, il est là au Grand Défi. Ça fait que j'avais quand même quelqu'un que je connais.* » Katy nous explique que lorsqu'elle s'engage,

son besoin d'appartenance sociale est répondu puisqu'elle aura une connexion avec l'animateur du milieu. Ici la motivation nous paraît extrinsèque à régulation intégrée.

En résumé, nous présenterons un tableau récapitulatif de la catégorie « Pourquoi elles s'engagent ? », thèmes ressortis des entrevues des participantes en lien avec le cadre théorique.

Tableau 3 - Facteurs falcitants et contraignants face à la motivation des adolescentes pour l'activité physique

| Catégorie 1 : Participantés : « Pourquoi elles s'engagent ? » |
|---|
| <p style="text-align: center;">L'aspect sportif</p> <p>Annie - Motivation intrinsèque Sylvie - Motivation intrinsèque Mathilda - Motivation intrinsèque</p> |
| <p style="text-align: center;">Pour l'inconnu</p> <p>Annabelle - Besoin d'autonomie Sylvie - Motivation extrinsèque (régulation identifié) + Besoin d'autonomie</p> |
| <p style="text-align: center;">Défi (contexte)</p> <p>Mélissa - Motivation extrinsèque + Besoin d'appartenance sociale</p> |
| <p style="text-align: center;">Accomplissement personnel</p> <p>Karine - Motivation extrinsèque (régulation identifié) + Besoin de compétence Katy - Motivation extrinsèque (régulation introjecté) Sylvie - Motivation extrinsèque (régulation identifié) Mathilda - Besoin de compétence Mélissa - Besoin de compétence Yasmine - Motivation extrinsèque (régulation intégré + Besoin de compétence)</p> |
| <p style="text-align: center;">Se sentir capable</p> <p>Annie - Besoin de compétence</p> |
| <p style="text-align: center;">Prouver aux autres</p> <p>Annie - Motivation extrinsèque (régulation introjectée)</p> |
| <p style="text-align: center;">Santé-bien-être</p> <p>Annie - Motivation extrinsèque (régulation intégré)</p> |
| <p style="text-align: center;">Être avec les autres</p> <p>Katy - Motivation extrinsèque (régulation intégré) + Besoin d'appartenance social</p> |

4.3 Pourquoi elles restent ?

L'objectif de cette nouvelle section est de poursuivre notre compréhension des facteurs facilitants et contraignants amenant les adolescentes à demeurer active. À l'intérieur de cette catégorie, nous avons identifié onze thèmes que nous présenterons dans la présente section.

4.3.1 « Aspect sportif »

Le premier thème est relié aux éléments du contexte sportif. Rappelons-nous qu'au travers d'un comportement motivé, les gens cherchent à satisfaire trois besoins fondamentaux (autonomie, compétence, relation sociale). Mitchell et coll. (2015) soutiennent ainsi que la qualité de l'engagement et de la motivation d'un individu dans une activité est liée à la manière dont l'environnement va satisfaire ses trois besoins psychologiques principaux : autonomie, compétence et relation à autrui.

Par l'environnement, c'est-à-dire le contexte sportif, les extraits suivant nous aide à mieux comprendre les besoins des adolescentes :

Pis là la course, ça me faisait vraiment du bien et après ça, je ne ressentais plus le besoin d'être fâchée contre tout le monde et de frapper dans un mur. Parce que comme, quand je courais des fois j'imaginais, genre je laissais mes problèmes derrière pis je courais vers l'avant. (Annie)

On remarque donc, que cette action est nourrie par son besoin d'autonomie. Sa motivation est intrinsèque. Elle pratique la course parce que ça lui fait du bien. L'activité a un sens pour elle. À l'opposé, si l'activité n'a pas de sens et qu'elle se sent contrôlée, elle perdra de la motivation.

La prochaine participante nous amène à réfléchir sur les éléments de la motivation intrinsèque, sur le comportement de courir. Pour comprendre les raisons de son envie de demeurer au sein du programme, nous lui avons demandé ce qu'il fallait pour réussir le GDPL.

Il faut juste un objectif. Si t'as pas d'objectif, si tu te lèves chaque matin à 8h00 du matin pour te dire : « Oh oui, moi j'vais passer à l'école, ils donnent les

chandails, tout, tout, tout. Oh oui j'me lève pour avoir les chandails, les souliers ». Tu vas arrêter 1 semaine après. Il faut vraiment que tu veuilles courir au début. (Mélissa)

Pour que sa motivation soit intrinsèque et qu'elle reste dans l'activité, il serait favorable, comme pour les raisons de notre catégorie de l'engagement, que son choix soit relié à l'activité elle-même (ici la course à pied), et ce sans aucune attente de résultat comme l'illustre d'ailleurs l'extrait susmentionné. Son besoin d'autonomie est satisfait lorsqu'elle reconnaît la pertinence de courir.

En lien avec le contexte sportif, Annabelle fait également référence à « l'énergie » :

(...) Eh bien c'est parce que j'aimais ça. Ouais, je crois; mais j'aimais vraiment ça. Je veux dire j'aime ça courir, mais j'aime ça être motivée à courir. C'est vrai que je ne vais pas me lever un matin et faire «OK je veux courir, je veux maigrir» ou quoique ce soit. J'ai envie de dépenser de l'énergie. Il faut quelque chose comme qui m'accompagne avec t'sais... un but par exemple. Pis là le fait qu'on avait un 5km à faire, qu'on avait des souliers à gagner, des cartes-cadeaux tout ça, c'était vraiment... (rire)... ça faisait beaucoup là. (Annabelle)

En fait, cette participante nous montre qu'elle a une motivation extrinsèque par régulation externe. Elle pratique la course et s'entraîne parce qu'il y a des prix à gagner, mais également parce qu'elle a envie de dépense de l'énergie. On remarque qu'elle nourrit son besoin de compétence et d'autonomie. C'est son choix et c'est un défi optimal pour elle. À l'opposé, elle pourrait se sentir contrôlée et se sentir nulle face à ce défi.

Annie nous partage également son besoin de bouger : « *une partie, c'était parce que y'avait comme pas beaucoup d'activité physique qui était organisé au Centre pis moi, je voulais bouger. Fait que le Défi, même si c'était de la course, ça me donnait une opportunité de m'entraîner beaucoup* ». Le besoin de compétence se reflète ici par le besoin de l'adolescente de se sentir efficace (Ryan & Deci, 2006, Deci et Ryan, 2004). Il s'exprime aussi par son besoin de rencontrer diverses occasions lui permettant d'utiliser ses habiletés et de développer de nouvelles compétences (Ibid). Si le besoin de compétences est nourri, les chances que l'adolescente reste dans l'activité sont

importantes. Rappelle-nous cependant que c'est bien la satisfaction des trois besoins fondamentaux qui optimisera la motivation à demeurer dans l'activité.

Finalement, Katy a abordé la notion « d'endurance » comme en témoigne l'extrait suivant : « *Bin parce que si t'es pas motivé à faire, tu vas lâcher dès le début. Pis de l'endurance parce que tu dois courir sur des 2 pis 3 kilomètres là. De 1 à 3 kilomètres là* ». Selon la théorie de l'autodétermination, cela signifie qu'au moins un des trois besoins est frustré à l'idée même de rester et faire une grande distance de course. Lorsqu'on considère avoir de « l'endurance », on fait référence à la satisfaction du besoin de compétence. Pour que le défi soit optimal, il faut qu'il soit à la hauteur des capacités de l'adolescente. Selon Deci et Ryan (2000a), la « frustration » des besoins psychologiques pourrait compromettre la santé et le bien-être des individus. Elle pourrait, entre autres, favoriser le développement du mal-être, d'un style motivationnel « contrôlé » ou de motifs compensatoires (tenter de gagner la considération des autres, viser le pouvoir, viser le pour et le prestige) qui substituent à la satisfaction des besoins fondamentaux, mais qui ne conduisent pas nécessairement au bien-être (Deci & Ryan, 2000).

4.3.2 « *Ambiance collective* »

Le deuxième thème ayant émergé est l'ambiance collective. Nous avons utilisé ce thème puisque selon les répondantes, l'ambiance permet de répondre aux besoins de compétences et d'appartenance sociale. Les notions de « rassembleur » et de « plaisir » ont ainsi émergé de nos résultats.

