



HAL
open science

Les athlètes adolescents et la communauté sportive : le sens psychologique communautaire appliqué au sport

Silvia Scotto Di Luzio

► To cite this version:

Silvia Scotto Di Luzio. Les athlètes adolescents et la communauté sportive : le sens psychologique communautaire appliqué au sport. Education. Université Claude Bernard - Lyon I; Università degli studi di Napoli Federico II, 2013. Français. NNT : 2013LYO10073 . tel-01170282

HAL Id: tel-01170282

<https://theses.hal.science/tel-01170282v1>

Submitted on 23 May 2019

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

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

Università degli Studi di Napoli Federico II



Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali TEOMESUS
Dottorato di ricerca in Scienze Psicologiche e Pedagogiche
Psicologia della Salute e Prevenzione del rischio individuale e sociale
Ciclo XXV

In cotutela con

Université Claude Bernard Lyon 1



Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités
Physiques et Sportives
Ecole Doctorale Interdisciplinaire Sciences – Santé
Centre de Recherche et d’Innovation sur le Sport – EA 647

**Atleti adolescenti e comunità sportiva:
il senso psicologico di comunità applicato allo sport**

Dottoranda:

Silvia Scotto di Luzio

Tutor:

**Fortuna Procentese
Emma Guillet-Descas**

THESE DE L'UNIVERSITE DE LYON

délivrée par

L'UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON 1
Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
Ecole Doctorale Interdisciplinaire Sciences – Santé
Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport – EA 647

et préparée en cotutelle avec

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II
Dottorato di ricerca in Scienze Psicologiche e Pedagogiche
Psicologia della Salute e Prevenzione del rischio individuale e sociale
Ciclo XXV

DIPLOME DE DOCTORAT
(arrêté du 7 août 2006 / arrêté du 6 janvier 2005)

Présentée soutenue publiquement le 28 Mai 2013
par

Silvia SCOTTO di LUZIO

Les athlètes adolescents et la communauté sportive: le sens psychologique communautaire appliqué au sport

Sous la direction de **Fortuna Procentese** et **Emma GUILLET-DESCAS**

Rapporteurs:

Claude FERRAND	Professeur des universités Université de Tours
Caterina GOZZOLI	Professore associat Università Cattolica del Sacro Cuore

Membres du Jury:

Elvira CICOGNANI	Professore associato confermato Università di Bologna
Emma GUILLET-DESCAS	Maître de Conférences Université Claude Bernard Lyon1
Aymeric GUILLOT	Professeur des universités Université Claude Bernard Lyon1
Fortuna PROCENTESE	Ricercatore Università degli Studi di Napoli Federico II

Le Sens Communautaire est important pour le bien-être et le développement social positif des adolescents (Pretty, Chipuer & Bramston, 2003 ; Albanesi, Cicognani & Zani, 2007). Cependant, peu d'études ont fourni des informations significatives sur les mécanismes qui peuvent conduire à la construction d'une communauté dans le sport (Warner, 2011). L'objectif de cette thèse est de contribuer à la définition d'une communauté sportive, en examinant les mécanismes sous-jacents à la formation d'un Sens Communautaire dans des contextes sportifs à l'adolescence. Pour cela, un premier chapitre présente une revue de littérature sur le Sens Communautaire et un deuxième chapitre examine la littérature sur le sens communautaire sportif, et la participation sportive à l'adolescence. Par la suite deux axes de recherches sont proposés. Le premier axe comprend deux études qualitatives. Les résultats de ces études ont révélé que la communauté sportive comprend en particulier, l'entraîneur et les pairs sportifs. Il émerge une difficulté pour ces jeunes athlètes à maintenir des relations avec des pairs non sportifs.

Le deuxième axe comprend une étude quantitative. La première phase de cette étude a porté sur la validation du questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'Adolescence (SCSA), en langue française et italienne. La seconde phase a porté sur la compréhension des processus de ce SCSA en mettant en évidence ses relations avec le climat perçu des parents, de l'entraîneur, des pairs non-sportifs, et l'intention d'arrêter le sport. Les résultats ont montré qu'à l'adolescence, le SCSA influence de manière significative l'intention d'arrêter le sport, et que la relation entre le climat perçu de l'entraîneur et l'intention d'arrêter le sport est médié par le SCSA.

Mots-Clés: Communauté Sportive; Adolescence; Sens Communautaire Sportif ; Climat des parents; Climat de l'entraîneur; Climat des pairs; Intention d'arrêter le sport ;Engagement Sportif

The Sense of Community is important for the well-being and positive social development of adolescents (Pretty, Chipuer & Bramston, 2003; Albanesi, Cicognani & Zani, 2007). However, a few studies have provided significant information on the mechanisms that can lead to the construction of a community in sport (Warner, 2011). The objective of this thesis is to contribute to the definition of a sport community, examining the mechanisms underlying the formation of Sense Community in sport contexts in adolescence. For this, the first chapter presents a review of literature about Sense of Community and the second chapter examines the literature on the Sense of Community in Sport and sports participation in adolescence. Subsequently two lines of research are proposed. The first line consists of two qualitative studies. The results of these studies revealed that the sport community includes in particular peers and coach sports.

There emerges a challenge for these young athletes to maintain relationships with non-athlete peers. The second line comprises a quantitative study. The first phase of this study focused on the validation of the questionnaire Adolescents Sense Community in Sport (SCSA), in French and Italian. The second phase focused on understanding the processes of SCSA and its relationship with parents, coach, peer non-athletes climate perceived and future intention to dropout sport. The results showed that during adolescence, the SCSA significantly influences the intention to dropout, and the relationship between coach climate perceived and intention to dropout is mediated by SCSA.

Keywords: Sport Community, Adolescence; Sense of Community in Sports; Parents Climate; Coach Climate; Peer Climate; Future intention to dropout sport; Sport Commitment

Ringraziamenti

Questa tesi è il frutto di un processo di crescita professionale e personale e desidero ringraziare tutte le persone che vi hanno contribuito:

Grazie alla mia tutor Fortuna Procentese, per avermi guidata, sostenuta e incoraggiata, lasciandomi la libertà di inseguire i miei interessi di ricerca, permettendomi di trasformare in ricchezza le nostre differenze.

Grazie alla mia tutor Emma Guillet-Descas, per aver accettato la mia richiesta di collaborare alla ricerca, per avermi accolta a Lione insegnandomi che non bisogna mai avere paura di tentare.

Grazie a Elvira Cicognani, Claude Ferrand, Aymeric Guillot e Caterina Gozzoli per aver accettato di far parte della commissione e per avermi dato l'onore di leggere questo lavoro.

Grazie alla prof.ssa Caterina Arcidiacono che è stata presente nei momenti più importanti del mio percorso, insegnandomi che con impegno e onestà si possono raggiungere anche traguardi inaspettati.

Grazie a Guillaume Martinent e Mena Tuccillo, per la disponibilità al confronto e per i consigli nell'elaborazione statistica dei dati.

Grazie a Imma Di Napoli, Emile Salvia e Alfredo Natale per il continuo scambio di idee e i preziosi spunti di riflessione.

Un ringraziamento sincero a tutti gli adolescenti che hanno accettato di partecipare alla mia ricerca.

Alle mie colleghe psicologhe – psicoterapeute Marianna Mura, Silvana Amitrano, Rita D'Antuono, Rosa Montesano, Marila Romano, Cristina Forino, Cristina Rapicano e Raffaella Vastarella: grazie per l'entusiasmo e per l'incoraggiamento anche nei momenti più difficili.

Alla mia famiglia, per aver sempre sostenuto e rispettato le mie scelte.

A Ciro, per essermi stato vicino nonostante la distanza, per tutto ciò che abbiamo condiviso e che divideremo.

Remerciements

Cette thèse est le fruit d'un processus de formation professionnelle et personnelle et je tiens à remercier toutes les personnes qui y ont contribué :

Merci à ma directrice de thèse Fortuna Procentese pour m'avoir guidée, soutenue et encouragée en me laissant la liberté de développer mes intérêts de recherche ainsi qu'en me permettant de transformer nos différences en richesse.

Je tiens à remercier ma co-directrice Emma Guillet-Descas pour avoir accepté de participer à mes travaux de recherche ainsi que pour m'avoir accueilli à Lyon en m'apprenant qu'il ne faut jamais avoir peur d'oser.

Je remercie Elvira Cicognani, Claude Ferrand, Aymeric Guillot et Caterina Gozzoli pour avoir accepté de faire partie de la commission et ainsi d'évaluer mon travail de thèse.

Je remercie Caterina Arcidiacono qui a été présente dans les moments les plus importants de mon parcours et qui m'a appris qu'avec application et honnêteté on peut atteindre des buts inattendus.

Je remercie Guillaume Martinet et Mena Tuccillo pour leur disponibilité et notamment pour m'avoir fait part de leurs connaissances concernant l'analyse statistique des données.

Merci à Imma Di Napoli, Emilie Salvia et Alfredo Natale pour les différents échanges d'idées que nous avons partagés.

Un sincère remerciement à tous les adolescents qui ont accepté de participer à ma recherche.

À mes collègues psychologues – psychothérapeutes Marianna Mura, Silvana Amitrano, Rita D'Antuono, Rosa Montesano, Marila Romano, Cristina Forino, Cristina Rapicano et Raffaella Vastarella: merci pour l'enthousiasme et les encouragements en particulier dans les moments les plus difficiles.

À ma famille, pour avoir toujours soutenu et accepté mes choix.

À Ciro, pour avoir été à mes côtés malgré la distance, pour tout ce qu'on a partagé et qu'on partagera.

Indice

INTRODUZIONE	Pag.	1
Capitolo I. Il Senso di Comunità	>>	6
I.1 Il Senso di Comunità: definizione	>>	7
I.2 Dalla comunità territoriale alla comunità relazionale	>>	9
I.3 Gli antecedenti del Senso di Comunità	>>	19
I.4 Misurare il Senso di Comunità	>>	22
I.5 Il Senso di Comunità in adolescenza	>>	25
Capitolo II. Il Senso di Comunità applicato allo sport e la partecipazione sportiva in adolescenza	>>	34
II.1 Il Senso di Comunità applicato allo sport	>>	35
II.1.1 La costruzione del Senso di Comunità <i>attraverso</i> lo Sport	>>	35
II.1.2 La costruzione del Senso di Comunità <i>nello</i> Sport	>>	38
II.2 La partecipazione sportiva in adolescenza	>>	44
II.2.1 Gli effetti benefici dello sport sulla salute degli adolescenti	>>	45
II.2.3 Gli effetti negativi dello sport sulla salute degli adolescenti	>>	48
II.3 La motivazione alla partecipazione e all'abbandono sportivo in adolescenza	>>	51
II.4 Quale comunità per gli atleti adolescenti?	>>	56
II.4.1 Il ruolo della relazione atleta – allenatore nella pratica sportiva degli adolescenti	>>	58
II.4.2 Il ruolo della relazione atleta – genitore nella pratica sportiva degli adolescenti	>>	62
II.4.3 Il ruolo della relazione atleta – gruppo dei pari nella pratica sportiva degli adolescenti	>>	65
II.5 Presentazione del disegno di ricerca	>>	69

Capitolo III	>>	71
Primo Studio: la partecipazione sportiva in adolescenza		
III.1 Obiettivi	>>	72
III.2 Metodo	>>	72
III.2.1 Partecipanti	>>	72
III.2.2 Strumenti	>>	73
III.2.3 Procedura	>>	73
III.2.4 Elaborazione dei risultati	>>	74
III.3 Risultati	>>	75
III.3.1 La dimensione temporale tra sport e attività non strutturate	>>	75
III.3.2 Le attività non strutturate: tra benessere e rischio	>>	77
III.3.3 Lo sport come spazio progettuale	>>	78
III.4 Discussione	>>	82
Capitolo IV	>>	86
Secondo studio: la comunità sportiva in adolescenza		
IV.1 Obiettivi	>>	87
IV.2 Metodo	>>	87
IV.2.1 Partecipanti	>>	87
IV.2.2 Strumenti	>>	88
IV.2.3 Procedura	>>	88
IV.2.4 Elaborazione dei risultati	>>	89
IV.3 Risultati e discussione	>>	89
IV.3.1 Identificazione e appartenenza al gruppo sportivo	>>	90
IV.3.2 Gli attori della comunità sportiva	>>	91
IV.3.3 Differenze di genere nello sport	>>	93
IV.3.4 Il processo di costruzione della comunità sportiva	>>	95

Capitolo V	»	99
Terzo Studio: Il Senso di Comunità e l'impegno sportivo in adolescenza		
V.1 Fase I	»	103
Costruzione e validazione di uno strumento di misura del Senso di Comunità Sportivo in adolescenza (SCS-A)		
V.2 Obiettivi	»	103
V.3 Costruzione e traduzione dei questionari	»	103
V.4 Analisi dei dati	»	104
V.5 La versione italiana del Questionario sul Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza (QSCS-A)	»	106
V.5.1 Partecipanti	»	106
V.5.2 Procedura	»	106
V.6 La validità fattoriale	»	106
V.6.1 Analisi fattoriale esplorativa	»	106
V.6.2 Analisi fattoriale confermativa	»	108
V.7 Affidabilità e validità convergente della versione in lingua italiana del QSCS - A	»	110
V.7.1 Strumenti	»	111
V.7.1 Risultati	»	112
V.8 La versione francese del Questionario sul Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza (QSCS-A)	»	113
V.8.1 Partecipanti	»	113
V.8.2 Procedura	»	113
V. 9 La validità fattoriale	»	113
V.9.1 Analisi fattoriale esplorativa	»	113
V.9.2 Analisi fattoriale confermativa	»	115
V.10 Affidabilità e validità convergente della versione in lingua francese del QSCS - A	»	116

V.10.1 Discussione	>>	118
V.11 Fase II: Gli antecedenti del Senso di Comunità Sportivo in adolescenza: Clima percepito dell'allenatore, dei genitori, dei pari – non sportivi; e una possibile conseguenza: l'Intenzione di abbandonare lo sport.	>>	122
V.11.1 Obiettivi	>>	122
V.11.2 Strumenti	>>	122
V.11.3 Analisi dei dati	>>	123
V. 11.4 Risultati	>>	124
V.11.5 Discussione	>>	142
V.11.5 Limiti e prospettive	>>	147
Conclusioni	>>	149
Les athlètes adolescents et la communauté sportive: le sens psychologique communautaire appliqué au sport	>>	152
Bibliografia	>>	245
Appendice	>>	268

Introduzione

...noi, scienziati sociali, faremmo bene a tenere a freno la nostra fretta di controllare un mondo che comprendiamo così imperfettamente. Non dovremmo consentire all'imperfezione della nostra comprensione di alimentare la nostra ansia e di aumentare così il bisogno di controllo. I nostri studi potrebbero piuttosto ispirarsi ad una motivazione più antica, anche se oggi appare meno rispettabile: la curiosità per il mondo di cui facciamo parte. La ricompensa per questo lavoro non è il potere, ma la bellezza.
Gregory Bateson, 1960

Il presente lavoro di tesi costituisce l'esito di un processo di incontro: un incontro tra teoria e prassi, tra ambiti diversi della psicologia, tra diversi approcci metodologici e tra diversi contesti lavorativi. Nasce a partire dall'esperienza pratica di lavoro come Psicologa dello Sport nei settori giovanili. Nasce grazie al contributo dei giovani atleti che, durante le sedute di *mental training*, generosamente e con entusiasmo condividono le loro storie, il loro mondo, la passione per lo sport e le difficoltà ad esso associate.

Nasce grazie al *background* teorico di provenienza, la Psicologia di Comunità che ha permesso di superare il lavoro centrato sull'ottimizzazione della prestazione (spesso unica richiesta esplicita della committenza), per leggere la complessità dello scenario, attraverso un approccio sistemico ed ecologico, che vede l'individuo immerso nel suo contesto relazionale in un'ottica di interdipendenza.

L'interdisciplinarietà, inizialmente vissuta con disagio, poi percepita come ricchezza, seppur nel rispetto delle specificità, ha portato alle seguenti domande di ricerca:

- In che modo l'esperienza sportiva a livello agonistico e le relazioni interpersonali significative per gli atleti si influenzano reciprocamente durante l'adolescenza?

- Qual è il ruolo della Comunità Sportiva negli vita degli atleti adolescenti?
- Quali sono le dimensioni che possono portare alla costruzione di un Senso di Comunità Sportivo?

L'approfondimento di questi interrogativi ha implicato l'incontro tra più approcci metodologici, in un'ottica che privilegia la circolarità e la complessità, partendo dall'esplorazione, per arrivare alla costruzione di uno strumento di misurazione, a sua volta punto di partenza per successive esplorazioni e approfondimenti. Fondamentale in questo processo è stato l'incontro e la collaborazione con il *Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport* presso l'Université Claude Bernard Lyon1.

Per cercare di dare risposta alle domande di ricerca, questa tesi è stata strutturata in cinque capitoli. Nel primo capitolo verrà approfondita l'evoluzione di due concetti complementari: il Senso di Comunità e la Comunità.

Il Senso di Comunità costituisce uno dei concetti centrali della Psicologia di Comunità, che a partire dalla prima definizione di Sarason (1974) diventa la misura stessa dell'esistenza di una comunità e dell'attivazione dei singoli individui che ne fanno parte. Il successo di questo costrutto rimanda alle sue implicazioni per la valutazione e la pianificazione degli interventi sociali e, nonostante alcuni nodi problematici, oggetto di un ampio dibattito, il modello di McMillan e Chavis (1986) rimane il principale riferimento teorico.

Il termine comunità ha assunto differenti significati nelle scienze sociali oscillando lungo un continuum che vede, da un lato, un'enfasi verso una dimensione localistico/territoriale, e dall'altro, un spostamento di interesse verso una dimensione puramente relazionale. Nonostante la difficoltà a trovare una definizione univoca del termine, e le opinioni contrastanti circa la sua utilità, quando si sceglie il termine comunità per riferirsi ad aggregati sociali, si fa inevitabilmente implicito riferimento ad una dimensione valoriale, alla natura profonda del legame sociale, collocato all'interno di un contesto che sia esso geografico o virtuale. Si sceglie dunque di parlare di Comunità Scolastica

(Royal & Rossi,1997; Bateman, 2002; Vieno, 2005; Albanesi, Marcon & Cicognani, 2007; Ferrari et al. 2009; Petrillo, Capone & Donizzetti, 2012) Comunità Organizzativa (Lambert & Hopkins, 1995; Hughey et al.,1999; Maslach & Leiter, 2008; Peterson et al., 2008, Cicognani et al., 2012) Comunità Virtuale (Rheingold, 2001; Francescato et al, 2004; Baym, 2007; Reich, 2010) partendo dall'idea di un isomorfismo tra queste ultime e la Comunità, intesa in termini di *Gemeinschaft* (Tönnies,1887), la cui caratteristica peculiare risiede nella qualità della relazione che lega tra loro i membri, la sua natura profonda, affettiva, organica. Le immagini della comunità, articolata come il luogo in cui le persone trascorrono la loro vita quotidiana, variano a seconda del tipo di partecipazione in cui i protagonisti sono coinvolti. In particolare, numerosi studi hanno supportato la rilevanza del Senso di Comunità in adolescenza (Pretty, 2002), descrivendo tale costrutto come catalizzatore della partecipazione civica (Chavis & Wandersman, 1990), importante per uno sviluppo sociale positivo (Connell, Halpern-Felsher, Clifford, & Crichlow, 1995) e per il benessere (Pretty et al., 1996).

Nel secondo capitolo, l'attenzione verrà dedicata ad una specifica declinazione dei concetti di Senso di Comunità e Comunità, declinazione ancora giovane in letteratura, ovvero il Senso di Comunità applicato alla Comunità Sportiva.

Nonostante l'importanza attribuita al Senso di Comunità, solo pochi studi hanno fornito fino a questo momento informazioni significative sui meccanismi che possono portare alla formazione di una Comunità Sportiva e ad un Senso di Comunità sportivo (Warner & Dixon, 2011).

Il Senso di Comunità Sportivo è stato indagato maggiormente nei gruppi di atleti diversamente abili (Goodwin, Krohn, & Kuhnle, 2004; Goodwin & Staples, 2005; Goodwin, Fitzpatrick, Thurmeier& Hall, 2006; Goodwin et al, 2009) e nelle squadre universitarie statunitensi (Warner e Dixon, 2011; Warner, Dixon & Chalip, 2012).

I precedenti lavori non si sono concentrati sull'adolescenza. Proprio per questo, nel capitolo verrà dato ampio spazio al ruolo della partecipazione sportiva a livello agonistico in adolescenza, ai processi motivazionali alla base

dell'impegno e dell'abbandono sportivo, e alle relazioni interpersonali significative degli atleti adolescenti.

La pratica di un'attività sportiva costituisce un aspetto importante per lo sviluppo psicofisico degli adolescenti (Barber, Stone & Eccles, 2005): lo sport può essere fonte di interesse, divertimento, protezione dal rischio psicosociale. Quando l'attività sportiva è praticata a livello agonistico, accanto a questi effetti positivi possono comparire effetti che mettono a rischio il benessere degli adolescenti: nel mondo dello sport contemporaneo, il dolore piuttosto che il piacere è spesso presentato come il segno distintivo di ciò che il giovane atleta motivato dovrebbe sentire (Reinboth, Duda & Ntoumanis, 2004). Molti atleti arrivano a compromettere la propria alimentazione pur di sentirsi più leggeri o più sottili, o al contrario gonfiano le dimensioni del proprio corpo con sostanze vietate. La paura di non essere selezionati o di essere esclusi dalla squadra per le competizioni più importanti, può essere una tra le maggiori fonti di stress per un giovane atleta (Noblet & Gifford, 2002). Nel delicata fase del ciclo di vita adolescenziale, caratterizzata dall'impegno nella riorganizzazione dell'io e nella ridefinizione delle relazioni, lo sport a livello agonistico può dunque essere difficile da sostenere, non a caso gli abbandoni più frequenti si registrano proprio attorno all'adolescenza. Viene allora da chiedersi in che modo il contesto all'interno del quale l'esperienza sportiva è vissuta, possa costituire un fattore di protezione per il benessere dei giovani atleti e sostenere la loro crescita, come individui e come sportivi professionisti.

A partire da tale inquadramento teorico, nei capitoli successivi vengono descritti i tre studi di cui è composta la ricerca.

Il primo studio, descritto nel terzo capitolo, è stato effettuato con l'obiettivo di indagare il ruolo della partecipazione sportiva in adolescenza, tenendo conto del legame reciproco tra le relazioni interpersonali significative e l'esperienza sportiva degli adolescenti. Per questo studio, a carattere esplorativo, sono stati intervistati 30 adolescenti (15 atleti e 15 sedentari). I risultati hanno messo in luce peculiarità nelle rappresentazioni reciproche di adolescenti sportivi e sedentari.

A partire dai risultati del primo studio, il quarto capitolo presenta il secondo studio, effettuato con l'obiettivo di contribuire alla definizione di Comunità Sportiva riferendosi in particolare alla percezione di comunità degli atleti adolescenti, e di indagare i meccanismi alla base della formazione di un Senso di Comunità nei contesti sportivi. Per questo studio sono stati intervistati 50 atleti adolescenti, che hanno fornito interessanti spunti di riflessione sul significato assunto dalla Comunità Sportiva in questa specifica fase del ciclo di vita.

I risultati dei primi due studi e il confronto con la letteratura hanno contribuito alla definizione dell'obiettivo del terzo studio, cui è dedicato il quinto capitolo, ovvero il processo di costruzione e di validazione del Questionario sul Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza (QSCS-A), nella versione in lingua italiana e nella versione in lingua francese. Allo studio hanno partecipato 255 atleti adolescenti italiani e 183 atleti adolescenti francesi. Nello studio viene inoltre presentato un modello che esplora le relazioni tra il Senso di Comunità Sportivo e le seguenti variabili: il clima percepito dell'allenatore, dei pari non-sportivi, dei genitori, e l'intenzione di abbandonare lo sport in adolescenza.

Il lavoro si conclude con la prospettiva di future linee di ricerca e di intervento che mirano ad arricchire la comprensione dei processi alla base della costruzione del Senso di Comunità nella Comunità Sportiva.

Capitolo I

Il Senso di Comunità

I.1 Il Senso di Comunità: definizione

L'interesse in letteratura per il concetto di Senso di Comunità (SdC o SoC dall'inglese *Sense of Community*) nasce e si sviluppa a partire dalla definizione di Sarason (1974), il cui obiettivo primario era costruire una disciplina che avesse come base valoriale e come fine ultimo da perseguire proprio il Senso Psicologico di comunità, inteso come “la percezione di similarità con gli altri, un'accresciuta interdipendenza con gli altri, una disponibilità a mantenere questa interdipendenza offrendo o facendo per gli altri ciò che ci si aspetta da loro, la sensazione di essere parte di una struttura pienamente affidabile e stabile” (p. 157) Nella formulazione dell'autore viene dato rilievo al sentimento di appartenenza e di partecipazione attiva degli individui alla vita comunitaria oltre che alla percezione di similarità e interdipendenza con gli altri. A partire da tale concezione, il Senso di Comunità diventa la misura stessa dell'esistenza di una comunità e dell'attivazione dei singoli individui che ne fanno parte, forza coesiva e motivante che agisce all'interno di una comunità favorendone il benessere, e allo stesso tempo vissuto soggettivo, percezione soggettiva di una rete sociale come forma di sostegno. L'opera di Sarason (1974) costituisce una constatazione teorica circa l'importanza di approfondire la basi psicologiche del coinvolgimento degli individui nelle comunità di appartenenza, a partire dal presupposto che proprio su tale coinvolgimento si fondi lo sviluppo delle comunità competenti promosse dalla psicologia di comunità (Levine & Perkins, 1987). L'autore non propone strumenti specifici di indagine per il Senso di Comunità, evidenziando le difficoltà nel leggere questo concetto alla luce della tradizione teorica ed empirica della psicologia dominante (Cicognani, 2012). McMillam e Chavis (1986) raccolgono la sfida di inserire il costrutto all'interno di un *frame* teorico e metodologico, definendo il Senso di Comunità come “un sentimento che gli individui hanno di appartenere e di essere importanti gli uni per gli altri e per il gruppo e una fiducia condivisa che i bisogni dei membri saranno soddisfatti dal loro impegno a essere insieme” (p.9). In questa definizione gli autori identificano quattro fattori del Senso di Comunità: l'appartenenza

(*membership*), l'influenza (*influence*), l'integrazione e soddisfazione dei bisogni (*integration and fulfillment of needs*) e la connessione emotiva condivisa (*shared emotional connection*).

La dimensione di appartenenza si riferisce al sentimento di essere parte di una determinata comunità, di percepire l'esistenza di chiari confini, indice di protezione, sicurezza emotiva e di significati simbolici condivisi. I confini, siano essi fisici o simbolici, determinando una chiara differenza tra *insider* e *outsider*, sostengono la sicurezza emotiva e la possibilità per le persone di investire risorse cognitive e affettive nella comunità di appartenenza e nelle relazioni con gli altri membri (Mannarini, 2004).

La dimensione di influenza si riferisce al tempo stesso sia all'attrazione che la comunità esercita per i suoi membri, in grado di far percepire ad essi una dipendenza dalla stessa, sia alla percezione di poter esercitare un controllo e un'influenza sulla comunità. Il risultato di tale processo è la percezione della possibilità di apportare cambiamenti in più direzioni: dall'individuo verso la comunità e viceversa, oppure dalla comunità verso l'ambiente esterno.

La dimensione di integrazione e soddisfacimento dei bisogni, si riferisce alla percezione da parte degli attori di una comunità della forte presenza di credenze e valori condivisi, e della possibilità di un scambio di risorse che sia prerogativa di quella forza integrativa, capace di soddisfare i bisogni di ciascuno. Tale dimensione riflette il beneficio, il rinforzo che gli individui possono ottenere dall'appartenenza ad una comunità. Quando le persone trovano all'interno di una comunità la possibilità di soddisfare bisogni psicologici o concreti, la loro motivazione a sentirsi parte di quella comunità può aumentare (McMillam & Chavis, 1986). I bisogni evidenziati sono sia bisogni individuali che collettivi, che possono essere integrati proprio attraverso la presenza di valori condivisi.

La dimensione di connessione emotiva condivisa rimanda al legame affettivo che caratterizza i membri di una comunità, al sentimento di condivisione di una storia comune, i cui ritmi sono scanditi da rituali o da eventi significativi. Si tratta di un elemento che distingue una comunità dall'altra, dal momento che ogni comunità ha i propri eventi significativi, collocati nella propria storia,

nella memoria dei membri della comunità, siano essi positivi o negativi. La compartecipazione emotiva alla storia della comunità rafforza il legame tra i membri.

Il Senso di Comunità è uno dei costrutti più investigati nel campo della psicologia di comunità (Tartaglia, 2006; Zani, 2012) e rappresenta uno dei suoi contributi più originali e significativi alla psicologia scientifica. Il successo di questo costrutto rimanda alle sue implicazioni per la valutazione e la pianificazione degli interventi sociali, e ancora oggi il modello di McMillan e Chavis (1986) costituisce il principale riferimento teorico. Tuttavia, sono stati individuati dei nodi problematici relativi al modello e allo stesso costrutto, che sono fonte di un ampio dibattito (Perkins et al., 1990; Brodsky, 1996; Prezza & Pacilli, 2007; Obst & White, 2007; Mannarini & Fedi, 2009). Nei paragrafi successivi verranno approfonditi alcuni degli elementi maggiormente dibattuti in letteratura, la cui esplorazione è ritenuta utile ai fini di questo lavoro. Uno primo elemento è la definizione della Comunità, alla quale il Senso di Comunità fa riferimento, concetto complesso e ricco di sfumature e contraddizioni.

I.2 Dalla comunità territoriale alla comunità relazionale

Nel panorama delle scienze sociali non è semplice attribuire una definizione univoca al concetto di comunità, che presenta una profonda ricchezza di sfumature semantiche e contraddizioni (Cicognani, 2012), oltre ad apparire come un concetto difficile da operationalizzare. Nonostante ciò, tale concetto viene utilizzato in molti ambiti, dalla sociologia alla psicologia, fino a diventare protagonista di un vero e proprio dibattito tra sostenitori e oppositori (Mannarini & Fedi, 2009). Per gli oppositori sarebbe il caso di liberarsi di questo costrutto a causa della sua ambiguità e inadeguatezza rispetto alla società contemporanea. In questa prospettiva la modernità avrebbe cancellato i presupposti alla formazione e persistenza di una comunità, sostituendo i legami primari e la coesione sociale con legami secondari e frammentazione sociale. I sostenitori pretendono invece per riabilitare questo concetto, che nonostante la

sua ambiguità esprime il lato emotivo dello stare insieme. Soprattutto in riferimento alle piccole comunità è facile mantenere intatta questa accezione: le persone vi trovano ancora alti livelli di interazione, interessi comuni, identità e valori condivisi (Bauman, 2003). Spesso la parola comunità evoca sensazioni positive, collocandosi nell'immaginario come un ambiente caloroso ed accogliente (Reich, 2010). Questo termine è stato usato per descrivere qualcosa dalle dimensioni ridotte come un gruppo di studio, o addirittura così grande come la comunità globale. Si tratta di un termine familiare, ma nonostante questo, esistono poche definizioni formali e ancora non vi è un parere univoco sulla sua struttura. Decenni di ricerca e teorie si sono concentrate su come il concetto di comunità possa essere definito, quando l'utilizzo di tale termine implica il riferimento ad un luogo, ma anche ad un interesse comune, e / o ad un consistente impegno emotivo. Sarason (1974) definisce la comunità come "una rete di relazioni da cui dipendere, facilmente accessibile e mutualmente supportiva" (p.1). In questa definizione viene posta profonda enfasi sull'interesse per la sorte degli altri, in linea con la riflessione sulle problematiche sorte dall'incontro dell'idea di libertà e di autonomia dell'individuo, con le questioni richiamate dal senso della vita in collettività (Amerio, 2000). Tale accezione affonda le radici nel pensiero di Tönnies (1887) che distingue gli aggregati sociali sulla base della volontà sociale che tiene uniti i loro membri: quando prevale la volontà naturale, legame sociale esemplificato dai rapporti familiari, di vicinanza e di amicizia, ci si riferisce alla *Gemeinschaft*, ovvero la comunità di sentimenti, emozioni, idee; quando, invece, prevale la volontà razionale e il legame sociale è basato sul calcolo dei mezzi atti al conseguimento dei fini prefissati, ci si riferisce alla *Gesellschaft*, cioè la società. In questa prospettiva la caratteristica peculiare della *Gemeinschaft* risiede nella qualità della relazione che lega tra loro i membri ovvero la distintività del legame sociale, la sua natura profonda, affettiva, organica.

Viene dunque fatta una distinzione tra una comunità di suolo (vicinato, aree rurali), e una comunità di spirito (fondata sull'affinità spirituale, sull'amicizia),

esplicitando che la condivisione dello spazio non è una condizione sufficiente per creare e dar vita a forme di scambio sociale.

In un primo momento si definivano comunità soltanto i gruppi collocati all'interno di una determinata posizione geografica, come una città o comune. Veniva quindi sottolineata l'importanza di uno spazio fisico entro il quale interagire. Successivamente l'interesse si è spostato verso le comunità relazionali, riconosciute attraverso l'importanza del legame, senza che esso sia riferito ad una specifica località, ma sulla base di un interesse o scopo comune (Heller, 1989). Anche le prime comunità relazionali prese in considerazione erano caratterizzate dalla presenza di interazioni fisiche tra i membri. Con la diffusione di internet è inevitabilmente cambiato anche il costrutto di comunità, il cui significato si è esteso anche ai gruppi caratterizzati dall'assenza di interazioni faccia a faccia. Il focus degli studi si è ampliato dunque includendo i gruppi *online*. Tuttavia, esplorando i diversi tipi di aggregati sociali si è potuto constatare che alcuni gruppi nella stessa posizione geografica non si percepiscono come una comunità, e allo stesso modo, non tutti i gruppi di persone che interagiscono *online* possono essere considerati una comunità (Reich, 2010). Per questo motivo, una comunità può essere generalmente definita come una zona geografica o un gruppo relazionale che è centrato su un interesse o un'attività comune (Mannarini & Fedi, 2009). Le dimensioni sociali e fisiche di una comunità sono reciprocamente interconnesse, dato che le aree geografiche rappresentano lo spazio in cui le persone sviluppano le loro relazioni significative e gli scambi sociali (Long & Perkins, 2007). Secondo Obst e White (2005) nel suo senso più ampio, la comunità potrebbe essere semplicemente vista come un insieme di persone con qualche tipo di elemento comune, che può variare notevolmente da una situazione, come vivere in un luogo particolare, a un qualche tipo di interesse, credenze o valori.

Il termine comunità può dunque riferirsi a significati diversi, come aree abitate geograficamente delimitate, o gruppi di persone identificate da interessi, valori, cultura comuni, ma non delimitate da un'area fisica (Pretty, Chipuer & Bramston, 2003).

Eppure, numerose perplessità restano associate a tale concetto. Secondo Chiessi, Cicognani e Sonn (2010) vi è la necessità di prendere in considerazione il ruolo della cultura (tra cui le rappresentazioni della comunità e del genere) per meglio comprendere i gruppi di appartenenza delle persone, e le relative opportunità di partecipazione e influenza. Secondo Mannarini e Fedi (2009) gli psicologi di comunità hanno in gran parte assunto il concetto di comunità senza mettere in discussione la sua ambiguità implicita. A livello teorico, la critica principale presentata al concetto di comunità consiste nel fatto che la comunità implica l'assunzione di un'identità indifferenziata, dando enfasi all'unità invece che alla diversità, alla spontaneità invece che alla mediazione, alle emozioni invece che al ragionamento, alla coesione invece che al conflitto, e alla stabilità piuttosto che al cambiare. Dare una definizione univoca di comunità sembra essere al momento impossibile (Mannarini & Fedi, 2009), ma c'è accordo tra gli scienziati sociali sulla natura sociale della comunità, che si fonda su interazione sociale e negoziazione (Berger & Luckmann, 1966; Cohen, 1985; Gusfield, 1975).

Da queste differenti definizioni di comunità possono essere colti elementi significativi quali l'interdipendenza tra i membri, la fiducia, la connessione e la condivisione di valori e obiettivi. Hill (1996) e Rheingold (1991) identificano il bisogno di approfondire le ricerche in diversi contesti, per meglio comprendere il Senso di Comunità. Suggestiscono inoltre che le componenti di ciò che definiamo comunità differiscono in base al *setting* considerato, e da questo deriva che il Senso di Comunità è un costrutto *setting* – specifico. Questa funzione può spiegare il fenomeno delle appartenenze multiple, cioè la possibilità per i singoli di identificarsi come membri di comunità diverse, ognuna delle quali può soddisfare delle esigenze specifiche, anche quelle contraddittorie.

A partire da queste considerazioni, il Senso di Comunità è stato studiato in riferimento a comunità geografiche, comunità scolastiche, comunità lavorative, comunità virtuali, comunità basate sull'identità di genere e più recentemente, un crescente interesse vede tale concetto impiegato in riferimento alla comunità sportiva.

Le ricerche sul Senso di Comunità riferito alla comunità locale/territoriale sono le più numerose (Prezza, Amici, Roberti & Tedeschi, 2001; Pretty, Chipuer & Bramston, 2003; Francis, Giles-Corti, Wood & Knuiman, 2012).

Solo per citare alcuni esempi, nello studio di Prezza, Amici, Roberti e Tedeschi (2001) ci si riferisce ad un'accezione territoriale di comunità, con l'obiettivo di esplorare la relazione tra il Senso di Comunità e il benessere soggettivo nell'area di residenza. Lo studio, condotto su 630 soggetti tra i 20 e i 65 anni, rivela che le relazioni di vicinato costituiscono un forte predittore del Senso di Comunità. Tali relazioni sono percepite più forti e profonde dalle donne, dai membri delle famiglie numerose, dagli individui con un livello di istruzione più basso, da coloro che vivono nella comunità da molti anni e dai membri di gruppi o associazioni. Dunque il tempo di residenza, la presenza di relazioni interpersonali affettive significative come il matrimonio, l'appartenenza ad un gruppo, sono fattori che influiscono notevolmente sulla formazione di un Senso di Comunità e sulla percezione di benessere. Emerge inoltre che il Senso di Comunità può essere legato alla soddisfazione di vita e alla solitudine sia in una grande che in una piccola città.

Nello studio di Pretty, Chipuer e Bramston (2003) il termine comunità viene usato in riferimento ad un'area geografica, con confini municipali chiari e ben identificabili dagli abitanti, e ci si focalizza sulle dimensioni psicologiche della relazione persona – luogo all'interno delle comunità residenziali. Lo studio, condotto su 246 adulti e 365 adolescenti provenienti da due città rurali dell'Australia, si propone di indagare se le dimensioni di attaccamento al luogo e senso di appartenenza possono discriminare quei residenti che si identificano con la loro città rurale, e preferiscono rimanere, da quelli che invece scelgono di lasciare la comunità locale di residenza, e se i modelli di associazione tra queste dimensioni differiscono tra adolescenti e adulti. Dai risultati emerge che il Senso di Comunità degli adolescenti costituisce un fattore predittivo della loro volontà di rimanere nelle proprie comunità dopo aver completato la loro formazione.

Lo studio longitudinale proposto da Francis, Giles-Corti, Wood e Knuiman (2012) mira ad investigare il legame tra il Senso di Comunità e la qualità

percepita di spazi pubblici, che siano essi chiusi come negozi o centri commerciali, o aperti, come piazze o parchi. Da questo studio emerge una forte correlazione tra la qualità percepita delle attività commerciali e il Senso di Comunità, e una modesta correlazione tra la qualità percepita degli spazi aperti e il Senso di Comunità.

Quando si indaga il costrutto di Senso di Comunità facendo riferimento ad una concezione territoriale di comunità, come zone geografiche residenziali (ad esempio, i quartieri, le città), le caratteristiche fisiche dei luoghi e il rapporto psicologico degli individui con loro possono diventare una componente centrale del costrutto (Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010). Questo può portare ad una sovrapposizione parziale del Senso di Comunità con altri costrutti relativi al legame con il territorio e presenti in letteratura, come l'attaccamento al luogo. Quando gli studi su questo costrutto vengono effettuati in contesti in cui il concetto di comunità geografica acquisisce significato in riferimento alla comunità locale, diventa più difficile distinguere le percezioni degli individui in riferimento alle caratteristiche fisiche, da quelle ambientali dei luoghi sociali.

Gli studi che si sono concentrati sul Senso di Comunità nel contesto scolastico sono partiti dall'idea di un isomorfismo tra la scuola e la comunità, sostituendo la metafora della scuola come organizzazione, intesa in termini di *Gesellschaft* con la metafora di scuola come comunità, intesa in termini di *Gemeinschaft* (Sergiovanni, 1999). In questa prospettiva risulta evidente che la comunità scolastica e più in generale quella di apprendimento risulta caratterizzata da tutta una serie di elementi che la pongono a pieno titolo tra i contesti che possono soddisfare le caratteristiche necessarie per potersi definire comunità (Vieno, 2005). Il Senso di Comunità a scuola si è dimostrato un elemento centrale nel favorire benessere degli studenti (Albanesi, Marcon & Cicognani, 2010), oltre ad essere correlato a fattori motivazionali (Bateman, 2002).

Lo studio di Dawson (2006), si concentra sulla comunità scolastica intesa come comunità relazionale con un duplice obiettivo: indagare se gli studenti con un livello più alto di interazioni comunicative presentano un più forte Senso di Comunità rispetto ai loro colleghi meno interattivi; e indagare se, di

conseguenza, una classe caratterizzata da un notevole grado di interazioni comunicative è indice di un forte Senso di Comunità. I risultati di questo studio dimostrando l'esistenza di una relazione significativa tra il Senso di Comunità e la comunicazione tra pari.

Sempre in ambito scolastico, lo studio di Ferrari et al. (2009) esplora percezione reciproca di docenti e staff amministrativo del proprio ruolo all'interno del contesto universitario. Lo studio è stato condotto su 305 dipendenti amministrativi e 595 docenti appartenenti ad un'università cattolica di una grande città. Dai risultati emerge che il Senso di Comunità di dipendenti amministrativi e corpo docenti è significativamente correlato alla percezioni che gli stessi hanno della *mission* propria dell'università e le attività che ne conseguono, ispirate alla *mission* stessa. Inoltre, la percezione di innovazione e inclusività associata all'Università, sembrano costituire un predittore del Senso di Comunità in questo contesto. Nello specifico, per il personale amministrativo un elemento importante per il Senso di Comunità risulta essere il sentimento di condivisione del credo religioso nel contesto universitario.

Il Senso di Comunità Scolastico risulta inoltre essere un predittore diretto dell'autoefficacia percepita e un predittore indiretto, attraverso l'autoefficacia generale, del benessere psicosociale (Vieno et al, 2007).

Alcuni autori hanno operato una precisazione ulteriore rispetto al Senso di Comunità nei contesti scolastici, indagando nello specifico questo costrutto legato alla classe. Per esempio, considerando il Senso di Comunità riferito alla classe, Royal & Rossi (1997) hanno dimostrato come questo sia correlato negativamente con comportamenti distruttivi volti alla scuola e con il *burnout* scolastico. Questi autori hanno proposto un'articolazione in dieci dimensioni del modello di Senso di Comunità Scolastico, ovvero: i valori condivisi; la visione condivisa; presenza di scopi comuni; sentimento di fiducia; percezione di cura; lavoro di gruppo; inclusione della diversità; comunicazione; partecipazione; rispetto e riconoscimento. Tali dimensioni sono state successivamente ricondotte dagli stessi autori alle dimensioni della teorizzazione classica di McMillan e Chavis (1986).

Sempre in relazione alla classe, dal recente studio di Petrillo, Capone e Donizzetti (2012) emerge che il Senso di Comunità riferito alla classe incide sull'efficacia collettiva scolastica nella tutela dei diritti dei minori e sul benessere psicosociale.

In linea con quanto avviene per la comunità scolastica, anche gli studi sul Senso di Comunità nell'ambiente lavorativo partono dal presupposto che esista un isomorfismo tra la comunità e un contesto lavorativo inteso sia come spazio di interazione che come rete, formale informale, di persone che appartengono ad una stessa associazione (Royal & Rossi, 1996). Quando per esempio un'organizzazione aziendale è percepita come saliente per la propria identità, gli individui che ne fanno parte possono sviluppare un Senso di Comunità, soprattutto se questa è caratterizzata dalla presenza di superiori supportivi e attenti ai loro bisogni e da un clima tra pari favorevole (Lambert & Hopkins, 1995). Anche in questo contesto, come nel contesto scolastico, un elevato Senso di Comunità può costituire un fattore di protezione dal *burnout* (Maslach & Leiter, 2008).

Hughey et al. (1999) hanno proposto un modello che vede quattro componenti del Senso di Comunità nelle organizzazioni: relazione con l'organizzazione; organizzazione come mediatore; influenza dell'organizzazione e legame con la comunità. Tali dimensioni sono state riprese da Peterson et al. (2008), che hanno validato lo strumento proposto da Hughey et al. (1999), descrivendone l'importanza rispetto al legame con l'*empowerment* e la partecipazione.

Cicognani et al (2012) hanno condotto una ricerca per analizzare le variabili che influenzano il Senso di Comunità Organizzativo di una grande impresa cooperativa italiana, concentrandosi sulle peculiarità legate allo status lavorativo (socio della operativa o dipendente), all'anzianità di lavoro e alla percezione di valori organizzativi. Dai risultati dello studio è emerso che i soci, rispetto ai dipendenti, mostrano un più elevato Senso di Comunità Organizzativo e un minore disimpegno verso il lavoro con il passare del tempo. Questo dato rimanda al fatto che l'investimento psicologico ed emotivo nella cooperativa rimane costante nel tempo. Inoltre è emerso che la percezione dell'adesione della cooperativa ai suoi valori fondativi costituisce un elemento

motivazionale cruciale nel rafforzare il Senso di Comunità dei soci con l'organizzazione.

Gli studi sulle comunità virtuali si sono concentrati principalmente sui gruppi di interessi condivisi che comunicano *on-line*, come fan club, gruppi di auto-aiuto e gruppi di identità personali (Baym, 2007) o gruppi di apprendimento virtuale (Francescato et al, 2004). Oltre ad essere fonte di vantaggi percepiti dal punto di vista sociale, comportamentale ed emotivo, che sono simili nelle comunità *online* e *offline*, la ricerca ha anche scoperto che, come in altri tipi di comunità, all'interno delle comunità virtuali vengono sviluppate norme sociali e legami puri (Rheingold, 2001). Tuttavia, da uno studio di Reich (2010), con l'obiettivo di indagare l'uso di *Facebook* o *MySpace* in adolescenza, per determinare se questo è indice di creazione di processi e modalità di comunicazione sempre più individualizzati o della creazione di nuove comunità sinergiche, emerge che anche se questi siti sono spesso indicati come comunità *online*, la modalità di utilizzo sostiene l'individualismo in rete piuttosto che riflettere un Senso di Comunità.

Rispetto ai gruppi definiti in base all'identità di genere e orientamento sessuale, recentemente, Lin e Israel (2012) hanno sviluppato e validato una scala del Senso di Comunità per comunità di *gay*, lesbiche e *transgender*, riprendendo le dimensioni classiche del Senso di Comunità teorizzate da McMillan e Chavis (1986), ma accorpando in un'unica dimensione l'Appartenenza e la Soddisfazione dei bisogni. I risultati di questo studio mostrano ancora una volta che le dimensioni del Senso di Comunità possono variare in funzione del contesto di riferimento, che sia esso una comunità intesa in senso geografico, oppure, come in questo caso, una comunità intesa in senso relazionale.

Rispetto al Senso di Comunità applicato allo sport, argomento che verrà trattato in maniera approfondita nel prossimo capitolo, Swyers (2005) ha descritto il senso "inspiegabile" di comunità che esiste tra gli spettatori al Wrigley Field, attribuendolo alla costruzione di spazi sociali e al senso di proprietà. Lyons & Dionigi (2007) hanno condotto uno studio su atleti adulti, e i risultati mostrano che gli elementi che contribuiscono allo sviluppo di Senso di Comunità sono un comune interesse per lo sport, il cameratismo, e scopi di vita rilevanti.

Warner e Dixon (2011), in uno studio sui fattori che contribuiscono alla formazione di un Senso di Comunità tra sportivi universitari, hanno dimostrato che i fattori più salienti in quel contesto sono il riconoscimento da parte delle amministrazioni, l'opportunità di leadership, l'equità nelle decisioni amministrative, la competizione e gli spazi di condivisione sociale.

Riassumendo quanto emerso finora, possiamo affermare che nonostante o problemi di definizione, il Senso di Comunità è diventato un costrutto influente, studiato in diversi ambienti e in riferimento a diverse popolazioni, che si è dimostrato applicabile a comunità relazionali, come il luogo di lavoro, comunità di studenti e comunità virtuali. Questa pluralità di contesti rimanda alla possibilità di appartenere a più comunità contemporaneamente, e al contrario, alla possibilità di avere un debole senso di appartenenza. Anche queste possibilità sono state ampiamente dibattute. Non è necessariamente vero che un debole senso di appartenenza alla comunità sia indice di apatia e indifferenza, o di una modalità delegante nei confronti degli altri della responsabilità di risolvere i problemi sociali. Al contrario, un livello basso di Senso di Comunità può essere indicatore di una visione molto critica del contesto da parte degli individui che ne fanno parte. Una delle principali implicazioni dello studio di Mannarini e Fedi (2009), è l'esistenza di un complesso pattern di relazioni che lega la partecipazione, il Senso di Comunità, e la percezione della comunità. Le persone coinvolte in diversi tipi di gruppi mostrano diversi livelli di Senso di Comunità, e le variazioni di Senso di Comunità sono associati a diverse rappresentazioni della comunità. Sembra che il modo in cui gli individui percepiscono la comunità influenza sia il Senso di Comunità sia la partecipazione. Secondo Mannarini (2004) si trascura la possibilità che possa esistere un Senso di Comunità fondato sul rifiuto e sulla non-appartenenza, elemento che contribuisce a definire l'identità personale e sociale degli individui al pari dell'appartenenza. Questa possibilità è invece emersa dallo studio di Brodsky (1996) condotto su un gruppo di donne afroamericane residenti in un quartiere di Washinton ad elevato rischio di criminalità. I risultati mostrano che il Senso di Comunità può avere anche una valenza negativa, e che tale valenza può svolgere una funzione protettiva. Le

partecipanti infatti assumevano un atteggiamento di chiusura tra se stesse e il quartiere, atteggiamento che consentiva loro di proteggersi dal degrado sociale circostante.

Quanto emerso rafforza la necessità di esplorare il territorio personale cui le persone fanno riferimento quando sono chiamate a raccontate verbalmente i loro sentimenti verso la comunità. Il Senso di Comunità sembra cambiare attraverso il tempo e le condizioni (Loomis, Docket & Brodsky, 2004), quindi sarebbe importante individuare quali condizioni contingenti influenzano positivamente o negativamente le dimensioni del Senso di Comunità pensando ad uno specifico campo di applicazione, nel nostro caso la Comunità Sportiva. Nel presente lavoro, si fa riferimento alla comunità come spazio simbolico e materiale, dove si forgiato l'identità sociale e il sentimento d'appartenenza e dove si elaborano le interazioni positive o conflittuali con i membri del proprio gruppo e quelli di altri gruppi (Jodelet, 2011)

I.3 Gli antecedenti del Senso di Comunità

Un altro elemento ampiamente dibattuto in letteratura, riguarda la sovrapposizione del costrutto di Senso di Comunità con altri concetti teorici rilevanti nel campo delle scienze sociali. In particolare, lo sviluppo teorico legato all'identità sociale e all'appartenenza è strettamente connesso a quello del Senso di Comunità.

All'interno della *Social Identity Theory* (Tajfel, 1981) viene introdotta la concezione di identità sociale per spiegare alcuni effetti dovuti alla categorizzazione sociale. L'identità sociale viene definita come un costrutto bidimensionale composto rispettivamente dalla consapevolezza di appartenere ad un gruppo e dal valore emozionale associato a tale appartenenza. Nello specifico, l'identità sociale viene inserita all'interno di quella personale come derivante dall'appartenenza a gruppi o categorie sociali. Secondo la *Social Identity Theory* (Tajfel, 1981), l'identificazione con un gruppo contribuisce dunque a plasmare la parte sociale dell'identità personale ed ha la funzione

principale di promozione di autostima e di supporto ad un'immagine positiva di sé. Allo stesso tempo, come spiegato dalla *Self-categorisation Theory* (Turner et al., 1987), l'appartenenza implica un processo cognitivo secondo cui gli individui tendono a categorizzare se stessi e gli altri come membri del proprio gruppo (*ingroup*) o appartenenti a gruppi differenti (*outgroup*). Il semplice atto di categorizzazione influisce sul modo in cui gli individui percepiscono sia l'*ingroup* che l'*outgroup*.

Come effetto generale, la *Social Identity Theory* e la *Self-categorisation Theory* postulano che i processi di categorizzazione sociale conducono a minimizzare le differenze all'interno dei gruppi e massimizzare le differenze tra i gruppi. Di conseguenza gli individui percepiscono il loro *ingroup* come caratterizzato da un alto livello di coesione.

Lo sviluppo della teoria dell'Identità Sociale mostra notevoli punti di contatto con quella del Senso di Comunità. Per prima cosa, l'unità sociale di riferimento potrebbe essere in buona parte sovrapponibile, dato che i gruppi che hanno le prerogative per poter divenire salienti per la definizione dell'identità sociale possono variare notevolmente per ampiezza e composizione, includendo gruppi molto piccoli e categorie molto ampie. Come abbiamo visto, tali sfumature di significato caratterizzano anche il concetto di Comunità cui il Senso di Comunità è associato. Inoltre, la dimensione di appartenenza proposta da McMillan e Chavis (1986), che può essere anche intesa in termini di categorizzazione sociale, soddisfa anche i bisogni identitari. La percezione di similarità tra i membri di un gruppo/comunità permette la determinazione dei suoi confini, ovvero la linea di demarcazione tra chi vi appartiene (*ingroup*) e chi no (*outgroup*). Inoltre, come abbiamo visto dai risultati degli studi precedentemente esposti, quanto maggiore sarà la frequentazione di un contesto tanto più sarà significativa l'esperienza vissuta al suo interno e dunque più forte sarà il Senso di Comunità che l'individuo sentirà per quel determinato contesto.

A questo proposito Obst e White (2005) hanno condotto uno studio con studenti universitari iscritti al primo anno, considerando l'appartenenza a tre diversi tipi di comunità: il vicinato, la comunità studentesca, e gruppi di svago

nel tempo libero. L'obiettivo dello studio era appunto quello di comprendere la relazione tra Identificazione Sociale, Saliienza e Senso di Comunità. Dai risultati emerge che le dimensioni dell'Identificazione Sociale sono predittori significativi del Senso di Comunità nei tre tipi di comunità considerati (vicinato, comunità studentesca e gruppi di svago), mentre la Saliienza è predittiva solo per la comunità studentesca. I risultati mostrano inoltre una forte associazione tra la percezione di somiglianza e di legame con altri membri, fondanti il concetto di *ingroup*, e la sensazione di essere parte di un collettivo in cui si sviluppano legami caratterizzati dall'interazione positiva, dal senso di appartenenza e dalla soddisfazione dei bisogni, elementi costituenti le dimensioni del Senso di Comunità.

In linea con tale prospettiva, Mannarini, Rochira e Talò (2012) riconoscono il contributo delle relazioni *ingroup-outgroup* nella formazione del Senso di Comunità e suggeriscono che, tra le determinanti del Senso di Comunità, dovremmo includere non solo i processi di identificazione interni, ma anche le loro "controparti esterne", cioè, i processi sottostanti i comportamenti rispetto alle altre comunità.

Il bisogno di appartenenza costituisce l'elemento centrale dello sviluppo teorico ed epistemologico del costrutto di Senso di Comunità. La soddisfazione di questo bisogno, come abbiamo visto, viene considerata come una delle componenti principali sin dalla prima definizione di Sarason (1974), e diventa un fattore determinante nella concettualizzazione quadrifattoriale di McMillan e Chavis (1986). In generale, l'esperienza di appartenenza e connessione si associa con atteggiamenti positivi verso sé e gli altri, che si riflettono sulle modalità di interazione degli individui (Vieno, 2005). Il senso di appartenenza condiziona la percezione che di ha degli altri, principalmente attraverso una visione positiva dei membri del proprio gruppo e una modalità di pensiero più articolata e complessa. Essere accettati ed inclusi implica sensazioni positive di felicità e soddisfazione, mentre sentirsi esclusi o ignorati porta spesso a vivere emozioni negative di solitudine o ansia. Sentirsi parte di una supportiva rete sociale permette agli individui di ridurre l'effetto imputabile a situazioni

stressanti, mentre essere deprivati di questa risorsa può avere ripercussioni negative sulla salute degli individui (Baumeister & Leary, 1995).

Con l'introduzione del concetto di Senso di Comunità, si giunge dunque ad un superamento, ad un tentativo di integrazione di funzioni identitarie e di altre importanti funzioni in termini di soddisfacimento di bisogni di appartenenza, sostegno sociale e di connessione emotiva, oltre che di sicurezza per gli individui. In questo senso, anche il Senso di Comunità è un fattore che potrebbe aumentare la coesione della comunità (Mannarini, Rochira & Talo, 2012).

I.4 Misurare il Senso di Comunità

Data la rilevanza del concetto di Senso di Comunità, numerosi studi si sono concentrati sulla sua misurazione empirica, utilizzando approcci metodologici differenti. Uno dei principali strumenti utilizzati, sviluppato a partire dal modello teorico di McMillan e Chavis (1986) è il Sense of Community Index (SCI). Tale strumento è stato oggetto di varie analisi confermative (Long & Perkins, 2003) ed è stato utilizzato nel tempo per misurare le percezioni psicologiche legate all'appartenenza alla comunità, intesa sia in senso geografico sia in senso relazionale. Numerose sono state le critiche e i tentativi di revisione della struttura fattoriale della scala.

Chipuer e Pretty (1999) hanno testato la struttura fattoriale del SCI e hanno concluso che può essere utilizzato come uno strumento mono-fattoriale. Nello studio erano stati presi in considerazione quattro campioni diversi, e anche se le analisi hanno mostrato un certo fattore di supporto per quattro fattori, i risultati non erano coerenti tra i campioni.

Dallo studio di Obst e White (2004) con l'obiettivo di riesaminare il SCI attraverso un'analisi fattoriale confermativa, emerge che la versione utilizzata del SCI non è un buon modello per i dati utilizzati, che fanno riferimento a 3 tipi di gruppi (gruppo universitario, vicinato e gruppi di svago) in quanto gli indici sono inadeguati per tutti i gruppi. Gli autori propongono a questo proposito una versione del SCI con revisioni, e i risultati indicano che i quattro

fattori di questa versione, anche se strettamente interconnessi, sono costrutti distinti toccando diversi aspetti Senso di Comunità.

Successivamente Peterson, Speer, e McMillan (2008) hanno proposto un'analisi fattoriale di quella che hanno definito Brief Sense of Community Scale (BSC), ottenendo il supporto per una struttura quadri-fattoriale.

Tartaglia (2006) ha condotto uno studio per testare la struttura multifattoriale della scala di misura esistente per il Senso di Comunità, sostenendo che un approccio utile all'avanzamento della ricerca sia esaminare la struttura multidimensionale delle scale che hanno già mostrato la loro utilità come misure unidimensionali del costrutto. Applicando sia un'analisi fattoriale esplorativa che una confermativa, l'autore esamina la struttura della Scala Italiana del Senso di Comunità, supportata da 3 fattori, che include un primo fattore risultato dalla combinazione dei due fattori presenti nel modello classico di McMillan e Chavis (1986), la soddisfazione dei bisogni e l'influenza, un secondo fattore che rimanda la concetto di attaccamento al luogo e un terzo fattore che è stato denominato legami sociali.

Secondo Peterson, Speer e McMillan (2008), una direzione importante per la ricerca futura potrebbe essere quella di testare e sviluppare gli item originali per costruire una nuova scala breve di misurazione del Senso di Comunità, sulla base del modello di McMillan e Chavis (1986). Questo approccio potrebbe gettare luce su nuovi elementi che meglio rappresentano il significato delle dimensioni proposte da McMillan e Chavis (1986) nonché dimostrare relazioni empiriche. Secondo gli autori, le criticità legate alle modalità applicative del costrutto di Senso di Comunità, derivano dalla qualità della misurazione piuttosto che da problemi teorici. L'uso di una misurazione che meglio si adatti al costrutto, come nel loro caso, un'analisi di primo e secondo ordine, può aiutare a determinare se la teoria è valida o ha bisogno di una misurazione.

In considerazione di ciò, i ricercatori continuano a sviluppare misure più precise, per esplorare e comprendere il Senso di Comunità in contesti diversi e con diversi gruppi.

Dallo studio di Coffman e BeLue (2009) con l'obiettivo di esaminare le proprietà del SCI in gruppi razziali, non emergono differenze significative nel funzionamento degli Item tra Bianchi e Neri. Inoltre, la soluzione proposta dall'analisi fattoriale di questo studio, è quella del Senso di Comunità come costruito ad un fattore.

Recentemente, Lin e Israel (2012), hanno sviluppato e validato una scala del Senso di Comunità per comunità di gay, lesbiche e *transgender*, riprendendo le dimensioni classiche del Senso di Comunità, ma aggregando in un'unica dimensione l'appartenenza e la soddisfazione dei bisogni. I risultati di questo studio mostrano ancora una volta che le dimensioni del Senso di Comunità possono variare in funzione del contesto di riferimento, che sia esso una comunità intesa in senso geografico, oppure, come in questo caso, una comunità intesa in senso relazionale.

In contrasto gli studi che hanno esplorato la percezione individuale di legame con la comunità, lo studio di Puddifoot (2003) vuole esplorare sia gli aspetti individuali sia gli aspetti condivisi attraverso la misurazione del Senso di Identità di Comunità. Secondo l'autore infatti, parlare di Senso di identità di Comunità implica che l'orientamento psicologico verso la propria comunità è più di un semplice fenomeno individuale, e prende invece in considerazione il contesto costituito dalle opinioni degli altri. Nel suo lavoro l'autore ha sviluppato una scala relativa al Senso di Identità di Comunità che comprende due sottoscale: la prima riguarda gli aspetti individuali o personali, ed è composta da tre dimensioni: senso di supporto personale, senso di appagamento personale, senso di coinvolgimento personale. La sottoscala relativa agli aspetti condivisi comprende invece 3 dimensioni: l'impegno percepito nella vita di comunità, la percezione di buon vicinato (o socievolezza percepita) e la stabilità percepita. In quest'ottica, il Senso di Identità di Comunità non si riferisce né a percezioni puramente individuali, né a dimensioni solamente sociali, radicate a condizioni locali.

Alcune delle criticità riscontrate nella maggior parte dei lavori citati possono essere ricondotte alla mancanza di norme per l'interpretazione dei dati; alla bassa stabilità delle dimensioni teoriche del Senso di Comunità nei diversi

contesti e con gruppi differenti; la salienza relativa alle diverse comunità di appartenenza.

La misurazione del Senso di Comunità non ha adottato solo approcci quantitativi: esistono una varietà di strumenti messi a punto per comunità o gruppi diversi e che non fanno riferimento al modello classico di McMillan e Chavis (1986), ma partono da un processo di costruzione dello strumento dal basso, utilizzando preliminarmente dati qualitativi.

Nello specifico del presente lavoro, un'attenzione particolare viene rivolta agli studi che hanno misurato e rilevato il Senso di Comunità in adolescenza, attraverso una combinazione tra gli approcci *bottom up* (costruzione di scale a partire dall'analisi di dati qualitativi), e quelli *top down* (costruzione degli item da parte di un pool di ricercatori a partire dal modello teorico di riferimento),

I.5 Il Senso di Comunità in adolescenza

Adelson e O'Neil (1966) sono stati i primi ricercatori a parlare di Senso di Comunità per gli adolescenti, prima ancora che Sarason sviluppasse il suo modello di Senso Psicologico di Comunità. Studi successivi hanno supportato la rilevanza del Senso di Comunità in adolescenza (Pretty, 2002), descrivendo tale costrutto come catalizzatore della partecipazione civica (Chavis & Wandersman, 1990), importante per uno sviluppo sociale positivo (Connell, Halpern-Felsher, Clifford & Crichlow, 1995) e per il benessere (Pretty et al., 1996). Lo studio del Senso di Comunità in adolescenza è caratterizzato da un numero di ricerche (Pretty, Chipuer & Bramston, 2003; Dawson, 2006; Evans, 2007; Reich, 2010) ancora non molto ampio, nonostante diversi autori abbiano messo in luce l'importanza del costrutto durante questa delicata fase evolutiva (Chipuer, 2001; Pretty et al., 2003).

Gli studi condotti in Italia sul Senso di Comunità in adolescenza (Albanesi, Cicognani & Zani, 2002, 2005, 2007, 2012; Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010) hanno sottolineato l'importanza di tale costrutto in questa specifica fase del ciclo di vita. Anche per quanto riguarda questa particolare popolazione, il modello principale di riferimento di lettura e interpretazione delle dimensioni

del Senso di Comunità resta quello di McMillan e Chavis (1986), soprattutto per quanto riguarda i fattori di connessione emotiva, soddisfazione dei bisogni e bisogno d'appartenenza. La dimensione di influenza in relazione all'adolescenza è ampiamente dibattuta: Chipuer et al. (1999), sostengono che gli adolescenti sono poco interessati alla possibilità di esercitare influenza nella comunità, e che l'esercizio di una qualche forma di potere decisionale è un'esperienza poco significativa nella quotidianità dell'adolescente fino al raggiungimento della maggiore età. Prilleltensky, Nelson & Peirson (2001), invece, ritengono che le opportunità di esercitare influenza nel proprio contesto di appartenenza sono un elemento critico per la definizione del Senso di Comunità in adolescenza, dal momento che per i bambini e gli adolescenti la percezione di controllo e il senso di efficacia personale sono accresciuti dalle opportunità di partecipazione e autodeterminazione e dalla possibilità di dare un contributo alla vita della comunità. Rapley e Pretty (1999) ritengono il filone di ricerca sul Senso di Comunità in adolescenza non ha colto la specificità del mondo sociale adolescenziale. Questi dati contrastanti rimandano al fatto che nonostante sia ritenuto importante approfondire e comprendere il concetto di Senso di Comunità in adolescenza, la misurazione del costrutto non può avvenire allo stesso modo che per gli adulti. Al contrario è importante considerare che gli adolescenti percepiscono ed esperiscono la comunità in maniera differente dagli adulti, ed è proprio durante l'adolescenza che si inizia a riflettere sul proprio posto all'interno di un contesto più ampio. A partire da questa differenziazione tra la percezione di comunità degli adulti e la percezione di comunità degli adolescenti, Zeldin (2002) conduce un interessante studio sulle credenze degli adulti riguardo le motivazioni e le competenze che spingono gli adolescenti a contribuire attivamente alla vita dalla comunità di appartenenza. Dai risultati di questo studio, emerge che molti adulti considerano gli adolescenti come una risorsa per la comunità e che il Senso di Comunità negli adulti contribuisce fortemente e costantemente alla variazione delle convinzioni circa il ruolo degli adolescenti nella comunità. Inoltre emerge che molti adulti attribuiscono notevole importanza alle politiche giovanili. Il Senso di Comunità può servire dunque a mitigare i prevalenti

stereotipi sociali e le credenze sui giovani e favorire nei giovani una partecipazione attiva alla vita di comunità.

Successivamente, Evans (2007) ha esplorato attraverso un approccio qualitativo il modo in cui le opportunità offerte agli adolescenti dalla comunità di appartenenza aumentino il Senso di Comunità in *setting* differenti (gruppi religiosi, associazioni culturali, etc.) e quali elementi di queste opportunità avvicinano i giovani alla comunità. Da questo studio emerge che i giovani percepiscono un maggiore Senso di Comunità in quei contesti che li fanno sentire responsabili, che danno loro la possibilità di intervenire e contribuire attivamente alla vita di comunità. Tre sono i temi principali emersi dall'analisi delle interviste: voce e risonanza; potere e influenza; supporto degli adulti e sfida. Gran parte dei racconti dei ragazzi intervistati si concentra sul momento in cui hanno avuto la possibilità di far sentire la propria voce, di esprimere la propria opinione nella comunità di riferimento. Tale opportunità sembra contribuire alla costruzione di aspetti identitari degli adolescenti, come la percezione di uguaglianza con gli altri membri della comunità e la possibilità di chiedere e offrire aiuto. L'opportunità di esprimere opinioni e dunque di contribuire alla vita di comunità è strettamente legata alla percezione di influenza, che a sua volta aiuta gli adolescenti a sperimentare una sensazione di potere. Mettere in campo le proprie idee e la propria voce fa infatti sentire questi ragazzi *empowered*. L'incremento di potere è inoltre legato alla percezione di un aumento della responsabilità per questi adolescenti. Quando questi processi sono sostenuti da adulti che valorizzano la possibilità per gli adolescenti di esprimere la propria voce, i giovani si sentono rassicurati e partecipano in maniera attiva alla vita di comunità. È per questo che gli adulti hanno bisogno di trovare un modo per aiutare gli adolescenti a tirar fuori la propria voce e ad a sperimentare la dimensione di influenza all'interno della comunità.

Prezza e Pacilli (2007) hanno indagato il ruolo dell'autonomia di movimento nell'esperienza del gioco in spazi aperti durante l'infanzia, quale predittore di Senso di Comunità, paura della criminalità e sensazione di solitudine in adolescenza. Dai risultati dello studio emerge che una maggiore autonomia e il

gioco negli spazi comuni durante l'infanzia ha un'influenza sui rapporti di vicinato rendendoli più intensi. In questo senso, queste dimensioni contribuiscono a rendere più forte il Senso di Comunità, e riducono la paura della criminalità. Un forte Senso di Comunità riduce la sensazione di solitudine durante l'adolescenza. Questi risultati pongono l'accento sull'importanza della partecipazione alla vita di comunità sin dall'infanzia, e, nello specifico, dell'esperienza del gioco e della libertà di movimento negli spazi pubblici. Al contrario, lo sviluppo di un'autonomia di movimento all'interno della comunità di appartenenza in tarda età è associato ad una maggiore paura della criminalità durante l'adolescenza. Inoltre, attraverso la mediazione della qualità delle relazioni sviluppate con il vicinato durante l'infanzia, la possibilità di autonomia e movimento negli spazi pubblici influenza positivamente il Senso di Comunità in adolescenza.

Arcidiacono, Procentese e Di Napoli (2007) hanno esaminato attraverso un approccio qualitativo l'appartenenza e il Senso di Comunità in un quartiere urbano caratterizzato da bellezze naturali, un ricco patrimonio storico e archeologico, buon clima, forte vocazione turistica, dove contemporaneamente è riscontrabile un tasso estremamente elevato di disoccupazione, soprattutto tra le donne giovani, criminalità e sensazioni generali di inagibilità. Dai risultati di questo studio emerge la peculiarità del Senso di Comunità relativo a questo contesto: i giovani intervistati hanno infatti espresso un intenso attaccamento emotivo alla città, ma, allo stesso tempo, attribuiscono un valore negativo all'appartenenza. Nonostante il profondo attaccamento emotivo, vi è la percezione di insoddisfazione e di un basso senso di gratificazione.

Albanesi, Cicognani & Zani (2005) utilizzano un approccio qualitativo per approfondire le caratteristiche del Senso di Comunità in Adolescenza e trarre indicazioni per sviluppare un scala di misurazione del costrutto specifica per questa fase del ciclo di vita. Dai risultati di questo studio emerge una percezione di comunità che contempla un contatto diretto tra i membri e la condivisione di uno spazio fisico, che permetta interazioni faccia a faccia. La comunità locale può estendersi, nella percezione degli adolescenti intervistati, oltre i confini amministrativi del luogo di residenza, includendo per esempio

anche il territorio dove studiano, dove svolgono attività sportive e ricreative. All'interno della comunità così percepita, il gruppo dei pari è fondamentale per la soddisfazione dei bisogni e del sostegno sociale. Anche in questo studio la dimensione dell'influenza assume connotati di criticità, infatti per quanto questa sia auspicata dagli adolescenti intervistati, trova scarsi spazi di applicazione, probabilmente anche a causa di adulti poco supportivi.

In uno studio successivo Albanesi, Cicognani & Zani (2007) hanno misurato il Senso di Comunità in Adolescenza in relazione all'impegno civico e al benessere sociale. Questo studio conferma innanzitutto una struttura a cinque fattori del Senso di Comunità in Adolescenza, che comprende la dimensione di supporto e connessione emotiva e con i pari. In adolescenza infatti il gruppo dei pari assume un ruolo centrale, dunque oltre a parlare di supporto e connessione emotiva con la comunità nel suo complesso, tale dimensione è declinata nello specifico della relazione con il gruppo dei pari. I risultati dello studio dimostrano che il coinvolgimento degli adolescenti in gruppi formali (squadre sportive, gruppi religiosi, culturali, di musica, organizzazioni di volontariato) che offrono ai giovani l'opportunità di stabilire relazioni significative con adulti all'esterno della famiglia e della scuola, è associato ad un incremento dell'impegno civico e del Senso di Comunità. In particolare, punteggi più alti nel Senso di Comunità sono stati trovati in coloro che appartenevano a gruppi sportivi e religiosi. Un altro risultato significativo è stato che, in linea con studi precedenti (Prezza et al., 2001; Zani, Cicognani & Albanesi, 2001), il Senso di Comunità e l'impegno civico sono risultati maggiori in coloro che vivevano in piccole città. Per quanto riguarda, invece, la relazione tra Senso di Comunità, impegno civico e benessere sociale è emerso che l'impegno civico è associato con un maggior benessere sociale. Il Senso di Comunità in Adolescenza può essere dunque considerato il principale predittore del benessere sociale, in linea con i risultati ottenuti da Pretty e al. (1996); inoltre costituisce in parte un mediatore della relazione tra appartenenza al gruppo e benessere sociale, per cui ha un ruolo significativo nella spiegazione dei processi attraverso i quali il coinvolgimento in gruppi strutturati conduce allo sviluppo di risultati positivi per il benessere degli adolescenti. I risultati non hanno mostrato significative

differenze di genere; rispetto all'età, sembra che si assista ad una decrescita nel livello di Senso di Comunità con l'avanzare dell'età.

Più di recente, Chiessi Cicognani e Sonn (2010) hanno validato una versione breve della Scala del Senso di Comunità in Adolescenza. Dai risultati emergono differenze legate al genere: sembra che il Senso di Comunità raggiunga livelli più alti tra i ragazzi rispetto alle ragazze. Non emergono invece differenze significative legate all'età. Viene inoltre sottolineata l'importanza di poter esercitare la propria influenza sulla comunità attraverso la partecipazione durante il periodo adolescenziale. Le dimensioni del Senso di Comunità sembrano essere tutte associate positivamente al benessere psicologico, sociale ed emotivo.

Dallo studio di Cicognani, Zani, Fournier, Gavray & Born (2012) emerge che il Senso di Comunità e la fiducia nelle istituzioni possono mediare in parte l'impatto della partecipazione sociale e civica sulla partecipazione e l'interesse politico. Inoltre il Senso di Comunità può fungere da predittore dell'intenzione al voto e media in parte l'impatto della partecipazione sociale (tra i maschi partecipanti allo studio) e la partecipazione civica su quest'ultimo. Inoltre dallo studio emerge ancora una differenza legata al genere: anche in questo caso infatti i punteggi relativi al Senso di Comunità sono più alti nei ragazzi che nelle ragazze.

Riassumendo quanto emerso, i principali studi sul Senso di Comunità in adolescenza riferiti alla comunità locale dimostrano che vi è la necessità di esplorare e comprendere i significati che gli adolescenti attribuiscono alle loro comunità in questa specifica fase del ciclo di vita, caratterizzata da una ridefinizione delle relazioni, e l'attribuzione di una profonda importanza al gruppo dei pari. Inoltre, i risultati rispetto alle differenze di genere che meritano futuri approfondimenti, possono essere letti facendo riferimento ai processi implicati nella costruzione di Senso di Comunità, spesso mediati da uno stereotipo di genere che vede gli uomini più esposti alla costruzione di ampie reti sociali e le donne più inclini alla costruzione di relazioni interpersonali più intime e di conseguenza maggiormente selettive (Cicognani, 2012).

In adolescenza il clima sociale della zona di residenza assume un ruolo centrale: in particolare il quartiere (Santiniello, Vieno & Cavallo, 2005) costituisce uno spazio di socializzazione tra ragazzi, ha la dimensione di una famiglia allargata e la sua esplorazione diventa un prerequisito allo sviluppo dell'autonomia. Ma è proprio durante l'adolescenza che comincia l'esplorazione e l'appartenenza a più comunità contemporaneamente, dunque diventa fondamentale comprendere la percezione della salienza attribuita ad uno specifico *setting* di appartenenza. A questo proposito ampio spazio è stato dedicato agli studi sul Senso di Comunità scolastico e sul Senso di Comunità Virtuale in adolescenza.

Come abbiamo visto, Dawson (2006), si concentra sulla comunità scolastica, intesa come comunità relazionale e, utilizzando una metodologia quantitativa, approfondisce il rapporto tra il Senso di Comunità e le interazioni comunicative. I risultati dimostrano una relazione significativa tra la frequenza di interazioni comunicative e il Senso di Comunità. Gli studenti che comunicano di più con i pari e con i docenti sperimentano un più alto livello di Senso di Comunità rispetto ai loro coetanei meno interattivi. La frequenza delle interazioni comunicative intraprese dagli studenti avrebbe un impatto positivo sullo sviluppo sociale della comunità scolastica. Questi risultati rimandano al fatto che, all'interno di una comunità di apprendimento quale il contesto scolastico, la formazione può essere influenzata dal tempo necessario affinché gli studenti stabiliscano relazioni significative gli uni con altri e con il personale docente. In questo studio dunque, per la formazione di un Senso di Comunità tra gli adolescenti sembra essere molto importante la possibilità di interazioni faccia a faccia, all'interno di un *setting* chiaro e definito.

Al centro di un continuum che vede ai due estremi la comunità scolastica e la comunità virtuale, Rovai (2002) ha esplorato la relazione esistente tra il Senso di Comunità e l'apprendimento cognitivo in comunità scolastiche *on line*. Da questo studio emerge la possibilità dell'esistenza di un Senso di Comunità nelle comunità di apprendimento virtuali. Inoltre emerge che il Senso di Comunità ha un'influenza sia sulla qualità dell'apprendimento, sia sul rischio di *dropout*. Infatti gli studenti che hanno un forte Senso di Comunità e valutano in maniera

soddisfacente il proprio livello di apprendimento si sentono meno isolati ed esperiscono una maggiore soddisfazione per i loro programmi accademici, con un conseguente minor numero di abbandoni. Dallo studio inoltre emerge una differenza rispetto al genere per la sottodimensione di connessione emotiva condivisa, che sembra essere più alta in questo caso tra le ragazze, che si sentono più legate alla classe virtuale rispetto ai loro colleghi. Questa differenza di genere viene letta alla luce del fatto che le studentesse preferirebbero imparare in un ambiente in cui si sottolinea la cooperazione invece che la concorrenza, aspetto che caratterizza le comunità di apprendimento virtuali piuttosto che le normali classi scolastiche.

Reich (2010) attraverso un metodo misto, esplora l'uso di *Facebook* o *MySpace* in adolescenza, per determinare se questo è indice di creazione di processi e modalità di comunicazione sempre più individualizzati o della creazione di nuove comunità sinergiche. Dai risultati emerge la difficoltà nel definire i confini di queste tipologie di comunità. Inoltre, la percezione di potere sottesa alla dimensione di influenza, viene percepita come unilaterale, caratterizzata dalla possibilità, in qualità di creatori del proprio profilo, di aggiungere o eliminare "amici". Anche se dai dati non emergono prove significative della presenza di bisogni o valori condivisi, alcuni possibili rimandi a questa dimensione emergono dalla comunicazione non verbale durante i *focus-group*. Gli utenti riferiscono di condividere esperienze significative e di vivere in maniera positiva i contatti con gli altri. Nonostante questi aspetti, dallo studio emerge che anche se questi siti sono spesso indicati come comunità *online*, la modalità di utilizzo sostiene l'individualismo in rete piuttosto che riflettere un Senso di Comunità.

Ricerche future sul Senso di Comunità in adolescenza secondo Evans (2007) dovrebbero concentrarsi in particolar modo sulla dimensione di influenza reciproca, in modo tale da creare collegamenti tra il bisogno degli adolescenti di impegnarsi ed essere coinvolti nelle comunità di appartenenza, e le opportunità e i supporti alla realizzazione di tale bisogno.

Concludendo, in questo capitolo abbiamo esaminato alcuni dei numerosi ambiti di applicazione del Senso di Comunità, soffermandoci sulle sfumature di significato attribuite al concetto di Comunità e approfondendo il ruolo del Senso di Comunità in una specifica fase del ciclo di vita, ovvero l'adolescenza. Nel prossimo capitolo l'attenzione sarà incentrata sul Senso di Comunità applicato allo Sport e sulla partecipazione sportiva in adolescenza, riferendoci allo sport praticato a livello agonistico.

Capitolo II

Il Senso di Comunità applicato allo sport e la partecipazione sportiva in adolescenza

II.1 Il Senso di Comunità applicato allo sport

Gli studi sul Senso di Comunità e lo Sport possono essere raggruppati in due filoni, che esprimono punti di vista differenti: il primo, quello più diffuso, è il filone che vede protagonista lo sport come mezzo, strumento per la costruzione di Senso di Comunità. Tale punto di vista comprende tutti i lavori che si collocano all'interno dell'approccio denominato Sport-per-lo-sviluppo (SFD).

Il secondo filone di studi, all'interno del quale il presente lavoro nasce e si sviluppa, e dunque al quale verrà data maggiore attenzione, è quello ancora giovane e meno diffuso volto ad approfondire i meccanismi alla base della costruzione di una comunità e di un Senso di Comunità nei contesti sportivi.

Sebbene i due approcci si collochino lungo un continuum, presentando aspetti di complementarità, ciascuno è caratterizzato da aspetti teorici e metodologici peculiari, che di seguito verranno esaminati nel dettaglio, nel tentativo di comprendere lo spostamento dell'interesse in letteratura dal ruolo dello sport come creatore di Senso di Comunità, ai meccanismi alla base della creazione di un Senso di Comunità nello sport.

II.1.1 La costruzione del Senso di Comunità *attraverso* lo Sport

L'approccio interdisciplinare di ricerche e interventi volti ad approfondire il ruolo dello sport nell'esercitare un influsso positivo sulla vita di comunità, sulla salute pubblica, sulla socializzazione di bambini, giovani e adulti, sull'inclusione sociale delle persone svantaggiate, sullo sviluppo economico dei Paesi, e sulla promozione di scambio interculturale e di risoluzione dei conflitti, viene denominato Sport-per-lo-sviluppo (*Sport-For-Development*, SFD) (Lyras, 2007; Sugden, 2008). Negli ultimi anni l'interesse per l'approccio dello Sport-per-lo-sviluppo è cresciuto in maniera esponenziale, con la creazione di migliaia di programmi volti a realizzare il cambiamento

personale e sociale attraverso lo sport in tutto il mondo (Lyras, & Welty Peachey, 2011). I programmi di ricerca e intervento basati sullo sviluppo attraverso lo sport si concentrano sul ruolo che lo sport può svolgere nel contribuire al benessere della comunità. In questo senso la partecipazione allo sport è intesa come intrinsecamente funzionale allo sviluppo della comunità (Shilbury, Sotiriadou & Green, 2008). Nonostante questo, l'esiguità delle prove scientifiche e di un quadro teorico che sostenga le intuizioni sulla modalità attraverso la quale lo sport possa influenzare il cambiamento sociale, indica la presenza di lacune significative tra teoria e prassi.

All'interno di questa prospettiva, gli studi sullo sport come fattore di promozione del Senso di Comunità, si sono soffermati soprattutto sulle comunità rurali svantaggiate: svantaggio, deprivazione ed esclusione sociale, sono i termini utilizzati per descrivere le comunità che soffrono gravi problemi sociali, quali: densità di popolazione in aumento, basso status socio-economico, alti tassi di malattia cronica, alti livelli di immigrazione e del multiculturalismo e dei giovani a rischio di esclusione / disaffezione da parte della società (Skinner, Zakus & Cowell, 2008).

Lo sport ha molteplici effetti sia a livello macro che a livello micro della società: a livello micro, lo sport può servire come veicolo per l'acquisizione di competenze sociali e psicologiche.

Tuttavia la ricerca indica che lo sport può contribuire allo sviluppo morale solo quando applicato in un ambiente con un sistema valoriale appropriato e / o un'attenzione agli aspetti educativi (Bredemeier & Shields, 2001; Lyras, 2007). A livello macro, tra i vari fattori sociali presenti all'interno di una comunità, lo sport è ampiamente riconosciuto come uno strumento per la costruzione del capitale sociale positivo. Gran parte della letteratura sul capitale sociale può essere correlata proprio allo sviluppo attraverso lo sport, dove lo sport diventa il mezzo per costruire la coesione sociale e la capacità di legame (Skinner, Zakus & Cowell, 2008). In questa prospettiva, Tonts (2005) sostiene che la natura associativa della partecipazione sportiva, e in particolare delle organizzazioni sportive, può costituire un mezzo per la generazione di capitale sociale, e che lo sport contribuisce a costruire l'identità della comunità, un

Senso di Comunità e di appartenenza. Atherley (2006) sostiene che il capitale sociale è importante per la vita quotidiana di una comunità rurale e che l'incremento della costruzione di strutture sportive in un determinato territorio costituisce un obiettivo chiave della vita comunitaria. Coalter (2007) suggerisce che lo sport può contribuire a costruire livelli positivi di fiducia e reciprocità tra i membri di una comunità. Visto lo stretto legame tra la partecipazione della comunità allo sport e il benessere sia individuale che comunitario, è importante monitorare e intervenire sul livello di coinvolgimento della comunità nelle attività sportive (Eime, Payne & Harvey, 2009).