L'extrait suivant montre ainsi les notions de « rassembleur » :

(...) rendu au Défi, dans l'autobus, c'est vraiment (...) le fun parce que, oui, tu cours; pis après tu parles à tes amis, tu relaxes, tu manges un peu. Mais ça te permet de créer plus de liens. OK. Parce que exemple dans les entraînements, oui tu créais des liens, mais tu courais (...) Eh bien t'arrivais, tu te changes, tu cours, tu te rechanges et tu pars. Oui ça crée des amitiés, mais c'est quand même un court temps d'amitié parce que des fois la personne court plus vite que toi ou plus lentement pis toi tu dois courir avec ton rythme. Ça fait que dans l'autobus c'est plus du style, tu parles avec les personnes, tu les connais plus pis aussi, j'ai un qualificatif de plus, c'est rassemblant. (Sylvie)

La spécification des besoins psychologiques, implique que les individus ne peuvent pas s'épanouir sans être rassasiés, pas plus que les gens ne peuvent s'épanouir seulement qu'avec de l'eau, il leur faut de la nourriture (Ryan & Deci, 2000a). Ainsi, par exemple, un environnement social qui offre des compétences, mais ne parvient pas à nourrir les relations entraîne un certain appauvrissement du bien-être (Ibid). Dans ces conditions, il y a alors un réel risque que la personne quitte l'activité physique. Si le facteur « rassembleur » permet de nourrir le besoin de relation sociale, c'est en partie parce qu'il y a cette connexion avec les autres pendant cette activité.

L'extrait suivant est un autre exemple qui appuie ces idées, au travers plus spécifiquement de la notion de « plaisir » :

Justement parce qu'ils dégageaient comme une bonne énergie et ça faisait qu'on se sentait bien d'être là. T'sais, on se sentait pas comme que les gens/ t'sais le monde on savait que Pierre Lavoie et toute son équipe étaient contents qu'on soit autant à participer et ça nous donnait plus de motivation à participer. T'sais, de les voir super contents d'avoir réalisé ça, pis toute. (Karine).

4.3.3 « Défi »

Le défi occupe une place essentielle pour Karine. Selon ses dires, « *le Défi Pierre Lavoie ça me tentait vraiment; parce que je trouvais que c'était une belle façon comme de motiver à courir, comme pour un but* ». En somme, le contexte social, dont les relations interpersonnelles et le support d'autrui, influence le niveau de satisfaction des besoins psychologiques de base qui, par conséquent, modifie les types de buts et conditionne le niveau d'autodétermination (contrôlé/autonome) qui est ressenti par l'individu à l'égard du comportement (Marx, 2010).

4.3.4 « Motivation »

Le prochain thème fait directement référence à « Motivation ». Nous avons élaboré selon le cadre théorique et les données de terrain que « la persévérance » et « le

dépassement de soi » était des facteurs significatifs et nécessaires à la motivation. De plus, le tout représente des exemples liés au besoin de compétence.

Le prochain extrait de la participante Mélissa, touche la motivation et fait référence à « La persévérance » lié à la satisfaction du besoin de compétence :

J'me disais tout le temps que c'est mon objectif, c'est pour ça qu'j'le fais. Aussi, comme je faisais beaucoup d'exercice, j'me disais, mais pourquoi? Si j'avais mal aux pieds, j'me disais, mais pourquoi t'as mal, il faut tu continues et là, j'utilisais les autres trucs que j'ai appris dans les autres sports comme le Kickboxing. Ils disaient tu ne dois pas te concentrer sur le mal, tu dois te concentrer sur ce que tu penses. Alors je me disais des choses positives dans ma tête pour pouvoir courir et là, ça m'aidait. (Mélissa)

Cette participante fait également référence au facteur motivationnel du « dépassement de soi » lié également au besoin de compétence :

Ok, quand on courait, par exemple dans le défi ils disaient, t'as le droit de faire 1 kilomètre, 2 kilomètres, 3 kilomètres ou plus. Et là, si je décidais de faire 3 kilomètres, le 3 kilomètres était tellement long! On dirait que tu faisais 20 kilomètres et là t'arrivais à côté du bus, tu voyais tout le monde descendre et là t'encourager. Ça te poussait à sprinter, à faire plus vite, à te dépasser. C'est vraiment ça que j'ai aimé durant tout le défi comme quand les gens nous encourageaient et tout. (Mélissa)

Si la motivation est extrinsèque, selon le fait qu'elle soit de régulation externe ou introjectée, elle fera partie de la motivation contrôlée. Si elle demeure extrinsèque, mais est de régulation identifiée ou intégrée, elle fera partie de la motivation autonome. La motivation intrinsèque, quant à elle, est aussi comprise dans la motivation autonome, mais n'a pas de régulation puisqu'elle est, par définition, totalement autonome. Ces types de motivation entraînent des résultats comportementaux dont les caractéristiques sont différentes, mais demeurent en concordance avec le type de motivation et de régulation correspondants (Ibid). On comprend mieux les derniers thèmes qui font référence à une motivation contrôlée/autonome. Le tout favorisera donc, pour ces adolescentes, une motivation qui sera optimale et durable, une explication qui permet de comprendre les raisons qui pourraient les aider à continuer à pratiquer l'activité physique.

4.3.5 « Fierté »

Une autre participante nous parle du thème de la fierté, qui nous amène à « l'introspection » qui nourrit le besoin de compétence :

Comme, j'ai accompli mon objectif, je criais : « whouu! » C'était vraiment quelque chose de fou. J'ai appelé mes parents, comme j'ai faite le 278 kilomètres! Après on voyait sur le tableau, le nom des écoles et on nous voyait. On prenait des photos, on criait, j'étais avec mes amis. J'étais vraiment fière d'avoir accompli l'objectif. Toute cette année que j'ai faite, ce n'était pas pour rien. (Mélissa)

4.3.6 « Rapport positif aux autres »

Les participantes suivantes ont mentionné avoir un « rapport positif aux autres » qui fait référence au besoin d'affiliation sociale : « *Eh bien parce que on dirait que ce n'aurait pas aussi l'fun d'être en gang. Pis t'sais, le sentiment de... qu'on le fait comme tout ensemble.* » (Karine)

Sylvie abonde dans le même sens :

Parce que bin c'est vous faites tous quelque chose pour le même événement. Vous y allez tous pour cet événement-là donc tu as comme en même temps quelque chose en commun avec eux parce que vous aimez tous courir, où vous voulez vous dépasser ou être en meilleure forme.

4.3.7 « Absence de compétition »

L'aspect compétitif a également été soulevé de manière à satisfaire le besoin d'affiliation sociale. Le premier extrait a trait à l'aspect compétitif qui est ici directement en le lien avec le besoin d'appartenance sociale. « *C'était pas que c'était compétitif, mais T'sais, à la fin, comme avoir la fierté d'avoir fait le parcours pis d'arriver dans les premiers, (...) c'était quand même le fun de se dire «ah ouais sur l'autobus », on est arrivé premier».* (Sylvie)

Bon nombre de jeunes se sentent peu attirés par les activités de nature compétitive. Pour les « accrocher » et leur faire vivre une expérience positive, la satisfaction des trois besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale

est une fois de plus de mise. À l'inverse, une motivation contrôlée et des besoins menacés constituent le terreau d'une expérience négative susceptible d'entraîner un désengagement pour l'AP (Forest et al., 2017).

4.3.8 « Expériences de socialisation »

Ce vecteur examine principalement le contexte et les divers rapports de socialisation qui favorisent la motivation autodéterminée. Pour Annie, le défi a signifié « l'entraide », un facteur important en rapport avec la socialisation :

Le Défi, ça nous a rapprochés. Pis comme on se soutenait toutes entre nous, surtout la fin de semaine-là, on s'aidait toutes et c'était vraiment l'fun. Comme, si quelqu'un était trop fatigué, on se portait volontaire pour être à sa place pis c'était vraiment cool là. (Annie)

Karine mentionne, quant à elle, avoir trouvé aidant la présence des autres et fait référence au soutien :

On dirait qu'on se motivait toute un peu genre, ensemble. Comme (...) quand on y allait là, t'sais tout le monde était comme : «Let's go Let's go». Pis tsé y sortaient pis quand ils rentraient on se tapait toutes dans les mains. C'était motivant. T'sais tout seul, tu peux pas vraiment..., bien oui, tu peux te motiver toi-même, mais l'encouragement des autres, ça aide aussi comme à donner plus d'énergie, à le faire. Je trouvais ça vraiment comme une bonne manière justement, de nous donner l'énergie de le faire. (Karine)

« l'encouragement » a également une place importante dans le discours d'Annie :

Dans les entraînements (...) y'en avait beaucoup qui abandonnait. Genre y'en avait même qui vomissait tellement c'était trop pour eux. Pis genre entre nous, comme on se disait des mots d'encouragements pis genre on était comme ensemble pis des fois on se mettait deux par deux pour motiver l'autre à nous suivre. Fac c'est vraiment/ pis on ne se connaissait même pas avant le Défi pis on a comme tout de suite cliqué là. (Annie)

Pour d'autres participantes, des notions, telles que « créer des liens » sont apparues.

Karine rapporte qu'elle a grâce au GDPL créé de nouvelles amitiés :

« Bin surtout comme vu qu'on est dans un petit espace pendant 36 heures, bin on a comme plus tendance/ tsé on essaye de diversifier nos activités, sauf/ à part d'être juste assis à notre banc à rien faire. (...)_ On parlait aux autres pis on chantait des chansons (...) c'était l'fun là. »

La prochaine participante fait référence à une nouvelle amitié : « *J'aime Mélanie. Je l'apprécie comme, je l'apprécie vraiment comme fille. Elle est vraiment gentille puis tout. J'aime ça. Surtout que j'aime full ça me faire de nouveaux amis. J'aime ça.* » (Mathilda)

Les différents rapports de socialisation sont définis par la connexion avec les autres ainsi qu'un sentiment qui inclut l'inclusion et la prise en charge par les autres. Plus généralement, la TBP suggère que, dans un contexte de relation, les individus sont plus susceptibles d'intérioriser les valeurs et les compétences ambiantes. La relation est soutenue par la chaleur, l'attention et l'implication que les autres transmettent (Ryan et al., 2009). Dans le domaine de l'activité physique, le soutien aux trois besoins fondamentaux facilite la motivation et l'intériorisation intrinsèques. Ainsi, le plaisir et la persistance des activités sont affectés par le soutien aux besoins. Ainsi, les études réalisées confirment l'utilité de la TAD pour comprendre et promouvoir une motivation optimale dans le domaine du sport. Elles confirment qu'une expérience positive dans ce milieu est fortement reliée à la satisfaction des trois besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et de proximité sociale et/ou à une motivation autonome. À l'inverse, une motivation contrôlée et des besoins menacés constituent le terreau d'une expérience négative susceptible d'entraîner un désengagement.

4.3.9 « Santé et bien-être »

Le thème suivant s'intitule « santé et bien-être ». Les participantes ont soulevé ce point important lors de leur engagement dans une activité physique, mais également dans le fait qu'elles ont décidé d'y rester. Karine a remarqué qu'elle avait changé sur le plan psychologique : « *pas de manière comme vraiment (...) intense. Mais je pense que un peu parce que comme je disais avant j'avais pas la motivation de le faire, pis là je l'ai* ».

Cette même participante fait ressortir les éléments « ressourçants » de l'activité :

Je pense que en gros ce qu'il faut retenir c'est que comme on est capable de rentrer dans notre routine même si au début on pense

qu'on ne serait pas capable pis c'est vraiment comme une fierté de voir que après comme toutes ces entraînements-là, je vois que je suis encore capable de justement de me trouver la motivation d'aller courir pis de me dire : «vas-y pis tu vas être capable de le faire ». Pis, j'ai vraiment trouvé que c'était ressourçant comme expérience, pis ça m'a permis de découvrir une partie de moi que je ne connaissais pas vraiment. Genre je ne pensais pas avoir toute cette motivation-là sincèrement. (Karine)

Hagger & Chatzisarantis, 2007, ont examiné des participants dans des contextes de sport de loisir et de compétition et ont indiqué que les athlètes qui accordent plus d'importance aux objectifs intrinsèques, éprouvent un plus grand bien-être, comme l'indiquent les évaluations hédoniques et eudaimoniques du bien-être (Ryan & Deci, 2001). De plus, alors que la réalisation d'objectifs intrinsèques améliore le bien-être, la réalisation d'objectifs extrinsèques ne prédit ni plus de plaisir, ni plus de bien-être. Il est intéressant de noter que les athlètes de compétition avaient tendance à être plus concentrés sur des objectifs extrinsèques que les participants à des sports de loisirs. (traduction libre (Ryan et al., 2009)

4.3.10 « Entraîneur »

Les recherches mettent en évidence qu'un(e) entraîneur(e) qui instaure un climat soutenant l'autonomie des participantes aura une influence positive sur leur motivation autodéterminée. Les participantes ont abordé l'importance du thème - entraîneur - que nous avons divisé en quatre sous-thème : 1) qualité, 2) encadrant, 3) investi et 4) contrôlant. Voici deux extraits du premier sous-thème, « qualité » exprimé par Mélissa et Sylvie : « *Qu'il soit souriant, qu'il encourage les élèves, ben les gens qui apprennent (silence). Qu'il soit gentil bien sûr (Mélissa).* Et Sylvie ajoute « *Dans leur façon de faire. Bin sont très compréhensives. Je veux dire, si exemple ça va pas bien, elles vont t'écouter* ».

Mélissa nous partage le prochain extrait en lien avec le sous-thème « encadrant » :

Comment y faisait des blagues, mais en même temps on faisait les exercices sans nous rendre compte. Comme il faisait des exercices/ des mouvements, nous faisait rire, mais on était obligé de le faire. Comme, y'était en train de

sourire, mais en même temps y redevenait genre ok on fait les exercices maintenant. Go! Push-up.

Dans le cadre de l'activité physique, la mesure dans laquelle les entraîneurs soutiennent l'autonomie des filles, par opposition au contrôle de leur comportement, est un indicateur prévisionnel important du fait qu'elle vont demeurer dans une activité physique (Ryan & Deci, 2006). De ce fait, lorsque l'adolescente perçoit que son entraîneur soutient fortement son autonomie, sa motivation face à l'activité est moins autodéterminée et certaines mesures de bien-être sont plus élevées (Simard, 2005). Le contrôle des contextes produit des effets négatifs sur le bien-être, alors que ceux qui sont favorables à l'autonomie la renforcent (Ryan & Deci, 2001).

Annabelle nous partage, quant à elle, l'importance pour l'entraîneur d'être « investi » :

Le fait que genre, elle nous laissait jamais tomber. Je veux dire même si on était démotivé. Elle venait nous encourager tout le temps. Comme le fait que si genre/ aussi que des fois on avait mal, genre un moment donné, elle avait vu que je feela pas, au lieu de courir, je pleurais (rire). J'avais besoin de boire. Après on a parlé, après on a couru aussi. C'est le fait qu'elle prenne le temps de nous écouter, genre pas seulement courir.

La prochaine participante fait référence à ce qu'elle a moins aimé de son entraîneur (sous-thème « contrôlant ») : « *Oh my god. Qu'il nous faisait faire trop d'exercices (rire) et des fois y'était sévère et aussi il arrivait tard. Il nous disait d'arriver à 8h00, mais lui il arrivait toujours à 8h10* » (Mélissa).

Dans la mesure où le climat psychologique qui règne à l'entraînement ou durant les matchs, repose en grande partie sur les comportements de l'entraîneur, il semble que ce dernier constitue un vecteur important de la qualité de l'expérience ressentie par les participantes. L'entraîneur devrait donc fortement privilégier les comportements susceptibles de nourrir les trois besoins psychologiques (autonomie, compétence, affiliation sociale), des adolescentes dont il a la charge et réduire autant que faire se peut, ceux de nature à les frustrer (Sarrazin et al., 2011).

4.3.11 « Contenu des entraînements »

Pour le dernier thème - entraînement -, les sous-thèmes suivants ont émergé : 1) intensité néfaste, 2) conditions environnementales, 3) structure et 4) l'autodiscipline, 5) ambiance.

Le premier sous-thème concerne « intensité néfaste », les participantes partageaient la dimension de l'intensité en groupe :

Des fois, comme on était pas tous de même niveau, y'avait ceux qui pouvaient pas courir lent/ vite et ceux qui pouvait courir lentement/ vite et là moi comme j'étais en 6ème j'étais pas mal obligée de courir vite et je voyais les autres courir et là s'arrêter. Moi j'tais des fois fâchée parce que j'voulais arrêter aussi, mais s'tait/ ils disaient non t'as pas le droit d'arrêter, même si t'avais mal au ventre, même si t'avais soif, t'as pas le droit d'arrêter, il faut que tu continues. Pourtant dans le défi Pierre Lavoie, c'est même pas dur comme ça. C'est ça que j'ai pas aimé. (Mélissa)

Karine élabore sur ce qu'elle a trouvé difficile dans l'entraînement. Ainsi, le sous-thème « conditions environnementales » a émergé :

Je trouvais ça difficile de comme aller courir l'hiver. Comme au début surtout quand, quand fallait que je m'adapte. Courir l'hiver en souliers, ça glissait un peu. Pis c'était plus ou moins adapté là comme température pour courir. Pis il fallait que je m'habille chaudement pis toute sinon j'avais froid. Mais au début, c'était dur comme de trouver la motivation d'y aller, mais à un moment donné (...), ça se faisait naturellement pis c'était comme n'importe quelle saison, pis c'était bin correct là.