L'enfasi sui programmi di inclusione sociale basati sullo sport non deve far passare in secondo piano l'importanza dello sviluppo dello sport stesso (Lyras & Welty Peachey, 2011). L'organizzazione di eventi sportivi di massa può coinvolgere molte persone e aumentare la partecipazione attiva alla vita di comunità, attirando l'impegno di numerosi volontari e contribuendo in questo modo a creare l'identità di una comunità. Ma se è vero che questi eventi riescono a coinvolgere molte persone, gli stessi non assicurano una continuità e una sostenibilità della partecipazione sportiva.

L'idea che anima il secondo filone di studi, di seguito presentato, non è sicuramente quella di spostare le persone da programmi di inclusione sociale basati sullo sport a programmi sportivi professionistici, ma piuttosto quella di fornire e sostenere l'opportunità di partecipare allo sport a tutti i livelli, con percorsi che potranno essere ripresi dai partecipanti influenzando non solo sulla partecipazione alla vita di comunità, ma anche e soprattutto sulla partecipazione sportiva. Chiaramente, non tutti i partecipanti sono suscettibili di diventare atleti d'élite, ma la loro partecipazione alle attività sportive può generare un interesse permanente che si traduce normalmente in una pratica sportiva duratura.

II.1.2 La costruzione del Senso di Comunità *nello Sport*

Il secondo filone di studi si concentra sulla necessità per le organizzazioni sportive di garantire un futuro sostenibile allo sport attirando, coltivando e sostenendo gli atleti che possono crescere attraverso il sistema sportivo e raggiungere un livello di élite. Creare e promuovere un Senso di Comunità nello sport rappresenta un obiettivo estremamente importante, in virtù della potenziale influenza del Senso di Comunità sulla percezione di un miglioramento della qualità della vita da parte di tutti protagonisti delle organizzazioni sportive (Warner & Dixon, 2011). Nonostante l'importanza attribuita al Senso di Comunità, solo pochi studi hanno fornito fino a questo momento informazioni significative sui meccanismi che possono portare alla formazione di una comunità sportiva e ad un Senso di Comunità sportivo.

Swyers (2005) ha descritto il senso "inspiegabile" di comunità che si instaura tra i tifosi spettatori al Wrigley Field, attribuendolo alla costruzione di spazi sociali e al senso di proprietà relativo a tali spazi. Lyons & Dionigi (2007), concentrandosi su atleti adulti, sottolineano che gli elementi che contribuiscono allo sviluppo di Senso di Comunità per questi partecipanti sarebbero: un comune interesse per lo sport, il cameratismo e scopi di vita rilevanti.

Di particolare rilievo in questa prospettiva risulta essere il contributo degli studi condotti da Goodwin e i suoi colleghi sul sentimento di appartenenza nei gruppi di atleti diversamente abili (Goodwin, Krohn, & Kuhnle, 2004; Goodwin & Staples, 2005; Goodwin, Fitzpatrick, Thurmeier, & Hall, 2006; Goodwin et al 2009; Goodwin, Lieberman, Johnston & Jennifer, 2011). Tali studi partono dal presupposto che spesso le esperienze di attività fisica e sportiva di persone diversamente abili sono connotate da sensazioni di solitudine ed emarginazione, a discapito dell'ideologia pervasiva di inclusione che sottende l'organizzazione di tali attività. Gli studi di Goodwin e i suoi colleghi si sono interessati alla danza con atleti diversamente abili (Goodwin, Krohn, & Kuhnle, 2004), alle Paraolimpiadi (Goodwin, Fitzpatrick, Thurmeier, & Hall, 2006) e alle esperienze di camping estivi (Goodwin & Staples, 2005; Goodwin, Lieberman, Johnston & Jennifer, 2011). Dai risultati di questi studi

si può notare la presenza delle dimensioni del Senso di Comunità così come sono descritte da McMillan e Chavis (1986): l'appartenenza può essere vista nei temi di accettazione incondizionata, sicurezza delle relazioni e nel non sentirsi soli. La soddisfazione dei bisogni condivisi emerge dai temi del sogno che diventa realtà, e nel conseguente senso di indipendenza. Il sentimento di influenza si evince dal tema di un sé più forte. Infine la dimensione di connessione emotiva condivisa emerge nel tema della possibilità della scoperta di nuove risorse che caratterizza l'esperienza di diventare un atleta diversamente abile. Questi elementi suggeriscono che il Senso di Comunità tra gli atleti diversamente abili costituisce una risorsa in netto contrasto con le esperienze che i protagonisti vivono in altri aspetti della loro vita, spesso ricchi di difficoltà, come il percorso formativo e l'inserimento lavorativo. Dall'interessante studio di Goodwin et al. (2009) volto ad indagare la percezione di Senso di Comunità tra gli atleti diversamente abili del rugby (denominati in gergo Quad) emerge come il Senso di Comunità trascende l'individualismo e riguarda la relazione reciproca tra una comunità e le persone che ne fanno parte, che si caratterizza per una diminuzione di sentimenti di alienazione e anonimato. Tra questi atleti si crea un forte senso di appartenenza, mediato dalla presenza di interessi comuni e soprattutto da un senso di comprensione reciproca rispetto alla disabilità, che si traduce nel pensiero che *“è ok essere un Quad”*, pensiero condiviso con le rispettive famiglie. Il desiderio di praticare lo sport e di essere indipendenti per questi atleti sembra essere in contrasto con gli inviti alla cautela provenienti dai medici: questi atleti si fanno forza reciprocamente, e vivono una forte connessione emotiva che si riflette nella propensione alla condivisione di esperienze anche al di fuori del contesto sportivo, occasioni per imparare gli uni dagli altri e accrescere la fiducia in se stessi e nei propri compagni di squadra. L'autonomia raggiunta grazie allo sport, viene percepita in netto contrasto con la dipendenza che sembrava caratterizzare le vite di questi atleti in ambito familiare. Le attenzioni e le raccomandazioni di medici e genitori vengono percepite come asfissianti quando si raggiunge un livello di indipendenza di movimento che solo l'esperienza sportiva ha saputo offrire.

Dimensioni simili risultano anche dall'esperienza nei camping sportivi estivi di bambini e preadolescenti con disabilità visive (Goodwin, Lieberman, Johnston & Jennifer, 2011). Tale esperienza ha permesso ai giovani partecipanti di acquisire nuove competenze, testare i limiti fisici e autodefinire nuovi standard nella programmazione dei propri obiettivi.

Un altro contributo significativo allo studio del Senso di Comunità nello sport è costituito dai recenti studi di Warner (Warner & Dixon, 2011; Warner, Dixon & Chalip, 2012) che si concentrano sullo sport all'interno dei contesti universitari statunitensi. Gli Stati Uniti si caratterizzano per l'enfasi posta sulla carriera sportiva universitaria e sulla formazione di atleti d'élite (Green, 2008). Come abbiamo visto, uno degli obiettivi dell'organizzazione di programmi sportivi è quello di coinvolgere persone con esperienze diverse in una stessa comunità in cui si può sentire un senso di appartenenza (Wolf-Wendel, Toma & Morphey, 2001). Nei contesti universitari statunitensi, l'obiettivo manifesto di molti dipartimenti di atletica è quello di promuovere e incrementare il Senso di Comunità, attraverso la creazione di confraternite, o programmi sociali interni al campus che facilitino la partecipazione degli studenti alla vita di comunità. In questi specifici contesti, i programmi per incrementare il Senso di Comunità riguardano più livelli tra loro interdipendenti: da un lato la grande comunità universitaria nel suo complesso, dall'altro il sottosistema costituito dal dipartimento sportivo. L'obiettivo del lavoro di Warner e Dixon (2011) è stato quello di costruire un modello teorico di comprensione dei meccanismi che intervengono nella formazione di un Senso di Comunità nei contesti sportivi, al fine di informare i dirigenti sportivi e collaborare alla progettazione di interventi volti a garantire una positiva esperienza ai partecipanti dei programmi sportivi. In questa prospettiva l'autrice ha indagato innanzitutto se e quando gli atleti percepiscono un Senso di Comunità, e quali fattori contribuiscono a questa sensazione tra sportivi universitari statunitensi dai 17 ai 23 anni. I risultati mostrano che i fattori più salienti in quel contesto sono: il riconoscimento da parte delle amministrazioni, l'opportunità di leadership; l'equità nelle decisioni amministrative, la competizione e gli spazi di condivisione sociale. All'interno di uno specifico contesto come quello

universitario americano, ciò che è realmente in risonanza con i partecipanti e che contribuisce alla creazione di un Senso di Comunità sembra essere la percezione di cura, preoccupazione, interesse e sostegno da parte dell'amministrazione universitaria. Ricoprire ruoli di leadership, sia formali che informali, sembra contribuire al senso di appartenenza percepito dai partecipanti. In particolare i ruoli di leadership informale creano la sensazione di contribuire a una causa più grande. È inoltre importante per questi atleti percepire che tutta la squadra è valutata e supportata equamente dai membri dell'amministrazione. La possibilità di condividere le sensazioni e i sacrifici legati agli allenamenti in vista delle competizioni, sancisce un forte legame fra i membri di una squadra. Infine, la possibilità di avere uno spazio condiviso, un'area comune in cui interagire con gli altri atleti è un elemento fondamentale nella creazione di Senso di Comunità. Queste dimensioni che emergono dallo studio di Warner e Dixon (2011) riprendono alcuni aspetti degli studi precedentemente citati: ad esempio, l'opportunità di leadership è comparabile con il progetto di vita rilevante che Lyons e Dionigi (2007) hanno individuato come fattore che contribuisce al Senso di Comunità per atleti adulti. La presenza di uno spazio sociale condiviso caratterizza anche i risultati emersi dallo studio di Sywers (2005). Inoltre emerge una differenza di genere rispetto alla percezione degli elementi che contribuiscono alla formazione di Senso di Comunità negli atleti, soprattutto per quanto riguarda le sensazioni associate alla competizione, in particolare la competizione interna, tra membri della stessa squadra. Mentre tale sfumatura della competizione è vissuta in maniera positiva dai partecipanti di sesso maschile, per le donne è vissuta come un fattore che influisce negativamente sul Senso di Comunità. I risultati di questo studio suggeriscono che un diverso stile dell'allenatore rispetto al genere degli atleti potrebbe favorire il Senso di Comunità: per esempio gli allenatori di atleti di sesso maschile dovrebbero stimolare la competizione tra compagni di squadra, mentre gli allenatori di squadre femminili dovrebbero piuttosto incoraggiare un percorso volto al miglioramento personale.

Nello studio successivo Warner, Dixon e Chalip (2012) hanno esaminato il Senso di Comunità che caratterizza l'esperienza sportiva degli atleti di due

diversi contesti sportivi significativi negli Stati Uniti. Tali strutture fanno parte dei campus universitari, contesti caratterizzati da un alto grado di isolamento, nonostante la quantità di studenti che vivono insieme. I due contesti diversi che caratterizzano lo sport universitario statunitense sono i club organizzati dagli studenti e i *Varsity athletics* ovvero i componenti delle squadre del college. Nonostante i due sistemi accomunino gli appassionati di sport, dal punto di vista strutturale sono totalmente differenti. I *Varsity* sono altamente strutturati, regolamentati, professionalizzanti e allenatore-diretti, mentre i club sportivi tendono ad essere più flessibili, aperti, a partecipazione volontaria e atleta-diretti. Comprendere i meccanismi che formano una comunità all'interno di questi contesti, è utile per l'influenza potenziale sulla permanenza degli studenti, sul rendimento negli studi e in generale sul benessere percepito (McDonald, 2002).

Le differenze che caratterizzano queste strutture vanno inevitabilmente ad influenzare la percezione da parte delle dimensioni di Senso di Comunità dei partecipanti. Da questo studio emerge che la salienza dei fattori promuovono un Senso di Comunità varia ed è dipendente dal contesto sportivo di riferimento (Warner, Dixon & Chalip, 2012). Un fattore primario che influenza la formazione di un Senso di Comunità in entrambi i contesti, i club e i *Varsity*, è la competizione, con una maggiore evidenza nei *Varsity*, a causa probabilmente della differenza di aspettative riguardo ai risultati sportivi che caratterizzano i *Varsity*. Le differenze invece tra i contesti riguardano le altre dimensioni del Senso di Comunità, ovvero riconoscimento da parte delle amministrazioni, l'opportunità di leadership, l'equità nelle decisioni amministrative e gli spazi di condivisione sociale. Il riconoscimento da parte delle istituzioni appare meno evidente in un contesto come quello dei club sportivi gestiti dagli studenti stessi. Anche riguardo all'equità nelle decisioni amministrative vi è una differenza sostanziale tra i due contesti, dato che nel club sportivo tale percezione costituisce un incentivo per la risoluzione dei problemi, essendo l'amministrazione in questione costituita dagli stessi studenti. Il fattore che differenzia in maniera considerevole lo sviluppo di Senso di Comunità tra i due contesti è la dimensione del volontariato,

caratteristica peculiare dei club, che invece manca nei *Varsity*. Attorno a questa dimensione si organizza la gestione degli spazi, ed è per questo che nei club gli spazi di condivisione sociale assumono un significato molto più importante che nei *Varsity*.

Gli studi presentati apportano un notevole contributo ad un tema ancora poco esplorato come il Senso di Comunità applicato allo sport. Coerentemente con la loro natura esplorativa, adottano una metodologia qualitativa, riferendosi soprattutto a contesti/gruppi specifici, come i campus sportivi statunitensi o i gruppi di atleti diversamente abili. Allo stesso tempo però, i limiti di questi studi consistono nel riferirsi al Senso di Comunità nello sport definendo a priori e in maniera astratta la comunità di riferimento, senza esplicitare chiaramente le caratteristiche di tale comunità. Inoltre i risultati indicano l'esigenza di concentrarsi sulle eventuali differenze di genere, che dovrebbero essere approfondite in successivi studi, in funzione della programmazione di interventi mirati. E anche la specifica fase del ciclo di vita degli atleti dovrebbe essere presa in considerazione. Un focus di osservazione potrebbe essere non solo a che livello e tra chi il Senso di Comunità può essere sviluppato, ma anche la qualità delle caratteristiche ambientali rilevanti, che permettono ai membri di una comunità di percepire miglioramenti nella qualità della propria vita (Warner & Dixon, 2011). È importante capire come i membri di una comunità (ad esempio, gli atleti) percepiscono la loro comunità e le caratteristiche della comunità che contribuiscono a creare e a sviluppare un Senso di Comunità.

Come abbiamo visto l'ambiente sportivo è considerato un contesto che attira le persone e contribuisce alla creazione di comunità, il comune interesse a competere in uno sport è spesso citato come un catalizzatore per la costruzione di una forte comunità tra i partecipanti (Schimmel, 2003). Tuttavia, i critici hanno inoltre evocato lo sport come un'arena che promuove isolamento e comportamenti devianti (Carter & Carter, 2007; Chalip, 2006). I risultati di un'esperienza sportiva dipendono inevitabilmente da come lo sport è strutturato e gestito: è importante quindi considerare l'impatto delle caratteristiche dei contesti strutturali e ambientali in cui si pratica lo sport sulle

esperienze degli atleti protagonisti. Per cominciare ad esplorare tali aspetti, nel paragrafo successivo verranno prese in considerazione le caratteristiche, sia positive che negative, attribuite alla partecipazione sportiva in adolescenza.

II.2 La partecipazione sportiva in adolescenza

La pratica di un'attività sportiva costituisce un aspetto importante per lo sviluppo psicofisico degli adolescenti (Barber, Stone & Eccles, 2005): lo sport può essere fonte di interesse, divertimento ed attivazione fisiologica. Molti atleti di alto livello ribadiscono il loro amore per lo sport e le sensazioni intense che provano quando si impegnano nella loro attività (Mageau & Vallerand, 2003). Le attività sportive sono potenzialmente in grado di trasformare la vita di un bambino e di modificare in modo significativo il modo in cui gli adolescenti pensano a se stessi e al mondo (Wicks, Beedy, Spangler & Perkins, 2007). Un programma sportivo incentrato sullo sviluppo dei giovani permette loro di intraprendere relazioni positive con adulti e coetanei, sperimentare un senso di appartenenza e di connessione emotiva e imparare abilità di vita importanti. Attraverso lo sport, i giovani imparano che la determinazione è importante quanto la forza fisica, che si può perdere una partita importante e imparare dalla sconfitta, e che possono spingersi oltre quello che pensavano fosse possibile (Eime & Payne, 2009). Inoltre il gruppo sportivo è considerato uno dei principali gruppi di pari con il quale gli adolescenti possono identificarsi (Sussman, et al. 2007), con effetti positivi sullo sviluppo, in una fase del ciclo di vita in cui la ridefinizione delle relazioni costituisce un compito fondamentale (Bonino, Cattellino & Ciairano, 2003). Lo sport potenzialmente è un mezzo funzionale all'esplorazione dell'identità e alla costruzione di competenze sociali, elementi che sostengono lo sviluppo armonico della persona (Gozzoli, 2005).

Quando l'attività sportiva è praticata a livello agonistico, accanto a questi effetti positivi possono comparire effetti che mettono a rischio il benessere degli adolescenti: nel mondo dello sport contemporaneo, il dolore piuttosto che

il piacere è spesso presentato come il segno distintivo di ciò che il giovane atleta motivato dovrebbe sentire (Reinboth, Duda & Ntoumanis, 2004). Nella ricerca del "corpo giusto", molti atleti arrivano a compromettere la propria alimentazione pur di sentirsi più leggeri o più sottili, o al contrario gonfiano le dimensioni del proprio corpo con sostanze vietate. La paura di non essere selezionati o di essere esclusi dalla squadra per le competizioni più importanti, può essere una tra le maggiori fonti di stress per un giovane atleta (Noblet & Gifford, 2002). Nel costante perseguimento di prestazioni sempre più elevate, l'*over-training* diventa parte dell'esperienza sportiva per un alto numero di atleti adolescenti (Gould et al., 1996), fino a sfociare nel vero e proprio *burnout* (Raedeke, 1997).

Il ruolo dell'esperienza sportiva in adolescenza e la sua potenziale influenza sul benessere appare dunque un argomento di grande interesse, ancora ricco di risultati contrastanti e interrogativi senza risposta. Di seguito verranno presi in considerazione i risultati dei più importanti studi circa gli effetti positivi e gli effetti negativi dello sport in adolescenza.

II.2.1 Gli effetti benefici dello sport sulla salute degli adolescenti

Gli studi sugli effetti positivi della pratica sportiva in adolescenza si concentrano su tre macro-aree: il ruolo dello sport sul benessere psicofisico; il ruolo dello sport come fattore di protezione dai comportamenti a rischio; l'acquisizione di abilità psicosociali attraverso lo sport.

Per quanto riguarda la prima area, numerosi studi (Biddle et al. 2000; Paluska & Schwent 2000; Larun et al. 2006; Le Menestrel & Perkins, 2007) si sono concentrati sul ruolo dello sport nella riduzione della depressione, dell'ansia e nella promozione del benessere psicologico. In particolare, Biddle et al. (2000) hanno attentamente valutato l'evidenza epidemiologica in termini di intensità di associazione tra sport e depressione, concludendo che vi è un nesso di causalità tra sport e riduzione della depressione clinica. Larun et al. (2006) hanno riportato un moderato effetto dello sport sulla riduzione della depressione in bambini e adolescenti. Per quanto riguarda l'ansia, dallo studio di Biddle et al.

(2000) emerge che a lungo termine lo sport può ridurre l'ansia di tratto, mentre le sessioni di allenamento singole possono portare a riduzioni di ansia di stato. Gli effetti benefici sembrano uguali a quelli ottenute attraverso la meditazione o rilassamento (Paluska & Schwent, 2000). Dai risultati degli studi di Lotan Merrick e Carmeli (2005) e di Le Menestrel e Perkins (2007) emerge una relazione significativa tra lo sport e la percezione di benessere psicologico, l'autostima, il funzionamento psicologico e l'autoefficacia. Inoltre i risultati dello studio di Dodge & Lambert (2009) indicano che la partecipazione sportiva durante l'adolescenza è associata ad aumento del livello di attività fisica e alla percezione di salute personale in età adulta.

Per quanto riguarda il ruolo dello sport nell'assunzione di comportamenti a rischio, dallo studio condotto da Wetherill e Fromme (2007) sui giovani atleti emerge che la partecipazione sportiva può costituire un fattore protettivo da comportamenti come l'uso di alcol e l'attività sessuale rischiosa.

In particolare, Mays, DePadilla, Thompson, Kushner e Windle (2010) suggeriscono che un maggiore coinvolgimento nello sport è associato ad una minore accelerazione dell'aumento del consumo di alcool nel tempo. Dallo studio di Peretti-Watel e Lorente (2004) emerge che i giovani impegnati nello sport sono meno propensi a fare uso di cannabis. Secondo Moore e Werch (2005) la pratica di sport prevalentemente femminili, come la danza/cheerleader/ginnastica, può favorire la diminuzione del consumo di sostanze psicoattive tra le ragazze. Inoltre secondo Peretti-Watel et al. (2003) la pratica sportiva è negativamente correlata con il consumo di sigarette, alcol e cannabis.

Dallo studio di Caruso (2011) emerge una forte associazione negativa tra la partecipazione sportiva e la criminalità minorile.

Per quanto riguarda l'acquisizione di competenze psicosociali, tramite lo sport si possono apprendere atteggiamenti agonistici caratterizzati da *fair play* e *sportività* (Chantal et al, 2005; Gano-Overway, Guivernau, Maygar, Waldron & Ewing, 2005; Ntoumanis & Standage, 2009).

Il termine *fair play* è in genere riferito a comportamenti corretti e leali mentre il termine sportività (*sportpersonship*) ha un significato più ampio in quanto,

oltre a contemplare la correttezza dei comportamenti è utilizzato per indicare anche la capacità di impegnarsi lealmente per la vittoria, di reagire in modo positivo alla sconfitta, e di integrare la spinta competitiva con valori e obiettivi morali (Shields & Bredemeier, 1995). Shields, LaVoi, Bredemeier e Power (2007), lo utilizzano per definire tutti i comportamenti sportivi che possono avere una connotazione morale, in quanto legati ad aspetti fondamentali di lealtà e rispetto. Un contributo ad una migliore comprensione di tale concetto in termini operativi è stato dato da Vallerand, Brière, Blanchard e Provencher (1997), alla luce di un approccio socio-psicologico che integra sia caratteristiche individuali sia fattori di tipo sociale. Nel concetto di *Sportpersonship* sono dunque individuate diverse dimensioni:

- a) forte determinazione nella partecipazione sportiva, con serio impegno sia in allenamento che in gara, riconoscendo i propri errori;
- b) rispetto delle convenzioni sociali presenti nello sport, come dare la mano agli avversari, riconoscerne i meriti, saper accettare le sconfitte;
- c) rispetto per le regole e per gli arbitri;
- d) rispetto per gli avversari, come il non approfittare dell'infortunio di un avversario, accettare di giocare anche quando l'altra squadra è in ritardo, piuttosto che vincere a tavolino;
- e) assenza di atteggiamenti negativi, quali cercare di vincere a tutti i costi, temporeggiare dopo un errore o in situazione di vantaggio vicino al termine della partita.

Infine lo sport risulta associato ad un miglioramento dei risultati scolastici. Dallo studio condotto da Laure e Binsinger (2009) emerge che la pratica di un'attività fisica e sportiva in adolescenza merita di essere incoraggiata tenuto conto dei suoi effetti benefici non solo sulla salute ma anche sul rendimento scolastico e universitario.

II.2.3 Gli effetti negativi dello sport sulla salute degli adolescenti

Per quanto riguarda i rischi della pratica sportiva in adolescenza, gli studi si sono concentrati principalmente sulle seguenti macro-aree: manifestazioni psicopatologiche legate allo sport; il ruolo dello sport come facilitatore dell'assunzione di comportamenti a rischio. Nella prima area sono compresi gli studi sui disturbi del comportamento alimentare, il *burnout* e il doping.

L'anoressia e la bulimia costituiscono i disturbi più frequentemente associati ad un'intensa pratica sportiva in adolescenza (Michel, Purper-Ouakil, Leheuzey & Mouren-Simeoni, 2003; Sundgot-Borgen & Klungland Torstveit, 2004) e sono presenti soprattutto negli sport in cui la magrezza e l'aspetto fisico giocano un ruolo importante sia per motivi estetici (per esempio la ginnastica, il pattinaggio artistico, il nuoto sincronizzato) o per la tipologia di prestazioni (ad esempio la corsa, o gli sci), con un impatto sia tra le ragazze che tra i ragazzi (Baum, 2006). Sembra esservi una sottostima tra gli stessi atleti dei potenziali problemi e sintomi per paura di essere esclusi dalla squadra, così come una tendenza a sottovalutare, o un rifiuto da parte di alcuni allenatori di cogliere aspetti problematici nei giovani atleti.

In continuità con il fenomeno dei disordini alimentari, ampio spazio in letteratura (Wanjek, Rosendahl, Strauss & Gabriel, 2007; Lucidi et al., 2008) viene dato al fenomeno del *doping*: l'uso di sostanze dopanti per migliorare le prestazioni fisiche e l'aspetto corporeo è un fenomeno rilevante e diffuso nella storia dello sport. Oggi purtroppo anche tra gli adolescenti si rileva l'impiego una vasta gamma di farmaci nella speranza di migliorare le prestazioni atletiche ed ottenere il corpo-giusto (Yesalis & Bahrke, 2000; Noblet & Gifford, 2002; Lucidi et al., 2008). Gli atleti che ricorrono al *doping* possono essere spinti da paura di fallire, da sentimenti di insicurezza sulle proprie capacità, dal desiderio di essere competitivi o più semplicemente dalla ricerca di una perfezione psicofisica. Il ricorso al *doping* rimanda al rifiuto da parte dell'atleta di conoscere se stesso ed accettare i propri limiti, primo fra tutti il rischio del fallimento nella gara sportiva (Wanjek, Rosendahl, Strauss &

Gabriel, 2007). Esistono anche tutta una serie di altri elementi, che caratterizzano l'ambiente sportivo e che giocano un ruolo importante nella vita dell'atleta, fino a spingerlo a ricorrere al *doping*, che non riguardano i suoi aspetti psicologici ed emotivi, ma l'ambiente nel quale vive, come le pressioni economiche e gli impegni presi per la stagione, scanditi da contratti che impongono risultati, continue prestazioni ad alto livello. In un contesto così pesante, diventa difficile per l'atleta professionista, resistere alle pressioni, conservare la dignità di se stesso ed il rispetto per il proprio corpo, e per la sua stessa vita.

Negli ultimi anni i media, le organizzazioni sportive, e numerosi ricercatori hanno evidenziato che il *burnout* ovvero la sindrome caratterizzata da esaurimento fisico ed emotivo, svalutazione dello sport riduzione del senso di realizzazione attraverso la pratica sportiva (Raedeke, 1997), è diventato un vero problema nello sport (Isoard-Gauthier et al., 2010) . Coakley (1992) per primo afferma che l'organizzazione sociale dello sport di alto livello e i vincoli legati all'impegno sportivo, rischiano di privare i giovani atleti dell'opportunità di sviluppare la propria identità al di fuori del ruolo sportivo. Secondo l'autore la percezione di questi vincoli porterebbe gli atleti al *burnout*, e al conseguente desiderio di abbandonare lo sport, legato ad una profonda necessità di giungere ad un'autonomia esplorando nuove dimensioni di sé.

Più di recente Black e Smith (2007) riprendono la prospettiva di Coakley dimostrando che l'aumento delle tre dimensioni del *burnout* negli atleti è associato ad un elevato controllo percepito (ad esempio, percezione dell'attività sportiva come obbligo) e una identità esclusiva (ad esempio impossibilità di sviluppare la propria identità al di fuori del ruolo sportivo) . Inoltre, Strachan, Côté e Deakin (2009), concentrandosi sui giovani atleti, hanno dimostrato che più alto è il livello della pratica sportiva e più alti sono i punteggi relativi al *burnout*.

Riguardo ai comportamenti a rischio, nonostante le evidenze empiriche degli studi citati precedentemente, altri studi mostrano risultati esattamente opposti: per esempio i risultati dello studio di Wetherill e Fromme (2007) indicano che gli atleti assumono alcolici più di frequente, fanno sesso con più partner, e si

impegnano in rapporti sessuali non protetti con maggiore frequenza rispetto ai non-atleti durante gli ultimi tre mesi del loro ultimo anno al liceo. Il consumo di alcool sembra essere il comportamento pericoloso maggiormente associato alla pratica sportiva nella tardo-adolescenza, soprattutto maschile, in virtù di un processo di deresponsabilizzazione gruppale che si viene a creare soprattutto nei campus universitari (Barber, Eccles & Stone, 2001; Hoffmann, 2006; Mays & Thompson, 2009; Wetherill & Fromme, 2007).

Moore e Werch (2005) sottolineano che la partecipazione a sette specifici sport: calcio, nuoto, lotta, danza / cheerleader / ginnastica, skateboard, surf, tennis, è associata ad una maggiore probabilità di utilizzo di alcool e / o altri farmaci per entrambi i sessi.

Infine, dallo studio di Endresen e Olweus (2005) emerge che la pratica di sport da combattimento o arti marziali tra i ragazzi preadolescenti e adolescenti, porta ad un aumento del coinvolgimento in azioni antisociali di fuori del contesto sportivo. Tale coinvolgimento si manifesterebbe attraverso comportamenti violenti, come scatenare o prendere parte ad una rissa, o attraverso comportamenti non violenti, come atti di vandalismo e furti.

I risultati di questi studi, così contraddittori, aprono ad interrogativi su quali siano i fattori che contribuiscono all'impegno sportivo in adolescenza. Inoltre suggeriscono ancora una volta la potenziale importanza del riferimento al contesto all'interno del quale lo sport viene praticato.

Il contesto, oltre a caratterizzare l'esito degli effetti della pratica sportiva in adolescenza, assume un ruolo fondamentale nel determinare l'intenzione a continuare o abbandonare lo sport a livello agonistico in adolescenza. Per esplorare queste dimensioni, nel paragrafo successivo verrà fornito un inquadramento teorico alle motivazioni che sostengono l'impegno o il disimpegno nella partecipazione sportiva in adolescenza.

II.3 La motivazione alla partecipazione e all'abbandono sportivo in adolescenza

Tra i numerosi approcci teorici ai processi motivazionali nello sport, di seguito verranno presi in considerazione due modelli caratterizzati da una profonda attenzione ai fattori di interdipendenza tra l'atleta e il suo contesto, ovvero la *Self Determination Theory* (Deci & Ryan, 2008) e la Teoria dell'aspettativa-valore (Eccles & Harold, 1991)

La *Self Determination Theory* (SDT) (Deci & Ryan, 2008) pone l'accento sul ruolo dell'interazione tra la persona e il contesto, permettendo di analizzare e comprendere i processi, le determinanti e le conseguenze della motivazione all'interno di una varietà di contesti. Per Deci & Ryan (1985) a partire dalle prime formulazioni della SDT, la nozione di autodeterminazione costituisce la caratteristica, il bisogno dell'individuo di ricercare l'autonomia e di sentirsi l'agente causale del proprio comportamento. L'interpretazione del contesto da parte dell'individuo è l'elemento centrale della determinazione e in questo senso il contesto gioca un ruolo fondamentale nella messa in atto e nella regolazione di un determinato comportamento (Deci & Ryan, 1987). Centrale all'interno della SDT è il concetto dei tre bisogni psicologici: di autonomia, competenza, e relazionalità (Ryan & Deci, 2002). Nella formulazione degli autori, gli individui, nel tentativo di padroneggiare le sfide ambientali ed integrare le nuove informazioni in un senso coerente del Sé, ricercano attivamente esperienze che rafforzino le loro percezioni di autonomia, competenza e relazionalità.

Il bisogno di autonomia riguarda l'esperienza da parte dell'individuo di scegliere, con il sentimento di essere il fautore delle proprie azioni (DeCharms, 1968). Quando il bisogno di autonomia di una persona è soddisfatto, questa percepisce il proprio comportamento come un'espressione profonda del suo sé, atto di autentico interesse coerente con il proprio valore.

Il bisogno di competenza rimanda all'esperienza di essere in grado di ottenere i risultati desiderati (White, 1959). La soddisfazione di questo bisogno implica un senso di efficacia e di accettazione e di superamento delle sfide.

Il bisogno di relazionalità si riferisce al sentimento di appartenenza ad un determinato contesto sociale, di essere saldamente connessi e compresi dagli altri (Baumeister & Leary, 1995). Vallerand, Pelletier, e Koestner (2008) sottolineano l'importanza degli altri significativi per la soddisfazione dei bisogni psicologici degli atleti: il modo in cui gli altri si comportano verso gli atleti influenza profondamente la soddisfazione dei bisogni fondamentali e di conseguenza la motivazione. Se i fattori sociali e contestuali permettono la soddisfazione dei bisogni di autonomia, competenza e affiliazione dell'atleta, la sua motivazione è autodeterminata verso lo sport.

Deci & Ryan (1987) attribuiscono profonda importanza al concetto di intenzionalità: l'intenzione, concepita come la determinazione ad impegnarsi in un comportamento (Atkinson, 1964), è il concetto chiave per la distinzione tra motivazione intrinseca e motivazione estrinseca, autodeterminata e non-autodeterminata; autonoma e controllata. È così possibile differenziare i comportamenti intenzionali, messi in atto e regolati attraverso una scelta consapevole, e i comportamenti inintenzionali, messi in atto e regolati in seguito alla pressione di forze intrapsichiche e ambientali (Deci & Ryan, 1985). Nel primo caso, i comportamenti descritti sono definiti intrinseci, autodeterminati o autonomi, mentre nel secondo caso sono definiti estrinseci, non-autodeterminati o controllati. Dalla SDT Deci e Ryan (1985) hanno formulato la teoria dell'integrazione organismica che introduce i concetti di "integrazione" e "interiorizzazione". L'integrazione rimanda alla capacità degli individui di integrare le domande culturali, le norme e i valori (Deci & Ryan, 2000). L'integrazione costituisce un processo attivo, naturale, nel quale gli individui tentano di trasformare delle domande sociali in valori e autoregolazioni (Ryan, Connell & Deci, 1985). Quando tale processo funziona, l'individuo identifica l'importanza delle norme e dei valori sociali e le assimila fino a farle diventare proprie (Deci & Ryan, 2000). Il tipo di motivazione più integrata, autonoma o autodeterminata è la motivazione intrinseca, presente ogni qualvolta l'individuo si impegna in un'attività in assenza di ricompense o vincoli esterni esprime interesse e piacere per quell'attività (Vallerand et al., 1987). La motivazione intrinseca non è la sola forma di motivazione ad essere

autodeterminata o autonoma. La motivazione estrinseca, che rimanda alla pratica di un'attività per ottenere un effetto (Ryan & Deci, 2000), comporta ugualmente delle regolazioni interiorizzate. Nello specifico, la SDT propone tre tipi di interiorizzazione il cui grado varia in funzione dell'integrazione e della regolazione di sé dell'individuo (Deci & Ryan, 2008). Il tipo più completo di interiorizzazione della motivazione estrinseca è l'integrazione, che costituisce il miglior modo per riuscire a rendere autonomi o autodeterminati dei comportamenti motivati da fattori estrinseci. In questo caso l'individuo riesce a integrare altri aspetti della propria natura, altri valori personali, che lo portano a evolvere e scoprire la propria identità (Deci & Ryan, 2000, 2008). Questo tipo di motivazione presenta molti aspetti simili alla motivazione intrinseca anche se viene considerata come estrinseca perché anima la messa in atto di comportamenti nell'attesa di un rendiconto (Treasure, Lemyre, Kuczka & Standage, 2007). Nel secondo tipo di interiorizzazione, chiamato identificazione, il soggetto comprende che i fattori esterni che interagiscono con il suo comportamento possono avere conseguenze importanti per lui, e dunque accetta di farli propri. Più precisamente, l'individuo si identifica con i valori dell'azione e accetta di regolare il proprio comportamento. Così facendo, percepisce una maggiore autonomia e non ha la sensazione di essere forzato o contraddetto. L'attività in questo caso è accettata e fatta propria, nonché percepita come importante (Deci & Ryan, 2000, 2008; Ryan & Deci, 2000). Il tipo di interazione meno efficace è l'introduzione, che implica che un individuo accetti un'esigenza, una domanda o una regolazione esterna ma senza farla totalmente propria. Questo tipo di regolazione è molto simile alla regolazione esterna e il controllo del comportamento dell'individuo non proviene da fattori diretti verso gli altri, ma da conseguenze gestite dall'individuo stesso (Deci & Ryan, 2000, 2008 ; Ryan & Deci, 2000). Infine, l'ultima forma di motivazione estrinseca è la regolazione esterna: in questo caso l'azione è effettuata per soddisfare una domanda esterna o per avere una ricompensa. La regolazione esterna rappresenta il classico caso di motivazione estrinseca, in cui il comportamento dell'individuo è controllato da fattori specifici esterni. Gli individui agiscono per ottenere una conseguenza

desiderata, quale una ricompensa, o per evitare una punizione (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). L'ultima forma di motivazione, o meglio, l'assenza di motivazione, è nominata amotivazione e si colloca all'estremità non autodeterminata del continuum. L'amotivazione rimanda ad una mancanza di intenzione di agire e risulta da attività non gratificanti e da un sentimento di incompetenza. In questa prospettiva la SED postula che i tipi di motivazione autodeterminata sono correlati con conseguenze positive in termini di comportamento, come la persistenza nell'attività sportiva; in termini emotivi, come le emozioni positive o la soddisfazione, e in termini cognitivi, come la concentrazione. Al contrario, i tipi di motivazione non autodeterminata conducono a conseguenze negative come l'intenzione di abbandonare lo sport, emozioni negative e la mancanza di attenzione e concentrazione (Deci & Ryan, 2000).

Il modello di Aspettativa-valore di Eccles e collaboratori (1983) costituisce un valido contributo allo studio del legame tra alcune variabili motivazionali e i comportamenti dei giovani atleti, dedicando un ruolo centrale alle aspettative e ai valori. Le aspettative di successo sono le probabilità che un individuo conferisce alla possibilità di riuscire in un obiettivo o in un'attività. Gli autori associano alle aspettative di successo la variabile percezione di competenza, che corrisponde alla valutazione da parte di un individuo del livello ricoperto in un determinato campo. Più un individuo si sente competente in un'attività, più si metterà in gioco per riuscire nella stessa (Wigfield & Eccles, 2000). La seconda variabile predittiva del comportamento è costituita dal valore che l'individuo attribuisce al compito o prestazione. Eccles & Harold (1991) distinguono teoricamente quattro componenti di queste variabili: il valore del successo, ovvero l'importanza attribuita all'investimento di risorse personali in una determinata attività; il valore intrinseco, cioè l'interesse vero e proprio, il piacere inerente l'attività; il valore di utilità, ovvero le conseguenze oggettive e soggettive anticipate; e i costi relativi alla realizzazione dell'attività come le perdite in tempi di investimento e di energia. Secondo il modello, più un individuo si percepisce competente in un'attività, accordandole una certa importanza o riscontrando un certo interesse nel praticarla, più sarà propenso a

praticarla. Numerosi studi hanno confermato la pertinenza dell'abilità percepita per predire l'investimento nello sport degli adolescenti (Eccles & Harold, 1991; Kimiecik, Horn & Shurin, 1996) e altri hanno dimostrato l'importanza dei valori (Fontayne, Sarrazin & Famose, 2002; Guillet, Sarrazin, Fontayne & Brustad, 2006). Il modello di Eccles postula che l'abbandono sportivo può essere influenzato dai ruoli di genere. In particolare, sembra che l'influenza del genere sul comportamento di abbandono o di continuazione nella pratica sportiva sia mediato da alcune variabili. Secondo il modello di Eccles (Eccles & Harold, 1991; Wigfield & Eccles, 1992) lo schema di sé legato al genere influenza alcuni regolatori socio cognitivi come l'abilità percepita e il valore attribuito al compito, che costituiscono essi stessi i predittori relativi al raggiungimento dell'obiettivo. A questo proposito Guillet, Sarrazin, Fontayne e Brustad (2006) hanno proposto una versione semplificata del modello di Eccles per studiare l'abbandono sportivo in giovani giocatrici di calcio e i risultati hanno mostrato che le giocatrici che hanno abbandonato la loro attività percepivano se stesse come meno "maschili", meno competenti e attribuivano meno valore all'attività sportiva, e una maggiore intenzione di abbandonare lo sport rispetto alle giocatrici che hanno continuato la loro pratica sportiva. Riguardo alle intenzioni di abbandonare lo Sport, questi autori sottolineano che esse predicano positivamente l'abbandono reale e, di conseguenza, si rivelano utili predittori anche dell'impegno sportivo. Sembra che queste intenzioni differiscano sulla base dell'identità di genere: le ragazze definite come identità maschiline e identità androgine, mostrano intenzioni di abbandono meno elevate delle colleghe con un'identità indifferenziata. A loro volta le atlete con identità androgina manifestano intenzioni di abbandonare lo sport meno elevate che le colleghe con identità femminile.

Gli studi sugli stereotipi di genere associati alla pratica sportiva (Guillet et al, 2006; Chalabaev & Sarrazin, 2009) mostrano dunque che le atlete sono più autodeterminate quando praticano uno sport che veicola uno stereotipo conforme al proprio sesso, e si sentono più competenti. Ma la percezione di tale stereotipo è mediata anche da altri fattori, come l'appartenenza sociale:

impegnarsi in un'attività non conforme allo stereotipo di genere può far incorrere nella disapprovazione da parte dei pari (Chalabaev & Sarrazin, 2009).

II.4 Quale comunità per gli atleti adolescenti?

Dopo aver esaminato gli effetti della partecipazione sportiva in adolescenza e le componenti motivazionali che possono sostenere od ostacolare l'impegno degli atleti adolescenti agonisti nello sport, resta da esplorare un altro quesito fondamentale, ovvero le caratteristiche della comunità sportiva in adolescenza. Uno dei limiti degli studi attuali sul Senso di Comunità applicato allo sport è proprio quello di non fare esplicito riferimento ad una definizione di comunità sportiva. Sebbene, come esaminato nel primo capitolo, questa difficoltà rimanda alla natura stessa del concetto di comunità così come si è sviluppato nell'ultimo ventennio in letteratura, sarebbe utile provare a individuare degli elementi caratterizzanti la comunità sportiva in adolescenza.

Come precedentemente espresso, in questo lavoro si è scelto di riferirsi ad una concezione di comunità come spazio simbolico e materiale dove si forgiavano l'identità sociale e il sentimento d'appartenenza e dove si elaborano le interazioni positive o conflittuali con i membri del proprio gruppo e quelli di altri gruppi (Jodelet, 2011).

Un primo passo utile per una definizione di comunità sportiva in adolescenza può essere dunque approfondire il ruolo delle relazioni interpersonali con gli altri significativi che ruotano attorno alla pratica sportiva.

Da un'attenta analisi della letteratura emerge che negli anni '90 le ricerche in psicologia riguardanti popolazioni particolari e tematiche relazionali erano quasi inesistenti, e nello specifico le tematiche relazionali riguardanti gli atleti erano assenti (Wood & Duck, 1995; Coppel, 1995). Wylleman (2000) sottolinea che il tema delle relazioni nella ricerca in ambito sportivo costituisce un territorio sconosciuto. Nel 2003, gli aspetti relazionali dello sport di alto livello diventano l'oggetto di un dibattito scientifico, in occasione del nell'ambito ventunesimo Congresso Europeo di Psicologia dello Sport. Da quel

momento si sono diffusi numerosi contributi. Poczwadowski, Barott e Jowett (2006) presentano una strategia metodologica per l'esplorazione della relazione allenatore – atleta, allargando la prospettiva verso altre relazioni interpersonali in ambito sportivo e sottolineando soprattutto la reciprocità di tali relazioni, e l'importanza del contesto nel quale sono immerse. Shepherd, Lee e Kerr (2006) propongono un modello teorico specifico chiamato *Reversal Theory*, per esaminare i processi evolutivi nelle relazioni interpersonali nate e consolidate nei contesti sportivi. Tale approccio mira a considerare contemporaneamente la prospettiva soggettiva di ciascun attore implicato nella relazione. Antonini-Philippe e Seiler (2006) si concentrano sulla prospettiva diadica della relazione atleta – allenatore, dal punto di vista degli atleti della Nazionale Svizzera.

Coatsworth e Conroy (2006) indagano l'efficacia dell'intervento psicosociale dell'allenatore durante l'allenamento, per l'autostima di nuotatori adolescenti. Vazou, Ntoumanis e Duda (2006) si soffermano invece sulla percezione degli atleti dell'interazione con i loro pari, oltre che con l'allenatore. I risultati mostrano come i pari e gli allenatori contemporaneamente influiscono sulla motivazione dei giovani atleti. Infine, Ullrich-French e Smith (2006) indagano in giovani calciatori la percezione della qualità delle relazioni con i pari e con i genitori, e come queste influiscono sulla motivazione. Dallo studio emerge come, per comprendere l'impatto delle relazioni sulla motivazione nello sport giovanile, sia importante considerare contemporaneamente l'influenza dei pari e dei genitori.

Le ricerche sul ruolo degli aspetti relazionali legati alla pratica sportiva sono aumentate, concentrandosi su:

relazione atleta – allenatore ; relazione atleta – genitori e relazione atleta – gruppo dei pari.

Di seguito verranno illustrate le caratteristiche principali di tali relazioni in adolescenza.

II.4.1 Il ruolo della relazione atleta – allenatore nella pratica sportiva degli adolescenti

Nel corso della carriera sportiva, allenatori e atleti costruiscono relazioni profonde, caratterizzate da un alto grado di interdipendenza (Lorimer & Jowett, 2009). La relazione fra allenatori ed atleti può influenzare largamente la vita di molti atleti, e giocare un ruolo significativo nello sviluppo dei più giovani (Jowett, 2005; Smith & Smoll, 2007). La costruzione di una relazione serena con l'allenatore ha un effetto positivo sulle prestazioni degli atleti, sul loro senso di soddisfazione e di benessere psicologico (Antonini-Philippe & Seiler, 2006; Jowett & Cockerill, 2003; Jowett & Frost, 2007). La qualità di tale relazione è associata alle percezioni degli atleti di soddisfazione per gli allenamenti e le prestazioni (Jowett & Nezlek, 2012), al raggiungimento degli obiettivi e all'aumento della motivazione intrinseca (Adie & Jowett, 2010), alla passione per lo sport (Lafrenière et al., 2008), alla creazione di coesione nella squadra (Jowett & Chaundy, 2004), ed alla formazione di un solido sentimento di efficacia collettiva (Jowett, O'Broin & Palmer, 2011).

In letteratura vengono proposti vari modelli di lettura delle dinamiche che caratterizzano la relazione allenatore – atleta.

Il modello più diffuso è quello proposto da Nitsch e Hackfort (1984), che descrivono, in generale, tre diverse dimensioni delle relazioni sociali: il legame, espresso attraverso simpatia e antipatia; il potere, espresso attraverso autorità e responsabilità; e la cooperazione, espressa attraverso la distribuzione di risorse. All'interno di una relazione diadica, una forte differenza in una o più dimensioni sarebbe, in tale prospettiva, fonte di conflitti.

Il modello di Wylleman (2000), propone tre aspetti nella definizione della relazione allenatore – atleta: a) una dimensione di accettazione – rifiuto, che si riferisce alla positiva o negativa attitudine che atleti e allenatori adottano nella loro relazione, resa esplicita dalle loro interazioni. b) Una dimensione di dominanza - sottomissione, che si riferisce all'adozione dello specifico atteggiamento reciproco. c) Una dimensione socio emotiva, che si riferisce alla percezione reciproca dell'investimento emotivo nella relazione. Sebbene

questo modello cerchi di spiegare il comportamento reciproco tra allenatore e atleta, i suoi limiti sono nella mancanza di spiegazioni rispetto al quando, come e perché questi comportamenti si manifestano nella relazione atleta – allenatore (Jowett, 2007).

Un altro modello della relazione è quello proposto da Poczwardoski e colleghi (2002) attraverso due studi qualitativi che definiscono la relazione allenatore – atleta come una sequenza ripetitiva di cura e sostegno reciproci. Il modello relazionale proposto prevede tre fasi nello sviluppo della relazione: a) una fase pre-relazionale, che include anche i primi allenamenti; b) una fase di transizione e c) una fase post – relazionale. Secondo questo modello, allenatore e atleta si influenzano l'un l'altro, su un duplice livello: personale e professionale.

Un ulteriore modello concettuale della relazione allenatore – atleta è quello sviluppato da Jowett (2007), conosciuto come 3+1Cs e definisce la relazione allenatore – atleta come una relazione in cui vicinanza (*Closeness*), impegno (*Commitment*) e complementarità (*Complementarity*) sono co-orientate (*Co-oriented*).

La vicinanza è definita come l'interdipendenza affettiva o emozionale che comprende proprietà relazionali come simpatia, rispetto e fiducia reciproca. L'impegno è definito come l'intenzione reciproca di mantenere la relazione nel tempo per massimizzarne gli esiti.

La complementarità si riferisce ai comportamenti interpersonali di cooperazione e affiliazione sottolineati da responsività reciproca, amichevolezza e accettazione.

Il co-orientamento si riferisce al fatto che allenatori e atleti abbiano un grado di congruenza percettiva e un terreno comune in cui pensano e sentono e/o si comportano in modo simile o corrispondente.

All'interno della cornice teorica della *Self Determination Theory* (Ryan & Deci, 2001) i comportamenti che gli allenatori adottano nei confronti dei loro atleti vengono considerati sulla base di due stili interattivi: uno stile controllante, ed uno supportivo all'autonomia. Gli allenatori che adottano uno stile controllante tendono ad interagire con i loro atleti in una maniera

altamente direttiva, cercando di forzarli a mettere in atto quei comportamenti che essi ritengono più opportuni. Coloro che, all'opposto, adottano un atteggiamento di tipo supportivo all'autonomia, tendono a valorizzare maggiormente le informazioni provenienti dai loro atleti, e sono più inclini a permettere a questi ultimi di effettuare scelte autonome. Tali lavori hanno mostrato quanto le differenze fra i comportamenti degli allenatori, possano essere determinanti per la soddisfazione dei tre bisogni di base dei loro atleti: secondo questi studi, i comportamenti di supporto all'autonomia da parte degli allenatori assumono un ruolo fondamentale nel generare percezioni di autonomia, competenza e relazionalità nei loro atleti; al contrario, sembra che stili interattivi di tipo controllante, siano associati negativamente alle percezioni di autonomia da parte degli atleti. Le relazioni diadiche vengono instaurate per consentire ai singoli di raggiungere obiettivi che non potrebbero raggiungere da soli (Berscheid, Snyder, & Omoto, 1989) e in particolare attraverso la relazione allenatore – atleta ciascuno soddisfa i propri bisogni. Gli atleti soddisfano il loro bisogno di acquisire conoscenze dall'allenatore, e l'allenatore può soddisfare il bisogno di trasmettere competenze all'atleta, per entrambi gli attori della relazione questo si traduce in risultati positivi. Un allenatore e un atleta che percepiscono il loro rapporto come vantaggioso desidereranno perpetuarlo nel tempo (Lorimer & Jowett, 2009).

In questa prospettiva, il comportamento dell'allenatore ricopre un ruolo importante nella soddisfazione dei bisogni oltre che nella motivazione degli atleti. Nonostante ciò, è importante sottolineare che le azioni di un allenatore sono molto meno importanti del modo in cui gli atleti percepiscono, interpretano e valutano questi comportamenti (Horn, 2002).

Un ulteriore contributo al tema in oggetto è costituito dallo studio di Mageau e Vallerand (2003), all'interno del quale si è cercato di strutturare un modello motivazionale riguardo la relazione tra atleta e allenatore con l'ottica di presentare come gli allenatori possono influenzare la motivazione intrinseca e quella estrinseca autodeterminata. Il modello propone una sequenza motivazionale in cui il comportamento dell'allenatore è influenzato dalle convinzioni rispetto allo stile dell'allenamento, dal contesto in cui allena e

dalla percezione che ha delle motivazioni e del comportamento dei suoi atleti. Questi tre elementi influenzerebbero lo stile del comportamento dell'allenatore: supportivo rispetto l'autonomia vs controllante. Uno stile che promuove l'autonomia insieme ad una struttura fornita dall'allenatore e ad un suo coinvolgimento garantirebbero la soddisfazione dei tre bisogni che supportano una motivazione intrinseca ed estrinseca autodeterminata: il bisogno di competenza, il bisogno di autonomia e il bisogno di relazione.

Sebbene numerose ricerche si siano soffermate negli anni sul comportamento dell'allenatore e sul suo stile di conduzione degli allenamenti (Cumming, Myers & Scott, 2006), meno attenzione è stata data alla natura interpersonale della relazione atleta – allenatore (Jowett & Poczwardowski, 2007). Antonini-Philippe et al. (2011) hanno indagato il modo in cui il legame fra allenatore ed atleta si sviluppa nel tempo, mostrando come esso debba essere considerato nei termini di un processo dinamico, che evolve dall'essere una relazione strettamente funzionale, all'interno della quale l'allenatore non è altro che un insegnante, a diventare di natura più personale, con lo sviluppo di un vero e proprio legame di tipo affettivo all'interno della diade.

Infine, oltre alle percezioni di fiducia, rispetto, e sostegno reciproci (Jowett, 2007; Jowett & Cockerill, 2003; Poczwardowski et al., 2002), fra i principali aspetti che contribuiscono al successo della relazione allenatore – atleta può essere inclusa la passione di entrambi per il proprio sport. Lafreniere et al. (2008) ipotizzano che la condivisione, da parte di atleta e allenatore, di una forte passione diretta al proprio sport sia uno dei fattori psicologici che influenza, per entrambi i membri della diade, la possibilità di esperire un'elevata qualità nella loro relazione. Lo sviluppo di una forte passione porterebbe, infatti, atleta ed allenatore a dedicarsi pienamente al raggiungimento di prestazioni di alto livello (Vallerand et al., 2008; Vallerand & Miquelon, 2007).

II.4.2 Il ruolo della relazione atleta – genitore nella pratica sportiva degli adolescenti

La relazione con i genitori riveste un ruolo importante per la pratica sportiva di bambini e adolescenti, sia per quanto riguarda la scelta dello sport, sia per quanto riguarda la sostenibilità nel tempo (Trost et. al., 2003). I genitori possono esercitare una notevole influenza sociale sulla partecipazione sportiva dei loro figli attraverso una varietà di meccanismi che comprendono l'incoraggiamento, le credenze e gli atteggiamenti verso una determinata pratica sportiva, i modelli di ruolo, il coinvolgimento e l'agevolazione, che si manifesta attraverso la gestione logistica della partecipazione sportiva dei ragazzi, e che riguarda ad esempio ciò che attiene ai trasporti e al pagamento (Edwardson & Gorely, 2010). L'importanza del ruolo dei genitori nello sport dei ragazzi è una questione comunemente accettata e a volte rischia di rimanere proprio a livello di senso comune, tanto che alcuni ricercatori hanno affermato: “Tutti parlano del ruolo dei genitori nello sport, ma nessuno fa ricerca su questo tema!” (Brustad, 1992, p. 72). Solo di recente tale relazione è stata approfondita dal punto di vista teorico ed empirico.

I genitori esercitano un'influenza sulla partecipazione sportiva dei propri figli a diversi livelli: possono favorire un ambiente competitivo ed hanno un'influenza sulla struttura orientata al compito o orientata all'io dei propri figli (Babkes & Weiss, 1999). Inoltre, le loro reazioni per i risultati di una competizione possono influenzare gli altri atleti, e le interazioni genitore-figlio che si verificano durante allenamenti e competizioni possono influenzare l'atteggiamento degli altri genitori che vi assistono (Ferreira & Armstrong, 2002). Sembra inoltre che gli adolescenti che hanno genitori, o sono esposti ad altri genitori, che costituiscono modelli positivi per quanto riguarda la partecipazione sportiva, che hanno credenze positive circa la competenza dei propri figli, e che danno spesso risposte positive alle prestazioni sportive dei loro figli, sono più propensi ad impegnarsi nello sport (Babkes & Weiss, 1999). Secondo Forté (2006) l'impegno duraturo nella pratica sportiva sembra essere influenzato da una socializzazione sportiva precoce, essenzialmente familiare, che si caratterizza per un profondo livello di condivisione dell'esperienza

sportiva. Tale caratteristica appare connotata di aspetti simbolici, si pensi all'esposizione dei trofei dei ragazzi nelle stanze principali delle case. Il livello di coinvolgimento familiare nella pratica sportiva in adolescenza incide notevolmente sull'impegno sportivo a lungo termine (Collins & Buller, 2003). I genitori che socializzano con gli altri adulti dell'associazione sportiva, che pian piano da spettatori diventano collaboratori attivi, contribuiscono a creare un ambiente favorevole al proseguimento della carriera sportiva dei figli (Kirk, 2003). Dallo studio di Edwardson & Gorely, (2010) emerge che i preadolescenti sono maggiormente coinvolti nello sport quando anche i genitori praticano un'attività sportiva.

La teoria dell'Aspettativa-valore di Eccles e collaboratori (1983; 2000) costituisce un inquadramento privilegiato per indagare in che modo i genitori possono influenzare la pratica sportiva dei propri figli. In questa prospettiva, le credenze e i comportamenti dei genitori influenzano direttamente e indirettamente l'impegno sportivo di bambini e adolescenti, in un'ottica processuale che comprende l'importanza di altre variabili quali: la percezione di competenza, l'importanza attribuita al compito (o obiettivo), le aspettative di successo e le reazioni affettive. Un elemento importante nel sistema di credenze parentali è costituito dalla percezione che i genitori hanno della competenza dei figli rispetto alla pratica sportiva. Un altro elemento fondamentale è costituito dall'importanza che i genitori attribuiscono alla pratica sportiva dei loro figli. Inoltre, assumono rilevanza le aspettative dei genitori rispetto al possibile successo nella pratica sportiva dei figli. All'interno di questo processo, più il genitore percepirà il figlio competente rispetto allo sport, più il figlio stesso percepirà tale competenza.

In questa prospettiva, i comportamenti dei genitori verso di i figli atleti possono essere racchiusi in quattro macro-aree: coinvolgimento attivo; comportamento direttivo; elogio e comprensione; e pressione. Il coinvolgimento attivo si riferisce all'attività di interazione e collaborazione dei genitori con l'associazione sportiva, durante le competizioni e durante gli allenamenti. Il comportamento direttivo si riferisce al modo in cui i genitori esercitano un controllo sul comportamento dei figli nello sport. La dimensione

di elogio e comprensione si riferisce al grado di empatia dei genitori relativamente all'esperienza sportiva dei propri figli. Al contrario, la dimensione di pressione si riferisce appunto alla pressione esercitata dai genitori verso il figli per il raggiungimento di risultati nella pratica sportiva. Tali classificazione si riferisce sia alla percezione dei figli rispetto ai comportamenti dei genitori, sia a comportamenti auto-riportati dagli stessi genitori.

All'interno di tale inquadramento teorico, Bois, Lalanne & Delforge (2009) hanno esaminato l'influenza dei genitori sull'ansia pre-competitiva degli atleti. Lo studio si è concentrato sul ruolo della presenza dei genitori durante le competizioni. I dati sono stati raccolti da un campione di 341 atleti (201 giocatori di basket e 140 tennisti) prima di una competizione ufficiale. I risultati dello studio hanno indicato che la presenza di entrambi i genitori è associata a livelli più elevati di ansia pre-competitiva per tutti i partecipanti, ad eccezione di giocatori di tennis maschile. D'altro canto, l'assenza di entrambi i genitori non ha portato a livelli più bassi di ansia. Un fattore rilevante risulta essere anche il livello della pratica sportiva: gli atleti impegnati in competizioni a livello nazionale percepiscono più elevati livelli di pressione dai genitori, rispetto agli altri partecipanti. Un'ulteriore differenza riguarda il tipo di sport: dai risultati emerge infatti una relazione tra l'ansia pre-competitiva e i comportamenti genitoriali per i giocatori di tennis, ma non per i giocatori di basket. I comportamenti direttivi risultano positivamente associati all'ansia pre-competitiva per tutti i giocatori di tennis, mentre comportamenti caratterizzati da elogi e comprensione sono negativamente correlati all'ansia per le giocatrici di tennis.

Sempre sulla base del modello di Eccles et al., (2000), lo studio di Boiché, Guillet, Bois & Sarrazin (2011) ha indagato le relazioni tra alcuni antecedenti comportamentali dei genitori, le loro percezioni rispetto alla pratica sportiva dei figli, e i comportamenti e i risultati sportivi degli atleti. Lo studio si è basato su 161 atleti, 134 madri e padri 114. Dai risultati emerge che il genere che le età dei figli influenzano sia i comportamenti che le aspettative genitoriali. Inoltre, sono stati riscontrati elementi riconducibili alle quattro

categorie comportamentale dei genitori, ovvero il coinvolgimento attivo, la lode e la comprensione, il comportamento direttivo e la pressione, sia nelle madri che nei padri. Rispetto a tali comportamenti, dallo studio emerge una congruenza tra i dati auto-riportati dai genitori e le percezioni che gli atleti hanno rispetto ai genitori. Infine, i risultati confermano che i comportamenti e le percezioni genitoriali predicono significativamente la percezione di competenza degli atleti, e il valore questi attribuiscono alla pratica sportiva.

II.4.3 Il ruolo della relazione atleta – gruppo dei pari nella pratica sportiva degli adolescenti

La relazione con il gruppo dei pari è particolarmente rilevante in adolescenza, e nello specifico del contesto sportivo queste relazioni possono influenzare notevolmente la percezione della qualità dell'esperienza sportiva (Ntoumanis & Vazou, 2005). Tuttavia, ci sono ancora molti interrogativi sul ruolo delle relazioni con il gruppo dei pari nell'impegno o nell'abbandono sportivo. La maggior parte delle ricerche si sono concentrate sulla relazione atleta – atleta, ma, nell'adolescenza, anche il ruolo dei pari non – atleti assume particolare rilevanza. A questo proposito lo studio di Forté (2006) ha individuato tre tipi di funzionamento relazionale degli atleti adolescenti con il gruppo dei pari. Il primo tipo riguarda gli atleti che hanno relazioni unicamente riferite al gruppo sportivo: in questo caso, ridurre il proprio investimento verso la sfera amicale al di fuori del gruppo sportivo permette una maggiore disponibilità verso lo sport. Il secondo tipo di funzionamento relazionale caratterizza gli atleti che attribuiscono una profonda importanza alle relazioni amicali, ivi comprese quelle al di fuori del mondo sportivo. Questo tipo di funzionamento sembra essere spesso accompagnato da carichi di tensione e da disposizioni antinomiche nei confronti della pratica sportiva. Sembra inoltre che questo tipo di funzionamento caratterizzi gli atleti che abbandoneranno lo sport. Il terzo tipo di funzionamento caratterizza gli atleti che attribuiscono una profonda importanza alle relazioni amicali, riuscendo però a conciliare questo con l'amore per la propria pratica sportiva.

Gli atleti hanno spesso difficoltà a conciliare la pratica sportiva con le relazioni amorose e tra gli atleti che abbandonano lo sport, molti intrattengono relazioni sentimentali al momento dell'abbandono.

Uno dei temi maggiormente esplorati in letteratura è l'influenza del gruppo dei pari sui processi motivazionali nello sport. In questo ambito Ntoumanis & Vazou, (2005) hanno individuato, tra le dimensioni che influenzano il clima dei pari, la percezione di sostegno all'autonomia e il conflitto. La percezione di sostegno all'autonomia si riferisce alla percezione di inclusione nel processo decisionale della squadra, alla percezione di libertà di espressione e di iniziativa nell'attività sportiva o, al contrario, alla percezione di controllo. La dimensione di conflitto si riferisce in particolare alla reazione dei pari ad eventuali errori del singolo nella performance sportiva.

La questione del ruolo del gruppo dei pari nella motivazione alla pratica sportiva rimanda ad un altro costrutto ampiamente studiato, ovvero il concetto di coesione. La *coesione* è quell'ingrediente che nelle dinamiche di gruppo permette di rendere squadra un insieme di diverse individualità: nello sport come nelle altre attività la prestazione di un gruppo è maggiore della somma dei rendimenti individuali dei singoli componenti. L'interazione tra i partecipanti, finalizzata al perseguimento di obiettivi condivisi, è la caratteristica chiave che contraddistingue un collettivo (Andreaggi, Robazza & Bortoli, 2000). In condizioni ottimali gli atleti:

- a) sviluppano un senso di identità collettiva che rende il gruppo un'unità a se stante e chiaramente distinguibile da altri gruppi;
- b) condividono propositi e obiettivi;
- c) elaborano modelli strutturati di comunicazione e stabiliscono soddisfacenti relazioni interpersonali (Weinberg & Gould, 2003).

La *coesione* consiste di due dimensioni di base: la *coesione sul compito* riflette il livello di collaborazione con cui i membri del gruppo lavorano assieme per conseguire obiettivi comuni; la *coesione sociale* è riferita all'attrazione interpersonale, ovvero al grado di simpatia ed empatia fra i partecipanti. Le due dimensioni sono presenti nella definizione data da Carron (1982): un processo dinamico che riflette la tendenza dei componenti di un gruppo a riunirsi e a

rimanere assieme per raggiungere i propri obiettivi. Lo stesso autore propone un modello concettuale in cui la coesione è considerata prodotto della complessa interazione tra diversi fattori: ambientali e situazionali, riferiti alle norme che mantengono il gruppo unito (regolamenti federali, aspetti logistici, struttura organizzativa, obiettivi societari, età, sesso, grandezza del gruppo, etc.); individuali, costituiti dalle caratteristiche che i membri del gruppo presentano (personalità, *background* sociale, motivazioni, livello di soddisfazione, similarità delle esperienze, etc.); di *leadership*, inerenti alle abilità e modalità relazionali dell'allenatore e del leader (stile comunicativo, capacità di ascolto, partecipazione attiva alle decisioni, etc.); di squadra, riferiti agli aspetti specifici che caratterizzano uno sport e ai risultati conseguiti dalla squadra (successi ed insuccessi, grado di collaborazione sul compito, comunanza di obiettivi, comunicazione, stabilità della squadra).

Alti livelli di coesione possono avere conseguenze positive sui membri del gruppo, che manifesteranno maggiore autostima, più sicurezza nelle proprie capacità e maggiore oggettività nel valutare le prestazioni della squadra; possono inoltre influenzare il gruppo nella sua complessità, che risulterà caratterizzato da maggiore comunicazione e interazioni interne. Infine, effetti rilevanti riguardano la prestazione, che sarà direttamente proporzionale al livello di coesione (Widmeyer, Brawley & Carron, 1985).

La coesione è stata analizzata anche in rapporto al costrutto di efficacia collettiva (Bandura, 1997): le squadre coese, soprattutto verso il compito da svolgere, rivelano livelli maggiori di efficacia di gruppo. L'efficacia collettiva è definita come la convinzione condivisa di un gruppo rispetto alla capacità congiunta di organizzare ed eseguire azioni per realizzazioni di vario livello, e per questo è principalmente il risultato delle dinamiche interattive e coordinative dei vari membri del gruppo. Credere che il proprio gruppo sia capace di produrre buone prestazioni è importante tanto per il successo, tanto per l'aver fiducia nelle proprie abilità; infatti, squadre di maggior successo hanno un forte senso di efficacia di gruppo ed una notevole resilienza e sanno reagire davanti alle difficoltà e agli errori fatti in partita. Bandura afferma, tuttavia, che è difficile ottenere una forza collettivamente efficace da singole

persone che nutrono dubbi su di sé: per questo l'efficacia collettiva è forte solo se alla base ogni membro del gruppo possiede un'elevata efficacia personale. L'autoefficacia percepita (Bandura, 1977), corrispondente alle condizioni relative alle proprie capacità di organizzare ed eseguire adeguatamente le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati in contesti specifici, è uno dei fattori più studiati in ambito sportivo, quale promotore della performance di successo tra gli atleti. Infatti, possedere alte convinzioni di autoefficacia si traduce nel poter raggiungere prestazioni ottimali con meno difficoltà, avere uno stress pre - competizione ridotto, nutrire maggior fiducia nelle proprie responsabilità ed infine, possedere aspirazioni ambiziose. Nonostante i numerosi contributi sull'influenza dei pari atleti nell'esperienza sportiva in adolescenza, alcuni interrogativi restano ancora da approfondire: prima di tutto in questa fase del ciclo di vita è importante considerare anche il ruolo dei pari non-sportivi. Inoltre, un elemento importante potrebbe essere prendere in considerazione eventuali differenze legate al tipo di sport, individuale o di squadra.

II.V Presentazione del disegno di ricerca

In questo capitolo è stato introdotto il concetto di Senso di Comunità Sportivo e sono state esplorate alcune tematiche salienti relative alla pratica sportiva a livello agonistico in adolescenza, come gli effetti positivi o i rischi associati allo sport, e i processi motivazionali alla base dell'impegno e dell'abbandono sportivo. Come abbiamo visto, i risultati degli studi esaminati suggeriscono l'importanza del contesto all'interno del quale lo sport viene praticato. Il contesto, oltre a caratterizzare l'esito degli effetti della pratica sportiva in adolescenza, assume un ruolo fondamentale nel determinare l'intenzione a continuare o abbandonare lo sport a livello agonistico. Sono state quindi esplorate le principali relazioni interpersonali che caratterizzano l'esperienza degli atleti. La letteratura presentata ha messo in risalto il fatto che lo sport costituisce uno spazio che può essere vissuto e sperimentato in molteplici modi; può essere portatore di attese, significati e funzioni differenti. Tutti questi aspetti fanno dello sport uno spazio relazionale complesso (Gozzoli, Nascimbene & Manzi, 2009).

A partire da tali premesse, il presente lavoro si è focalizzato su tre obiettivi principali:

- 1) Il primo obiettivo è stato indagare il ruolo della partecipazione sportiva in adolescenza, tenendo conto del legame reciproco tra le relazioni interpersonali significative e l'esperienza sportiva degli adolescenti.
- 2) Il secondo obiettivo è stato indagare il ruolo della comunità sportiva in adolescenza, riferendosi in particolare alla percezione di comunità degli atleti adolescenti.
- 3) Il terzo obiettivo è stato definire operativamente il Senso di Comunità Sportivo in adolescenza, esplorandone antecedenti e conseguenze.

Per rispondere a questi tre obiettivi, sono stati effettuati tre studi. Per i primi due studi, a carattere esplorativo, è stato adottato un approccio qualitativo, attraverso la conduzione di interviste analizzate tramite la *Grounded Theory*

(Strauss & Corbin, 1998; Morse et al., 2010) o più correttamente, *Grounded Theory Methodology* (Strauss & Corbin; 1998) che privilegia la scoperta di una teoria emergente dai dati piuttosto che la ricerca in essi di costrutti preesistenti alla rilevazione stessa. Il processo di ricerca è stato caratterizzato pertanto da un rapporto di circolarità tra immersione nei dati e concettualizzazione, da una continua riflessione sul processo stesso allo scopo di far emergere le informazioni presenti nei dati senza predeterminare le categorie analitiche.

Una specificità della *Grounded Theory* è quella di essere particolarmente adatta all'esplorazione dei processi sottostanti ai fenomeni, e alle dinamiche colte all'interno dei contesti specifici. In altre parole, essa mira a far emergere i processi sociali e psicologici di base che sono sottesi ai fenomeni indagati (Tarozzi, 2008).

Grazie alla concettualizzazione prodotta dai primi due studi, e al confronto con la letteratura, è stato possibile realizzare, nel terzo studio, la costruzione di uno strumento di misurazione del costrutto indagato e la creazione di un modello esplicativo delle relazioni tra il Senso di Comunità Sportivo e le seguenti variabili: il clima percepito dell'allenatore, dei pari non-sportivi, dei genitori, e l'intenzione di abbandonare lo sport in adolescenza.

A tal fine ci si è avvalsi dei Modelli di equazioni strutturali, che costituiscono uno strumento funzionale per analizzare la plausibilità di un modello teorico capace di spiegare le interrelazioni tra un gruppo di variabili (Corbetta, 2002).

Nei capitoli successivi i tre studi verranno descritti nel dettaglio.

Capitolo III

Primo Studio: la partecipazione sportiva in adolescenza

III.1 Obiettivi

Finalità principale del lavoro è stata indagare il ruolo della partecipazione sportiva in adolescenza, tenendo conto dell'influenza reciproca tra l'esperienza sportiva e le relazioni interpersonali significative degli adolescenti.

Pertanto un primo obiettivo esplorativo è stato quello di conoscere i significati attribuiti ai propri sistemi di vita, le abitudini comportamentali degli adolescenti appartenenti ad una determinata comunità.

Ulteriore obiettivo è stato indagare interessi, aspettative, la valutazione delle proprie azioni e delle possibilità offerte dal contesto di appartenenza.

III.2 Metodo

III.2.1 Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 30 adolescenti (18 femmine e 12 maschi) tra i 14 e i 19 anni ($M=16.2$; $DS = 1.62$) abitanti un quartiere di Napoli, frequentanti la scuola superiore. Gli indirizzi scolastici frequentati sono: 23% liceo scientifico; 20% istituto alberghiero; 30% liceo linguistico; 27% liceo socio pedagogico. E' stato individuato un unico quartiere pensando alla condivisione di dimensioni culturali tra i partecipanti.

I partecipanti sono stati reclutati attraverso un *campionamento teorico* (Cicognani, 2003) sulla base delle attività praticate oltre l'impegno scolastico ossia lo sport (livello agonistico) e attività non-strutturate.

Gli sportivi (15) praticano nuoto, calcio, danza e basket.

I sedentari (15) sono impegnati in attività non strutturate quali scrittura, lettura, disegno, musica, e uscite con gli amici.

Al fine di proteggere l'anonimato dei partecipanti, in questo articolo ci riferiamo agli adolescenti atleti con la lettera "A" seguita da "maschio" o "femmina" e agli adolescenti sedentari con la lettera "S" seguito da "maschio" o "femmina".

III.2.2 Strumenti

Per la ricerca è stata creata ad hoc un'intervista semistrutturata. L'impiego delle interviste semistrutturate si fonda sul presupposto che tale metodo sia più appropriato per far emergere i punti di vista dei partecipanti, non ponendo vincoli rigidi rispetto al momento, alla sequenza o al modo in cui gli argomenti sono affrontati (Morse, 2008). Le aree dell'intervista in questione sono state così suddivise: *gestione del tempo libero*; *rapporto con la scuola*; *rapporto con i pari*; *rapporto con la famiglia*; *progettualità*. Per ogni area sono state formulate delle domande aperte, che rappresentano una griglia di riferimento (Smith, 1995). L'area *gestione del tempo libero* esplora le motivazioni alla base dello svolgimento di determinate attività, le credenze rispetto a tali attività e indaga la percezione rispetto alle conseguenze della pratica di tali attività, nonché il ruolo di figure di riferimento rispetto alla pratica di tali attività. L'area *rapporto con la scuola* esplora la percezione del rapporto tra attività nel tempo libero e scuola. L'area *rapporto con i pari* riguarda la percezione dei significati assunti dalle attività che si svolgono tra pari e il rapporto tra attività del tempo libero e relazioni con i coetanei. L'area *rapporto con la famiglia* indaga il rapporto con gli adulti significativi e il rapporto tra lo svolgimento di determinate attività e l'opinione degli adulti rispetto alle stesse. L'area *progettualità* esplora la percezione dell'influenza sul futuro della pratica nel presente di determinate attività.

III.2.3 Procedura

Dopo aver ottenuto l'approvazione etica universitario per lo studio, gli adolescenti sono stati avvicinati nelle loro scuole, con il permesso dei presidi. È stato chiesto loro di partecipare come volontari allo studio, e sono stati informati dei suoi obiettivi e delle procedure, della sua natura riservata e anonima. I partecipanti hanno firmato un modulo di consenso per la loro partecipazione e i genitori dei partecipanti hanno firmato un modulo di

consenso per la partecipazione dei loro figli minorenni. Interviste sono state condotte in una stanza tranquilla situata nella scuola. Solo l'intervistato e il ricercatore (i.e. il primo autore) erano presenti durante l'intervista. Ogni intervista è durata 60-80 minuti ed è stata audio-registrata con il consenso dell'intervistato (o dei genitori).

III.2.4 Elaborazione dei risultati

Le interviste, audio registrate e successivamente sbobinate, sono state analizzate attraverso l'approccio della *Grounded Theory* che mira a generare una spiegazione del fenomeno indagato a partire dall'analisi e interpretazione di dati raccolti in situazioni concrete (Strauss & Corbin, 1998). Abbiamo utilizzato una metodologia qualitativa, perché può offrire preziose considerazioni su l'importanza dell'interdipendenza tra i diversi contesti di vita degli adolescenti. L'approccio *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998) consiste in un insieme di passaggi la cui attenta esecuzione è pensata per garantire come risultato una buona teoria.

I testi delle interviste sono stati analizzati attraverso diverse fasi di codifica: aperta, assiale e selettiva, per giungere all'individuazione delle categorie che racchiudono il significato del fenomeno studiato. L'analisi è stata effettuata con il supporto del software ATLAS.ti. Nell'analisi sono state rilevate le eventuali peculiarità emergenti nelle interviste degli adolescenti che praticano sport e quelli che non lo praticano.

III.3 Risultati

Dalla codifica delle interviste sono emersi 300 codici e 13 categorie. Le categorie sono: *Organizzare il tempo*; *Percezione del tempo*; *Desideri*; *Attività non strutturate: tra benessere e rischio*; *Crescendo con lo sport*; *Imparare attraverso lo sport*; *I valori dello sport*; *Strategie di conciliazione*; *Ruolo degli adulti di riferimento*; *Comportamenti a rischio: motivazioni*; *Inconsapevolezza costruita nel contesto*; *Sfiducia nel futuro*; *Sport come fattore di protezione*; *Noi e loro: rifugiarsi nell'ingroup*. La core category individuata è stata denominata: *Sport come spazio progettuale*. Di seguito verrà presentata la lettura del fenomeno attraverso 3 macro-aree concettuali, in cui verranno illustrate le relazioni tra la core category e le altre categorie emerse. Le relazioni tra le categorie hanno permesso di individuare dimensioni comuni tra i due gruppi di partecipanti e dimensioni specifiche di ciascun gruppo.

III.3.1 La dimensione temporale tra sport e attività non strutturate

La dimensione temporale, declinata nella percezione e nella dimensione di gestione, riveste un'importanza fondamentale negli impegni quotidiani degli adolescenti intervistati influenzando decisioni e scelte. Il tempo dei partecipanti è scandito dagli impegni scolastici, attorno ai quali sembrano ruotare la maggior parte dei pensieri e delle preoccupazioni. La scuola è l'attività che occupa la maggior parte della loro giornata e dei loro racconti, anche dopo la scuola. Infatti dopo il rientro a casa, il pranzo, vi è il tempo da dedicare allo svolgimento dei compiti, e infine vi è il tempo libero: *Mi sveglio molto presto la mattina, vado a scuola, torno a casa, pranzo, nel pomeriggio faccio i compiti vado in palestra torno a cena, guardo la tv e vado a dormire* (A. femmina). Il tempo libero si riduce concretamente a poche ore, da dedicare a se stessi e alle relazioni con i pari, in ambienti domestici o fuori casa: *Dopo scuola pranzo e poi una piccola dormita, dopodiché si passa allo studio. Una*

volta conclusi i compiti sono solito vedermi con gli amici, nel caso non fosse possibile il tempo scorre tra il computer e svariati disegni (S. maschio).

Nel tempo libero si concentrano le emozioni, prendono vita i desideri attraverso attività creative come la scrittura, la lettura, il disegno, la musica; o attraverso attività sportive, come il calcio, la danza, il nuoto e il basket; o ancora in giro con gli amici, in una piazza o in un bar.

La dimensione temporale negli aspetti di gestione ha consentito di individuare aspetti percettivi, connessi ai significati attribuiti alle attività scandite nei diversi impegni temporali. Gli intervistati hanno l'impressione di avere poco tempo a loro disposizione: *Ho sempre poco tempo libero, devo studiare ... non riesco a fare quello che vorrei* (A. femmina). Percepiscono ciò che attiene allo studio come un vero e proprio lavoro, che sbrigano in fretta per dedicarsi alle attività del tempo libero. A volte, a seconda della giornata, il tempo libero viene trascorso in maniera diversa per avere l'impressione di poter fare tutto ciò che si desidera, per non dover scegliere, per non perdere nulla: *Ci sono tanti modi semplici di divertirsi, il problema è avere tempo per farlo* (A. femmina). Ed il confine tra passatempo e lavoro è decisamente netto, dal momento che: *Se inizi a fare una cosa perché ti viene imposta, tipo nel lavoro, inizi ad annoiarti* (A. maschio). La difficoltà di avere più tempo per se stessi sembra ripercuotersi nel modo di affrontare l'impegno scolastico che diviene faticoso e non sempre piacevole.

La possibilità di avere del tempo da gestire al di là di un compito costruisce lo spazio entro il quale i desideri dei ragazzi prendono vita, vengono sperimentati: desiderio di viaggiare di avere più tempo, per sé, per gli amici e per le relazioni intime: *Vorrei più tempo da passare con il mio fidanzato e ovviamente con le mie più care amiche magari andando a fare gite e viaggi per il mondo* (S. femmina). Tempo da trascorrere a casa a guardare un film o in giro a fare shopping. La percezione del tempo libero sembra essere un effetto primario dell'interazione tra gli adolescenti e il sistema scolastico in cui ha estremo valore lo svolgimento del compito, la dimensione del dovere, condivisa anche nella comunità locale. La crescita individuale è sinonimo di acquisizione di

profitto senza considerare la ricchezza dell'incontro con altri. Il tempo libero diviene un tempo rubato e gli adulti non sembrano dargli valore educativo.

III.3.2 Le attività non strutturate: tra benessere e rischio

I ragazzi che impiegano il proprio tempo libero in attività non strutturate fanno qualcosa di nuovo per *combattere la noia*, e anche in tal caso sembra evidente che il vissuto del tempo libero è in contrapposizione ad un vuoto da riempire. Gli intervistati, attraverso attività individuali ed espressive quali ad esempio il disegno, hanno la possibilità di divertirsi, di far fluire i propri pensieri sulla carta e si sentono gratificati e stimolati: *Molto spesso il disegnare, per me, diventa uno sfogo. Una volta poggiata la matita sul foglio è come se tutti i pensieri volassero altrove. Ci sei solo tu e il tuo disegno* (S., maschio). Attraverso la scrittura riescono a trasformare le immagini in parole, ad affrontare le proprie debolezze, nel tentativo di costruire i valori che non trovano nel contesto in cui vivono e di immedesimarsi in essi costruendo nuove realtà. *Scrivere per me è mettere su carta, rendere tangibili, reali, tutte quelle cose che corrono nella mente, ogni pensiero e emozione, realizzare i pensieri* (S. maschio). Avere la possibilità di esprimersi sembra essere il filo conduttore che caratterizza tutte le attività. Queste attività restano in un mondo privato, non condivisibile. I sedentari tendono spesso a trascurare lo studio per poter uscire a divertirsi o alternano periodi di studio a periodi di divertimento. Inoltre non si sentono gratificati dai loro familiari rispetto alle attività svolte nel tempo libero. I ragazzi che praticano nel tempo libero attività non strutturate mostrano maggiore indulgenza nei confronti dei comportamenti a rischio. A volte, si avvicinano a questi comportamenti durante le uscite con gli amici o nella solitudine della propria stanza.

Le loro parole dipingono un quadro di rassegnazione ad un contesto che, nella loro rappresentazione, non offre risorse. Raccontano di una sensazione costante di noia e di leggerezza nei confronti delle azioni messe in atto, di poca coscienza di ciò che si fa. Giustificano questi comportamenti in nome di

un'insoddisfazione generale nei confronti della vita e di un contesto che non offre alternative: *Perché non esiste un futuro qui ... per me è sempre colpa del quartiere che non offre niente di buono ai ragazzi* (S, femmina).

L'insoddisfazione nei confronti del presente diventa chiusura verso il futuro, infatti questi ragazzi fanno fatica ad immaginarsi un progetto di vita.

Hanno un atteggiamento reticente nei confronti di questa tematica e si concentrano sul quartiere, che non offre possibilità: *Al futuro non ci voglio neanche pensare ... mi rifiuto perché già so che se resto qui sarà un disastro* (S. femmina).

III.3.3 Lo sport come spazio progettuale

Una peculiarità degli adolescenti sportivi è costituita dalla dimensione progettuale che lo sport contribuisce a creare offrendo protezione dai comportamenti rischiosi, in quanto espressione funzionale dei desideri e delle emozioni comuni a tutti i partecipanti.