Ici, le besoin d'autonomie est une fois de plus frustré, puisque la participante semble également avoir peu de pouvoir sur les éléments extérieurs et ressent de la pression à performer dans un environnement extérieur.

Karine, fait référence au sous-thème de « structure » :

Bin je trouvais ça vraiment bien parce que c'était vraiment bien organisé. C'était pas comme laissé à nous-même, de faire comme l'entraînement qu'on voulait. Y'en a qui l'ont fait je pense de s'entraîner comme oui ils s'entraînaient, mais juste comme en suivant comme leur propre, comme mettons plan de course si ils faisaient déjà de la course ou des affaires comme ça. Mais mettons-moi j'ai vraiment suivi le plan parce que je me disais comme

grâce à ça je vais pouvoir vraiment garder comme un rythme, pis de le faire vraiment parce que sinon je savais que j'allais comme décrocher (rire)(...). Fac c'était vraiment comme une bonne technique pour que je le rentre dans ma routine pis justement que je les fasse toute.

Karine - sous-thème « l'autodiscipline »

C'était surtout au niveau des entraînements, parce que comme mettons euh quand qu'on a du cross-country d'école à faire, on n'a pas tout le temps la motivation de s'entraîner pour parce qu'on se dit «ah bin là c'est juste un cross-country d'école». Mais là on dirait comme vu que c'était une course à relais, pis c'était vraiment l'fun de le faire en équipe, ça m'a vraiment permis pendant toute l'hiver je me suis entraîné pis ça m'a permis comme le remettre dans ma routine parce que j'avais voulu comme commencer à m'entraîner, mais je le faisais pas parce que j'étais comme «ah bin tsé a me sert à rien j'ai pas de course à faire vraiment». Juste comme pour le faire, mais j'avais comme pas de but. Pis là c'était comme motivant de me dire « là je vais avoir un but fait que je vais le faire». Pis même encore aujourd'hui, même si le défi est passé genre je continue à courir pis j'aime vraiment ça. Tsé je vais courir des fois des 45 minutes – 1 heure pis je trouve ça bin l'fun. (...) c'est sûr que c'est pas comme mettons courir avec d'autre monde, mais c'était/ j'étais/ ça m'a comme permis de le rentrer dans ma routine, ouais, pis j'ai vraiment aimé ça là. Bin parce que justement comme vu que je l'ai rentré dans ma routine, bin là ça fait que maintenant tsé c'est comme, bin pas permanent, mais on dirait que c'est plus facile pour moi d'y retourner, comme je l'avais déjà fait plusieurs fois dans la même semaine, je comprends, pendant longtemps.

Karine - Sous-thème « ambiance collective »

C'était vraiment une expérience comme je vais me rappeler quand je vais être 50 ans. Pis je vais en parler à mes enfants tsé «ah ça c'était vraiment l'fun parce que»/ tsé comme je disais l'ambiance était vraiment (...) comme/ bin je sais pas comment/ bin le fun là (rire timide). On dirait que tout le monde avait d'lair content d'être là pis c'était pas mal pour ça que c'était l'fun là.

L'ambiance collective semble donc être un facteur qui favorise une motivation extrinsèque à régulation intégrée. Le besoin d'affiliation sociale est encore une fois représenté par cet extrait. En résumé, nous présenterons un tableau récapitulatif de la catégorie « Pourquoi elles restent ? », thèmes et sous-thèmes ressortis des entrevues des participantes en lien avec le cadre théorique.

Tableau 4 - Facteurs facilitants et contraignants face à la motivation des adolescentes pour l'activité physique

| Catégorie 2 : Participant(e)s : « Pourquoi elles restent ? » |
|--|
| <p style="text-align: center;">L'aspect sportif</p> <p>Annie - Motivation intrinsèque + Besoin d'autonomie Mélissa - Motivation intrinsèque + Besoin d'autonomie Annabelle - Motivation extrinsèque (régulation externe) + Besoin de compétence et d'autonomie Annie - Besoin de compétence Katy - Besoin de compétence</p> |
| <p style="text-align: center;">Ambiance collective</p> <p>Sylvie - Besoin de compétence et d'appartenance sociale Karine - Besoin de compétence et d'appartenance sociale</p> |
| <p style="text-align: center;">Défi (contexte)</p> <p>Karine - Besoin d'appartenance sociale</p> |
| <p style="text-align: center;">Motivation</p> <p>Mélissa - Motivation intrinsèque + Besoin de compétence</p> |
| <p style="text-align: center;">Fierté</p> <p>Mélissa - Besoin de compétence</p> |
| <p style="text-align: center;">Rapport positif aux autres</p> <p>Karine - Besoin d'appartenance sociale Sylvie - Besoin d'appartenance sociale</p> |
| <p style="text-align: center;">Absence de compétition</p> <p>Karine - Besoin d'appartenance sociale</p> |
| <p style="text-align: center;">Expériences de socialisation</p> <p>Annie - Besoin d'appartenance sociale Karine - Besoin d'appartenance sociale Katy - Besoin d'appartenance sociale Mathilda - Besoin d'appartenance sociale</p> |
| <p style="text-align: center;">Santé bien-être</p> <p>Karine - Motivation intrinsèque Mathilda - Motivation intrinsèque</p> |
| |

Entraîneur :

- *Sous-thème « qualité » :*

Mélissa - Besoin d'autonomie

Sylvie - Besoin d'autonomie

- *Sous-thème « encadrant » :*

Mélissa - Besoin d'autonomie

- *Sous-thème « investi » :*

Annabelle - Besoin d'autonomie

- *Sous-thème « contrôlant » :*

Mélissa - Besoin d'autonomie

Entraînement :

- *Sous-thème « intensité néfaste »*

Mélissa - Besoin d'autonomie

- *Sous-thème « conditions environnementales »*

Karine - Besoin d'autonomie

- *Sous-thème « structure »*

Karine - Besoin d'autonomie

- *Sous-thème « l'autodiscipline »*

Karine - Besoin d'autonomie

- *Sous-thème « ambiance »*

Karine - Motivation extrinsèque (régulation intégrée)

+ Besoin d'appartenance sociale

CHAPITRE 5 : DISCUSSION

Cette étude avait pour but de mieux comprendre les facteurs explicatifs de la motivation des filles envers le sport selon une approche psychologique. Nous y reviendrons, mais bien-entendu, nous sommes tout à fait conscients. En tant que travailleuse sociale que la motivation à pratiquer un sport dépend également de nombreux facteurs structurels tels que le niveau socio-économique des parents par exemple. Néanmoins, nos objectifs de recherche, pour ce mémoire, étaient de mieux comprendre les différents facteurs motivations des adolescentes face à l'activité physique (GDPL ou autre course). Pour ce faire, nous avons eu recours à la théorie des besoins fondamentaux, à savoir :

- **L'autonomie** : besoin de se sentir à l'origine ou à la source de ses actions;
- **La compétence** : besoin de se sentir efficace et capable d'effectuer des tâches, à différents niveaux de difficulté;
- **L'appartenance sociale** : besoin de se sentir connecté et supporté par d'autres personnes.

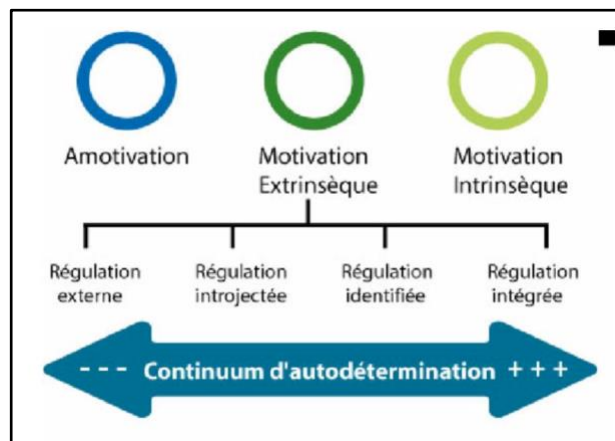
Notre section discussion peut être découpée en quatre temps. Premièrement, nous ferons un bref rappel de nos résultats de recherche avant de les faire dialoguer avec la littérature scientifique contemporaine. Deuxièmement, nous aborderons les limites de notre recherche et tenterons de proposer quelques recommandations pour les entraîneurs. Troisièmement, nous évoquerons les implications de ce mémoire pour le travail social. Enfin, nous essayerons également (et humblement) de donner quelques pistes de réflexion en ce qui a trait aux orientations futures pour les prochaines recherches.