I ragazzi che iniziano a fare sport sono indirizzati in una prima fase da un adulto, che sia un genitore, o il medico per problemi di salute. Una ricca descrizione delle sensazioni associate allo sport caratterizza i loro racconti: sensazioni di benessere, di equilibrio, di serenità: *Quando nuoto provo una sensazione di libertà ... sono sensazioni che non si possono descrivere a parole, ma semplicemente vivere.. il nuoto è come vivere, sento di poter fare tutto quello che voglio quando sono in acqua ... perché in acqua mi sento... forte ... mi sento me stessa* (A., femmina). Lo sport offre loro la possibilità di sentirsi unici, speciali e sperimentare la grinta, l'adrenalina. La passione per lo sport emerge chiaramente dai racconti: è come se l'attività sportiva rispetto alle altre diventasse parte integrante della vita dei ragazzi. Lo sport permette di conoscere meglio se stessi, offre l'opportunità di mettersi in mostra e di confrontarsi con gli altri. Diventa un impegno irrinunciabile che modifica il carattere: *Quando ballo mi sento speciale, perché faccio qualcosa che non tutti saprebbero fare, sicuramente molti lo fanno meglio di me... ma solo io lo faccio in quel modo, con quelle imperfezioni, con quei piccoli limiti fisici che a*

volte mi fanno tanto sentir male e non all'altezza ... però io ballo, ballo lo stesso. A volte lo faccio per me, per sfogarmi, per esprimere con il corpo istinti che nel quotidiano reprimo, a volte ballo per altri, per un insegnante che crede in te o per uno che ti sottovaluta. A volte quando mi muovo sprigiono adrenalina ... perché capita che sono in tensione e per quanto ciò sia stressante mi fa sentire viva, quando torno a casa stanca e dolorante mi sento soddisfatta” (A.femmina). La pratica di un'attività sportiva ha insegnato ai ragazzi a definire i propri obiettivi e ad impegnarsi per raggiungerli. Hanno la possibilità di sperimentare i propri limiti e le proprie possibilità e di comprendere l'importanza di rialzarsi dopo un insuccesso. Hanno inoltre la possibilità di confrontarsi con delle regole, di sperimentare la disciplina e l'educazione. Raccontano di aver imparato a conoscere meglio se stessi e il proprio corpo. Sperimentano la fatica degli allenamenti e sono gratificati dal riuscire ad effettuare correttamente un esercizio.

Sono ancora altre le competenze acquisite grazie all'esperienza agonistica, come le lingue straniere, o la possibilità di conoscere nuovi luoghi, di viaggiare e conoscere altre persone, altre culture o di imparare a riflettere: *Lo sport mi ha aiutato a riflettere in molte situazioni particolari ... quando devo riflettere su qualcosa d'importante, anche molto importante, farlo in uno stato d'animo tranquillo, rilassato, a mente pulita, senza portare rancore, è molto meglio* (A. maschio). È singolare che quasi le stesse parole vengano usate per descrivere le sensazioni associate alla pratica sportiva e le sensazioni percepite come spinte per i comportamenti a rischio. In particolare la voglia di mettersi in mostra, di sentirsi speciali e la voglia di provare emozioni forti. Nel raccontare idee, opinioni pensieri ed esperienze rispetto a comportamenti quali l'abuso di alcool e droghe o la guida pericolosa, comportamenti che caratterizzano l'esperienza quotidiana di molti adolescenti, i ragazzi che praticano attività sportive individuano le motivazioni alla base di tali comportamenti nella voglia di divertirsi, di sballarsi, di mettersi in mostra. Nel raccontare le loro percezioni hanno un atteggiamento di critica verso questi comportamenti, che attribuiscono alla voglia di provare emozioni e sensazioni forti, di sembrare grandi, spregiudicati, ribellarsi alla realtà che li circonda.

Parlano di un disagio individuale che trova espressione e risoluzione attraverso questi comportamenti: *Alla base c'è la voglia di mostrarsi, di emergere, anche se nel modo sbagliato ... forse hanno bisogno solo di qualcuno che gli ricordi quanto è importante la vita* (A. maschio).

Importante è il ruolo dei pari che si ha voglia di emulare o che incitano ai comportamenti a rischio, che diventano il rituale di accesso alla vita di un gruppo. Ma attraverso la pratica di un'attività sportiva questi adolescenti comprendono l'importanza dello spirito di squadra: *Fare sport mi ha trasmesso spirito di squadra, rispetto e umiltà* (A. maschio), l'amicizia e il rispetto verso l'altro.

Lo sport offre la possibilità di passare tempo insieme ai familiari e di apprezzare la loro compagnia ed il loro sostegno: *Quando i miei vengono a vedere le mie partite di calcio abbiamo la possibilità di passare più tempo insieme ... con mio padre e miei zii poi ci riuniamo a vedere le partite in tv* (A. maschio). Il tempo libero dei ragazzi è tempo sottratto allo studio, e non sempre è facile conciliare le due cose. Gli sportivi mettono in atto strategie funzionali, concentrandosi sui compiti a casa da completare prima dell'allenamento e tentano di rendere sport e studio piacevoli. Si sentono gratificati dal riuscire a gestire tutti gli impegni. Gli sportivi hanno ben chiari i propri obiettivi e i passi da compiere per realizzarli. E nei desideri futuri si riflettono i valori precedentemente descritti. Tendono a percepirsi come persone forti e manifestano l'intenzione a continuare a praticare un'attività sportiva accanto alle proprie professioni: *Mi immagino come una cardiologa con una bella famiglia che nel suo tempo libero si butta in una piscina.... Mi immagino come una donna forte e determinata...* (A., femmina).

I genitori e i docenti sono le figure adulte più rilevanti nei racconti dei ragazzi, ma spesso il loro ruolo è contraddittorio. Se infatti sono i genitori che avviano i figli alla pratica sportiva, talvolta non appoggiano i ragazzi nello sport, invitandoli a limitare il tempo da dedicare allo sport a favore di quello scolastico. In altri casi i ragazzi si sentono criticati dai genitori quando una competizione sportiva va male, e tendono a litigare con essi quando sono particolarmente carichi a causa di un problema a scuola o nella vita relazionale.

Lo sport appare comunque un elemento di condivisione e attivatore di dialogo in famiglia. Per quanto riguarda i professori invece, questi sono per lo più contrari al fatto che i ragazzi pratichino un'attività sportiva, al punto che arrivano ad ostacolarli partendo dal pregiudizio che chi fa sport trascura lo studio. Alcuni ragazzi scelgono di omettere ai professori di praticare uno sport: *I professori sono contrari perché pensano che lo sport ci spinga a trascurare lo studio... per questo io non ho detto ai miei professori che nuoto....* (A., femmina).

Lo sport rappresenta per questi ragazzi una strada in cui incanalare i bisogni di esprimere sé stessi, di mostrarsi agli altri, di sentirsi speciali, di sentirsi adulti, comuni a tutti gli adolescenti intervistati: *La danza influenza sia il mio benessere fisico, perché mi fa stare sempre in allenamento, sia quello mentale perché non mi fa avvicinare ad attività troppo futili o pericolose* (A., femmina). La pratica sportiva è mediatore di benessere, permette la costruzione di uno spazio per se stessi e nello stesso tempo diventa elemento di condivisione con gli altri, attivatore di relazioni e contribuisce inoltre a costruire una relazione sana con il proprio corpo. *Dopo una giornata pesante il nuoto è l'unica cosa che mi fa stare bene...mi rilassa e mi aiuta ad affrontare lo studio perché sono rilassata ed è tutto più semplice* (A., femmina). Inoltre, lo sport preserva dalla sensazione di noia e di insoddisfazione e soprattutto responsabilizza i ragazzi nei confronti di una progettualità individuale e collettiva, oltre che trasmettere valori.

Allo stesso tempo però, questi ragazzi si trovano a fare i conti con le caratteristiche del contesto e con le difficoltà che la pratica di un'attività sportiva a livello agonistico comporta. È difficile per loro organizzarsi tra scuola e sport, gestire gli impegni, anche se si sentono gratificati dal riuscire a raggiungere gli obiettivi. È difficile non sentirsi appoggiati dagli adulti di riferimento, e a volte la soluzione migliore risulta quella di lasciare lo sport. Ma, soprattutto, le difficoltà sono connesse alle relazioni con i pari che sembrano non comprendere questa passione: *Beh con persone che praticano la tua stessa attività è facile fare amicizia, perché si ha un interesse in comune ed*

è già un punto di partenza ... ma gli altri mi danno della “pazza” perché non si spiegano come io riesca a conciliare il nuoto con lo studio (A., femmina).

Il risultato è un atteggiamento di chiusura nei confronti degli altri, inizialmente per difficoltà logistiche, poi sempre più rigido: *All’inizio mi invitavano da qualche parte ed io dovevo sempre rifiutare a causa degli allenamenti ... così non mi hanno più chiamato ed io ho fatto lo stesso con loro ... è difficile ... loro non capiscono (A., maschio).*

III.4 Discussione

Dai risultati emerge la dimensione progettuale che lo sport contribuisce a creare, influenzando positivamente la percezione di benessere personale degli adolescenti. Al limite tra rischio e benessere troviamo le attività non strutturate: tali attività, pur non sfociando necessariamente nel rischio, non offrono la stessa gamma di insegnamenti che lo sport offre, rimandando alla relazione con il contesto l'acquisizione di responsabilità individuale e la capacità di crearsi obiettivi e di perseguirli. Sebbene soddisfino esigenze del momento, queste attività restano fini a se stesse e non trasmettono valori o insegnamenti che i ragazzi possono portare con sé in altri contesti e nelle proprie esperienze di vita. Le attività strutturate invece vengono gestite o supervisionate da adulti che svolgono una funzione educativa, richiedono un impegno regolare, si propongono di sviluppare determinate abilità o di raggiungere un obiettivo e pertanto la partecipazione ad esse risulta essere associata all'adattamento psicosociale in numerosi ambiti: bassi livelli di emozioni negative, livelli più elevati di autostima, di capacità di iniziativa e di autoefficacia percepita (Bandura, 1997). Lo sport come spazio progettuale si contrappone ad un'inconsapevolezza costruita nel contesto, terreno fertile di disagio, noia, sfiducia e insoddisfazione che rende molto facile l'avvicinarsi a comportamenti pericolosi. All'interno di questo clima i ragazzi sedentari mostrano indulgenza nei confronti dei comportamenti a rischio, sottovalutandone la pericolosità e attribuendo la responsabilità all'esterno, al contesto. Mentre i ragazzi che

praticano sport mostrano un atteggiamento critico nei confronti di comportamenti pericolosi e di maggiore consapevolezza rispetto alle conseguenze. Questo dato trova conferma in letteratura nella ricerca di Mahoney e Stattin (2000) sul confronto tra i comportamenti a rischio di adolescenti che partecipano ad attività strutturate ed attività non strutturate: emerge che sia i ragazzi che le ragazze partecipanti ad attività strutturate sono meno coinvolti nei comportamenti a rischio, mentre coloro i quali partecipano ad attività non strutturate sono più coinvolti.

Ma il contesto in che modo favorisce la pratica di attività strutturate e in particolare di attività sportive? Questo studio suggerisce che un contesto poco favorevole, in cui gli adulti di riferimento non promuovono l'impiego del tempo libero in attività strutturate, possa portare ad episodi di drop – out sportivo. Gli stessi partecipanti lamentano la mancanza di sostegno da parte degli adulti. Le resistenze del contesto si trasformano in un atteggiamento di chiusura che influisce sulla sfera relazionale e sulla percezione del futuro.

I sistemi micro (scuola; famiglia; lavoro), meso (insieme dei legami che esistono tra i micro-sistemi), eso (effetti indiretti di quei micro-sistemi in cui non siamo direttamente presenti ma ci influenzano, come ad es. il contesto lavoro dei genitori sui figli) e macro (in riferimento al contesto sociale e culturale con valori, regole sociali che fornisce un modello ideologico e organizzativo delle istituzioni sociali comune ad una particolare classe sociale, gruppo etnico o culturale al quale la persona appartiene) offrono la visione complessa dei fattori che generano situazioni specifiche della persona, della percezione che questa possiede dell'ambiente e delle trasformazioni che l'ambiente stesso genera. Gli *effetti di primo ordine* prodotti dall'interazione con i micro-contesti di appartenenza sono individuabili nell'insieme delle influenze dovute agli ambienti e alle istituzioni all'interno delle quali i soggetti vivono, crescono e interagiscono come la famiglia, il gruppo di lavoro o di pari. I processi che si verificano al loro interno come la socializzazione, il sostegno sociale e la relazione con i pari possono promuovere e/o inibire il processo di sviluppo della persona (Santinello & Vieno, 2002). Dai dati di questo studio emergono effetti di primo ordine che sembrano inibire il processo

di sviluppo degli adolescenti, e all'interno di un processo circolare, hanno un'influenza negativa sullo sviluppo della comunità.

La scarsità delle reti sociali e di vicinato, la percezione di insicurezza, l'assenza di controllo degli adulti, il basso coinvolgimento in attività strutturate nel quartiere, costituiscono le basi su cui possono svilupparsi i disagi degli adolescenti (Coulton,1996; Caughy, O'Campo & Brodsky,1999) e, probabilmente, influenzano una modalità intenzionale sempre più orientata alla soddisfazione dei propri bisogni e interessi, piuttosto che facilitare processi partecipativi e cooperativi per il bene comune.

Questo studio sembra suggerire che le relazioni attivate e favorite dalla pratica sportiva siano semplicemente relazioni tra sportivi, con un conseguente incremento di un *ingroup bias* (Tajfel, 1978) che si protrae in un percezione del futuro in cui i rapporti con l'*outgroup* sono assenti. Lo sport trasmette valori ed insegnamenti, permette di immaginarsi nel futuro, favorisce una progettualità futura personale, la costruzione di progetti individuali, relativi a se stessi e riguardanti i propri studi, il proprio lavoro. Si tratta del futuro personale dei ragazzi in relazione al loro senso di appartenenza all'interno della comunità. Alla base della progettualità vi è un elemento radicalmente diverso dalle pratiche canoniche di pianificazione: gli individui divengono soggetti attivi, dinamici, coinvolti in prima persona nella progettazione che, attraverso una conoscenza specifica dei luoghi, dei problemi, delle situazioni presenti nella realtà locale, producono un sostanziale salto qualitativo (Pretty et al, 1996). La capacità di pensare e realizzare progetti è fortemente legata alla dimensione del benessere in adolescenza, che può portare gli individui ad investire sul proprio territorio e a progettare la propria esistenza al suo interno, a pensare e realizzare azioni finalizzate a migliorare la comunità di appartenenza. Inoltre il coinvolgimento nel rischio è minore laddove l'adolescente si sente accettato per quello che è ed è aiutato nella costruzione di un progetto di realizzazione personale (Bernard, 1991). In tal senso diviene significativo il tipo di relazione tra la pratica di un'attività sportiva in adolescenza e la dimensione di progettualità attinente alla vita di comunità.

Nel presente studio, inoltre, lo sport viene percepito dai ragazzi come un fattore di protezione dai comportamenti pericolosi, intendendo il rischio in senso psicosociale (Bacchini & Valerio, 2001). Ma ancora il contesto gioca un ruolo fondamentale, dal momento che i ragazzi sedentari non esprimono il desiderio di impiegare il proprio tempo libero in attività diverse da quelle già praticate, al contrario provano una sfiducia di fondo che porta anche in questo caso ad un atteggiamento di chiusura. E gli adulti di riferimento giocano a questo proposito un ruolo fondamentale. Da questo studio emerge che per primi i professori sono contrari alla pratica di uno sport, anche se ricerche (Laure & Binsinger, 2009) dimostrano che la pratica di un'attività fisica e sportiva in adolescenza merita di essere incoraggiata tenuto conto dei suoi effetti benefici non solo sulla salute, ma anche sul rendimento universitario.

Di particolare rilievo appare la lettura della comunità territoriale in cui si svolge la vita quotidiana degli adolescenti, non solo rispetto alla mancanza di risorse interessanti per loro, ma, soprattutto, in relazione all'assenza percepita di figure adulte di riferimento diverse da quelle menzionate. Assumono quindi rilevanza gli eventuali luoghi di condivisione, in cui individuare adulti che incoraggino l'impegno in attività che consentano una crescita relazionale e personale dell'adolescente.

Capitolo IV

Secondo studio:

la comunità sportiva in adolescenza

IV.1 Obiettivi

A partire dai risultati del precedente studio, la finalità principale di questo studio è stata fornire un contributo al dibattito sul significato del concetto di comunità e di Senso di Comunità.

All'interno di questa finalità, due sono stati gli obiettivi specifici:

- 1) contribuire alla definizione di comunità sportiva riferendosi in particolare alla percezione di comunità degli atleti adolescenti.
- 2) Indagare i meccanismi alla base della formazione di un Senso di Comunità nei contesti sportivi.

IV.2 Metodo

IV.2.1 Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 50 atleti adolescenti (25 femmine e 25 maschi) tra i 14 e i 19 anni ($M=17.3$; $DS= 2.01$), che praticano sport a livello agonistico, abitanti a Napoli e provincia, e frequentanti la scuola superiore ai seguenti indirizzi: 36% liceo scientifico; 4% istituto alberghiero; 7% liceo linguistico; 11% liceo socio pedagogico; 5% liceo artistico; 2% liceo agrario; 4% istituto tecnico; 32% liceo classico. Gli atleti svolgono la loro attività sportiva in media da 8 anni e si allenano in media 15 ore a settimana. Gli sport praticati sono: basket (30%), calcio (6%), ginnastica artistica (9%), nuoto (17%), arti marziali (12%), pallavolo (12%), danza sportiva (5%), pattinaggio (9%). I partecipanti sono stati reclutati attraverso un *campionamento teorico* (Morse, 2008).

IV.2.2 Strumenti

Per la ricerca è stata creata *ad hoc* un'intervista semistrutturata. L'impiego delle interviste semistrutturate si fonda sul presupposto che tale strumento sia più appropriato per far emergere i punti di vista dei partecipanti, non ponendo vincoli rigidi rispetto al momento, alla sequenza o al modo in cui gli argomenti sono affrontati (Cicognani, 2003). Le aree dell'intervista in questione sono state così suddivise: *relazione atleta-comunità*; *relazione atleta-pari*; *relazione atleta-adulti di riferimento*. Per ogni area sono state formulate delle domande aperte, che rappresentano una griglia di riferimento. L'area *relazione atleta-comunità* indaga la percezione degli atleti della propria comunità appartenenza. L'area *relazione atleta-pari* esplora le qualità delle relazioni tra coetanei, negli sport individuali e negli sport di squadra, e indaga la percezione del ruolo dei pari sia rispetto alla pratica dell'attività sportiva, sia al di fuori di essa. L'area *relazione atleta-adulti di riferimento* mira ad individuare gli adulti significativi per i giovani atleti e indaga il rapporto con essi e il rapporto tra lo svolgimento dell'attività sportiva e l'opinione degli adulti rispetto alla stessa.

IV.2.3 Procedura

Dopo aver ottenuto l'approvazione etica universitaria per lo studio, gli adolescenti sono stati avvicinati nelle loro associazioni sportiva, con il permesso dello staff amministrativo. È stato chiesto loro di partecipare come volontari allo studio, e sono stati informati dei suoi obiettivi e delle procedure, della sua natura riservata e anonima. I partecipanti hanno firmato un modulo di consenso per la loro partecipazione e i genitori dei partecipanti hanno firmato un modulo di consenso per la partecipazione dei loro figli minorenni. Interviste sono state condotte in una stanza tranquilla situata nelle rispettive associazioni sportive. Solo l'intervistato e il ricercatore (i.e. il primo autore) erano presenti durante l'intervista. Ogni intervista è durata 60-80 minuti ed è stata audio-registrata con il consenso dell'intervistato (o dei genitori). Per proteggere l'anonimato, utilizzeremo dei nomi di fantasia per riferirci ai partecipanti.

IV.2.4 Elaborazione dei risultati

Le interviste, audio registrate e successivamente sbobinate, sono state analizzate attraverso l'approccio della *Grounded Theory* che mira a generare una spiegazione del fenomeno indagato a partire dall'analisi e interpretazione di dati raccolti in situazioni concrete (Strauss & Corbin, 1998). Abbiamo utilizzato una metodologia qualitativa, perché può offrire preziose considerazioni su i significati attribuiti alla comunità dagli atleti adolescenti. L'approccio *Grounded Theory* comprende un insieme di passaggi la cui esecuzione è pensata per "garantire" come risultato una buona teoria. I testi delle interviste sono stati analizzati attraverso diverse fasi di codifica: aperta, assiale e selettiva, per giungere all'individuazione di categorie che racchiudessero il significato del fenomeno studiato. L'analisi è stata effettuata con il supporto del software ATLAS.ti.

IV.3 Risultati e discussione

Dall'analisi dei dati emergono 200 codici e 20 categorie. La *core category* è "*Il processo di costruzione della comunità sportiva*". Questa categoria comprende tre dimensioni principali: *identificazione e appartenenza al gruppo sportivo; gli attori della comunità sportiva; differenze di genere nello sport*. Di seguito verrà presentata la lettura del fenomeno attraverso le 3 macro-aree concettuali, in cui verranno illustrate le relazioni tra la *core category* e le altre categorie emerse.

IV.3.1 Identificazione e appartenenza al gruppo sportivo

Dalle interviste degli atleti emerge l'importanza che lo sport ad alto livello assume per questi ragazzi. Molte parole sono dedicate al racconto dell'incontro con lo sport e a ciò che lo sport rappresenta nella vita di questi atleti: *“Mi hanno coinvolto gli amici, perché giocando sui campetti si fanno molte conoscenze... e le solite frasi “perché non vieni? Ci divertiamo!...Poi il basket è diventato la cosa più importante della mia vita” (Francesco, 17 anni, Basket). “Avevo 8 anni, e inizialmente è mia madre per trovare una cosa che andasse bene sia per me che per mia sorella portò sia me che lei a una pista ...non l'ho più lasciata” (Rosa, 16 anni, pattinaggio). Le motivazioni alla base dell'inizio della pratica sportiva sono diverse, e implicano relazioni con altri significativi: amici, adulti di riferimento, atleti famosi visti alla tv. La pratica sportiva inizia all'interno di una motivazione relazionale, per poi continuare basandosi su motivazioni intrinseche, quali la passione e il divertimento, che divengono elementi in comune con i pari sportivi, come si evince dalle parole di Sara, 17 anni, ginnasta: *“Sicuramente la passione per questo sport mi fa andare avanti ... poi c'è lo spirito di sacrificio alcune volte noi rinunciamo alle uscite, quando ad esempio la domenica c'è una gara, ovviamente il sabato non si esce, altrimenti alle 9 del mattino del giorno dopo ... e questo probabilmente mi accomuna a loro e mi discosta invece da altre persone che io frequento al di là della ginnastica che magari non sarebbero disposte a questo tipo di sacrificio...”**

Il gruppo dei pari sportivi diviene parte fondamentale della nuova comunità di riferimento, e il sentimento di appartenenza, sia negli sport individuali che negli sport di squadra, diventa molto importante: *“Tra noi compagni c'è un buon rapporto, stiamo bene insieme, siamo amici sia nel basket che fuori dal campo e dagli allenamenti, ci sentiamo una squadra e, diciamo che tendiamo, in un certo senso, a restare uniti anche al di fuori del basket” (Valerio, 16 anni, basket). “All'interno del gruppo io mi sento bene, è come se fosse una grande famiglia ... anche se questo è uno sport individuale il legame che si crea con gli altri è speciale” (Davide, 18 anni, nuoto). Per questi atleti i colleghi sono*

come fratelli e come tali intrattengono relazioni talvolta conflittuali, caratterizzate al tempo stesso da competizione e solidarietà *“Siamo una grande famiglia ... bisogna imparare a convivere con tutti, quindi alla fine devi accettare pure i difetti ... cioè io litigo con mia sorella e non possiamo convivere senza parlarci ed è lo stesso per me in palestra con il mio gruppo”* (Anna, 14 anni, pallavolo). Emerge un’interessante differenza tra il ruolo formale che ciascun ragazzo assume all’interno del gruppo sportivo, ed il ruolo relazionale che ciascuno percepisce di avere. Anche chi ha un ruolo nella squadra poco rilevante, sente di avere una funzione importante nel sostenere il gruppo. Per i ragazzi è fondamentale la percezione di reciproco sostegno da parte degli altri atleti. La gestione dell’ansia pre-gara, il sacrificio, la determinazione, sono tutti elementi comuni che fanno sentire parte di un gruppo. Il sentimento di appartenenza al gruppo sportivo diventa un elemento che favorisce la progettualità personale: lo sport permette di immaginarsi nel futuro, favorisce una progettualità futura personale, la costruzione di progetti individuali, relativi a se stessi e riguardanti i propri studi, il proprio lavoro. Si tratta del futuro personale dei ragazzi in relazione al loro senso di appartenenza all’interno della comunità. La capacità di pensare e realizzare progetti è fortemente legata alla dimensione del benessere in adolescenza. Gli insegnamenti dello sport confluiscono in due diverse dimensioni, una più pratica, orientata a fare, che comprende ad esempio la capacità di organizzazione delle proprie attività, ed un più psicologica, che riguarda il riconoscimento e la gestione delle emozioni.

IV.3.2 Gli attori della comunità sportiva

Se da un lato emerge chiaramente che i pari atleti rappresentano il cuore della comunità sportiva per gli adolescenti, sia negli sport individuali che negli sport di squadra, un’altra figura assume un significato centrale nella comunità sportiva, ovvero l’allenatore. L’allenatore sembra essere considerato dagli atleti come un vero e proprio sostituto dei genitori: *“Lui ci tiene uniti, poi se abbiamo un problema..c’è sempre. Certo a volte è duro negli allenamenti, ma*

lo fa per noi, per spronarci. È una persona molto importante per me”(Vanessa, 15 anni, nuoto). La percezione di una relazione positiva con l’allenatore è un elemento che rafforza l’appartenenza alla comunità sportiva. Spesso è più facile per questi ragazzi fidarsi con l’allenatore che con i genitori, e i consigli dell’allenatore sono considerati preziosi non solo nella costruzione dei programmi di allenamento o durante le competizioni, ma anche per questioni che riguardano la vita privata dei ragazzi. L’allenatore diventa così una guida non solo nello sport ma anche nella vita. Insieme all’allenatore, anche i membri della dirigenza vengono considerati dai ragazzi come membri significativi della comunità sportiva: *“Ho stretto amicizia non soltanto con ragazzi della mia età, ma anche con persone più grandi quali l’allenatore e il presidente della squadra o il vice ... dipende anche da loro se la squadra funziona”* (Luca, 17 anni, calcio). Il presidente e il vicepresidente dell’associazione vengono percepiti dai ragazzi come responsabili della crescita della squadra e dove il clima tra i membri dello staff non è incline alla collaborazione, i ragazzi percepiscono un disagio. Dove presenti, tutti i membri dello staff tecnico rivestono per questi ragazzi un ruolo significativo: il preparatore atletico, il fisioterapista, lo psicologo sportivo.

Il ruolo dei genitori appare contraddittorio, se infatti sono i genitori che avviano i figli alla pratica sportiva, talvolta non appoggiano i ragazzi nello sport, invitandoli a limitare il tempo da dedicare allo sport a favore di quello scolastico. In altri casi i ragazzi si sentono criticati dai genitori quando una competizione sportiva va male, e tendono a litigare con essi quando sono particolarmente carichi a causa di un problema a scuola o nella vita relazionale. Appare interessante che talvolta l’attività sportiva praticata è la stessa praticata in gioventù da uno dei genitori, altre volte invece è l’esatto opposto. Lo sport appare comunque un elemento di condivisione e attivatore di dialogo in famiglia *“I miei genitori sono molto entusiasti del mio sport, mi appoggiano, a volte quando vedono che mi toglie troppo tempo allo studio, ho dei litigi con loro però alla fine ci sono sempre ... mi accompagnano anche nelle trasferte lontane, condividono la mia stessa passione perché anche mio padre da*

piccolo ballava ... agonista anche lui e quindi mi capisce” (Giulia, 15 anni, danza sportiva).

Se come abbiamo visto, il gruppo dei pari atleti si configura come una seconda famiglia, in cui gli altri atleti vengono percepiti come fratelli, dalle interviste emerge una difficoltà di questi giovani atleti a mantenere relazioni con i pari non sportivi: sembra che le relazioni attivate dall’esperienza sportiva di alto livello siano semplicemente tra sportivi, con un conseguente incremento di un *ingroup bias* (Tajfel, 1978) che si protrae in un’ percezione del futuro in cui i rapporti con l’*outgroup* sono assenti: *“Ho perso tantissime amicizie in questi anni ... è difficile perché ci sono persone che non capiscono proprio perché tu perdi tutto questo tempo, per loro è solo un gioco alla fine.. proprio l’anno scorso ho perso la migliore amica.. abbiamo litigato perché lei diceva che passavo troppe ore in palestra dopo il litigio non l’ho più vista”* (Claudia, 17 anni, ginnastica).

In questo clima di difficoltà a relazionarsi con i pari non sportivi, la comunità sportiva assume un significato pregnante nella vita degli atleti, divenendo una questione centrale per l’identità. In quest’ottica, l’attività svolta con i gruppi sportivi porta ad una maggiore consapevolezza e senso di responsabilità, consentendo in tal modo alle comunità sportive di sentire il loro carattere distintivo rispetto alle altre comunità. In questo senso vengono delineati i confini di una comunità sportiva che sembrano caratterizzati da eccessiva rigidità e quindi potenzialmente disfunzionali (Minuchin et al, 1975).

IV.3.3 Differenze di genere nello sport

La difficoltà degli atleti a mantenere relazioni significative con i pari non sportivi potrebbe essere letta tenendo conto dell’interdipendenza con la comunità locale di appartenenza: sembra infatti che a lamentare maggiori difficoltà relazionali siano le ragazze, in un contesto che considera determinati sport, come il basket o il nuoto, sport prettamente maschili. Uno degli aspetti che aiuta a mantenere una visione differenziata delle responsabilità tra uomini e donne, e poi anche una situazione di disuguaglianza, è l’attribuzione di

atteggiamenti diversi a uomini e donne in relazione a contesti specifici della vita (Eagly & Mladinic, 1994; Deaux, Winton, Crowley, & Lewis, 1985). Le donne e gli uomini vivono dei pregiudizi all'interno di quei contesti che non rispondono alle rappresentazioni di ruoli per ciascun genere. In particolare, questa dinamica porta le donne ad essere socializzate in conformità con i requisiti relazionali peculiari della sfera privata, e gli uomini sono invece indirizzati verso la sfera professionale, guidata da un principio meritocratico e individualista (Eagly & Steffen 1984). Questo accade nello sport, per lo sport che si pratica e per il fatto stesso di praticarlo. Le ragazze intervistate esprimono un senso di esclusione da parte delle compagne non sportive che: *“Non capiscono quanto sia importante ... criticano lo sport e dopo qualche volta che non sono uscita con loro la sera a causa delle gare del giorno dopo non mi hanno più chiamata”* (Cristina, 15 anni, basket). L'esperienza sportiva sembra connotarsi nell'immaginario di questa comunità locale come un elemento che ostacola le normali pratiche di socializzazione adolescenziali. In un contesto in cui il calcio costituisce lo sport più importante, anche i ragazzi che praticano basket, pattinaggio, o pallavolo esprimono difficoltà a mantenere amicizie con i pari non sportivi, che: *“Sembrano parlare lingue diverse ... io all'inizio ci provavo ad invitarli alle competizioni, poi ho lasciato perdere e non ci siamo visti più”* (Federico, 18 anni, pattinaggio). Non è lo stesso per le arti marziali, attività che influiscono positivamente sulla desiderabilità sociale e che per i ragazzi soprattutto costituiscono un forte motore relazionale, sia con i pari sportivi con i quali si condivide l'interesse, sia con i pari non sportivi, affascinati dall'apparente forza attribuita a chi pratica di tali discipline *“A scuola mi chiedono spesso di mostrargli qualcosa, tutti vorrebbero imparare il karate, anche se io spiego che alla base vi è un principio di non violenza ... da quando faccio karate ho più successo con le ragazze”* (Diego, 16 anni, Karate).

Chalabaev e Sarrazin (2009) hanno dimostrato rispetto alle auto-percezioni e motivazioni degli adolescenti verso un'attività considerata maschile (ad esempio, calcio) e una femminile (vale a dire, danza) che questi si sentono più

competenti e motivati quando gli stereotipi associati alle attività sono favorevoli al genere.

In questo studio, anche il clima dei pari non sportivi sembra costituire un potente attivatore di appartenenza e condivisione con la comunità sportiva in adolescenza.

IV.3.4 Il processo di costruzione della comunità sportiva

Dai risultati di questo studio emerge che gli atleti adolescenti intervistati percepiscono una distinzione chiara tra la comunità sportiva di appartenenza e la comunità locale di provenienza. Nella definizione di comunità sportiva di questi giovani atleti sembra prevalere l'aspetto relazionale e simbolico del concetto di comunità, mentre rispetto alla comunità locale prevale l'aspetto territoriale-geografico, anche se l'aspetto relazionale rimane sempre presente. In linea con quanto afferma Chipuer (2001) per gli adolescenti la comunità, in riferimento al territorio, è costituita principalmente dai pari, sia nel vicinato che nella scuola. I pari non sportivi infatti costituiscono il principale riferimento alla comunità territoriale, percepita in netta contrapposizione alla comunità sportiva. La difficoltà degli atleti ad instaurare e mantenere relazioni con i pari al di fuori del mondo sportivo, se da un lato crea rammarico e disagio, dall'altro rafforza l'appartenenza alla comunità sportiva, in cui i bisogni di essere compresi e sostenuti sembrano essere soddisfatti. Sembra che questi atleti siano immersi in un contesto che non sostiene la pratica sportiva come strumento potenziale di crescita, e all'interno di questo contesto per i giovani atleti che praticano sport a livello agonistico e che trascorrono la maggior parte del loro tempo nelle associazioni sportive, il sentimento di appartenenza alla comunità sportiva diventa particolarmente rilevante.

Dallo studio di Albanesi, Cicognani e Zani (2005) emerge che, perché si possa parlare di comunità, per gli adolescenti è fondamentale riferirsi ad un luogo in cui si possano sviluppare interazioni sociali faccia a faccia. Ed è quello che avviene nella comunità sportiva, che è composta dal sistema società sportiva nel suo complesso, e che comprende i membri dell'amministrazione

(presidente, vice), i membri dello staff tecnico (preparatore atletico, fisioterapista) e, in particolare, i genitori, l'allenatore e i pari sportivi. Gli adulti di riferimento per questi giovani atleti sono gli adulti che incontrano nel mondo sportivo. Come è ben documentato in letteratura la relazione atleta – allenatore costituisce un elemento chiave della carriera di un atleta (Antonini Philippe et al., 2011): una relazione allenatore – atleta soddisfacente ha effetti positivi sulla performance degli atleti e sul loro benessere psicologico (Antonini – Philippe & Seiler, 2006). Negli anni numerose ricerche si sono soffermate sul comportamento dell'allenatore e sul suo stile di conduzione degli allenamenti (Cumming et al., 2006). Meno attenzione invece è stata data alla natura interpersonale della relazione atleta – allenatore. Tale relazione costituisce un fenomeno complesso, che influenza ed è influenzato da numerose variabili (Jowett & Poczwardowski, 2007). La qualità della relazione allenatore atleta è associata per esempio alla percezione da parte dell'atleta di soddisfazione durante l'allenamento e la performance, al clima motivazionale, alla comunicazione interpersonale, alla coesione (Jowett, 2008). In questo studio emerge il ruolo centrale della figura dell'allenatore, negli sport di squadra come in quelli individuali, e i risultati mostrano una relazione atleta-allenatore che diventa sempre più paritaria e interdipendente con l'aumentare dell'esperienza sportiva dell'atleta.

Per quanto riguarda i genitori, questi occupano un ruolo cardine nella carriera sportiva dei propri figli, fin dalla scelta dello sport: il ruolo determinante dei genitori nei gusti sportivi dei loro figli è comunemente accettato in letteratura (Bois, 2006). Le ricerche in questo campo hanno studiato l'effetto di differenti comportamenti parentali su numerosi variabili come le percezioni di competenza; il valore attribuito allo sport; l'orientamento verso determinati obiettivi. Anche se nel periodo adolescenziale si assiste ad uno spostamento dell'interesse relazionale al di fuori dalla sfera familiare, per gli adolescenti intervistati la percezione di supporto da parte dei genitori rispetto all'attività sportiva sembra essere fondamentale.

Come abbiamo visto, il gruppo dei pari sportivi è l'aspetto centrale della comunità sportiva in adolescenza. Il sentimento di appartenenza e la

condivisione emotiva che caratterizza questa relazione è qualcosa di diverso dalla coesione, comunemente studiata in letteratura. La *coesione* è infatti quell'ingrediente che nelle dinamiche di gruppo permette di rendere squadra un insieme di diverse individualità: nello sport come nelle altre attività la prestazione di un gruppo è maggiore della somma dei rendimenti individuali dei singoli componenti. L'interazione tra i partecipanti, finalizzata al perseguimento di obiettivi condivisi, è la caratteristica chiave che contraddistingue un collettivo (Andreaggi, Robazza & Bortoli, 2000), dunque si parla di coesione quando c'è la finalizzazione ad un obiettivo condiviso. L'interesse comune verso la competizione in uno sport è spesso citato come un catalizzatore per la costruzione di comunità tra i partecipanti (Schimmel, 2003), ma questo studio dimostra come il sentirsi parte del gruppo dei pari atleti rappresenti per questi adolescenti qualcosa di più, che va oltre la condivisione dell'allenamento e della competizione, ma è un sentirsi parte di qualcosa, un condividere una storia oltre che un destino comune. Percepire la comunità come entità risulta più rilevante di percepirla come coesa, in base all'effetto sul Senso di Comunità (Mannarini, Rochira & Talò, 2012).

Chipuer et al. (1999), sostengono che gli adolescenti sono poco interessati alla possibilità di esercitare influenza nella comunità, e che l'esercizio di una qualche forma di potere decisionale è un'esperienza poco significativa nella quotidianità dell'adolescente, presumibilmente almeno fino a quando non raggiunge la maggiore età. I risultati di questo studio sono più vicini alla visione di Prilleltensky et al. (2001) che invece ritengono che le opportunità di esercitare influenza nel proprio contesto di appartenenza sono un elemento critico per la definizione del Senso di Comunità in adolescenza. Questi autori affermano che per i bambini e gli adolescenti la percezione di controllo e il senso di efficacia personale sono accresciuti dalle opportunità di partecipazione e autodeterminazione e dalla possibilità di dare un contributo alla vita della comunità. E' quanto avviene nella comunità sportiva, in cui i giovani atleti partecipano attivamente, non solo al fine di raggiungere risultati agonistici, importanti per il singolo quanto per la società sportiva, ma anche impegnandosi per far conoscere lo sport all'esterno. Questi ragazzi mostrano una profonda

attenzione verso le dinamiche relazionali che caratterizzano i componenti della comunità sportiva.

La qualità delle relazioni che caratterizzano la comunità sportiva possono essere lette attraverso la concettualizzazione classica del Senso di Comunità, teorizzata da McMillan e Chavis (1986), e cioè formata da senso di appartenenza (*belonging*); influenza (*influence*), soddisfazione dei bisogni (*fulfillment of needs*), connessione emotiva condivisa (*shared emotional connection*). Come abbiamo visto questi atleti si sentono appartenenti ad una comunità relazionale formata dai pari atleti, dall'allenatore, dai genitori e dai membri dello staff, che vede i suoi confini spaziali nell'associazione sportiva, ma la cui importanza diventa centrale per l'identità dei giovani atleti. All'interno di questa comunità essi percepiscono la possibilità di influenza reciproca, condividono emozioni, desideri, vittorie e sconfitte e sperimentano soddisfazione rispetto al bisogno di sostegno e di riconoscimento. Dunque dai risultati di questo studio emerge che, oltre all'esperienza sportiva, comunemente definita come attivatore di relazioni, le dimensioni che intervengono nella formazione di un Senso di Comunità nei contesti sportivi in adolescenza siano: il clima percepito dell'allenatore; il clima percepito dei genitori; il clima percepito dei pari sportivi e il clima percepito dei pari non-sportivi.

Capitolo V

Terzo Studio: Il Senso di Comunità Sportivo in adolescenza

Dai due studi precedentemente condotti è emerso che per gli atleti adolescenti la pratica sportiva può assumere una profonda rilevanza e che lo sport costituisce uno spazio in cui pensare e progettare il proprio futuro. È inoltre emerso che gli atleti adolescenti possono percepire un profondo senso di appartenenza a quella che essi stessi definiscono Comunità Sportiva, che comprende l'associazione sportiva nel suo complesso. All'interno della Comunità Sportiva grande importanza è attribuita al gruppo dei pari e all'allenatore. Per questi atleti, il principale riferimento alla comunità locale, percepita in contrapposizione alla comunità sportiva, è costituito dal gruppo dei pari non-sportivi, che possono influenzare profondamente l'impegno e la partecipazione sportiva dei loro coetanei. Notevole importanza è anche attribuita al ruolo dei genitori, anello di congiunzione tra la comunità sportiva e la comunità locale. I risultati dei due studi mostrano che la qualità delle relazioni che caratterizzano la comunità sportiva può essere letta attraverso la concettualizzazione classica del Senso di Comunità di McMillan e Chavis (1986) che comprende le dimensioni di senso di appartenenza (*belonging*); influenza (*influence*), soddisfazione dei bisogni (*fulfillment of needs*), connessione emotiva condivisa (*shared emotional connection*).

Come abbiamo visto, gli studi sul Senso di Comunità applicato allo Sport sono ancora pochi, e manca in letteratura uno strumento di misurazione del Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza.

Proprio per questo, in questo studio si è deciso di utilizzare un approccio quantitativo per operationalizzare il costrutto di Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza, e per esaminare le relazioni tra questo costrutto ed altre variabili riferite alle relazioni interpersonali significative maggiormente approfondite in letteratura.

Questo studio è stato effettuato in una prospettiva transculturale prendendo in considerazione atleti francesi e atleti italiani.

La scelta del contesto di provenienza degli atleti merita un approfondimento. Secondo Claes et al. (2005), gli adolescenti italiani e gli adolescenti francesi presentano delle somiglianze per quanto riguarda la qualità della relazione con i genitori, e più in generale con gli adulti di riferimento, e la qualità della

relazione con il gruppo dei pari. Un'altra somiglianza letta dagli autori è l'incidenza nel periodo adolescenziale di comportamenti a rischio in entrambi i paesi.

Sebbene adolescenti italiani e adolescenti francesi possono essere considerati simili da alcuni punti di vista, alcune differenze possono essere lette rispetto alla cultura sportiva di entrambi i paesi.

Una prima differenza riguarda i criteri che definiscono una pratica sportiva a livello agonistico, o ad alto livello: nel contesto italiano si intende per attività sportiva agonistica l'attività praticata continuativamente, sia livello dilettantistico che a livello professionistico, sistematicamente ed esclusivamente in forme organizzate dalle Federazioni sportive nazionali, dagli enti di promozione sportiva riconosciuti dal CONI e dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca per quanto riguarda i giochi della gioventù a livello nazionale (Scotton, 2004). Tale attività deve avere lo scopo di conseguire prestazioni sportive di elevato livello. La definizione di atleta agonista dipende quindi dai criteri specifici di ciascuna Federazione sportiva nazionale.

In Francia, gli atleti, per essere considerati di alto livello, devono figurare negli elenchi pubblicati annualmente dal Ministero della Gioventù e dello Sport che identificano le squadre sportive della Francia cui appartengono (o alle quali sono stati segnalati per un reclutamento). Gli atleti possono far parte di tale elenco in seguito alla proposta dei direttori tecnici nazionali (DTN) del loro campionato, o sulla base dei criteri di prestazione dettati dalla CNSHN (Commissione Nazionale dello Sport ad alto livello). Gli atleti che compaiono in questa lista hanno accesso ad una formazione scolastica privilegiata, il liceo sportivo, che permette loro di conciliare la pratica dell'attività sportiva all'istruzione superiore (Blot, Gamelin & Vigny, 2007).

Un'altra differenza riguarda la diffusione della pratica sportiva, sia a livello agonistico che a livello amatoriale, nei due contesti. Da un'indagine svolta nel 2010 (Special Eurobarometer¹) emerge che l'Italia, con una percentuale

1

Special Eurobarometer n.334 (sport and physical activity), marzo 2010

complessiva pari al 29% per la pratica sportiva (regolare e con qualche regolarità), risulti nettamente distanziata dalla Francia (48%). La stessa differenza si evince riguardo alla presenza di spazi dedicati all'attività sportiva, che in Francia sono 400 per ogni 100.000 abitanti e in Italia sono 264 per ogni 100.000 abitanti.

Nello specifico di questo studio, il contesto è stato circoscritto a due regioni di provenienza: la regione Campania e la regione Rhône-Alpes. Nel panorama italiano la regione Campania risulta avere la più bassa quota di praticanti sportivi (19,4%), mentre Rhône-Alpes si colloca al secondo posto tra le regioni francesi sportive, in particolare riguardo alla pratica ad alto livello².

Da queste caratteristiche nasce l'interesse di un approfondimento della qualità delle relazioni che caratterizzano la comunità sportiva all'interno di due contesti così vicini culturalmente, ma così differenti "sportivamente".

Lo studio è composto da due fasi, la prima fase riguarda il processo di costruzione e validazione del questionario sul Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza, nella versione in lingua italiana e in lingua francese; la seconda fase riguarda la comprensione delle relazioni tra il Senso di Comunità Sportivo e le seguenti variabili: il Clima percepito dei genitori, dell'allenatore e dei pari non – sportivi, e l'impegno sportivo. Tutti i partecipanti allo studio hanno compilato un unico questionario anonimo composto da diverse sezioni relative alle dimensioni considerate.

² <http://www.rhonealpes.fr/159-sports-rhone-alpes.htm>

V.1 Fase I

Costruzione e validazione di uno strumento di misura del Senso di Comunità Sportivo in adolescenza (SCS-A)

V.2 Obiettivi

Finalità generale di questa prima fase è costruire e validare un questionario sul Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza (SCS-A) , in versione italiana e in versione francese, composto da cinque variabili latenti di primo ordine (le dimensioni del Senso di Comunità in adolescenza) e una variabile latente di secondo ordine (il Senso di Comunità Sportivo).

Pertanto, un primo obiettivo è stato valutare la validità fattoriale delle cinque sottoscale del Senso di Comunità Sportivo nella versione italiana e nella versione francese.

Il secondo obiettivo è stato di valutare l'affidabilità delle scale e di fornire la prova della loro validità convergente esaminando la relazione tra il Senso di Comunità Sportivo, la Percezione di riuscita nello sport, e l'Intenzione futura di interrompere la pratica sportiva.

V.3 Costruzione e traduzione dei questionari

Il questionario, nella versione in lingua italiana e nella versione in lingua francese, è stato costruito a partire da un adattamento di alcuni item della Scala Italiana del Senso di Comunità in Adolescenza (Cicognani et al., 2006; 2007), composta da 36 item e divisa in cinque sottoscale, sulla base del modello di Senso di Comunità descritto da McMillan e Chavis (1986). Ulteriori item sono stati costruiti *ad hoc*. In accordo con la letteratura e a partire dai risultati dei due studi qualitativi precedenti, il questionario è stato costruito ipotizzando una struttura a cinque fattori: 1/ il sentimento di appartenenza, 2/il sostegno e la connessione emotiva con i pari; 3/il sostegno e la connessione emotiva nella comunità; 4/la soddisfazione dei bisogni; 5/ l'opportunità di influenza.

Rispetto agli item adattati, il termine “città” è stato sostituito con “associazione sportiva” o “club”. Per la creazione di item *ex novo* è stata presa in considerazione la teoria dei tre bisogni fondamentali nello sport (Deci & Ryan, 2002), in particolare per la dimensione della soddisfazione dei bisogni. Per la costruzione degli item delle dimensioni di sentimento di appartenenza e di opportunità di influenza è stato fatto particolare riferimento ai due studi qualitativi precedenti.

La traduzione della versione preliminare italiana e francese del Questionario del Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza è stata effettuata tramite una procedura standard invertita. Due professori di francese e due professori di italiano hanno contribuito alla traduzione iniziale. Successivamente, una popolazione test di 10 atleti adolescenti per ciascuna versione ha risposto al questionario e ha stabilito a che punto gli item fossero chiari, su una scala Likert a 5 punti da (1) *per niente chiaro* a (5) *totalmente chiaro*. La popolazione test ha rilevato che la maggior parte degli item avevano una chiarezza superiore a 4, a parte alcuni item che sono stati ritirati dall’analisi perché considerati vaghi. Alla fine, due soggetti bilingue hanno risposto ai due questionari. Sulla base delle traduzioni in italiano e in francese dei questionari, la formulazione dei differenti item è stata discussa ed è stato raggiunto un consenso al fine di sviluppare una versione italiana e una versione francese.

La prima versione del Questionario del Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza (QSCS-A) comprendeva cinque sottoscale e 44 item. Le risposte sono state fornite su una scala di tipo Likert a 5 punti, da (1) «*per niente d'accordo*» a (5) «*totalmente d'accordo*» .

V. 4 Analisi dei dati

La validità fattoriale del QSCS-A, sia nella versione in lingua italiana, sia nella versione in lingua francese, è stata testata seguendo due tappe principali. Per prima cosa è stata condotta un’Analisi Fattoriale Esplorativa, utilizzando il metodo di rotazione *Varimax* normalizzato, impostando il numero massimo di fattori a cinque, coerentemente con la nostra ipotesi. Il metodo di rotazione

Varimax (Kaiser, 1958) è un tipo di rotazione ortogonale che cerca di modificare i pesi fattoriali in modo da massimizzare la varianza tra i pesi fattoriali relativi ad ogni fattore.

Per validare i risultati dell'analisi esplorativa, è stata successivamente effettuata un'analisi fattoriale confermativa. I modelli sono stati testati utilizzando il metodo di stima della *massima verosimiglianza* (i.e., « *maximum likelihood* ») a partire dalla matrice di covarianza con il software Lisrel 8.71 (Jöreskog & Sörbom, 2004). Per effettuare una valutazione globale dell'aggiustamento (Hu & Bentler, 1995) sono stati esaminati e riportati diversi indici (i.e., « *fit indices* »). Basandosi sui suggerimenti di alcuni autori (Hu & Bentler, 1998, 1999; McCallum & Austin, 2000) sono stati considerati i seguenti indici per la valutazione dell'aggiustamento del modello: χ^2 ($\chi^{2(df)}$), *Bentler-Bonett NonNormed Fit Index (NNFI)*, *Comparative Fit Index (CFI)*, *Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR)*, *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)*. I valori tra .90 e .94 per il *CFI* e il *NNFI* indicano un aggiustamento accettabile, mentre dei valori superiori o uguali a .95 indicano un buon aggiustamento. Dei valori inferiori a .08 per *SRMR* e dei valori inferiori a .05 per il *RMSEA* rappresentano un buon aggiustamento.

La normalità univariata è stata studiata attraverso il calcolo dell'asimmetria (i.e., « *skewness* ») e della forma della distribuzione (i.e., « *kurtosis* ») di ciascun item.

Per testare l'affidabilità di entrambe le versioni delle scale, è stato calcolato il coefficiente di consistenza interna.

Infine, è stata effettuata una validazione convergente per sostenere le relazioni ipotizzate tra costrutti legati teoricamente. Nel caso di una validazione transculturale è talvolta raccomandato di effettuare un re-test dopo un periodo di qualche settimana. Questa procedura non è stata utilizzata. Sono state invece esaminate le correlazioni tra le sottoscale del QSCS-A e due costrutti legati teoricamente (i.e. l'intenzione di interrompere la pratica sportiva e la percezione di riuscita nello sport).

V.5 La versione italiana del Questionario sul Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza (QSCS-A)

V.5.1 Partecipanti

Duecentocinquantacinque atleti adolescenti italiani residenti nella regione Campania (114 ragazze e 141 ragazzi) dai 14 ai 19 anni ($M= 15,7$; $D.S.= 1,52$) hanno partecipato a questo studio. Gli atleti praticano sia sport individuali (59%) che sport di squadra (41%) in media da 8 anni e per una media di 15 ore la settimana. Gli sport individuali sono i seguenti: ginnastica artistica, nuoto, pattinaggio e scherma. Gli sport di squadra sono: basket, calcio, pallavolo e rugby. Gli atleti frequentano la scuola superiore ai seguenti indirizzi: alberghiero 3%; artistico 3%; classico 12%; linguistico 10%; tecnico – professionale 27%; psicopedagogico 3%; scientifico 42 %.

V.5.2 Procedura

Dopo aver ottenuto l'approvazione etica dall'Università, i presidenti delle associazioni sportive sono stati contattati per ottenere l'autorizzazione a proporre ai loro atleti la partecipazione allo studio. Tale partecipazione è stata volontaria ed è stata garantita la confidenzialità. I partecipanti hanno firmato un modulo di consenso per la loro partecipazione e i genitori dei partecipanti hanno firmato un modulo di consenso per la partecipazione dei loro figli minorenni.

V.6 La validità fattoriale

V.6.1 Analisi fattoriale esplorativa

I risultati dell'analisi fattoriale esplorativa (EFA) rivelano che le dimensioni del Senso di Comunità Sportivo si ripartiscono attorno a cinque fattori. In

seguito a questa analisi preliminare, sono stati eliminati gli item che saturavano su più fattori o che non mostravano un peso fattoriale significativo.

ITEM (Versione ITA)	SB	CEP	INF	CEC	APP
1.3 In questa associazione sportiva sento di poter ancora imparare cose nuove	0.58				
1.10 Penso che questa associazione sportiva mi aiuti nell'ottenere prestazioni soddisfacenti	0.57				
1.23 Da quando sono in questa associazione sportiva gioco sempre meglio	0.75				
1.32 Da quando sono in questa associazione sportiva sento di essere migliorato	0.77				
1.2 Trascorro molto tempo con altri giovani che fanno parte della mia associazione sportiva		0.80			
1.7 In questa associazione sportiva ci sono coetanei capaci di sostenermi se ho bisogno		0.61			
1.12 Molti dei miei più cari amici sono giovani che fanno parte della mia associazione sportiva		0.76			
1.22 Mi piace passare del tempo dopo l'allenamento insieme ai ragazzi/e che fanno parte della mia associazione sportiva		0.72			
1.8 Penso che se l'associazione sportiva si impegnasse, potremmo offrire maggiori opportunità ai giovani atleti			0.64		
1.19 Se ne avessimo l'occasione penso che potremmo essere capaci di organizzare delle manifestazioni per far conoscere all'esterno l'associazione sportiva			0.62		
1.28 Penso che se l'associazione sportiva si impegnasse, potremmo raggiungere la maggior parte degli obiettivi previsti per la prossima stagione			0.69		
1.4 I membri dello staff (es. Allenatore, presidente, fisioterapista...)della mia associazione sportiva collaborano tra loro				0.70	
1.14 I membri dello staff in questa associazione sportiva si sostengono l'uno con l'altro				0.72	
1.25 I membri dello staff in questa associazione sportiva lavorano insieme per migliorare le cose				0.69	
1.33 I membri dello staff della mia associazione sportiva sono solidali gli uni con gli altri				0.77	
1.6 Penso che questa sia una buona associazione sportiva in cui praticare questo sport					0.52
1.27 Apprezzo il fatto di essere un membro di questa associazione sportiva					0.59
1.42 Durante le competizioni sono fiero/a di far parte di questa associazione sportiva					0.75
1.44 Far parte di questa associazione sportiva è una cosa importante per me					0.68
VAL PROPRIE	5.71	2.13	1.39	1.16	1.00
% varianza totale	30.09%	11.26%	7.36%	6.11%	5.26%

Tabella 1. *Analisi fattoriale esplorativa delle cinque dimensioni del Senso di Comunità Sportivo in adolescenza* Note. SB: Soddisfazione dei bisogni. CEP: Connessione emotiva tra pari. INF: Opportunità d'influenza. CEC: Connessione emotiva con la comunità. APP: Sentimento di Appartenenza

Attraverso questa operazione si è arrivati alla versione definitiva del questionario in lingua italiana, composta da 19 item (Tabella 1).

V.6.2 Analisi Fattoriale Confermativa

La tappa successiva nella validazione del questionario è stata effettuare un'analisi fattoriale confermativa (CFA) utilizzando lo stesso campione. L'utilizzo di un'analisi fattoriale confermativa subito dopo l'analisi fattoriale esplorativa con lo stesso insieme di dati, costituisce una progressione logica nella modellizzazione esplorativa (Kline, 1994; Ntoumanis & Vazou, 2005).

La normalità univariata è stata studiata attraverso il calcolo dell'asimmetria (i.e., « *skewness* ») e della forma della distribuzione (i.e., « *kurtosis* ») di ciascun item. Muthén e Kaplan (1985) hanno suggerito che questi devono avere dei valori inferiori a 1 (valore assoluto). I risultati mostrano che i valori variano da .01 a 1, dunque non ci sono indicazioni di una forte deviazione dalla normalità: l'utilizzo del metodo di massima verosimiglianza è considerato appropriato.

È stata effettuata un'analisi fattoriale confermativa con cinque fattori di primo ordine (i.e. sentimento di appartenenza; sostegno e connessione emotiva nella comunità; soddisfazione dei bisogni e possibilità di implicazioni; sostegno e connessione emotiva con i pari; opportunità di influenza) e un fattore di secondo ordine (i.e. il Senso di Comunità Sportivo).

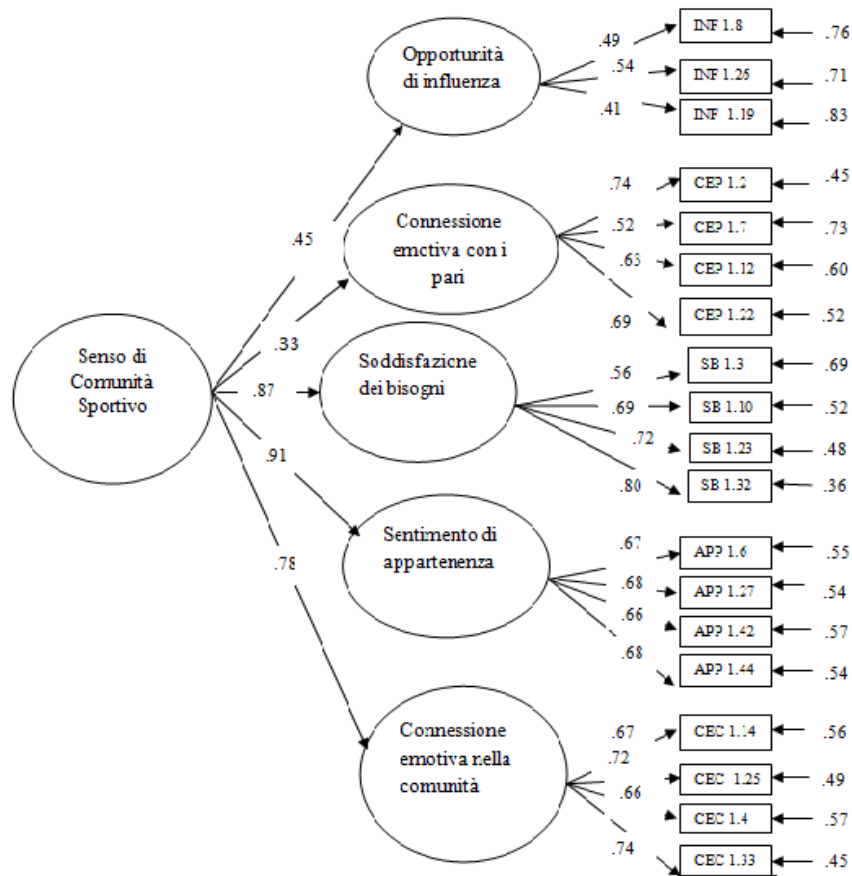


Figura 1. Analisi fattoriale confermativa gerarchica delle cinque dimensioni del Senso di Comunità Sportivo in adolescenza (versione in lingua italiana)

L'analisi rivela adeguati indici di bontà: $\chi^2(147) = 233.00$, $NNFI = .97$, $CFI = .97$, $SRMR = .06$, $RMSEA = .04$.

Tutti i coefficienti λ sono significativi a $p < .05$ ($t > 1.96$).

I risultati suggeriscono che il modello gerarchico a cinque fattori del Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza presente un adattamento accettabile ai dati (Figura 1).

V.7 Affidabilità e validità convergente della versione in lingua italiana del QSCS - A

L'affidabilità del questionario è stata valutata esaminando i coefficienti α di Cronbach delle sottoscale del Senso di Comunità Sportivo (Tabella 2). Questi risultati hanno fornito la prova di una consistenza interna adeguata di quattro sottoscale del SCS-A: i coefficienti α variano da .73 à .78. La sottoscala dell'opportunità di influenza presenta un valore poco soddisfacente .46.

	Soddisfazione dei bisogni	Connessione emotiva con i pari	Opportunità di influenza	Connessione emotiva nella comunità	Sentimento di appartenenza
Media	4.3	3.82	4.03	4.14	4.5
Deviazione Standard	.65	.84	.71	.73	.58
α di Cronbach	.77	.73	.46	.78	.76

Tabella 2. *Media, Deviazione Standard e Alpha di Cronbach delle sottoscale del Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza*

Tuttavia, sono state ugualmente calcolate le correlazioni totali degli item per studiarne più in dettaglio le relazioni (Tabella 3). Le analisi rivelano la presenza di una relazione forte tra la soddisfazione dei bisogni e la connessione emotiva nella comunità, e tra la soddisfazione dei bisogni e il sentimento di appartenenza.

Vi è inoltre una correlazione moderata tra il sentimento di appartenenza e la connessione emotiva nella comunità.

	Soddisfazione dei bsogni	Connessione emotiva con i pari	Opportunità di influenza	Connessione emotiva nella comunità	Sentimento di appartenenza
Soddisfazione dei bsogni	1.00				
Connessione emotiva con i pari	.23*	1.00			
Opportunità di influenza	.28*	.25 *	1.00		
Connessione emotiva nella comunità	.55 ***	.23 *	.17 *	1.00	
Sentimento di appartenenza	.62 ***	.25 *	.23*	.56**	1.00

Tabella 3. Correlazione tra le sottoscale del Senso di Comunità Sportivo in adolescenza
 Note : * = correlazione debole ($.10 < r < .30$), ** = correlazione moderata ($.30 < r < .50$),
 *** = correlazione forte ($r > .50$).

Un'affidabilità e una validità fattoriale adeguata non garantiscono che la scala misuri effettivamente il costrutto che si propone di misurare. È ugualmente importante precisare le relazioni tra i concetti misurati dalla scala e altri concetti legati teoricamente (i.e. validità convergente).

In questo studio la validità convergente è stata stimata attraverso le correlazioni tra le sottoscale del Senso di Comunità Sportivo in adolescenza, l'Intenzione futura comportamentale di abbandonare lo sport e la Percezione di riuscita nella carriera sportiva.

V. 7.1 Strumenti

All'interno dell'unica somministrazione di un questionario comprendente diverse sezioni, per la validità convergente sono stati presi in considerazione: l'Intenzione comportamentale futura di abbandonare lo sport (Sarrazin et al, 2002), misurata in 4 item su scala Likert a 5 punti; e la Percezione di riuscita nella carriera sportiva, misurata attraverso un item costruito *ad hoc* (*Pensi di essere in un periodo favorevole o di riuscita nella tua pratica sportiva?*) su scala Likert a 5 punti.

V.7.2 Risultati

I risultati, mostrati nella tabella 4, rivelano una correlazione forte tra la dimensione di soddisfazione dei bisogni e la percezione di riuscita. E una correlazione negativa moderata tra la soddisfazione dei bisogni e l'intenzione di abbandonare lo sport.

	Soddisfazione dei bisogni	Connessione emotiva con i pari	Opportunità di influenza	Connessione emotiva nella comunità	Sentimento di Appartenenza
Impegno : intenzione di abbandonare lo sport	-.38 **	-.14*	-.11 NS	-.20*	-.25 *
Percezione di riuscita	.40***	.09 ^{NS}	.14*	.18*	.25*

Tabella 4 Correlazioni tra le sottoscale del Senso di Comunità Sportivo in adolescenza, l'intenzione di abbandonare e la percezione di riuscita

Note : * = correlazione debole ($.10 < r < .30$), ** = correlazione moderata ($.30 < r < .50$), *** = correlazione forte ($r > .50$). NS = correlazione non significativa

V.8 La versione francese del Questionario sul Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza (QSCS-A)

V8.1 Partecipanti

Centottantatre atleti adolescenti abitanti la regione di Rhône-Alpes hanno partecipato a questo studio (81 ragazze e 102 ragazzi) tra i 14 e i 19 anni ($M=16.1$; $D.S. = 1.2$). Gli atleti praticano sport individuali (34%) e sport di squadra (66%) da una media di 9 anni per una media di 13 ore a settimana.

Gli sport individuali sono: tennis, nuoto, scherma, arti marziali, ginnastica, golf.

Gli sport di squadra sono: calcio, basket, rugby, pallavolo.

Gli atleti frequentano un liceo sportivo.

V.8.2 Procedura

Dopo aver ottenuto l'approvazione etica dall'Università, il preside del liceo è stato contattato per ottenere l'autorizzazione a proporre agli atleti la partecipazione allo studio. Tale partecipazione è stata volontaria ed è stata garantita la confidenzialità. I partecipanti hanno firmato un modulo di consenso per la loro partecipazione e i genitori dei partecipanti hanno firmato un modulo di consenso per la partecipazione dei loro figli minorenni.

V.9 La validità fattoriale

V.9.1 Analisi fattoriale esplorativa

I risultati dell'analisi fattoriale esplorativa (EFA) rivelano che le dimensioni del Senso di Comunità Sportivo si ripartiscono attorno a cinque fattori. In seguito a questa analisi preliminare, sono stati eliminati gli item che saturavano su più fattori o che non mostravano un peso fattoriale significativo. Attraverso questa operazione si è arrivati alla versione definitiva del questionario in lingua francese, composta da 18 item (Tabella 5)

ITEM (Version FRA)	CEC	CEP	APP	SB	INF
1.4 Les « encadrants » (cad : l'entraîneur, le président, le kiné) de mon club collaborent ensemble	0.70				
1.14 Les encadrants dans ce club se soutiennent les uns les autres	0.82				
1.25 Les encadrants dans ce club travaillent ensemble pour améliorer les choses	0.80				
1.33 Les encadrants de mon club sont solidaires les uns les autres	0.85				
1.7 Dans ce club, il y a d'autres jeunes de mon âge capables de me soutenir si j'en ai besoin		0.78			
1.18 Si j'ai besoin d'un peu d'aide, je peux demander à un(e) jeune de mon âge qui fait partie de ce club		0.83			
1.26 Dans ce club il y a des jeunes qui représentent une importante source de soutien moral pour moi		0.77			
1.36 Si j'ai envie de parler je peux généralement trouver un(e) autre jeune dans ce club pour discuter		0.83			
1. 21 Appartenir à ce club est une partie importante de mon identité			0.83		
1.27 J'apprécie être un membre de ce club			0.65		
1.42 Pendant les compétitions sportives, je suis fier(e) de faire partie de ce club			0.71		
1. 44 Faire partie de ce club est une chose importante pour moi			0.84		
1.10 Je pense que ce club me permet d'être satisfait(e) de mes performances				0.51	
1.20 Dans ce club je n'ai pas beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable				0.71	
1.29 Dans ce club, je ne me sens pas souvent très performant(e)				0.80	
1.8 Je pense que si le club s'engageait davantage, nous pourrions offrir plus d'opportunités pour les jeunes sportifs de mon club					-0.63
1.28 Je pense que si le club s'organise et s'engage davantage, nous pourrions réaliser la majorité des objectifs prévus pour la saison prochaine					-0.79
1.39 Je pense que les gens qui font partie de ce club pourraient améliorer certaines choses (logistique, organisationnelle, sociales, échanges, formation des encadrants donner des exemples)					-0.64
VAL PROPRE	5.66	2.32	1.50	1.42	1.19
% total variance	31.4%	12.89%	8.38%	7.91%	6.61 %

Tabella 5 *Analisi fattoriale esplorativa delle cinque dimensioni del Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza (versione in lingua francese)*

Note. CEC: Connexion émotionnelle dans la communauté. CEP: Connexion émotionnelle avec les pairs APP: Sentiment d'appartenance.SB: La satisfaction des besoins. INF: Opportunités d'influence.

V.9.2 Analisi fattoriale confermativa

Come per la versione italiana, anche per la versione francese la normalità univariata è stata studiata attraverso il calcolo dell'asimmetria (i.e., « *skewness* ») e della forma della distribuzione (i.e., « *kurtosis* ») di ciascun item. I risultati mostrano che i valori variano da .02 a 1, dunque non ci sono indicazioni di una forte deviazione dalla normalità: l'utilizzo del metodo di massima verosimiglianza è considerato appropriato.

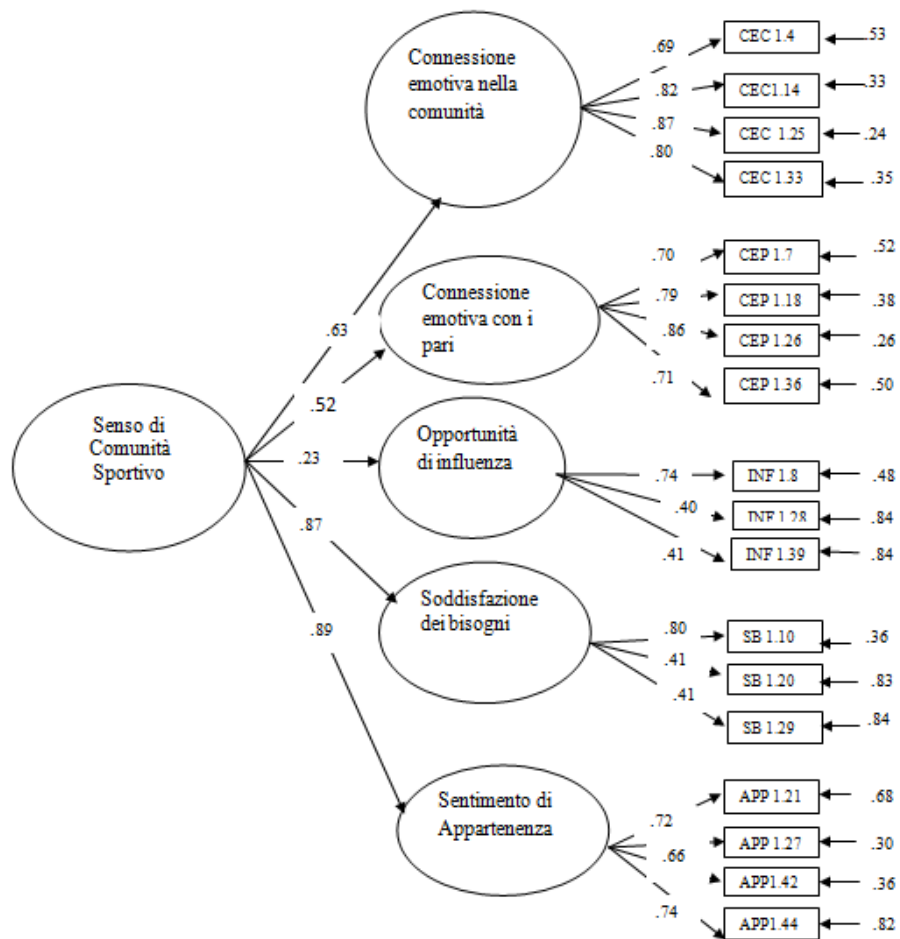


Figura2 Analisi fattoriale confermativa gerarchica delle cinque dimensioni del Senso di Comunità Sportivo in adolescenza (versione in lingua francese)

È stata effettuata un'analisi fattoriale confermativa con cinque fattori di primo ordine (i.e. sentimento di appartenenza; sostegno e connessione emotiva nella

comunità; soddisfazione dei bisogni e possibilità di implicazioni; sostegno e connessione emotiva con i pari; opportunità di influenza) e un fattore di secondo ordine (i.e. il Senso di Comunità Sportivo) (Figura2)

L'analisi rivela adeguati indici di bontà: $\chi^2(128) = 215.96$, $NNFI = .95$, $CFI = .96$, $SRMR = .06$, $RMSEA = .04$. Tutti i coefficienti λ sono significativi a $p < .05$ ($t > 1.96$).

I risultati suggeriscono che il modello gerarchico a cinque fattori del Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza in lingua francese presenta un adattamento soddisfacente ai dati.

V.10 Affidabilità e validità convergente della versione in lingua francese del QSCS - A

L'affidabilità del questionario è stata valutata esaminando i coefficienti α di Cronbach delle sottoscale del Senso di Comunità Sportivo (Tabella 6). Questi risultati hanno fornito la prova di una consistenza interna adeguata di quattro sottoscale del SCS-A: i coefficienti α variano da .60 à .87. La sottoscala dell'opportunità di influenza presenta un valore poco soddisfacente .53.

	Connexion émotionnelle dans la communauté	Connexion émotionnelle avec les pairs	Sentiment d'appartenance	La satisfaction des besoins	Opportunités d'influence
Media	3.91	4.07	3.99	3.83	3.6
Deviazione Standard	.89	.84	.83	.80	.82
α di Cronbach	.87	.84	.84	.60	.53

Tabella 6. Media, Deviazione Standard e Alpha di Cronbach delle sottoscale del Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza (versione in lingua francese).

Tuttavia, sono state ugualmente calcolate le correlazioni totali degli item per studiarne più in dettaglio le relazioni (Tabella 7).

	Connexion émotionnelle dans la communauté	Connexion émotionnelle avec les pairs	Sentiment d'appartenance	La satisfaction des besoins	Opportunités d'influence
Connexion émotionnelle dans la communauté	1.00				
Connexion émotionnelle avec les pairs	.28*	1.00			
Sentiment d'appartenance	.46**	.36**	1.00		
La satisfaction des besoins	.33 **	.25 *	.41*	1.00	
Opportunités d'influence	-.22 **	-.18 *	.06 ^{NS}	-.18*	1.00

Tabella 7 Correlazione sottoscale SDCS-A Note : * = *correlazione debole* (.10 < r < .30),
** = *correlazione moderata* (.30 < r < .50) NS: *non significativa*

Le analisi rivelano la presenza di una relazione moderata tra la connessione emotiva con la comunità e le dimensioni di appartenenza, soddisfazione dei bisogni e opportunità di influenza.

Come per la versione italiana la validità convergente è stata stimata attraverso le correlazioni tra le sottoscale del Senso di Comunità Sportivo in adolescenza, l'Intenzione comportamentale futura di abbandonare lo sport e la Percezione di riuscita nella carriera sportiva (Tabella 8).

	Soddisfazione dei bisogni	Connessione emotiva con i pari	Opportunità di influenza	Connessione emotiva nella comunità	Sentimento di Appartenenza
Percezione di riuscita	.26 *	.15*	.02 ^{NS}	.17*	.28 *
Intenzione di abbandonare lo sport	-.26*	-.07 ^{NS}	.18*	-.19*	-.25*

Tabella 8 Correlazioni tra le sottoscale del Senso di Comunità Sportivo in adolescenza, l'intenzione di abbandonare lo sport e la percezione di riuscita

Note : * = correlazione debole ($.10 < r < .30$), ** = correlazione moderata ($.30 < r < .50$), *** = correlazione forte ($r > .50$). NS = correlazione non significativa

I risultati rivelano una correlazione debole tra le sottodimensioni del Senso di Comunità Sportivo e la Percezione di riuscita. Evidenziano inoltre una correlazione negativa debole tra le dimensioni di soddisfazione dei bisogni, connessione emotiva nella comunità, sentimento di appartenenza e l'intenzione di abbandonare lo sport. Infine, si rileva una correlazione positiva tra la percezione di influenza e l'intenzione di abbandonare lo sport.

V.10.1 Discussione

L'obiettivo primario di questa prima fase dello studio era costruire e validare una scala del Senso di Comunità applicato allo Sport in Adolescenza, in lingua italiana e in lingua francese. Dai risultati emerge che le dimensioni di questo costrutto possono essere lette alla luce del modello classico di McMillan e Chavis (1986). In particolare, in linea con lo studio di Albanesi, Cicognani e Zani (2007) la dimensione di connessione emotiva risulta divisa in due parti, che sono la connessione emotiva condivisa nella comunità, e la connessione emotiva condivisa con i pari.

Nello specifico del contesto sportivo, l'importanza della dimensione di connessione emotiva con i pari atleti era stata suggerita anche dai risultati dei due studi qualitativi precedentemente condotti. I risultati del presente studio confermano dunque la struttura a cinque fattori della Scala del Senso di

Comunità sportivo in Adolescenza, nella versione in lingua italiana e nella versione in lingua francese.

Nonostante il buon funzionamento della scala, i valori dell' α di Cronbach della dimensione di opportunità di influenza non sono soddisfacenti. Questo dato apre ad una riflessione critica del significato di questa dimensione nello specifico del contesto sportivo in adolescenza. Nella formulazione classica, la dimensione di influenza si riferisce al tempo stesso sia all'attrazione che la comunità esercita per i suoi membri, in grado di far percepire ad essi una dipendenza dalla stessa, sia alla percezione di poter esercitare un controllo e un'influenza sulla comunità. Il risultato di tale processo è la percezione della possibilità di apportare cambiamenti in più direzioni: dall'individuo verso la comunità e viceversa, oppure dalla comunità verso l'ambiente esterno. In questo senso, e sulla base dei risultati dello studio qualitativo precedente, sono stati formulati item che tengono conto della specificità del contesto sportivo, e che misurano la dimensione di influenza attraverso la percezione della possibilità di impegnarsi per raggiungere gli obiettivi previsti per la stagione sportiva, oppure la percezione della possibilità di impegnarsi per far conoscere l'associazione sportiva all'esterno attraverso l'organizzazione di manifestazioni ed eventi sportivi. Nelle ricerche sul Senso di Comunità Sportivo la dimensione di influenza si declina in maniera peculiare in base al gruppo di riferimento: per gli atleti diversamente abili degli studi di Goodwin e colleghi (Goodwin, Krohn, & Kuhnle, 2004; Goodwin & Staples, 2005; Goodwin, Fitzpatrick, Thurmeier, & Hall, 2006; Goodwin et al 2009) tale dimensione si evince dal tema di un sé più forte. Per gli atleti universitari degli studi di Warner e colleghi (Warner & Dixon, 2011; Warner, Dixon & Chalip, 2012) questa dimensione si evince dall'opportunità di ricoprire ruoli di leadership, formali o non formali. Questi studi però non si sono concentrati sull'adolescenza.

Al di fuori del contesto sportivo, come abbiamo visto, la dimensione di influenza in relazione all'adolescenza è ampiamente dibattuta: Chipuer et al. (1999) sostengono che gli adolescenti sono poco interessati alla possibilità di esercitare influenza nella comunità, e che l'esercizio di una qualche forma di

potere decisionale è un'esperienza poco significativa nella quotidianità dell'adolescente fino al raggiungimento della maggiore età.

Prilleltensky et al. (2001), invece, ritengono che le opportunità di esercitare influenza nel proprio contesto di appartenenza sono un elemento critico per la definizione del Senso di Comunità in adolescenza dal momento che per i bambini e gli adolescenti la percezione di controllo e il senso di efficacia personale sono accresciuti dalle opportunità di partecipazione e autodeterminazione e dalla possibilità di dare un contributo alla vita della comunità. La possibilità di esercitare un'influenza sulla comunità può dipendere dalla qualità delle relazioni degli adolescenti con gli adulti, e dalle loro reciproche rappresentazioni (Albanesi, Cicognani & Zani, 2002). Ripensando alla Comunità Sportiva viene da chiedersi che tipo di influenza gli adolescenti sentono di poter esercitare, e quanto questo abbia a che fare con la relazione di dipendenza che si crea, ad esempio, tra i più giovani con l'allenatore (Antonini – Philippe et al, 2011). La riflessione sulla possibilità di esercitare un'influenza nel contesto sportivo rimanda ad un'altra dimensione, quella della soddisfazione dei bisogni, che pure assume la sua specificità per gli atleti adolescenti. La dimensione di integrazione e soddisfacimento dei bisogni, nella teorizzazione classica, si riferisce alla percezione da parte degli attori di una comunità della forte presenza di credenze e valori condivisi, e della possibilità di un scambio di risorse che sia prerogativa di quella forza integrativa, capace di soddisfare i bisogni di ciascuno. Tale dimensione riflette il beneficio, il rinforzo che gli individui possono ottenere dall'appartenenza ad una comunità. Quando le persone trovano all'interno di una comunità la possibilità di soddisfare bisogni psicologici o concreti, la loro motivazione a sentirsi parte di quella comunità può aumentare (McMillam & Chavis, 1986). I bisogni evidenziati sono sia bisogni individuali che collettivi, che possono essere integrati proprio attraverso la presenza di valori condivisi.

Nello specifico del contesto sportivo Vallerand et al (2008) sottolineano l'importanza degli altri significativi per la soddisfazione dei bisogni psicologici degli atleti: il modo in cui gli altri si comportano verso gli atleti influenza profondamente la soddisfazione dei bisogni fondamentali e di conseguenza la

motivazione. Se i fattori sociali e contestuali permettono la soddisfazione dei bisogni di autonomia, competenza e affiliazione dell'atleta, la sua motivazione è autodeterminata verso lo sport. Nel presente studio la dimensione di soddisfazione dei bisogni degli atleti riguarda maggiormente il bisogno di competenza, ovvero la percezione di poter migliorare nello sport grazie all'appartenenza alla comunità sportiva. Tale interpretazione è sostenuta dalla correlazione tra la dimensione di soddisfazione dei bisogni e la percezione di essere in un periodo di riuscita nella pratica sportiva.

Il bisogno di affiliazione sembra invece essere soddisfatto attraverso le dimensioni di appartenenza e connessione emotiva nella comunità e con i pari. E' da sottolineare che gran parte degli item eliminati riguardava la soddisfazione del bisogno di autonomia: il bisogno di autonomia, insieme al bisogno di competenza, appare strettamente connesso alla dimensione di influenza nel contesto sportivo. In questo senso, considerando che nei settori giovanili l'atleta è profondamente dipendente dall'allenatore, anche per l'acquisizione di competenze, si potrebbe ipotizzare che l'influenza è una dimensione che prende forma più avanti nello sport. Tale risultato merita un approfondimento in ricerche successive.

Un altro risultato interessante è rappresentato dalla correlazione negativa tra le dimensioni del Senso di Comunità e l'Intenzione futura di abbandonare lo sport. Riguardo alle intenzioni di abbandonare lo sport, Guillet et al (2006) sottolineano che esse predicano positivamente l'abbandono reale e che dunque predicano anche l'impegno nella pratica sportiva. Rispetto alla relazione tra l'impegno sportivo e il Senso Sportivo di Comunità non ci sono ancora studi specifici, ma, facendo un parallelo con gli studi sul Senso di Comunità relativo alla comunità locale, lo studio di Albanesi, Cicognani e Zani (2007) mostra una correlazione positiva tra il Senso di Comunità e l'impegno civico in adolescenza. Questo dato potrebbe suggerire ulteriori approfondimenti rispetto a questa tematica.

In conclusione, i risultati di questa prima applicazione della scala del Senso di Comunità Sportivo in adolescenza, sia in lingua italiana che in lingua francese, risultano incoraggianti e le dimensioni del costrutto emerse dalle

analisi sembrano interessanti per gli spunti che offrono ai fini degli sviluppi teorici nella concettualizzazione del Senso di Comunità nello Sport.

V.11 Fase II: Gli antecedenti del Senso di Comunità Sportivo in adolescenza: Clima percepito dell'allenatore, dei genitori, dei pari – non sportivi; e una possibile conseguenza: l'Intenzione di abbandonare lo sport.

V.11.1 Obiettivi

Il primo obiettivo di questa fase è stato esplorare le relazioni che intercorrono tra le sottodimensioni del Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza, gli antecedenti (Clima percepito dell'allenatore, dei genitori, dei pari – non sportivi) , una possibile conseguenza (l'Intenzione futura di abbandonare la pratica sportiva) e le variabili socio - anagrafiche quali il genere, l'età e il tipo di sport.

Il secondo obiettivo di questa fase è stato esplorare le relazioni tra il Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza e le seguenti variabili: Clima percepito dell'allenatore, dei genitori, dei pari – non sportivi e l'Intenzione futura di abbandonare la pratica sportiva.

V.11.2 Strumenti

Tutti i partecipanti hanno compilato un unico questionario anonimo (in appendice) che includeva le seguenti sezioni:

- 1) Senso di Comunità Sportivo in adolescenza (Cfr. fase 1).
- 2) Il clima dei pari – non sportivi, misurato attraverso 5 item adattati della scala PASSES Perceived autonomy support scale for exercise settings (Hagger et.al, 2007) e 4 item adattati della scala Peer MCYSQ (Ntoumanis & Vazou, 2005) Peer motivational climates in Youth sport (scala likert 5 punti).

- 3) Il Clima dell'allenatore, misurato attraverso la scala EPSAS (Gillet et al., 2011) Échelle des Perceptions du Soutien à l'Autonomie en Sport, composta da 12 item (scala Likert 5 punti).
- 4) L'Intenzione comportamentale futura di abbandonare lo sport (Cfr. Fase 1).
- 5) Il Clima percepito dei genitori, misurato tramite la scala PISQ A (Bois, Lalanne & Delforge, 2009) Parental Involvement in Sport Questionnaire, composta da 20 item (scala Likert 5 punti).
- 6) Scheda socio-anagrafica: età, sesso, scuola frequentata, classe frequentata, tipo di sport, anni di pratica sportiva, livello di pratica sportiva, ore a settimana dedicate allo sport.
- 7) Percezione di riuscita nello sport (Cfr. fase 1).