5.1 L'autodétermination de nos participantes

Un des résultats importants de cette étude a été de montrer les différentes formes de régulations des participantes de notre échantillon. Le spectre fut large et diversifié puisque nous avons retrouvé des motivations « non-autodéterminées », mais aussi des « tendances autodéterminées ». Nous avons cependant constaté que la majorité des participantes tendaient vers une « tendance autodéterminé. » Ainsi, une seule participante a démontré une motivation généralement introjectée, c'est-à-dire ayant

plutôt un comportement motivé par la recherche d’approbation externe, de statut ou de reconnaissance. Les autres personnes de notre échantillon présentaient un niveau plus élevé d’autodétermination pour nos deux catégories soit « Pourquoi elles s’engagent? » et « Pourquoi elles restent? ».

Tableau 5 - Schématisation des différentes formes de motivation décrites par la théorie de l’autodétermination (Karsenti et Bugmann, 2016)



Nos résultats ont également montré qu’une seule et même pratique sportive pouvait englober plusieurs formes de motivation chez les adolescentes. Ainsi, on peut être intrinsèquement motivé à la pratique de la course, tout en ressentant une régulation identifiée pour les entraînements. En réalité, selon notre cadre théorique, tout se passe comme si plus les différentes motivations qui sont associées à une pratique sportive sont « autonomes » (c’est-à-dire intrinsèque, intégrée ou identifiée), et plus la pratique sera appréciée et assidue. Conséquemment, il nous semble nécessaire que la pratique sportive soit associée à une satisfaction des besoins fondamentaux décrits par la théorie de l’autodétermination pour contrer le problème de participation et de rétention des adolescentes dans le sport.

5.2 La satisfaction des trois besoins psychologiques

Tel que susmentionné, la satisfaction des trois besoins fondamentaux permettrait l'intégration de la motivation extrinsèque liée à l'action (ici la participation au sport). En d'autres termes, la quasi-totalité des participantes a montré une motivation à « tendance autodéterminée », dont au moins deux des trois besoins étaient bien intégrés (autonomie, compétence, affiliation sociale), chacune de façons distinctes. Le tout expliquerait que leur motivation à la pratique de l'activité physique et leur rétention pour l'activité soit aussi élevée. Mentionnons que l'étude de Mitchell et al. (2015) appuie également nos résultats, puisque les auteurs soulignent l'importance pour les filles de satisfaire leurs besoins psychologiques de base (autonomie; compétence; et affiliation sociale) pour l'engagement. Nous avons également remarqué, à l'instar de ces auteurs, qu'une faible compétence perçue peut avoir un impact négatif sur a) la motivation, b) la volonté de faire des efforts pour s'améliorer et c) la volonté de continuer à participer pour les adolescentes (Ibid).

Mitchell et al. (2015) ont également mis en exergue que se sentir jugé par les autres filles, en raison de leur compétence (ou incompétence), de corps ou de leur apparence pourrait affecter certaines adolescentes à s'engager dans l'activité physique (Ibid). Lors de nos entrevues, nous avons cependant remarqué très peu de commentaires concernant l'image de soi par nos participantes. Le jugement des autres ne fut pas mentionné. Nous reviendrons, dans la section consacrée aux limites, sur des pistes d'explications possibles.

DeJonge et al., 2019 ont, quant à eux démontré l'importance de l'association entre le concept de soi physique et l'engagement sportif. Ainsi, les interventions axées sur l'amélioration de l'image de soi physique peuvent être utiles aux adolescentes qui pratiquent un sport, afin de favoriser un engagement à long terme (Ibid). Dans notre étude, ceci fait référence à la motivation intrinsèque. Mitchell et coll. (2015) font aussi mention que les pairs féminins peuvent être considérés comme un soutien dans la classe d'éducation physique et que si elles s'encourageaient, la participation sportive et la rétention se renforcerait. La même étude nous indique également que la perception

des participantes face à la compétition est un facteur contraignant puisqu'elles ont tendance à craindre de ne pas avoir les compétences nécessaires pour réussir (Ibid). Rappelons-nous qu'en lien avec notre recherche, nourrir le besoin de compétence permet d'augmenter la motivation des adolescentes vers une « tendance autodéterminée ».

Les facteurs sociaux tels que les expériences positives avec des filles dans le cours d'éducation physique, ainsi qu'une relation « saine » avec leur professeur seraient des facteurs favorables pour l'engagement et la rétention des filles dans le sport. Il ne s'agit donc pas uniquement d'empêcher la compétition et la performance (Moreau et al., 2018), mais bien de mettre en œuvre les éléments pour développer un climat positif (Mitchell et coll., 2015). L'aspect social est donc significatif pour les filles lorsqu'elles s'engagent dans une activité physique, comme nous l'avons également démontré dans la section résultats. L'étude de Flintoff & Scraton (2001) va même jusqu'à soutenir l'idée que l'activité physique pour les filles offre la possibilité d'être en contact avec des amies du même genre et d'acquérir de nouvelles compétences. On dépasse ici notre modèle théorique et la simple satisfaction des besoins fondamentaux. Flintoff & Scraton (2001), sont des chercheurs qui voient le vase à moitié plein, puisqu'ils considèrent qu'au pire le sport constituera une pause dans le travail scolaire pour les adolescentes (Ibid). On retrouve ici les théories classiques du sport comme exutoire social.

Les éléments de notre étude font également ressortir l'aspect contextuel des entraînements. Tel que susmentionné, si le besoin d'autonomie est frustré et si la participante ressent de la pression à performer, elle n'aura pas le goût de continuer. Cette possible frustration s'est fait ressentir chez nos participantes par rapport aux enjeux météorologiques (conditions défavorables) et de l'organisation des gymnases. Si certaines participantes ont exprimé l'importance d'avoir une discipline et des entraînements structurés pour rester motivées à pratiquer l'activité physique, ces dernières n'ont cependant pas trop mentionné l'importance du niveau et du degré d'intensité des entraînements.

Par contre, nos résultats montrent que la plupart des participantes avaient le désir de refaire une activité comme le GDPL ou un autre challenge, pour battre leur propre temps dans le futur. Parallèlement, Weiss et al., (2019) indiquent dans leur recherche que les athlètes adolescentes éprouvent un plus grand plaisir si les entraîneurs mettent l'accent sur la maîtrise de soi et moins sur la performance. Concernant nos résultats, les participantes vont dans le même sens et ont surtout fait mention du besoin de contribuer à une action et de se sentir compétente (besoin de compétence) sans mettre l'accent sur un climat de compétition lorsqu'elles font leur course.

Dans notre étude, la majorité de nos participantes rapportent l'importance de la qualité de la relation avec leur entraîneur. Une bonne communication et un soutien social positif des entraîneurs vont favoriser une rétention au sein de l'activité physique pratiquée. Selon notre recherche, si l'entraîneur est très critique dans sa façon d'encadrer et qu'il utilise son autorité en imposant trop de contraintes aux filles, il y aura désengagement dans le sport. Weiss et Lindsay (2018) dans leur étude, nous rapportent que les entraîneurs qui utilisent des critères d'autoréférence plutôt que des références à des normes extérieures pour définir le succès, créent un environnement optimisant les pensées, les sentiments et les comportements des filles pendant l'activité physique. Ces mêmes auteurs vont également rapporter dans leur étude, l'importance pour les entraîneurs de veiller à transmettre des convictions positives et à se comporter de manière à inspirer les filles dans l'activité sportive (Ibid). Ils doivent embrasser la valeur d'un mode de vie physiquement actif, d'imiter les comportements de participation souhaitables, leur permettre de réaliser leur potentiel en tant qu'adolescente et futur adulte en santé (Ibid).

Ainsi, la théorie de l'autodétermination fournit des pistes de réflexion et d'action intéressantes afin de saisir les mécanismes de motivation. Nos résultats indiquent de plus l'importance de la motivation autonome pour nourrir une régulation à « tendance autodéterminée » lorsque les filles s'engagent dans une activité physique et pour y rester.

Par son étude, Pelletier suggère que :

« Plus un individu est motivé de façon autonome (c.-à-d., qu'il pratique l'AP par plaisir ou par choix personnel), plus son intention de pratiquer l'AP est grande. À l'opposé, plus l'individu est motivé de façon contrôlée (c.-à-d., qu'il pratique l'AP pour éviter de se sentir coupable ou pour suivre les recommandations de son entourage), moins son intention de pratiquer l'AP est importante ».

(J.-M. Pelletier, 2015, p.72)

5.3 Les limites de notre recherche

Notre recherche comporte certaines limites et biais potentiels. La première limite résulte du fait que nous avons recours à des données secondaires pour effectuer notre analyse. En effet, nous n'avons pas effectué nous-même les entrevues. Nous sommes ainsi restés sur notre faim sur certains passages / extraits que nous aurions nous-même davantage développés si nous avions effectué les entrevues.