V.11.3 Analisi dei dati

Per prima cosa, è stata testata la validità psicométrica di tutti gli strumenti utilizzati.

In seguito, sono state condotte analisi multivariate (Manova) per determinare differenze rispetto al genere, all'età e al tipo di sport e al contesto, per le sottodimensioni del SCS-A, il Clima percepito dell'allenatore, dei genitori, dei pari – non sportivi e l'Intenzione futura di abbandonare lo sport

Sulla base delle caratteristiche del campione, e in linea con lo studio di Albanesi, Cicognani e Zani (2007), sono state considerate due fasce d'età, una prima adolescenza (14-15 anni) e una seconda adolescenza (16-19 anni).

Data l'eterogeneità degli sport, questa variabile è stata considerata attraverso due livelli: sport individuali e sport di squadra.

La variabile contesto si riferisce alla provenienza degli atleti, dunque la regione Campania per gli atleti italiani e la regione Rhône-Alpes per gli atleti francesi.

Infine, per esaminare la relazione tra il Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza, il Clima percepito dell'allenatore, dei genitori, dei pari – non sportivi e l'Intenzione futura di abbandonare lo sport, sono stati utilizzati i Modelli di Equazioni Strutturali.

I Modelli di equazioni strutturali offrono la possibilità di confrontare differenti modelli teorici con i dati raccolti dal campione. Infatti i differenti indici di bontà di adattamento permettono di valutare la significatività dei modelli posti a confronto, sia attraverso indici assoluti che incrementali. Essi forniscono informazioni essenziali rispetto ai risultati forniti dal test Chi - Quadro, in quanto sopperiscono alle limitazioni di tale statistica con campioni di piccole e ampie dimensioni o con distribuzioni non specificate, dove la distribuzione asintotica della statistica Chi - Quadro rischia di non fornire informazioni significative (Corbetta, 2002). Tali indici permettono di quantificare la bontà di un modello lungo un continuum. Essi possono essere classificati come indici assoluti e indici incrementali. Un indice assoluto mostra quanto accuratamente un modello teorico riproduce i dati di un campione. Tra questi i principali indici sono il *Goodness of Fit Index* (GFI), *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI) *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) *Root-Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA). Gli indici incrementali misurano invece la proporzione di miglioramento confrontando il modello con uno più ristretto, solitamente riconosciuto nel modello base o nullo, nel quale tutte le variabili osservate sono non correlate tra loro. Tra questi indici i principali sono il *Non-normed Fit Index* (NNFI) e il *Comparative Fit Index* (CFI).

V.11.4 Risultati

Validità psicometrica degli strumenti utilizzati

Un'analisi fattoriale esplorativa è stata condotta per ogni strumento utilizzato, sia nella versione in lingua italiana che nella versione in lingua francese, e gli item che saturavano su più fattori o che non mostravano un peso fattoriale significativo sono stati eliminati. Inoltre, per testare l'affidabilità delle scale, è stato calcolato il coefficiente di consistenza interna.

Per quanto riguarda la versione in lingua italiana, per il Clima dei genitori si è giunti ad una versione comprendente le sottodimensioni di “elogio e comprensione” e “pressione”, per un totale di 8 item (Tabella 9).

Per il clima dell’allenatore si è arrivati alla versione finale di 11 item per un unico fattore (Tabella 10).

Per il Clima dei pari non sportivi si è giunti ad 8 item divisi per due dimensioni, il Sostegno e il Conflitto (Tabella 11).

ITEM Clima percepito dei genitori Nel tuo sport, i tuoi genitori....	PU	PR
5.3 Si congratulano per i tuoi sforzi dopo una competizione	0.81	
5.7 Mostrano di comprendere cosa senti a proposito del tuo sport	0.70	
5.11 Si congratulano con te per le cose positive che hai fatto anche se perdi una competizione	0.82	
5.15 Si congratulano con te per aver tentato delle cose, dopo una competizione	0.79	
5.4 Ti mettono pressione in questa attività sportiva		0.80
5.8 Ti mettono pressione per vincere		0.63
5.12 Ti mettono pressione per farti costantemente migliorare		0.78
5.19 Ti mettono pressione affinché tu realizzi i loro desideri		0.76
VAL PROPRIE	2.50	2.26
% varianza totale	31.29%	28.32%
α di Cronbach	.86	.80

Tabella 9: *Analisi fattoriale esplorativa del clima percepito dei genitori e α di Cronbach*
PU= praise and understanding ; PR= pressure

ITEM Clima percepito dell'allenatore	
3.2 Penso che il mio allenatore comprenda perchè ho scelto di praticare questa attività sportiva	-0.56
3.3 Il mio allenatore ha fiducia nelle mie capacità in questo sport	-0.72
3.4 Il mio allenatore mi incoraggia a impegnarmi in questo sport	-0.69
3.5 Il mio allenatore mi ascolta a proposito di questa attività sportiva	-0.81
3.6 Il mio allenatore mi dà riscontri positivi quando pratico questa attività sportiva	-0.73
3.7 Posso discutere senza problemi di questa attività sportiva con il mio allenatore	-0.76
3.8 Il mio allenatore si assicura che io comprenda perchè ho bisogno di praticare questo sport	-0.61
3.9 Il mio allenatore risponde alle mie domande relative a questa attività sportiva	-0.68
3.10 Il mio allenatore si interessa a me quando pratico questa attività sportiva	-0.78
3.11 Ho la sensazione di poter condividere le mie esperienze relative a questa attività sportiva con il mio allenatore	-0.73
3.12 Ho fiducia nei consigli del mio allenatore relativi a questa attività sportiva	-0.63
VAL PROPRE	5.67
% varianza totale	47.29%
α di Cronbach	.88

Tabella 10. *Analisi fattoriale esplorativa del clima percepito dell'allenatore e α di Cronbach*

ITEM	Clima percepito dei pari non sportivi	SOST	CONF
2.3	Questi amici fanno dei commenti negativi sul fatto che io pratico questo sport	.62	
2.5	Mi sento incoraggiato nello sport da questi amici	.71	
2.6	Sento che questi amici mi accettano anche se abbiamo abitudini differenti	.58	
2.7	Posso discutere senza problemi del mio sport con questi amici	.57	
2.9	Mi sento compreso da questi amici	.72	
2.2	Questi amici fanno dei commenti negativi sul fatto che io pratico questo sport		.72
2.4	Questi amici mi prendono in giro perchè io pratico questo sport		.84
2.8	Questi amici mi criticano perchè pratico questo sport		.86
VAL PROPRE		2.79	1.69
% total variance		31.01%	18.85%
α di Cronbach		.70	.73

Tabella 11 *Analisi fattoriale esplorativa del clima percepito dei pari non sportivi (sostegno e conflitto) e α di Cronbach*

Infine è stata confermata la versione a 4 item dell'Intenzione futura di abbandonare lo sport (Tabella 12).

ITEM intenzione futura di abbandonare lo sport	
4.1 Hai già preso seriamente in considerazione l'idea di abbandonare lo sport	-0.82
4.2 Quali sono le probabilità che tu metta fine alla pratica del tuo sport al termine di questa stagione	-0.74
4.3 é probabile che tu abbandoni il tuo sport nei prossimi tre anni	-0.80
4.4 Sei determinato a continuare il tuo sport	-0.76
VAL PROPRE	2.47
% total variance	61.93%
α di Cronbach	.80

Tabella 12 *Analisi fattoriale esplorativa dell'intenzione di abbandonare lo sport e α di Cronbach*

Per la versione in lingua francese, riguardo al Clima percepito dei genitori, si è arrivati ad una soluzione monofattoriale composta da 4 item (Tabella 13)

ITEM Clima percepito dei genitori	
Dans le cadre de ton sport, est-ce que tes parents ...	
5.3 Te félicitent pour tes efforts après une compétition?	-0.81
5.7 Mostrano di comprendere cosa senti a proposito del tuo sport	-0.85
5.11 Te félicitent pour les bonnes choses que tu as faites même quand tu rates une compétition?	-0.86
5.15 Te félicitent pour avoir tenté des choses après une compétition?	-0.63
VAL PROPRE	2.55
% total variance	63.88%
α di Cronbach	.82

Tabella 13 *Analisi fattoriale esplorativa del clima percepito dei genitori e α di Cronbach (lingua francese)*

Per il clima dell'allenatore si è arrivati alla versione finale di 11 item per un unico fattore (Tabella14)

ITEM Clima percepito dell'allenatore	
3.2 Je pense que mon entraîneur comprend pourquoi je choisis de pratiquer cette activité sportive	-0.59
3.3 Mon entraîneur a confiance en mes capacités à pratiquer cette activité sportive	-0.72
3.4 Mon entraîneur m'encourage à m'investir dans cette activité sportive	-0.75
3.5 Mon entraîneur est à mon écoute à propos de cette activité sportive	-0.81
3.6 Mon entraîneur me donne des retours positifs quand je pratique cette activité sportive	-0.72
3.7 Je peux discuter sans problème de cette activité sportive avec mon entraîneur	-0.80
3.8 Mon entraîneur s'assure que je comprend pourquoi j'ai besoin de pratiquer cette activité sportive	-0.68
3.9 Mon entraîneur répond à mes interrogations relatives à cette activité sportive	-0.81
3.10 Mon entraîneur s'intéresse à moi lorsque je pratique cette activité sportive	-0.76
3.11 J'ai le sentiment de pouvoir partager mes expériences dans cette activité sportive avec mon entraîneur	-0.82
3.12 J'ai confiance dans les conseils donnés par mon entraîneur dans cette activité sportive	-0.67
VAL PROPRE	6.43
% total variance	53.64%
α di Cronbach	.91

Tabella 14 *Analisi fattoriale esplorativa del clima percepito dell'allenatore e α di Cronbach (versione francese)*

Per il Clima dei pari non sportivi si è giunti a 9 item divisi per due dimensioni, il Sostegno e il Conflitto (Tabella 15),

ITEM	Clima percepito dei pari non sportivi	SOST	CONF
2.1	Il est important pour moi d'être encouragé(e) par ces amis	.72	
2.3	Je pense que ces amis comprennent pourquoi j'ai choisi de pratiquer cette activité sportive	.64	
2.5	Je me sens encouragé(e) dans ce sport par ces amis	.80	
2.6	Je sens que ces amis(es) m'acceptent même si nous avons des habitudes différentes	.55	
2.7	Je peux discuter sans problème de mon sport avec ces amis	.64	
2.9	Je me sens compris(e) par ces amis	.58	
2.2	Ces amis font des commentaires négatifs sur le fait que je fasse ce sport		.62
2.4	Ces amis se moquent de moi parce que je fais ce sport		.83
2.8	Ces amis me critiquent parce que je fais ce sport		.81
	VAL PROPRE	3.24	1.50
	% total variance	36.02%	16.74%
	α di Cronbach	.76	.70

Tabella15 *Analisi fattoriale esplorativa del clima percepito dei pari non sportivi e α di Cronbach (versione francese)*

Infine, anche nella versione in lingua francese è stata confermata la versione a 4 item dell'Intenzione di abbandonare lo sport (Tabella16).

ITEM intenzione di abbandonare lo sport	
4.1 As-tu déjà sérieusement envisagé d'arrêter ton sport?	-.85
4.2 Quelles sont les chances pour que tu mettes un terme à ta pratique à la fin de cette saison?	-.82
4.3 Est-il probable que tu cesses ton sport dans les trois années à venir?	-.90
4.4 Es-tu déterminé(e) à continuer ton sport?	-.84
VAL PROPRE	2.94
% total variance	73.74%
α di Cronbach	.87

Tabella 16 *Analisi fattoriale esplorativa dell'intenzione di abbandonare lo sport e α di Cronbach (versione francese)*

Differenza in funzione del genere, dell'età, dello sport e del contesto

Le prime analisi multivariate sono state condotte considerando come variabili indipendente l'età, il genere e il tipo di sport e come variabile dipendente le sottodimensioni del SCS-A. I risultati indicano che per gli atleti italiani la variabile genere risulta significativa solo per la dimensione di Connessione emotiva nella comunità con una lieve differenza che vede nelle ragazze un valore più alto.

<i>Dimensione SCS-A</i>	<i>Variabile</i>	<i>Livelli delle variabili</i>	<i>M</i>	<i>D.S.</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Connessione emotiva nella comunità	<i>Genere</i>	M	4.079	.739	4.080	1	.044
		F	4.228	.726			
Connessione emotiva tra pari	<i>Sport</i>	Individuale	4.035	.773	6.364	1	.012
		Di squadra	3.680	.860			

Tabella 17. Effetti di interazione significativi tra le variabili genere e sport e le dimensioni del SCS-A

Risulta inoltre significativa la relazione tra il tipo di sport e la dimensione di connessione emotiva tra pari, con una lieve differenza che vede una connessione più elevata negli sport individuali (Tabella 17). Non emergono effetti significativi per quanto riguarda l'età.

Per quanto riguarda invece gli atleti francesi, vi è un effetto di interazione significativo soltanto tra il tipo di sport e la dimensione della soddisfazione dei bisogni con una media leggermente più alta per gli sport individuali (Tabella 18)

<i>Dimensione SCS-A</i>	<i>Variabile</i>	<i>Livelli delle variabili</i>	<i>M</i>	<i>D.S.</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Soddisfazione dei bisogni	<i>Sport</i>	Individuale	4.092	.740	10.818	1	.000
		Di Squadra	3.699	.806			

Tabella 18 Effetti di interazione significativi tra la variabile sport e le sottodimensioni del SdCS

Un'ulteriore analisi Manova³ è stata effettuata con le variabili dipendenti Senso di Comunità, Clima dell'allenatore, Clima dei genitori, percezione di Sostegno e percezione di Conflitto con i pari non-sportivi e le variabili indipendenti Contesto (Campania, Rhône-Alpes), Genere (Maschio e Femmina), Sport (Individuale, di Squadra) e Età (Prima adolescenza 14-15, Seconda adolescenza 16-19). Gli effetti di interazione significativi sono indicati nella tabella 18.

<i>Scale</i>	<i>Variabile</i>	<i>Livelli delle variabili</i>	<i>M</i>	<i>D.S.</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>																																																		
Senso di Comunità	<i>Contesto</i>	Campania	4.166	.483	31.86	1	.000																																																		
		Rhône-Alpes	3.886	.491				Intenzione di interrompere la pratica sportiva	<i>Genere</i>	M	1.532	.795	6.223	1	.013	F	1.821	.924	Clima allenatore	<i>Sport</i>	Individuale	4.326	.626	7.00	1	.008	Squadra	4.137	.706	Clima genitori	<i>Contesto</i>	Campania	2.873	.653	105.88	1	.000	Rhône-Alpes	2.107	.883	Sostegno pari non-sportivi	<i>Contesto</i>	Campania	4.157	.643	4.65	1	.031	Rhône-Alpes	4.293	.625		<i>Genere</i>	M	4.140	.657	10.30
Intenzione di interrompere la pratica sportiva	<i>Genere</i>	M	1.532	.795	6.223	1	.013																																																		
		F	1.821	.924				Clima allenatore	<i>Sport</i>	Individuale	4.326	.626	7.00	1	.008	Squadra	4.137	.706	Clima genitori	<i>Contesto</i>	Campania	2.873	.653	105.88	1	.000	Rhône-Alpes	2.107	.883	Sostegno pari non-sportivi	<i>Contesto</i>	Campania	4.157	.643	4.65	1	.031	Rhône-Alpes	4.293	.625		<i>Genere</i>	M	4.140	.657	10.30	1	.001	F	4.308	.603						
Clima allenatore	<i>Sport</i>	Individuale	4.326	.626	7.00	1	.008																																																		
		Squadra	4.137	.706				Clima genitori	<i>Contesto</i>	Campania	2.873	.653	105.88	1	.000	Rhône-Alpes	2.107	.883	Sostegno pari non-sportivi	<i>Contesto</i>	Campania	4.157	.643	4.65	1	.031	Rhône-Alpes	4.293	.625		<i>Genere</i>	M	4.140	.657	10.30	1	.001	F	4.308	.603																	
Clima genitori	<i>Contesto</i>	Campania	2.873	.653	105.88	1	.000																																																		
		Rhône-Alpes	2.107	.883				Sostegno pari non-sportivi	<i>Contesto</i>	Campania	4.157	.643	4.65	1	.031	Rhône-Alpes	4.293	.625		<i>Genere</i>	M	4.140	.657	10.30	1	.001	F	4.308	.603																												
Sostegno pari non-sportivi	<i>Contesto</i>	Campania	4.157	.643	4.65	1	.031																																																		
		Rhône-Alpes	4.293	.625					<i>Genere</i>	M	4.140	.657	10.30	1	.001	F	4.308	.603																																							
	<i>Genere</i>	M	4.140	.657	10.30	1	.001																																																		
		F	4.308	.603																																																					

Tabella 28: Effetti di interazione significativi (MANOVA) per le variabili Genere, Sport e Contesto

³ Per poter effettuare un confronto tra i due campioni, è stata effettuata un'aggregazione ulteriore degli indicatori relativi alle dimensioni di Comprensione e Pressione dei genitori del campione italiano.

Rispetto alla variabile Contesto, vediamo che sono presenti effetti significativi sul Senso di Comunità, sul Clima dei genitori e sulla percezione di Sostegno dei pari non – sportivi. In particolare, gli atleti italiani hanno un punteggio leggermente più alto rispetto agli atleti francesi per quanto riguarda il Senso di Comunità e il Clima genitoriale, mentre gli atleti francesi presentano un punteggio leggermente più alto rispetto alla percezione di Sostegno da parte dei pari non – sportivi. Rispetto alla variabile Genere, vediamo che sono presenti effetti di interazione significativi con l’Intenzione di interrompere la pratica sportiva e con la percezione di Sostegno tra i pari non-Sportivi con punteggi più elevati per le donne. Infine la variabile Sport ha un effetto significativo sul Clima dell’allenatore con un punteggio più alto negli sport individuali che negli sport di squadra.

Antecedenti e una conseguenza del Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza

Un modello di misurazione è stato testato sia per la versione italiana che per la versione francese, corrispondente ad un’analisi fattoriale confermativa. Questo permette ai ricercatori di focalizzarsi sulla struttura fattoriale degli item di ogni costruito.

I modelli di misurazione sono stati testati utilizzando il metodo di stima della *massima verosimiglianza* (i.e., « *maximum likelihood* ») a partire dalla matrice di covarianza con il software Lisrel 8.71 (Jöreskog & Sörbom, 2004). Per effettuare una valutazione globale dell’aggiustamento (Hu & Bentler, 1995) sono stati esaminati e riportati diversi indici (i.e., « *fit indices* »).

Il modello della versione italiana comprende 7 variabili latenti (Senso di Comunità, Sostegno pari-non sportivi, Conflitto pari non-sportivi, Clima allenatore, Intenzione di abbandonare lo sport, Pressione da parte dei genitori, Comprensione da parte dei genitori) e 17 variabili osservate, ottenute in seguito ad un processo di aggregazione di item. Nello specifico, il Senso di Comunità è stato misurato tramite un valore medio per ciascuna sottodimensione (per un

totale di 5 indicatori). Gli altri costrutti sono stati misurati attraverso rispettivamente 2 item aggregati per ciascun fattore (per un totale di 12 indicatori). Il modello ha dimostrato un adattamento adeguato ai dati:

$\chi^2_{(98)} = 93.78$, NNFI = 1, RMSEA = .04, CFI = 1, SRMR = .03.

Il modello di misurazione nella versione francese comprende 6 variabili latenti (Senso di Comunità, Sostegno pari-non sportivi, Conflitto pari non-sportivi, Clima allenatore, Intenzione di abbandonare lo sport, Clima dei genitori) e 15 variabili osservate, ottenute in seguito al medesimo processo di aggregazione.

Il modello ha dimostrato un adattamento adeguato ai dati: $\chi^2_{(128)} = 228.23$, NNFI = .95, RMSEA = .06, CFI = .96, SRMR = .07.

Sia nella versione in lingua italiana che nella versione in lingua francese le misure utilizzate appaiono dei buoni indicatori dei costrutti latenti.

In seguito, tre diversi modelli di equazioni strutturali sono stati testati per il campione italiano e tre per il campione francese. In questo studio, sono state testate delle ipotesi di mediazione seguendo le linee guida di Holmbeck (1997). Questo autore raccomanda di esaminare in un primo tempo l'adattamento del modello con gli effetti diretti, poi l'adattamento del modello globale e infine l'adattamento degli effetti combinati. Nello specifico di questo studio, tale modalità ha implicato tre modelli per campione: a) il Senso di Comunità, il Clima dei genitori (nelle dimensioni di comprensione e pressione per il campione italiano), il Clima dei pari non sportivi, nelle dimensioni di sostegno e di conflitto, e il Clima dell'allenatore dovrebbero predire l'Intenzione di abbandonare lo sport; tali relazioni sono indicate come modello a effetti diretti (modello 1); b) il Clima dell'allenatore, il Clima dei genitori e il Clima dei pari non-sportivi dovrebbero predire il Senso di Comunità, che a sua volta dovrebbe predire negativamente l'Intenzione di abbandonare lo sport; tali relazioni sono denominate modello di mediazione (modello 2); c) il Clima dell'allenatore, il Clima dei genitori e il Clima dei pari non-sportivi dovrebbero predire il Senso di Comunità, che a sua volta dovrebbe predire negativamente l'Intenzione di abbandonare lo sport e, allo stesso tempo, il Clima dell'allenatore, dei genitori e dei pari non-sportivi dovrebbero predire l'Intenzione di abbandonare lo sport; tali relazioni sono denominate modello a effetti combinati (modello 3).

Gli indici di adattamento, i coefficienti di relazione e la varianza spiegata dal Senso di Comunità e dall'Intenzione di abbandonare lo sport dei modelli strutturali per la versione in lingua italiana e per la versione in lingua francese sono presentati nelle tabelle 20 e 21.

Per quanto riguarda la versione italiana, il modello 1 mostra che il Clima percepito dell'allenatore predice negativamente l'Intenzione di abbandonare lo sport. Il Senso di Comunità non predice direttamente l'Intenzione di abbandonare lo sport. Allo stesso modo la percezione di Comprensione e la percezione di Pressione da parte dei genitori non predicano direttamente l'Intenzione di abbandonare lo sport. La percezione di Sostegno e la percezione di Conflitto da parte dei pari non-sportivi, non predicano direttamente l'Intenzione di abbandonare lo sport. Tale modello mostra un buon adattamento ai dati: χ^2 ⁽⁹⁸⁾ =93.78 , NNFI = 1, RMSEA = .00, CFI = 1, SRMR = .03.

Il modello 2, mostra che la percezione di Sostegno da parte dei pari non – sportivi predice il Senso di Comunità, e contemporaneamente anche il Clima dell'allenatore predice il Senso di Comunità. A sua volta, il Senso di Comunità predice negativamente l'Intenzione di abbandonare lo sport. Al contrario, la percezione di Comprensione e la percezione di Pressione dei genitori, non predicano il Senso di Comunità, e lo stesso vale per la percezione di Conflitto con i pari non-sportivi.

Anche questo modello ha dimostrato un buon adattamento ai dati: χ^2 ⁽¹⁰³⁾ =109.17 , NNFI = 1, RMSEA = .01, CFI = 1, SRMR = .04

Il modello 3 mostra che il Clima dell'allenatore predice negativamente l'Intenzione di abbandonare lo sport e allo stesso tempo predice il Senso di Comunità. La percezione di Sostegno dei pari predice il Senso di Comunità, ma non predice direttamente l'Intenzione di abbandonare la pratica sportiva. La percezione di Comprensione e la percezione di Pressione da parte dei genitori non predicano direttamente né il Senso di Comunità né l'Intenzione di abbandonare lo sport. Allo stesso modo, la percezione di Conflitto con i pari

non – sportivi non predice direttamente il Senso di Comunità né l’Intenzione di abbandonare la pratica sportiva. Il modello 3 mostra un buon adattamento ai dati:

$$\chi^2 (98) = 93.78, \text{ NNFI} = 1, \text{ RMSEA} = .00, \text{ CFI} = 1, \text{ SRMR} = .031$$

Versione ITA	Modello 1 Effetti diretti	Modello 2 Mediazione	Modello 3 Effetti combinati
χ^2 (df)	93.78 (98)	109.7 (103)	93.78 (98)
NNFI	1	1	1
RMSEA	.00	.015	.00
CFI	1	1	1
SRMR	.034	.041	.034
AIC	203.78	209.17	203.78
ECVI	.82	.82	.82
<hr/>			
Senso di Comunità → Intenz abband	-.12 ^{NS}	-.48 ^{***}	-.12 ^{NS}
Sostegno pari → Intenz abband	.02 ^{NS}		.02 ^{NS}
Conflitto pari → Intenz abband	.06 ^{NS}		.06 ^{NS}
Clima allenatore → Intenz abband	-.41 ^{***}		-.41 ^{***}
Comprensione genitori → Intenz abband	-.05 ^{NS}		-.05 ^{NS}
Pressione genitori → Intenz abband	.04 ^{NS}		.04 ^{NS}
Sostegno pari → Senso di Comunità		.24 ^{**}	.25 ^{**}
Conflitto pari → Senso di Comunità		.09 ^{NS}	.10 ^{NS}
Clima allenatore → Senso di Comunità		.66 ^{***}	.64 ^{***}
Compr genitori → Senso di Comunità		.09 ^{NS}	.09 ^{NS}
Pressione genitori → Senso di Comunità		-.01 ^{NS}	-.01 ^{NS}
<hr/>			
Varianza Spiegata R²			
Senso di Comunità		.62	.59
Intenzione abbandono	.28	.23	.28

Tabella 19: *indici di adattamento e coefficienti di relazione standardizzati per i modelli strutturali*
 *** = $p < .001$, NS = non significativo

Versione FRA	Modello 1 Effetti diretti	Modello 2 Mediazione	Modello 3 Effetti combinati
χ^2 (df)	119.02 (75)	127.48 (79)	93.78 (98)
NNFI	.95	.95	1
RMSEA	.06	.05	.00
CFI	.96	.96	1
SRMR	.06	.04	.03
AIC	209.02	209.48	209.02
ECVI	1.15	1.15	1.15
<hr/>			
Senso di Comunità → Intenz abband	-.42**	-.33***	-.42**
Sostegno pari → Intenz abband	.31**		.31**
Conflitto pari → Intenz abband	.20 ^{NS}		.20 ^{NS}
Clima allenatore → Intenz abband	-.02 ^{NS}		-.02 ^{NS}
Clima genitori → Intenz abband	-.09 ^{NS}		-.09 ^{NS}
Sostegno pari → Senso di Comunità		.18 ^{NS}	.21 ^{NS}
Conflitto pari → Senso di Comunità		-.10 ^{NS}	-.07 ^{NS}
Clima allenatore → Senso di Comunità		.64***	.63***
Clima genitori → Senso di Comunità		.03 ^{NS}	.02 ^{NS}
<hr/>			
Varianza Spiegata R²			
Senso di Comunità		.54	.55
Intenzione abban	.18	.11	.18

Tabella 20: indici di adattamento e coefficienti di relazione standardizzati per i modelli strutturali
 ** $p < .01$ *** $p < .001$, NS = non significativo

Per quanto riguarda il campione francese, il modello 1 indica che il Senso di Comunità predice negativamente l'Intenzione di abbandonare lo sport e che la percezione di Sostegno da parte dei pari non-sportivi predice positivamente l'Intenzione di abbandonare lo sport. In questo modello la dimensione di percezione di Conflitto con i pari non-sportivi, il Clima dell'allenatore e il Clima dei genitori, non hanno effetti diretti sull'Intenzione di abbandonare la pratica sportiva. Questo modello indica un buon adattamento ai dati:

χ^2 ⁽⁷⁵⁾ = 119.02, NNFI = .95, RMSEA = .06, CFI = .96, SRMR = .06

Il modello 2 indica che il Clima dell'allenatore predice il Senso di Comunità, e che a sua volta il Senso di Comunità predice negativamente l'Intenzione di abbandonare lo sport. La percezione di Sostegno e la percezione di Conflitto dei pari non-sportivi e il Clima genitoriale non hanno un effetto sul Senso di Comunità.

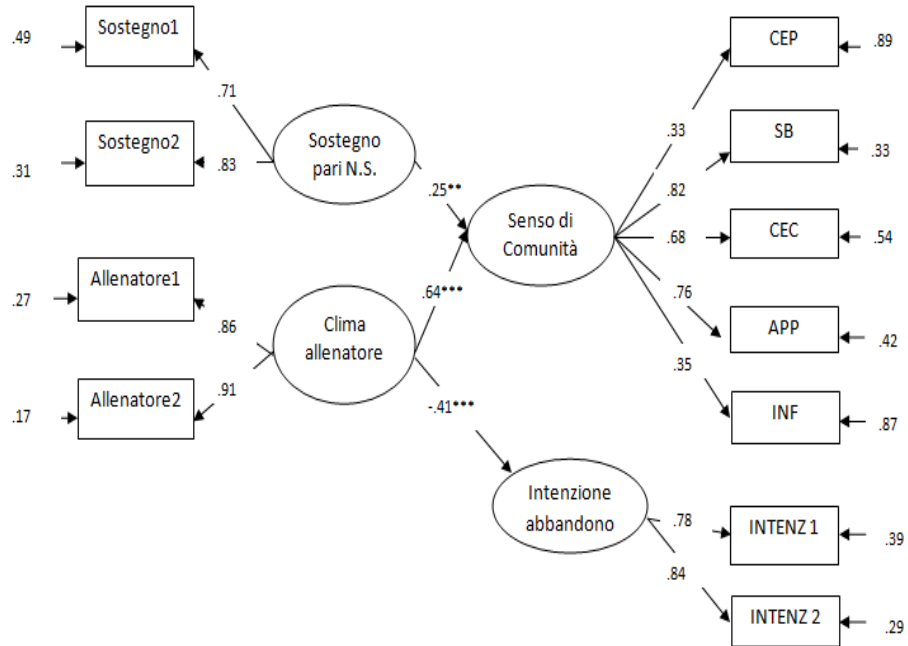
Il modello 2 mostra un buon adattamento ai dati:

$$\chi^2(79) = 127.48, \text{ NNFI} = .95, \text{ RMSEA} = .05, \text{ CFI} = .96, \text{ SRMR} = .04$$

Il modello 3 indica che il Clima dell'allenatore predice il Senso di Comunità e che a sua volta il Senso di Comunità predice negativamente l'Intenzione di abbandonare lo sport. Il Clima dell'allenatore non ha invece un effetto diretto sull'Intenzione di abbandonare lo Sport. La percezione di Sostegno da parte dei pari non-sportivi influenza positivamente l'Intenzione di abbandonare lo sport, ma non predice il Senso di Comunità. Il Clima dei genitori e la percezione di Conflitto con i pari non-sportivi non hanno un'influenza significativa sul Senso di Comunità né sull'Intenzione di abbandonare lo Sport. Anche questo modello presenta un buon adattamento ai dati:

$$\chi^2(98) = 93.78, \text{ NNFI} = 1, \text{ RMSEA} = .00, \text{ CFI} = 1, \text{ SRMR} = .03$$

Come abbiamo visto, tutti i modelli sia per il campione italiano che per il campione francese mostrano un buon aggiustamento ai dati, quindi per selezionare il modello con il miglior adattamento, ci si è avvalsi degli indici *Akaike information criterion* (AIC) e *Expected cross-validation index* (ECVI), considerando che valori più bassi in questi indici determinano un miglior adattamento del modello ai dati (MacCallum & Austin, 2000). Per il campione italiano, il modello 1 e il modello 3 non mostrano differenze significative, ma il modello 3 fornisce informazioni in più sul Senso di Comunità Sportivo (Figura 3).



Figurs 3. Modello di equazioni strutturali delle relazioni tra il Senso di Comunità Sportivo, il Clima dell'allenatore, il Sostegno dei pari non-sportivi e l'Intenzione futura di abbandonare la pratica sportiva (Campione italiano) Solo le relazioni significative sono rappresentate ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Per il campione francese, il modello con il miglior adattamento è il modello3 (Figura 4).

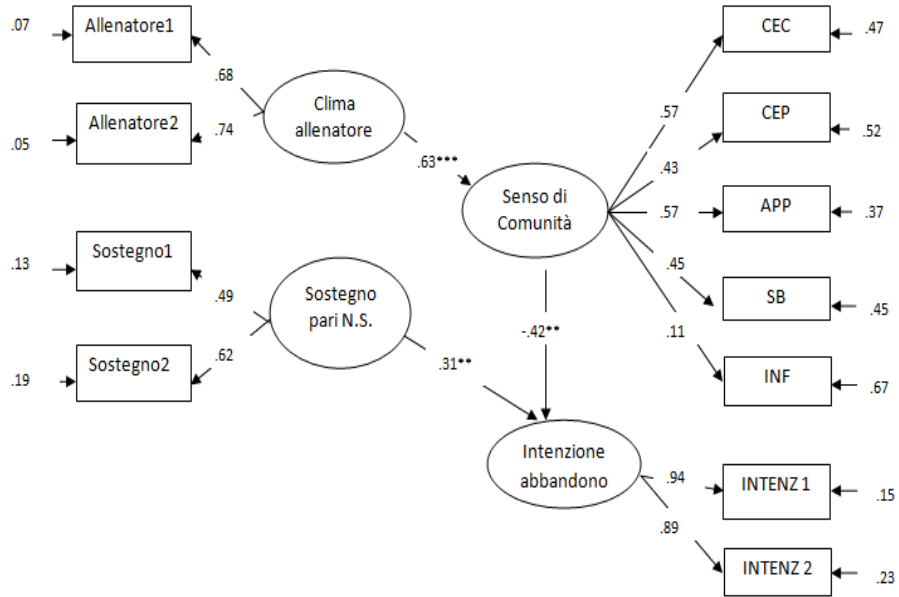


Figura 4. Modello di equazioni strutturali delle relazioni tra il Senso di Comunità Sportivo, il Clima dell'allenatore, il Sostegno dei pari non-sportivi e l'Intenzione futura di abbandonare la pratica sportiva (Campione francese) Solo le relazioni significative sono raffigurate ** $p < .01$. *** $p < .001$.

V.11.5 Discussioni

La seconda fase di questo studio aveva i seguenti obiettivi:

- 1) esplorare le relazioni che intercorrono tra le sottodimensioni del Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza, gli antecedenti (Clima percepito dell'allenatore, dei genitori, dei pari – non sportivi) , una possibile conseguenza (l'Intenzione futura di abbandonare la pratica sportiva) e le variabili socio - anagrafiche quali il genere, l'età e il tipo di sport.
- 2) esplorare le relazioni tra il Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza e le seguenti variabili: Clima percepito dell'allenatore, dei genitori, dei pari – non sportivi e l'Intenzione futura di abbandonare la pratica sportiva.
- 3)

I risultati hanno mostrato che per il campione italiano esistono differenze significative per il genere e il tipo di sport. Nello specifico, da questo studio risulta che le ragazze percepiscono una Connessione emotiva con la comunità leggermente più profonda rispetto ai ragazzi. Inoltre, gli atleti che praticano uno sport individuale mostrano punteggi leggermente più alti nella Connessione emotiva con gli altri atleti. Per quanto riguarda il campione francese invece, gli atleti che praticano uno sport individuale mostrano punteggi leggermente più alti nella Soddisfazione dei bisogni. In entrambi i casi non emergono differenze significative in base all'età.

Confrontando questi risultati con gli studi sul Senso di Comunità nei contesti sportivi, notiamo che nello studio di Warner e Dixon (2011) emerge una differenza di genere rispetto alla percezione degli elementi che contribuiscono alla formazione di Senso di Comunità negli atleti, soprattutto per quanto riguarda le sensazioni associate alla competizione, in particolare la competizione interna, tra membri della stessa squadra. Mentre tale sfumatura della competizione è vissuta in maniera positiva dai partecipanti di sesso maschile, per le donne è vissuta come un fattore che influisce negativamente sul Senso di Comunità. Si potrebbe dunque supporre che le atlete che hanno partecipato al presente studio non percepiscono un clima competitivo nella loro

Comunità sportiva di appartenenza. I risultati del nostro studio mostrano infatti che le atlete percepiscono di appartenere ad una Comunità Sportiva in cui il clima è caratterizzato da collaborazione e sostegno reciproco.

Rispetto alla tipologia di sport, i risultati di questo studio mostrano che gli atleti italiani che praticano sport individuali instaurano relazioni significative con gli altri atleti, relazioni che si estendono oltre il contesto sportivo. Gli atleti francesi che praticano sport individuali percepiscono di appartenere ad una Comunità sportiva che permette loro di migliorare costantemente e di acquisire sempre maggiori competenze. Come abbiamo visto, Vallerand et al (2008) sottolineano l'importanza degli altri significativi per la soddisfazione dei bisogni psicologici degli atleti: il modo in cui gli altri si comportano verso gli atleti influenza profondamente la soddisfazione dei bisogni fondamentali e di conseguenza la motivazione. Si potrebbe dunque supporre che negli sport individuali la percezione di un maggior riconoscimento del singolo atleta da parte dell'allenatore, faciliti la soddisfazione del bisogno di competenza e di relazionalità.

Per rispondere al secondo obiettivo sono stati testati e confrontati 3 diversi modelli per ciascun campione, che hanno offerto interessanti spunti di riflessione sulle dimensioni alla base della formazione del Senso di Comunità nello Sport, e sulla relazione tra tale costrutto e le variabili considerate. Rispetto alla costruzione del Senso di Comunità i risultati suggeriscono che il Clima dell'allenatore costituisce un predittore del Senso di Comunità. L'importanza del ruolo dell'allenatore per gli adolescenti sportivi è ampiamente documentata in letteratura, e in particolare, gli studi condotti all'interno della cornice teorica della *Self Determination Theory* (Blanchard et al., 2009) dimostrano che gli allenatori che adottano un atteggiamento di tipo supportivo all'autonomia tendono a valorizzare maggiormente le informazioni provenienti dai loro atleti, e sono più inclini a permettere a questi ultimi di effettuare scelte autonome. Tali lavori hanno mostrato quanto, le differenze fra i comportamenti degli allenatori, possano essere determinanti per la soddisfazione dei tre bisogni di base dei loro atleti: i comportamenti di supporto all'autonomia da parte degli allenatori assumono un ruolo

fondamentale nel generare percezioni di autonomia, competenza e relazionalità nei loro atleti. Tuttavia è importante considerare che le azioni di un allenatore sono molto meno importanti del modo in cui gli atleti percepiscono, interpretano e valutano questi comportamenti (Horn, 2002). In questo senso, i risultati del nostro studio, oltre a confermare i risultati degli studi precedenti, suggeriscono che la percezione da parte degli atleti di un clima dell'allenatore supportivo rispetto all'autonomia, può anche influenzare il sentimento di appartenenza alla Comunità Sportiva. L'appartenenza si riferisce al sentimento di essere parte di una determinata comunità, di percepire l'esistenza di chiari confini, indice di protezione, sicurezza emotiva e di significati simbolici condivisi. I confini, siano essi fisici o simbolici, determinando una chiara differenza tra *insider* e *outsider*, sostengono la sicurezza emotiva e la possibilità per le persone di investire risorse cognitive e affettive nella comunità di appartenenza e nelle relazioni con gli altri membri (Mannarini, 2004). A questa dimensione è legato anche il ruolo dei pari non – sportivi, elemento ancora poco esplorato in letteratura, che è però emerso grazie ai risultati dei due studi qualitativi precedentemente esposti, e che ritorna come rilevante anche nel presente studio. I pari non – sportivi, possono sostenere o ostacolare la pratica sportiva dei loro coetanei atleti. Se nei primi due studi si faceva riferimento alla dimensione di disagio creata dal conflitto con i pari non-sportivi, in questo studio viene data più enfasi alla dimensione di sostegno da parte di questi ultimi. In particolare per il campione italiano, la percezione di sostegno da parte dei pari non-sportivi costituisce un predittore del Senso di Comunità Sportivo. Sembra dunque che essere sostenuti e compresi da coloro che vengono percepiti come esterni alla Comunità Sportiva influenza positivamente la possibilità di sviluppare un legame affettivo con i membri della Comunità stessa.

Dai risultati del presente studio emerge inoltre che il Clima dell'allenatore e la percezione di Sostegno da parte dei non-sportivi hanno un effetto anche sull'intenzione di abbandonare la pratica sportiva. In particolare, nel contesto italiano il Clima dell'allenatore predice negativamente e direttamente l'intenzione di abbandonare la pratica sportiva. Questo dato rimanda al fatto

che nel contesto sportivo, il comportamento degli allenatori ha effetti importanti sulla motivazione degli atleti attraverso il clima che l'allenatore contribuisce a creare, e che avrà un'influenza sulle percezioni di competenza, autonomia e relazionalità (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, 2002). Nel contesto francese, la percezione di sostegno da parte dei pari non sportivi predice positivamente l'intenzione di abbandonare la pratica sportiva. Questo ultimo dato può essere interpretato alla luce dei risultati dello studio di Fortè (2006) secondo cui gli atleti che attribuiscono una profonda importanza alle relazioni amicali, ivi comprese quelle al di fuori del mondo sportivo, sono spesso accompagnati da carichi di tensione e disposizioni antinomiche nei confronti della pratica sportiva. Questo tipo di funzionamento sembra caratterizzare gli atleti che abbandoneranno lo sport.

Nello specifico del contesto francese, il Senso di Comunità Sportivo predice direttamente e negativamente l'Intenzione di abbandonare la pratica sportiva. Inoltre funge da mediatore nella relazione tra il Clima dell'allenatore e l'Intenzione di abbandonare la pratica sportiva. Questo risultato rappresenta un elemento di originalità nel presente studio. L'intenzione di abbandonare la pratica sportiva costituisce un predittore dell'abbandono reale (Guillet et al, 2006) e pertanto, possiamo supporre che il Senso di Comunità abbia un ruolo protettivo rispetto all'impegno nella pratica sportiva in adolescenza. Questo dato risulta particolarmente significativo, se pensiamo che gli adolescenti vengono considerati una popolazione particolarmente a rischio drop-out sportivo e che questo accade soprattutto tra le ragazze (Sarrazin et al, 2002; Guillet et al, 2006). Anche dai risultati delle analisi multivariate emerge che l'Intenzione di abbandonare la pratica sportiva assume un punteggio leggermente più alto tra le ragazze. Questo dato trova riscontro negli studi sugli stereotipi di genere associati alla pratica sportiva (Guillet et al, 2006; Chalabaev & Sarrazin, 2009) che mostrano che le atlete sono più autodeterminate quando praticano uno sport che veicola uno stereotipo conforme al proprio sesso, e si sentono più competenti. Ma la percezione di tale stereotipo è mediata da altri fattori, come l'appartenenza sociale: impegnarsi in un'attività non conforme allo stereotipo di genere può far

incorrere nella disapprovazione da parte dei pari (Chalabaev & Sarrazin, 2009). Nello specifico di questo studio, sembra che le ragazze percepiscono un sostegno da parte dei pari-non sportivi anche più alto dei ragazzi. E come abbiamo visto, questo sostegno contribuisce alla formazione di un Senso di Comunità Sportivo. In questa prospettiva, la percezione di un Senso di Comunità Sportivo, potrebbe influenzare negativamente il drop-out sportivo.