Nous pouvons également penser que notre échantillon est peut-être biaisé positivement. En effet, nous avons remarqué que plusieurs adolescentes interrogées avaient l'intention de refaire la course l'année suivante. Leur motivation était assez importante. Cela s'explique possiblement par le fait que la majorité des filles de notre échantillon était des adolescentes issues des institutions scolaires privées, donc favorisée sur le plan socio-économique. Cela explique aussi peut-être pourquoi les contraintes structurelles ne sont pas ressorties dans leur entrevue. Leurs absences des discours relèvent peut-être d'une absence réelle d'enjeux structurels, à moins que les jeunes de notre échantillon aient complètement assimilé le discours psychologique contemporain (Lapierre et al., 2011).

Notre étude est également exploratoire et qualitative. Les résultats ne peuvent donc pas être généralisés et ne sont peut-être pas généralisables à l'ensemble de la population.

Enfin, ce mémoire a été écrit au printemps / été 2020, lors d'une pandémie mondiale. Les bibliothèques (dont bien entendu celle de mon université) ont été fermées durant cette période et nous n'avons pas eu accès à toute la documentation nécessaire pour

notre recherche. Cette situation d'isolement a limité notre recherche sur le plan de la revue scientifique (accès aux articles), mais aussi empirique puisque nous n'avons pas pu observer des entraînements / défis, ce qui nous aurait aidé probablement dans la rédaction de ce mémoire. À l'instar de Loic Wacquant (2015), nous croyons en effet à une sociologie charnelle et donc à un savoir incarné. Le contexte sanitaire nous a hélas éloigné de ce type de savoir (Wacquant, 2015).

5.4 Implication pour le travail social et le sport

Notre expérience personnelle comme travailleuse sociale scolaire auprès des adolescentes nous amène au constat que le lien social est à la base de toute intervention. Il faut ainsi souvent être créatif pour pouvoir créer et développer ce lien. De plus, dans nos interventions auprès des adolescentes dites vulnérables, nous voyons que la technologie et le monde numérique occupent une place considérable dans la vie de celles-ci. Plusieurs adolescentes vont alors avouer être complètement accro / « addict » à leur cellulaire et ne jamais faire de sport. D'autres vont simplement nous dire qu'elles n'ont pas le temps de faire de l'activité physique, compte tenu de leur agenda surchargé. Les prochains chercheurs nous indiquent que :

« Depuis les *Settlement Houses* en 1893, l'institutionnalisation du service social a progressivement écarté le sport de l'intervention, et les liens entre ces deux champs n'ont jamais réellement fait l'objet d'enseignement dans les écoles de travail social en Amérique du Nord. En fait, de telles pratiques alternatives ont disparu en raison de l'évolution du travail social vers la pratique clinique individuelle et le *case work* » (Thibault Lévesque et al., 2017).

Bien que le travail social n'utilise que rarement l'objet *sport* comme technique d'intervention, les recherches sur l'étude de l'activité physique comme outil de développement psychosocial nous montrent pourtant ces effets potentiellement positifs : confiance en soi, développement des habiletés sociales, efficacité personnelle et stabilité émotionnelle (Thibault Lévesque et al., 2017). Il est cependant important de rappeler que « le sport comme outil d'intervention n'est ni bon ni mauvais; il est ce qu'en font les intervenants » (Ibid, p.332). Le sport peut donc, par l'intermédiaire d'un travailleur social, servir de courroie

de connexion avec une jeune fille et le développement de son bien-être physique et mental, tout comme il peut accentuer des comportements problématiques et antisociaux, même si ces comportements néfastes touchent davantage les jeunes hommes que les jeunes femmes (Faulkner et al. 2007).

La pratique d'une activité physique en contexte d'intervention peut donc être très intéressante pour soutenir une jeune fille si l'intervenant adopte la « bonne » posture. Comme l'ont montré Neufield & Maté, 2005, ce sont les connexions entretenues avec les personnes de confiance qui permettent à l'adolescente de continuer son chemin courageusement en dépit des défis et des menaces inhérentes au monde dans lequel elle vit (incluant à l'école). Ces relations (notamment de confiance) agissent comme un bouclier de protection, comme une forme d'immunité psychologique, contre toutes les menaces qu'elles perçoivent comme étant dirigées vers elles (Ibid). Dans ce contexte, les programmes d'intervention par le sport semblent donc une alternative possible et crédible si on s'attarde sur le lien social. Nos participantes nous ont d'ailleurs bien montré que le soutien social par les pairs et la qualité de la présence d'adultes significatifs comme les entraîneurs favorisent une motivation intrinsèque et durable pour le sport. Cette recherche pourrait donc permettre aux travailleurs sociaux d'orienter leurs interventions en utilisant des programmes axés sur le sport pour favoriser une meilleure santé chez les adolescentes à tous les niveaux ; c'est-à-dire physique, psychologique et social. En milieu scolaire, plus de programmes ou d'activités physiques parascolaires s'adressant uniquement aux filles, selon leurs valeurs, pourraient également être mis sur pied (Kino-Québec et al. 2011).

5.5 Recommandations pour les entraîneurs

Nous nous permettons également (et en toute humilité) de proposer certaines recommandations pour les entraîneurs intervenant avec les adolescentes. Afin de créer / développer / maintenir une motivation dite intrinsèque, favoriser « *le besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale* », les entraîneurs (ou, plus

largement, les intervenants qui utilisent le sport) pourraient : organiser des groupes ou sous-groupes de filles de même calibre lors des entraînements; offrir la possibilité aux filles de choisir des séquences d'entraînement qui répondent vraiment à leurs besoins; faire des petites compétitions ou des petits groupes alliant plaisir et dépassement de soi; faire des commentaires positifs aux filles afin qu'elles puissent vraiment se sentir compétentes et vivre du succès.

Les interventions utilisant le sport comme outil de développement psychosocial devraient principalement porter sur le développement de la motivation autonome, puisque cette dernière favorise ensuite une attitude plus positive envers l'AP et un meilleur sentiment de contrôle associé à la pratique de l'AP (J-M. Pelletier, 2015). Enfin, pour favoriser le sentiment d'appartenance sociale, l'entraîneur pourrait développer sa relation avec les adolescentes en s'intéressant à leurs intérêts, leurs valeurs et leurs besoins (Ibid), bref créer du lien social (Moreau, 2009).

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour objectif de mieux comprendre les différents facteurs de motivation des adolescentes face à l'activité physique (GDPL ou autre course). Pour ce faire, nous avons eu recours à la théorie des besoins fondamentaux (TBP) comme cadre théorique. Nos résultats ont montré qu'une motivation extrinsèque n'est donc pas forcément liée au sentiment de contrainte comme par exemple, se sentir influencé par des facteurs externes. Ainsi, une activité perçue comme intéressante peut être réalisée avec entrain quand les bienfaits sont vus comme importants pour la personne qui la réalise. Cette recherche a également mis en évidence la coexistence de différentes formes de motivation lorsque les adolescentes s'engagent et restent dans une activité. Ainsi, on peut être intrinsèquement motivé à la pratique de la course, tout en ressentant une régulation identifiée pour les entraînements. Nous devons donc nous rappeler que dans cette recherche, les motivations à « tendance autodéterminée » lors de l'engagement et la rétention, semblent dominantes pour l'entraînement et la course pour ces participantes. Bref, cibler les besoins (trois besoins psychologiques fondamentaux) de manières personnalisées à chacune des filles favoriserait selon cette étude l'engagement et la rétention à long terme de celle-ci pour l'activité physique. Pour terminer, nous aimerions compléter ce mémoire par deux questionnements et/ou réflexions.

Il pourrait être intéressant de vérifier pour les recherches futures si le fait de pratiquer une activité d'ampleur provinciale motiverait de la même façon qu'une organisation intra scolaire. Deuxièmement, on peut se demander si la motivation des adolescentes se construit tôt dans l'enfance pour l'activité physique? Et quels seraient les agents, éléments qui favoriserait cette envie de sport ?

En écrivant les dernières lignes de ce mémoire, je ne peux m'empêcher de penser à toutes ces adolescentes qui n'ont pas cette motivation pour le sport. Que ce soit par l'entremise d'intervenant.e.s, d'entraîneur.e.s ou de travailleurs sociaux... J'espère sincèrement avoir pu influencer en quelques sortes le parcours de ces jeunes filles. Ce n'est que des années plus tard, en voyant ma fille s'épanouir pour l'activité physique,

que j'ai compris l'importance de bouger. D'un point de vue personnel, je sais que je ne serai jamais une athlète, mais j'aurais aimé qu'on m'aide à comprendre et à aimer mon corps en mouvement malgré mes limitations. En espérant que cette étude soit source de motivation pour des générations de filles actives.

BIBLIOGRAPHIE

- ACFAS. (2016). Le sport féminin : Nourrir toute une vie de participation. *Femmes et sport Canada*. <https://womenandsport.ca/fr/ressources/recherche-et-perspectives/nourrir-toute-une-vie-de-participation/>
- Bartel, K. A., Gradisar, M., & Williamson, P. (2015). Protective and risk factors for adolescent sleep : A meta-analytic review. *Sleep Medicine Reviews, 21*, 72-85. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2014.08.002>
- Biddle, S. J. H., Ciaccioni, S., Thomas, G., & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents : An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise, 42*, 146-155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011>
- Bryman, A. (2000). Quantitativisme et qualitativisme: un faux débat. *Sociologie. Epistémologie d'une discipline. Textes fondamentaux*, 209-220.
- Chevrier, B. & Lannegrand-Willems, L. (2018). Emerging adult self-perception in freshman year: Role of basic psychological needs satisfaction and frustration. Society for Study of Emerging Adulthood thematic conference: Self and Identity in Emerging Adulthood, Cluj-Napoca, Romania.
- Deaner, R. O., Balish, S. M., & Lombardo, M. P. (2016). Sex differences in sports interest and motivation : An evolutionary perspective. *Evolutionary Behavioral Sciences, 10*(2), 73-97. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1037/ebs0000049>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of Self-determination Research*. University Rochester Press.
- deJonge, M., Mackowiak, R., Pila, E., Crocker, P. R., & Sabiston, C. M. (2019). The relationship between sport commitment and physical self-concept : Evidence for the self-enhancement hypothesis among adolescent females. *Journal of Sports Sciences, 37*(21), 2459-2466. <https://doi.org/10.1080/02640414.2019.1641381>
- Dorsaz, L. (2015). *Regard des jeunes filles en rupture sur leur pratique sportive* [Haute Ecole de Travail Social]. <https://doc.rero.ch/record/235843>

- Ducharme, A., Laurier, C., & Simard, K. (2018). Courir pour être mieux : Le sport comme vecteur d'intégration psychosociale. *Revue défi jeunesse*, 14(2), 56-63.
- Duquette, S. (1999). *Recherche socio-historique sur les femmes dans la sphère sportive au Québec*. mémoire de maîtrise, Université du Québec à trois-Rivières, Canada. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/3371/1/000664931.pdf>
- Faulkner, G. E. J., Adlaf, E. M., Irving, H. M., Allison, K. R., Dwyer, J. J. M., & Goodman, J. (2007). The Relationship between Vigorous Physical Activity and Juvenile Delinquency : A Mediating Role for Self-Esteem? *Journal of Behavioral Medicine*, 30(2), 155-163. <https://doi.org/10.1007/s10865-006-9091-2>
- Fenton, J., Kopelow, B., Millar, S., Lawrence, T., & Association canadienne pour l'avancement de la femme et le sport. (2004). *En mouvement! : Accroître la participation des filles et des jeunes femmes au sport et à l'activité physique*. Association canadienne pour l'avancement des femmes, du sport et de l'activité physique.
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/713696043>
- Fontayne, P., & Sarrazin, P. (2001). Genre et motivation dans le domaine du sport. Dans *Théories de la motivation et pratiques sportives* (p. 277-295). Presses Universitaires de France. <http://www.cairn.info/theories-de-la-motivation-et-pratiques-sportives--9782130504726-page-277.htm>
- Forest, J., CRHA, Crevier-Braud, L., & Gagné, M. (2020, septembre 12). *Les conséquences des différents types de motivation*. Facteur H. <https://www.facteurh.com/112015/jacques>
- Forest, J., Dagenais-Desmarais, V., Crevier-Braud, L., Bergeron, É., & Girouard, S. (2017). Chapitre 7 - Trois besoins à satisfaire pour favoriser le fonctionnement optimal de votre personnel : Quoi faire et ne pas faire. Dans *Réinventer le leadership* (p. 98-112). EMS Editions. <http://www.cairn.info/reinventer-le-leadership--9782376870227-page-98.htm>
- Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 230-237.
- Government of Canada. (2019, avril 17). *Le Quotidien—Suivi des niveaux d'activité physique des Canadiens, 2016 et 2017*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/190417/dq190417g-fra.htm>
- Granger, E., Di Nardo, F., Harrison, A., Patterson, L., Holmes, R., & Verma, A. (2017). A systematic review of the relationship of physical activity and health status in adolescents.

European Journal of Public Health, 27(suppl_2), 100-106.
<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckw187>

- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Human Kinetics.
- Janson, G. (2013). 1810-1895 : L'entrée des femmes dans l'arène sportive. *Cap-aux-diamant*, 11-16.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Kalak, N., Gerber, M., Kirov, R., Mikoteit, T., Yordanova, J., Pühse, U., Holsboer-Trachsler, E., & Brand, S. (2012). Daily Morning Running for 3 Weeks Improved Sleep and Psychological Functioning in Healthy Adolescents Compared With Controls. *Journal of Adolescent Health*, 51(6), 615-622. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.020>
- Karsenti, T., & Bugmann, J. (2016). Soutenir la motivation des participants aux MOOC : quel rôle pour la ludification, la mobilité et l'aspect social ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technology in Higher Education*, 13(2-3), 133-149.
- Kino-Québec. (1998). *Filles c'est pas pareil !* Ed. Gouvernement du Québec. <http://www.kino-quebec.qc.ca/publications/LesFillesPasPareil.pdf>
- Kino-Québec, Comité scientifique, Lemieux, M., & Thibault, G. (2011). *L'activité physique, le sport et les jeunes : Avis*.
- Laguardia, J.G., & Ryan, R. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications (A. Drouin, trad.). *Revue Québécoise de Psychologie*. 21(2).
- Lapierre, S., Moreau, N., & Larose-Hébert, K. (2011). La psychologisation de l'intervention sociale : Enjeux et perspectives. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 17(1), 10-13. <https://doi.org/10.7202/1005230ar>
- L'Écuyer, R. (s. d.). L'analyse de contenu : Notion et étapes. Dans Deslauriers, J-P (Éd.) *Les méthodes de la recherche qualitative, Québec : Presse de l'Université du Québec*. (Presse de l'Université du Québec).
- Mansfield, L., Kay, T., Meads, C., Grigsby-Duffy, L., Lane, J., John, A., Daykin, N., Dolan, P., Testoni, S., Julier, G., Payne, A., Tomlinson, A., & Victor, C. (2018). Sport and dance interventions for healthy young people (15–24 years) to promote subjective well-being : A systematic review. *BMJ Open*, 8(7), e020959. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017->

- Martins, J., Marques, A., Sarmiento, H., & da Costa, F. C. (2015). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity : A systematic review of qualitative studies. *Health Education Research, 30*(5), 742-755. psych. <https://doi.org/10.1093/her/cyv042>
- Marx, V. (2010). *Théorie de l'autodétermination en psychologie de la motivation : Théorie véritablement innovatrice et totalement inédite ?* [Doctorat en psychologie clinique]. Université du Québec à Trois Rivières.
- Mitchell, F., Gray, S., & Inchley, J. (2015). 'This choice thing really works...'Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme. *Physical Education and Sport Pedagogy, 20*(6), 593-611.
- Moreau, N. (2009). *Entre mémoire vive, connexion et récit-projet : Une analyse sociologique du rapport au temps chez les individus « dépressifs »* [Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/1862/>
- Moreau, N., Thibault Lévesque, J., Molgat, M., Jaimes, A., Parlavecchio, L., Chanteau, O., & Plante, C. (2018). Opening the black box of a sports-based programme for vulnerable youth: The crucial role of social bonds. *Qualitative research in sport, exercise and health, 10*(3), 291-305.
- Neufield, G., & Maté, G. (2005). *Hold on to your kids : Why parents need to matter more than peers* ((Rev. & updated ed.). Toronto: Vintage Canada.).
- OMS. (2019). *OMS | Recommandations mondiales en matière d'activité physique pour la santé*. WHO; World Health Organization. https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/fr/
- OMS. (2020). *Physical activity*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Pelletier, J.-M. (2015). *Prédire l'intention de pratiquer l'activité physique chez une population inactive avec la théorie du comportement planifié et la théorie de la motivation autodéterminée*. . L'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Brière, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a New Measure of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation in Sports : The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*(1), 35-53. <https://doi.org/10.1123/jsep.17.1.35>

- PIRES, A.P. (1997). "Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique", dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, Pires dans *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Éditeur Gaëtan Morin, 405 p.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, Richard M, & Deci, E. L. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 11.
- Ryan, Richard M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, Richard M., & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy : Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Ryan, Richard M., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity : The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6(2), 107-124.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY : Guilford Press. *Revue québécoise de psychologie*, 38, 231. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
- Sarrazin, P. G., Cheval, B., & Isoard-Gauthier, S. (2015). La théorie de l'autodétermination : Un cadre pour comprendre et nourrir la motivation dans le domaine de l'activité physique pour la santé et du sport. Dans Y. Paquet, N. Carbonneau, & R. J. Vallerand, *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués* (de boeck, p. 267-290).
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E., & Ryan, R. (2011). *Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : Les apports de la théorie de l'autodétermination*. (p. 273-312).
- Simard, V. (2005). *Relations entre les comportements interpersonnels du psychothérapeute, la motivation des clients face à la thérapie et leur santé mentale*. Université du Québec à Chicoutimi.
- Smith, J. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Dally, K. A., Salmon, J., Okely, A. D., Finn, T. L., & Lubans, D. R. (2014). Smart-phone obesity prevention trial for adolescent boys in low-income communities : The ATLAS RCT. *Pediatrics*, 134(3), e723-e731. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1012>
- Statistique Canada. (2013). *Participation au sport 2010 : Document de recherche*. Document de

recherche 2013.

- Thibault Lévesque, J., Molgat, M., & Moreau, N. (2017). L'intervention en contexte de sport auprès des jeunes : La place du rite de passage dans le programme DesÉquilibres. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 34(2), 229-251. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.7202/1042890ar>
- Tucker Center. (2007). *Developing Physically Active Girls: An Evidence-based Multidisciplinary Approach*. 130.
- Turgeon, J., & Bernatchez, J. (2008). Les données secondaires. Dans *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. (Press de l'Université du Québec, p. 431-468).
- Vallerand, R. (2000). Deci and Ryan's Self-Determination Theory: A View from the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312-318. Retrieved September 27, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/1449629>
- Wacquant, L. (2015). For a Sociology of Flesh and Blood. *Qualitative Sociology*, 38(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11133-014-9291-y>
- Weiss, M. R., & Smith, A. L. (2002). Friendship quality in youth sport: Relationship to age, gender, and motivation variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 420-437.
- Weiss, M. R., & Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. Dans *Advances in sport psychology, 2nd ed* (p. 101-170). Human Kinetics.
- Weiss, M. R., Kipp, L. E., Phillips Reichter, A., Espinoza, S. M., & Bolter, N. D. (2019). Girls on the Run : Impact of a Physical Activity Youth Development Program on Psychosocial and Behavioral Outcomes. *Pediatric Exercise Science*, 31(3), 330-340. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=138893022&site=ehost-live>

ANNEXE A

Courir pour être mieux.

Le sport comme vecteur d'intégration psychosociale

Entretien Semi-Structure



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada

Consigne de départ : « *Le but de notre rencontre est de discuter de divers aspects concernant ta participation à l'activité du Grand Défi Pierre Lavoie – Courir au secondaire au cours de la dernière année. Je te poserai des questions, mais sens-toi libre de répondre comme cela te viens à l'esprit. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Nous aborderons des sujets comme ta perception de l'activité, les relations avec tes partenaires d'entraînement, le dépassement de soi, le plaisir, le contenu des entraînements et les changements que tu as pu remarquer depuis le début des entraînements. N'hésite-pas à me poser des questions ou à me donner des informations que tu juges importantes. Tout ce que tu me diras demeurera confidentiel.* »

L'activité :

Trouve 10 qualificatifs/mots pour décrire ton expérience lors du GDPL
(*reprenne chacun des mots et demande : « En quoi le GDPL était _____ pour toi ? », puis demande les 2 mots qu'il aime le mieux et les deux qu'il aime le moins en lien avec le GDPL*)

- Pourquoi as-tu décidé que tu participais au GDPL ? (*Première fois?*)
 - o Avais-tu déjà fait du sport et/ou de la course à pied auparavant ? Peux-tu m'en parler ?
- Parle-moi de comment était l'entraînement pour ce défi. (*le fait de s'entraîner en groupe*)
 - o Qu'as-tu le plus/moins aimé de ton entraîneur ?
 - o Quelles sont les qualités essentielles d'un bon entraîneur ?
- Qu'aurais-tu fait de différent si tu étais l'entraîneur/Pierre Lavoie ?
- Selon toi, qu'est-ce que ça prend/qu'est-ce qu'il faut pour réussir le GDPL ?

Relations, effet de groupe :

- Est-ce que tu avais déjà des amis parmi tes partenaires d'entraînement ? / Développé de nouvelles amitiés (durant entraînement/défi) Peux-tu m'en parler ?
- Des partenaires d'entraînement avec qui tu avais moins d'affinités ? Peux-tu m'en parler ?
- Raconte un moment où la présence des autres était aidante pour toi/où tu aurais préféré être seul, alors que tu étais en présence des autres ?
- Les autres amis/ta famille, comment ont-ils réagi quand ils ont appris que tu faisais le défi ? (*durant l'année d'entraînement, après avoir fait le défi*)

Dépassement de soi lors de l'activité et les moments forts :

- Pourrais-tu me parler d'un moment difficile/fort que tu as vécu lors de ton année d'entraînement/durant la journée du défi? (*À quoi pensais-tu ? Comment te sentais-tu ? Comment l'as-tu surmonté ? Comment t'es-tu senti par la suite ?*)
 - o Est-ce que tu crois que cela a changé ta manière de participer ? Pourrais-tu m'en parler ?

Changements perçus :

- Comment as-tu changé depuis ta participation aux entraînements et/ou au GDPL ? Peux-tu m'en parler ? (*Ex de changements : physiques, psychologiques, relations, façon de voir les choses, façon de gérer les situations difficiles, gérer ses émotions*)
 - o As-tu remarqué des changements :
 - Chez toi ?/ Dans tes relations (enseignants et éducateurs) ? / gestion situation difficile/colère
 - o Certaines personnes t'ont-elle fait remarquer que tu avais changé ?
 - o Qu'est-ce qui, selon toi, a fait en sorte que tu as changé ?

- SI NON : Comment crois-tu que le GDPL pourrait changer certaines personnes ?
- Est-ce que le GDPL et les entraînements t'ont permis d'apprendre des choses ?
 - *Sur toi ? / Sur les autres ? / Autres choses ?*

Fin de l'entrevue

- En terminant, aurais-tu autre chose à ajouter pour m'aider à mieux comprendre ce que tu as vécu par ta participation à l'activité Courir au secondaire du Grand Défi Pierre Lavoie ?

ANNEXE B

ENGAGEMENT DES CHERCHEURS À LA CONFIDENTIALITÉ

Titre de la recherche : Courir pour être mieux. Le sport comme vecteur d'intégration psychosociale

Chercheur principal : Catherine Laurier

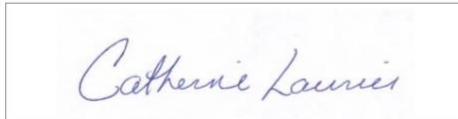
Je m'engage formellement, par la présente, à respecter la confidentialité de tout renseignement personnel obtenu dans le cadre du projet de recherche mentionné.

À cet effet, je m'engage à :

- Ne pas utiliser ni divulguer à quiconque les renseignements permettant d'identifier les personnes participantes ou ayant été contactées pour le projet de recherche, hormis aux personnes ou organismes autorisés à les recevoir dans le cadre de cette recherche;
- Ne pas utiliser les renseignements collectés à d'autres fins que celles prévues dans le cadre de la recherche;
- Prendre toutes mesures (physiques, informatiques, etc.) pour empêcher la divulgation des renseignements personnels, sous quelque forme que ce soit, à des personnes autres que celles autorisées;
- Respecter toutes les politiques du Centre jeunesse de Montréal-Institut universitaire relatives à la confidentialité ainsi que les règles généralement reconnues.

Je comprends que je suis passible de sanctions si je contreviens aux obligations mentionnées ci-dessus.

CHERCHEUR PRINCIPAL




Nom : Catherine Laurier

Date : 13 août 2015

COCHERCHEURS

Signer ou insérer ici la signature




Nom : Jean-Pierre Guay
Date : 20 juillet 2020

Signer ou insérer ici la signature



Nom : Sophie Couture
Date : 2020-07-21

Signer ou insérer ici la signature



Nom : Miche-Lyne Chagnon
Date : 20 juillet 2020

Signer ou insérer ici la signature

Nom :
Date :

Signer ou insérer ici la signature

Nom :
Date :

Signer ou insérer ici la signature

Nom :
Date :

Signer ou insérer ici la signature

Nom :
Date :

Signer ou insérer ici la signature

Nom :
Date :

Signer ou insérer ici la signature

Nom :
Date :

Signer ou insérer ici la signature

Nom :
Date :