Lo stereotipo di genere potrebbe anche essere letto rispetto al contesto, infatti, coerentemente con quanto emerso nei due studi qualitativi, questo studio mostra che sono proprio gli adolescenti italiani a percepire un minore sostegno da parte dei pari non-sportivi. Questo dato potrebbe essere letto alla luce di uno stereotipo culturale, oltre che di genere, che vede in un determinato contesto come quello della regione Campania, una preferenza per determinati sport considerati più desiderabili socialmente in adolescenza.

Un ulteriore dato significativo di questo studio è la bassa influenza del Clima dei genitori, sia sul Senso di Comunità, sia sull'Intenzione di abbandonare la pratica sportiva. Questo dato potrebbe essere letto alla luce della specificità della fase adolescenziale, il cui l'attenzione e l'importanza vengono spostate sulle relazioni esterne alla sfera familiare e soprattutto, nel caso degli atleti, verso l'allenatore. Rispetto ai risultati del presente studio è da tenere in considerazione che 6 atleti italiani e 10 atleti francesi non hanno risposto alle domande del questionario relative ai padri. Bisogna inoltre considerare che quando la pratica sportiva è già avviata, come nel caso degli atleti adolescenti di alto livello, determinati comportamenti dei genitori possono influenzare sia positivamente che negativamente l'impegno sportivo, e sarebbe necessario comprendere maggiormente il ruolo specifico di madri e padri (Boiché, Guillet, Bois & Sarrazin, 2011): ad esempio, i comportamenti di coinvolgimento attivo, come riorganizzare gli orari di famiglia venire incontro alle esigenze degli atleti sono risultati essere favorevoli per l'impegno sportivo. Al contrario, la pressione parentale percepita è stata negativamente collegata all'attribuzione del valore intrinseco verso lo sport. Ricevere numerosi commenti negativi rispetto a ciò che avrebbero potuto o dovuto fare durante una competizione, porta gli atleti adolescenti a sentirsi meno competenti nella loro attività.

V.11.5 Limiti e prospettive

Alcuni limiti di questo studio devono essere considerati al fine di poter orientare futuri approfondimenti. In primo luogo, rispetto alla prima fase, per la validazione del questionario sul Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza, si è scelto di effettuare un'analisi fattoriale esplorativa ed un'analisi fattoriale confermativa con lo stesso insieme di dati, sia per il campione italiano che per il campione francese. Questa procedura, se da un lato costituisce una progressione logica nella modellizzazione esplorativa (Kline, 1994; Ntoumanis & Vazou, 2005), dall'altra può produrre risultati non generalizzabili verso altri campioni. Dunque un prossimo obiettivo sarà quello di testare la validità fattoriale della scala su un nuovo e più ampio campione. L'ampiezza del campione costituisce un altro elemento di riflessione: se infatti, per il campione italiano è stata rispettata la regola del numero minimo di 5 partecipanti per variabile con non meno di 100 soggetti (Gorsuch, 1983), per il campione francese questo criterio non è stato rispettato.

Per quanto riguarda la seconda fase, sono stati utilizzati strumenti non ancora validati in lingua italiana e si è scelto dunque di effettuare un'analisi fattoriale esplorativa e confermativa per ciascun questionario. Tuttavia successive somministrazioni sarebbero auspicabili per testare la validità fattoriale della versione finale dei questionari emersa da questo studio. Un'altra dimensione da approfondire in successive ricerche potrebbe essere la specificità del tipo di sport: in questo studio infatti, data l'eterogeneità degli sport praticati dagli adolescenti, si è scelto di considerare la differenza tra sport di squadra e sport individuali, ma resta da chiedersi in che modo la specificità di uno sport influisce sulla percezione di Senso di Comunità da parte degli atleti. Inoltre, dato che la variabile età non è risultata significativa, questa dimensione potrebbe essere approfondita prendendo in considerazione un campione specifico con una fascia d'età meno ampia.

Nonostante la necessità di ulteriori approfondimenti, l'importanza del Senso di Comunità nell'impegno sportivo degli adolescenti è un fattore che apre a nuovi scenari di ricerca.

Conclusioni

Questo lavoro di tesi è stato costruito a partire dalla formulazione di tre domande di ricerca: in che modo l'esperienza sportiva a livello agonistico e le relazioni interpersonali significative per gli atleti si influenzano reciprocamente durante l'adolescenza? Qual è il ruolo della Comunità Sportiva negli vita degli atleti adolescenti? Quali sono le dimensioni che possono portare alla costruzione di un Senso di Comunità Sportivo?

Per rispondere a questi interrogativi sono stati formulati obiettivi, via via più specifici e circoscritti, che hanno portato alla conduzione di tre studi.

Pur non offrendo risposte definitive, questa tesi offre un contributo al dibattito sul concetto di comunità, focalizzandosi sulla percezione di comunità da parte di una popolazione specifica, cioè gli atleti adolescenti di alto livello. Come abbiamo visto, quando si sceglie il termine comunità per riferirsi ad aggregati sociali, si fa inevitabilmente implicito riferimento ad una dimensione valoriale, alla natura profonda del legame sociale. Per questi adolescenti, la cui quotidianità è caratterizzata da ritmi ed esperienze singolari, l'appartenenza alla comunità sportiva assume particolare rilievo. Le relazioni significative che gli atleti intraprendono all'interno della comunità sportiva sono le relazioni con i pari atleti e con l'allenatore. I genitori, il cui ruolo appare contraddittorio, fungono da anello di congiunzione tra la comunità sportiva e la comunità locale, il cui riferimento principale sono i pari- non sportivi.

Vi è un'influenza reciproca tra la qualità delle relazioni significative degli atleti e l'esperienza sportiva. Se, da un lato, la qualità della relazione allenatore-atleta e atleta-atleta, influenza notevolmente la pratica sportiva, dall'altro lato, il fatto stesso di praticare uno sport a livello agonistico influenza la qualità delle relazioni, soprattutto con i pari non-sportivi. Ma, allo stesso tempo, in un'ottica circolare, la qualità delle relazioni con i pari-sportivi influenza inevitabilmente l'esperienza sportiva.

In questo complesso scenario relazionale, il Senso di Comunità Sportivo può influenzare positivamente il benessere degli atleti adolescenti, proteggerli dalle

esperienze di solitudine e di *burnout*, promuovere l'impegno e la soddisfazione degli atleti in relazione alla loro esperienza (Warner, Dixon, e Chalip, 2012).

I risultati di questa ricerca hanno mostrato che il Senso di Comunità Sportivo può avere un'influenza sull'intenzione futura di abbandonare la pratica sportiva. Ciò vuol dire che gli atleti che percepiscono una profonda appartenenza alla loro comunità, un sentimento di connessione con gli altri atleti e con tutti i membri della comunità (dirigenza, allenatori, preparatori, staff medico), che sperimentano in essa la soddisfazione dei propri bisogni, vivranno in maniera funzionale le difficoltà e le risorse insite nella pratica dello sport a livello agonistico.

Futuri approfondimenti potranno fornire risposte ulteriori sul ruolo del Senso di Comunità nell'impegno sportivo, e nei processi alla base dei fenomeni del *burnout* e del *drop-out*.

Una ricerca che nasce dall'esperienza sul campo non può che concludersi con una riflessione su possibili implicazioni e prospettive di intervento suggerite dai risultati.

In uno scenario complesso come quello contemporaneo, in cui la comunità nella sua accezione originaria rischia di essere sostituita dalla liquidità (Bauman, 2003), si assiste alla frammentazione in piccole isole, definite esse stesse comunità, i cui confini assumono caratteri di rigidità nei confronti dell'esterno. Come abbiamo visto, questo è un rischio in cui possono incorrere anche gli atleti adolescenti, che alcune volte vivono con disagio il rapporto con i pari non-sportivi, rifugiandosi in atteggiamenti di chiusura verso i membri dell'*outgroup*.

Sebbene l'appartenza a molteplici comunità possa costituire una risorsa, soprattutto in adolescenza, ancora più importante è la possibilità di condivisione delle esperienze tra sportivi e pari non-sportivi, al fine di non generare visioni stereotipate, che rischiano di alimentare vissuti di disagio e isolamento. Dal presente lavoro è emerso inoltre che tra gli adolescenti che riescono a vivere in maniera funzionale sia l'esperienza sportiva e che la relazione con i pari non-sportivi, la percezione di supporto dei pari non-sportivi

costituisce un fattore che può positivamente influenzare il Senso di Comunità Sportivo.

Se ciò che rende forti le comunità sono gruppi di persone che si sentono connesse, responsabili, supportate e influenti, allora dovremmo fare un notevole sforzo per creare, anche nello sport, ambienti per e con i giovani, che promuovono lo sviluppo di queste caratteristiche.

Pertanto, un primo passo sarà la restituzione dei risultati degli studi ai partecipanti, con l'intenzione di riflettere sulla possibilità di co-costruire programmi di intervento.

Tal interventi potrebbero essere posti su due livelli per rispondere alla complessità relazionale che caratterizza la comunità sportiva: un primo livello potrebbe interessare le relazioni all'interno della comunità sportiva. In questo senso, gli interventi dovrebbero coinvolgere non solo gli atleti e gli allenatori, ma anche i genitori.

Un altro livello, complementare al precedente, potrebbe interessare il lavoro sulle relazioni della comunità sportiva con la comunità locale: in questo senso i programmi potrebbero essere volti a sensibilizzare i benefici dell'attività fisica in adolescenza, al fine di sostenere canali comunicativi tra atleti e pari non-sportivi.

Résumé substantiel de la thèse

Les athlètes adolescents et la communauté sportive: le sens psychologique communautaire appliqué au sport

Introduction	Pag.	156
1. Le Sens Communautaire: définition	>>	157
2. De la communauté territoriale à la communauté relationnelle	>>	158
3. Les antécédents du Sens Communautaire	>>	159
4. Mesurer le Sens Communautaire	>>	160
5. Le Sens Communautaire pendant l'adolescence	>>	160
6. Le sens Communautaire lié au sport	>>	162
6.1 La construction du sens Communautaire par le sport	>>	162
6.2 La construction du Sens Communautaire dans le sport	>>	164
7. La participation sportive à l'adolescence	>>	168
8. Les effets bénéfiques du sport pour la santé des adolescents	>>	169
9. Les effets négatifs du sport pour la santé des adolescents	>>	170
10. La motivation à la participation et/ou à l'abandon sportif au cours de l'adolescence	>>	171
11. Quelle communauté pour les athlètes adolescents?	>>	173
11.1 La relation athlète-entraîneur dans la pratique sportive des adolescents	>>	174
11.2 Le rôle de la relation athlète-parent dans la pratique sportive des adolescents	>>	174
11.3 Le rôle de la relation athlète-groupe des pairs dans la pratique sportive des adolescents	>>	175
Etude 1: La participation sportive à l'adolescence	>>	177
Objectifs	>>	177
Méthode	>>	177
Participants	>>	177
Instruments	>>	178
Procédure		179
Analyse des données	>>	179
Résultats	>>	180

La dimension temporelle entre sport et activités non structurées	>>	180
Les activités non structurées: entre bien-être et risque	>>	181
Le sport comme espace projection	>>	183
Discussion	>>	187
Etude 2: La communauté sportive à l'adolescence	>>	191
Objectifs	>>	191
Méthode	>>	191
Participants	>>	191
Instruments	>>	192
Procédure	>>	192
Analyse des données	>>	193
Résultats	>>	193
L'identification et l'appartenance au groupe sportif	>>	193
Les acteurs de la communauté sportive	>>	195
Différences de genre dans le sport	>>	197
Le processus de construction de la communauté sportive	>>	199
Etude 3: Le Sens Communautaire Sportif à l'adolescence	>>	203
Phase 1: Construction et validation d'un outil du SCS en langue italienne et française	>>	205
Objectif	>>	205
Construction des sous-échelles et items, et traduction	>>	205
Analyse des Données	>>	206
Le développement de la version italienne du Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence	>>	208
Participants	>>	208
Procédure	>>	208
La validité factorielle	>>	208
Analyse exploratoire	>>	208
Analyse confirmatoire	>>	210

Fiabilité et Validité Convergente du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence : la version italienne	>>	211
Mesures	>>	213
Résultats	>>	213
Validation française du Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence	>>	214
Participants	>>	214
Procédure	>>	214
Validité factorielle	>>	214
Analyse exploratoire	>>	214
Analyse confirmatoire	>>	215
Fiabilité et Validité Convergente du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence: version Française	>>	216
Discussion sur la validation	>>	219
Phase 2: Analyse des antécédents du Sens Communautaire Sportif à l'Adolescence et une conséquence du SCSA: l'intention d'arrêter le sport	>>	222
Objectifs	>>	222
Mesures	>>	222
Analyse des données	>>	223
Résultats	>>	223
Validité psychométrique des différents outils: analyses exploratoires et modèles de mesure	>>	223
Différences en fonction du sexe, de l'âge, du type de sport, et de la nationalité	>>	229
Antécédents et une conséquence du SCSA	>>	232
L'échantillon italien	>>	233
L'échantillon Français	>>	235
Discussion	>>	238
Limites et Perspectives	>>	241
Conclusion	>>	243

Introduction

La présente thèse a pour objet d'examiner le processus du Sens Communautaire dans des contextes sportifs à l'adolescence. Il s'agit d'un objet transversal à deux domaines de la psychologie: la psychologie communautaire et la psychologie du sport. Le Sens Communautaire est important pour le bien-être et le développement social positif des adolescents (Pretty, 2002; Cicognani et al., 2006; 2012). Cependant, peu d'études ont fourni des informations significatives sur les mécanismes qui peuvent conduire à la construction d'une communauté dans le sport (Warner, 2011).

Ce travail poursuit trois objectifs principaux: 1) étudier les liens réciproques entre les relations interpersonnelles et l'expérience sportive à l'adolescence 2) contribuer à la définition d'une communauté sportive et 3) opérationnaliser le concept de Sens Communautaire Sportif.

Pour cela, dans ce résumé, nous allons présenter les éléments les plus importants de cette thèse. La première partie du résumé est une brève revue de littérature qui se propose d'analyser les conceptualisations de la Communauté et du Sens Communautaire, et d'examiner les caractéristiques de la Participation sportive à l'adolescence (les effets positifs et négatifs du sport de haut niveau, la motivation et les relations interpersonnelles avec les autres significatifs liés à la pratique sportive).

Par la suite deux axes de recherches sont proposés. Le premier axe comprend deux études qualitatives et le second axe comprend une étude quantitative.

Ces trois études ont représenté trois années de suivi auxquels ont participé 518 adolescents.

Au regard des résultats, des limites et des perspectives de recherche sont discutées.

1.Le Sens Communautaire: définition

L'intérêt en littérature pour le concept de Sens Communautaire (SC ou SoC de l'anglais *Sense of Community*) naît et se développe de la définition de Sarason (1974), qui avait comme principal objectif celui de fonder une discipline qui eût comme base de valeurs et comme but le Sens Psychologique de communauté, vue comme "la perception de similarité aux autres, une interdépendance renforcée avec les autres, une disponibilité à garder cette interdépendance en offrant et en faisant pour les autres ce qu'on s'attend des autres, la sensation de faire partie d'une structure complètement fiable et stable" (p. 157).). McMillam et Chavis (1986) relèvent le défi d'accueillir cette expression au sein d'un *frame* théorique et méthodologique, en expliquant le Sens Communautaire comme "une sensation des individus de faire partie et d'être importants les uns pour les autres et pour le groupe, et la confiance partagée que les besoins des membres pourront être satisfaites grâce à leur engagement" (p.9). Dans cette définition les auteurs reconnaissent quatre éléments du Sens Communautaire: l'appartenance (*membership*), l'influence (*influence*), l'intégration et la satisfaction des besoins (*integration and fulfillment of needs*) et la connexion émotionnelle partagée (*shared emotional connection*). Le concept d'appartenance est lié au sentiment de faire partie d'une communauté, de percevoir l'existence de limites claires, indicateur de protection, de sécurité émotionnelle et de valeurs symboliques partagés. Les limites, physiques ou symboliques, déterminent une claire différence entre *insider* et *outsider*, soutiennent la sécurité émotionnelle et la possibilité pour les personnes d'investir des ressources cognitives et affectives dans leur communauté et dans les relations avec les autres membres (Mannarini, 2004). La dimension d'influence se réfère à l'intérêt que les membres montrent à leur communauté, qui est capable de leur faire éprouver une sorte de dépendance, ainsi qu'à la perception de pouvoir exercer un contrôle et une influence sur la communauté. Le résultat de ce processus est la perception de la possibilité d'apporter plusieurs changements: depuis l'individu vers la communauté et inversement, ou depuis la communauté vers le monde extérieur. La dimension

d'intégration et de satisfaction des besoins, s'adresse à la perception par des acteurs d'une communauté d'une forte présence des croyances et valeurs partagées, et de la possibilité d'un échange des ressources qui soit prérogative d'une force complémentaire, capable de satisfaire les besoins de chacun. Cette dimension montre le bénéfice, la force, que les individus peuvent acquérir avec l'appartenance à une communauté. Quand les personnes trouvent au sein d'une communauté la possibilité de satisfaire des besoins psychologiques ou concrets, leur motivation à faire partie de cette communauté peut augmenter (McMillam et Chavis, 1986). Il s'agit bien sûr de besoins individuels ainsi que de besoins collectifs, qui peuvent être renforcés précisément grâce à des valeurs partagées. La dimension de connexion émotionnelle partagée renvoie au lien émotionnel qui caractérise les membres d'une communauté, au sentiment de partage d'une histoire commune, aux rythmes articulés par des rituels ou par des événements importants. Il s'agit d'un élément qui caractérise une communauté par rapport à une autre, du moment que chaque communauté a ses événements importants, situés dans sa propre histoire, dans la mémoire des membres de la communauté, qu'ils soient positifs ou négatifs. La coparticipation émotionnelle à l'histoire de la communauté renforce les liens entre ses membres.

2. De la communauté territoriale à la communauté relationnelle

Sarason (1974) définit la communauté comme “ un réseau de relations d'où dépende de simples accès et dans lequel on se soutient mutuellement” (p.1). Cette acception trouve ses racines dans les idées de Tönnies (1887) qui reconnaît les agrégats sociaux en se basant sur la volonté sociale qui garde ses membres ensemble: si le lien social est représenté par les relations familiales de proximité et d'amitié, on parle de *Gemeinschaft*, c'est-à-dire la communauté de sentiments, d'émotions, d'idées; si, au contraire le lien social se base sur le calcul des moyens aptes à atteindre des objectifs précis, on parle de *Gesellschaft*, la société. Le mot Communauté a pris différentes significations au sein des sciences sociales, se balançant entre une emphase sur une

dimension géo-territoriale, et, de l'autre côté, un glissement d'intérêt pour une dimension purement relationnelle (Reich, 2010).

De ce point de vue, le Sens Communautaire a été étudié en prenant en considération communautés géographiques, communautés scolaires, communautés de travail, communautés virtuelles, communautés basées sur l'identité de genre et, plus récemment, il y a un intérêt de plus en plus marqué pour la communauté sportive. De ces études le Sens Communautaire est lié à la satisfaction de vie et au bien-être perçu, (Albanesi, Marcon & Cicognani, 2007) est lié aux facteurs de motivation (Bateman, 2002), et apparaît comme un prédicteur direct de l'auto-efficacité perçue et il est lié négativement au *burnout* (Royal & Rossi, 1997).

Parmi les nombreuses définitions qu'on peut trouver en littérature, dans cette thèse, nous avons pris en considération le concept de communauté en tant que espace symbolique et matériel, où on forme l'identité sociale et le sentiment d'appartenance et où on traite les interactions positives ou conflictuelles avec les membres de son propre groupe et ceux d'autres groupe (Jodelet, 2011).

3. Les antécédents du Sens Communautaire

Le développement théorique lié à l'identité sociale est intimement lié à celui du Sens Communautaire. Selon la *Social Identity Theory* (Tajfel, 1981), l'identification avec un groupe contribue à la formation du côté social de l'identité personnelle, et elle a la fonction principale de promouvoir l'estime de soi et de consolider une image positive de soi. De plus, comme expliqué par la *Self-categorisation Theory* (Turner et al., 1987) , l'appartenance implique un processus de connaissances pour lequel les individus ont tendance à se classer et à classer les autres comme membres de son propre groupe (*endogroupe*) ou faisant partie de groupes différents (*exogroupe*). L'acte de classification agit sur la façon dont les individus perçoivent l'*endogroupe* et l'*exogroupe*.

La *Social Identity Theory* et la *Self-categorisation Theory* reconnaissent que les processus de classification sociale amènent à minimiser les différences au sein

des groupes et à maximiser les différences entre les groupes. Par conséquent, les individus voient leur *endogroupe* se caractériser par une forte cohésion.

Le Sens Communautaire est un facteur qui pourrait augmenter la cohésion de la communauté (Mannarini, Rochira & Talo, 2012) et les trois dimensions de l'Identification Sociale sont des précurseurs importants du Sens Communautaire (Obst et White, 2005). Parmi les paramètres du Sens Communautaire, on pourrait relever, non seulement les processus d'identification interne, mais aussi leurs "contreparties externes", c'est à dire, les processus qui soutiennent les comportements envers les autres communautés.

4.Mesurer le Sens Communautaire

Le *Sense of Community Index* (SCI; McMillan & Chavis, 1986) a été créé pour évaluer le Sens Communautaire, et il a été employé dans le temps pour évaluer les perceptions psychologiques liées à l'appartenance à la communauté, et conçu à partir d'un aspect géographique, ainsi que d'un aspect relationnel (Coffman et BeLue, 2009). Plusieurs études ont testé la structure factorielle du SCI, en mettant en évidence des résultats contrastés, et ont montré que l'importance du Sens Communautaire pouvait varier selon le contexte.

5.Le Sens Communautaire pendant l'adolescence

Adelson & O'Neil (1966) ont été les premiers chercheurs à parler de Sens Communautaire pour les adolescents. Des études successives ont montré que ce concept est important pour un développement social positif (Connell, Halpern-Felsher, Clifford, & Crichlow, 1995), pour le bien-être (Pretty et al., 1996) et est un catalyseur de la participation civique (Chavis & Wandersman, 1990 Pretty, 2002). Le modèle de référence principal de lecture et d'interprétation des dimensions du Sens Communautaire à l'adolescence est celui de McMillan et Chavis (1986), surtout pour ce qui concerne les facteurs de connexion émotionnelle, de satisfaction des besoins et le besoin

d'appartenance. La dimension d'influence au cours l'adolescence a été le sujet de beaucoup de débats: Chipuer *et al.* (1999), pensent que les adolescents sont peu intéressés par la possibilité d'exercer une influence au sein de la communauté, et que l'exercice d'un pouvoir décisionnel quelconque est une expérience peu importante dans la quotidienneté de l'adolescent jusqu'à ce qu'il soit majeur. Prilleltensky *et al.* (2001), au contraire, pensent que les possibilités d'exercer une influence dans son propre contexte d'appartenance sont un élément critique pour la définition de sens de la communauté à l'adolescence. En effet, pour les enfants et les adolescents les perceptions de contrôle et d'efficacité personnelle sont accrues par les possibilités de participation et d'autodétermination, et par la possibilité de contribuer à la vie de la communauté. Rapley et Pretty (1999) pensent que le courant de recherche sur le Sens Communautaire à l'adolescence n'a pas cerné la spécificité du monde social de l'adolescence. Ces données contrastées montrent que l'évaluation de la construction du concept de Sens Communautaire à l'adolescence ne peut pas se faire de la même façon que pour les adultes. Au contraire, il est important de considérer que les adolescents perçoivent et font l'expérience de la communauté d'une façon différente que les adultes, et que c'est au cours de l'adolescence qu'on commence à réfléchir à son propre rôle au sein d'un contexte plus large. À cet égard, le travail d'Albanesi, Cicognani & Zani (2005) emploie une approche qualitative pour approfondir les caractéristiques du Sens Communautaire à l'adolescence et propose des indications pour développer une échelle d'évaluation spécifique pour cette étape de la vie. Les résultats de cette étude révèlent une perception de communauté qui est caractérisé par un contact direct entre les membres et le partage d'un espace corporel, qui permet des interactions en tête à tête. Au sein d'une communauté ainsi perçue, le groupe des pairs est indispensable pour la satisfaction des besoins, du soutien social et d'appartenance. De plus, dans cette étude, la dimension de l'influence est largement critiquée car les adolescents ont un positionnement contradictoire, d'un côté qu'ils aimeraient exercer une influence dans la communauté et de l'autre ils ne trouvent pas un moyen de le faire

Par conséquent, Albanesi, Cicognani & Zani (2007) ont évalué le Sens Communautaire à l'Adolescence par rapport à l'engagement civique et au bien-être social. Cette étude confirme avant tout une structure à cinq facteurs du Sens Communautaire à l'adolescence, qui comprend la dimension spécifique, déjà mise en évidence par l'étude citée précédemment, c'est-à-dire le support et la connexion émotionnelle avec les pairs. Plus récemment, l'étude de Chiessi Cicognani et Sonn (2010), a proposé une version courte de l'Échelle du Sens Communautaire à l'adolescence, et relève des différences liées au genre: il apparaît que le Sens de la Communauté atteint des plus hauts niveaux chez les garçons que chez les filles. Il n'y a pas des différences importantes liées à l'âge. Cette étude évoque aussi l'importance de la possibilité d'exercer son influence sur la communauté par l'engagement civique pendant la période de l'adolescence.

6. Le sens Communautaire lié au sport

Les études sur le Sens Communautaire et le sport peuvent être regroupées en deux courants, qui expriment des points de vue différents: le premier, le plus commun, est le courant qui considère le sport comme moyen pour la construction du Sens Communautaire. Ce point de vue comprend tous les travaux qui sont inclus dans l'approche appelée Sport-pour-le-développement (SFD). Le deuxième courant d'études, au sein duquel naît et se développe cette thèse, est celui encore peu répandu qui vise à approfondir les mécanismes à la base de la construction d'une communauté et d'un Sens Communautaire au sein des contextes sportifs.

6.1 La construction du sens Communautaire *par* le sport

L'approche pluridisciplinaire qui s'intéresse au rôle du sport sur la vie de la communauté, la santé publique, la socialisation des enfants, des jeunes et des adultes, sur l'insertion sociale des personnes défavorisées, le développement économique des pays, et sur la promotion de l'échange culturel et de la

résolution des conflits, est appelé le Sport-pour-le-développement. (Sport-For-Development, SFD) (Lyras, 2007; Sugden, 2008). Au cours de ces dernières années le domaine du Sport-pour-le-Développement s'est développé de manière exponentielle avec la création des programmes visant à réaliser le changement social et personnel par le sport (Lyras & Welty-Peachey, 2011). Les programmes de recherche et d'intervention basés sur le développement par le sport se concentrent sur l'importance que le sport peut représenter pour le bien-être de la communauté. À cet égard, la participation au sport est conçue positivement et elle contribue au développement du Sens Communautaire (Shilbury, Sotiriadou & Green, 2008). Malgré cet engouement, l'absence de preuves scientifiques suffisantes et d'un cadre théorique qui soutienne les hypothèses qui postulent que le sport puisse jouer un rôle fondamental dans le changement social, dénonce la présence d'importantes lacunes entre la théorie et la pratique.

Au sein de cette perspective, les études sur le sport comme facteur de promotion du Sens Communautaire se sont concentrées surtout sur les communautés rurales défavorisées, où désavantage, privation et exclusion sociale, sont les mots employés pour décrire les communautés qui souffrent des graves problèmes sociaux, par exemple: l'augmentation de la densité de population, la condition socio-économique très basse, les taux des maladies chroniques très élevées, les hauts niveaux d'immigration et de multiculturalisme et des jeunes qui sont à risque d'exclusion / désaffection de la part de la société (Skinner, Zakus & Cowell, 2008). L'accent sur les programmes d'insertion sociale basés sur le sport ne doit pas faire oublier l'importance du développement du sport lui-même (Lyras & Welty Peachey, 2011). L'organisation d'évènements sportifs collectifs peut impliquer beaucoup de personnes et augmenter la participation active à la vie de communauté en attirant l'engagement de nombreux volontaires et en contribuant de cette façon à créer l'identité d'une communauté. Mais si c'est vrai que ces évènements arrivent à impliquer de nombreuses personnes, les mêmes ne garantissent pas une continuité et une viabilité de la participation sportive.

6.2 La construction du Sens Communautaire *dans le sport*

Le deuxième courant d'études cherche à garantir au sport un futur, en prenant soin des athlètes qui peuvent ainsi évoluer par le système sportif et atteindre un niveau d'élite. Créer et promouvoir un Sens Communautaire dans le sport représente un objectif extrêmement important, au titre de l'influence potentielle du Sens Communautaire sur la perception d'une amélioration du niveau de qualité de la vie par tous les acteurs principaux des organisations sportives (Warner & Dixon, 2011). Malgré l'importance donnée au sens Communautaire, peu d'études ont jusqu'à présent produit des informations significatives sur les mécanismes qui peuvent amener à la formation d'une communauté sportive et à un sens communautaire sportif.

Swyers (2005) a décrit le Sens Communautaire "inexplicable" qui s'installe entre les supporters spectateurs au Wrigley Field, en l'attribuant à la construction d'espaces sociaux et au sens de propriété concernant ces espaces. Lyons & Dionigi (2007), en se focalisant sur des athlètes adultes mettent en évidence que les éléments qui aident au développement du Sens Communautaire pour ces participants seraient: un intérêt partagé pour le sport, la camaraderie, et des objectifs de vie majeurs.

Dans cette perspective la contribution des études suivies par Goodwin et ses collaborateurs sur le sentiment d'appartenance au sein des groupes d'athlètes handicapés (Goodwin, Krohn, & Kuhnle, 2004; Goodwin & Staples, 2005; Goodwin, Fitzpatrick, Thurmeier, & Hall, 2006; Goodwin et al 2009) est particulièrement importante. Ces études partent du principe que souvent les expériences d'activité physique et sportive des personnes handicapées impliquent des sentiments de solitude et de marginalisation, au détriment de l'idéologie répandue d'inclusion qui sous-entend l'organisation de ces activités. Les études de Goodwin et ses collègues se sont intéressées à la pratique de la danse chez des athlètes handicapés (Goodwin, Krohn & Kuhnle, 2004) aux Jeux Paralympiques (Goodwin, Fitzpatrick, Thurmeier & Hall, 2006) et aux expériences des campings d'été (Goodwin & Staples, 2005). Ces études mettent en évidence la présence des dimensions du Sens

Communautaire comme elles sont présentées par McMillan et Chavis (1986): l'appartenance peut apparaître comme une acceptation inconditionnelle, la confiance dans les relations et ne pas souffrir de solitude. La satisfaction des besoins partagés apparaît comme un sentiment d'indépendance. On déduit le sentiment d'influence par une augmentation de la force intérieure. Finalement la dimension de connexion émotionnelle partagée affleure dans le thème de la possibilité de découverte de nouvelles ressources qui caractérise l'expérience de devenir un athlète vraiment doué. Ces éléments suggèrent que le Sens Communautaire entre les athlètes handicapés représente une ressource opposée par rapport aux acteurs qui agissent dans les autres aspects de leur vie, souvent jalonnés de difficultés, par exemple le parcours formatif ou l'engagement au travail. Un autre apport significatif à l'étude du Sens Communautaire dans le sport est représenté par les récentes études de Warner (Warner et Dixon, 2011; Warner, Dixon & Chalip, 2012), qui se concentrent sur le sport au sein de l'environnement universitaire aux États-Unis. Les États-Unis se caractérisent par l'importance accordée à la carrière sportive de leurs étudiants et à la formation d'athlètes d'élite (Green & Houlihan, 2008). Le but du travail de Warner et Dixon (2011) a été de concevoir un modèle théorique de compréhension des mécanismes qui sont impliqués dans la formation d'un Sens Communautaire au sein des contextes sportifs, pour informer les dirigeants sportifs, et coopérer dans la conception de projets qui garantissent une expérience positive pour les participants aux programmes sportifs. Dans cette perspective l'auteur a relevé avant tout si les athlètes ressentent un Sens Communautaire, et quels sont les facteurs qui contribuent à ce sentiment parmi les sportifs universitaires américains entre 17 et 23 ans. Les résultats ont montré que les facteurs les plus saillants sont: la reconnaissance de la part des administrations, l'opportunité de leadership, l'équité dans les décisions administratives, la compétition et les espaces de partage social. Au sein d'un contexte spécifique comme l'université américaine, ce qui est vraiment en accord avec les participants et qui contribue à la création d'un Sens Communautaire, serait la préoccupation, l'intérêt et le soutien de la part de l'administration universitaire. Il semble qu'exercer des rôles de leadership,

formels ou informels, contribue au sens d'appartenance ressenti par les participants. En particulier les rôles de leadership informels créent le sentiment de contribuer à un processus plus important. Par ailleurs, il serait important pour ces athlètes de percevoir que toute l'équipe est évaluée et soutenue de façon égalitaire par les membres de l'administration. La possibilité de partager les sentiments et les sacrifices liés aux entraînements pour les compétitions fait développer un fort lien entre les membres de l'équipe. De plus, la possibilité d'avoir un espace partagé, un espace commun dans lequel interagir avec les autres, est un élément fondamental pour la création du sens communautaire. Ces dimensions qui ont été mises en évidence dans les études de Warner et Dixon (2011) reprennent certains aspects des deux études précédentes: par exemple, on peut comparer l'opportunité de leadership au projet de vie, identifié par Lyons et Dionigi (2007) comme un facteur qui contribue au sens communautaire des athlètes adultes. La présence d'un espace social partagé caractérise également les résultats obtenus par les études de Sywers (2005). De plus, il y a une différence de genre concernant la perception des éléments qui contribuent à la formation du sens communautaire parmi les athlètes, surtout pour ce qui concerne les sentiments liés à la compétition, en particulier la compétition interne entre les membres de la même équipe. En effet, si cette nuance du concept de compétition est vécue de façon positive par les athlètes de sexe masculin, pour les femmes elle est vécue comme un facteur qui agit de façon négative sur le sens communautaire. Dans l'étude suivante, Warner, Dixon et Chalip (2012) ont examiné le Sens Communautaire qui caractérise l'expérience sportive de deux contextes sportifs différents aux Etats-Unis: les clubs de loisir sportifs universitaires et les clubs sportifs professionnels universitaires. Même si ces deux systèmes réunissent des passionnés du sport, du point de vue structurel ils sont complètement différents. Les clubs professionnels universitaires sont très fortement structurés, règlementés, professionnalisés et dirigés par l'entraîneur, A l'inverse, les clubs de loisir sportifs universitaires ont tendance à être plus flexibles, ouverts à la participation volontaire et sont davantage dirigés par les athlètes. Il est utile de comprendre les mécanismes qui forment une communauté au sein de ces deux

contextes afin d'évaluer leur impact sur la persévérance des étudiants, sur le rendement scolaire, et, en général, sur le bien-être perçu (McDonald, 2002).

Les différences qui caractérisent ces structures influencent inévitablement la perception des participants sur ce qui favorise les sens communautaire. Dans cette étude il a été montré que les facteurs qui participent à la promotion d'un sens communautaire dépendent du contexte sportif de référence (Warner, Dixon & Chalip, 2012). Un facteur primaire qui agit sur la formation du sens communautaire dans les deux contextes, est la compétition, avec une prépondérance dans les clubs universitaires, probablement causée par la différence d'attentes par rapport aux résultats sportifs qui les caractérisent. Par contre les différences concernent les autres dimensions du sens communautaire. Plus précisément, la reconnaissance de la part des institutions est moins évidente dans un contexte comme celui des clubs sportifs. L'égalitarisme dans les décisions administratives est également source de différences. Dans les club sportifs cette perception représente une motivation supplémentaire pour la résolution des problèmes, car l'administration dans ce cas est faite par les étudiants eux-mêmes. Enfin, la dimension du volontariat, qui est propre aux clubs, et qui est quasi-inexistante dans les clubs universitaires organise la gestion des espaces, et a une importance beaucoup plus marquée que dans les clubs universitaires.

Les études présentées ci-dessus permettent un premier éclairage sur le Sens Communautaire lié au sport. Au vue de leur nature descriptive, elles adoptent une méthode qualitative, en s'adressant surtout à des contextes spécifiques, comme les campus sportifs américains ou les groupes d'athlètes handicapés. Aussi, ces travaux présentent un certain nombre de limites, notamment le manque de clarté quant à la définition du concept de communauté sportive, sans expliciter les caractéristiques d'une telle communauté. De plus, les résultats montrent l'exigence de se concentrer sur les différences de genre possibles, qui devraient être approfondies dans des études futures pour prévoir des interventions spécifiques. Un focus d'observation pourrait être la qualité de caractéristiques environnementales qui permettent aux membres d'une communauté de percevoir des améliorations de qualité de la vie (Warner &

Dixon, 2011). Il apparaît important de comprendre comme les membres d'une communauté (par exemple, les athlètes) perçoivent celle-ci, et les caractéristiques qui contribuent à créer et développer un Sens Communautaire. Les conséquences d'une expérience sportive dépendent bien sûr de la gestion et l'organisation de celle-ci: il est donc nécessaire de considérer l'impact des caractéristiques structurelles et environnementales dans lesquelles les individus pratiquent une activité sportive.

7.La participation sportive à l'adolescence

La pratique d'une activité sportive représente un aspect important du développement psycho-physique des adolescents (Barber, Stone, et Eccles, 2005): le sport peut devenir une source d'intérêt, de plaisir et d'activation physiologique. Beaucoup d'athlètes de haut niveau affirment leur amour pour le sport et les sentiments intenses qu'ils éprouvent quand ils s'engagent dans leur activité (Mageau & Vallerand, 2003). Les activités sportives sont potentiellement capables de changer la vie d'un enfant et de modifier la façon dont les adolescents se perçoivent et appréhendent leur entourage (Wicks, Beedy, Spangler & Perkins, 2007). Un programme sportif centré sur le développement des jeunes leur permettrait d'avoir des relations positives avec les adultes et les pairs, d'éprouver un sentiment d'appartenance et de connexion, et d'apprendre des compétences sociales. A travers les activités sportives, les jeunes apprennent que la détermination est autant importante que la force physique, qu'on peut perdre un match vraiment important, mais qu'on peut l'accepter avec tranquillité, et qu'on peut pousser au delà de ce qu'on croyait possible (Eime & Payne, 2009). De plus, le groupe sportif est considéré comme un des principaux groupes de pairs avec lequel les adolescents s'identifient (Sussman, *et al.*, 2007). Ce groupe aurait des effets positifs pour le développement, au cours de l'adolescence, période où la prégnance des relations représente un élément fondamental (Bonino, Cattellino & Ciairano, 2003).

Quand l'activité sportive est pratiquée au niveau professionnel, en parallèle des effets positifs, il peut apparaître des risques de détérioration du bien-être des adolescents. Dans le domaine du sport actuel, la douleur, plutôt que le plaisir, est souvent présentée comme la valeur de ce que le jeune athlète vraiment motivé devrait ressentir (Reinboth, Duda & Ntoumanis, 2004). Beaucoup d'athlètes arrivent à compromettre leur alimentation pour pouvoir se sentir plus légers et fins, ou au contraire augmentent leur musculature avec des substances interdites. La peur de ne pas être choisi ou d'être exclu de l'équipe pour les compétitions les plus importantes, peut être une source de stress importante pour le jeune athlète (Noblet & Gifford, 2002). Dans l'incessante recherche de performances de plus en plus élevées, l'*over-training* (surentraînement) fait partie de l'expérience sportive pour beaucoup d'adolescents (Gould *et al.*, 1996), jusqu'à aboutir à un possible *burnout* (Raedeke, 1997).

Le rôle de l'expérience sportive et son influence potentielle sur le bien-être reste donc un sujet très pertinent et riche, au regard de résultats contradictoires et de certaines questions qui restent sans réponse.

8. Les effets bénéfiques du sport pour la santé des adolescents

Les études sur les effets bénéfiques de la pratique du sport à l'adolescence se centrent sur trois macro-domaines: le rôle du sport sur le bien-être psycho-physique; sur la protection des comportements à risque; et l'acquisition d'habiletés psycho-sociales par le sport.

En ce qui concerne le premier domaine, plusieurs études (Biddle *et al.* 2000; Paluska & Schwent, 2000; Larun *et al.* 2006; Le Menestrel & Perkins, 2007) se sont intéressées au rôle du sport dans l'amélioration de la dépression, de l'angoisse et de la promotion du bien-être psychologique. Pour ce qui concerne le rôle du sport dans l'adoption des comportements à risque, les études montrent que la participation sportive peut représenter un facteur protecteur face aux comportements comme l'abus d'alcool (Wetherill & Fromme, 2007), l'activité sexuelle à risque (Mays, DePadilla, Thompson, Kushner & Windle; 2010) et l'abus de cannabis (Peretti-Watel & Lorente, 2004). Enfin, concernant

l'acquisition de compétences psycho-sociales, le sport est considéré comme un contexte dans lequel on peut apprendre des comportements compétitifs caractérisés par le *fair play* et la *sportivité* (Chantal & Bernache-Assollant, 2003; Gano-Overway & Guivernau, Magyar; Waldron & Ewing, 2005; Ntoumanis & Standage, 2010).

9. Les effets négatifs du sport pour la santé des adolescents

Pour ce qui concerne les risques de la pratique sportive au cours de l'adolescence, les études se sont intéressées principalement aux manifestations psycho-pathologiques liées au sport; et au rôle du sport dans l'accélération des comportements à risque. Dans le premier domaine on peut inclure les études sur les troubles de l'alimentation, le *burnout* et le dopage.

L'anorexie et la boulimie représentent les troubles les plus fréquemment diagnostiqués dans la pratique sportive durant l'adolescence (Michel, Purper-Ouakil, Leheuzey & Mouren-Simeoni, 2003; Sundgot-Borgen & Klungland Torstveit, 2004) et elles sont présentes surtout dans les sports dans lesquels la minceur et l'aspect physique jouent un rôle important pour des raisons esthétiques (par exemple la gymnastique, le patinage artistique, la natation synchronisée) ou pour la typologie de l'activité (par exemple la course, ou le ski; Baum, 2006). En continuité avec le phénomène des troubles alimentaires, beaucoup d'attention est consacrée au phénomène du dopage. Actuellement, il apparaît que l'utilisation de produits dopants augmente fortement au sein de la population des adolescents dans l'espoir d'améliorer leurs prestations athlétiques (Yesalis & Bahrke, 2000; Noblet & Gifford, 2002; Lucidi et al, 2008).

Récemment, les médias, les organisations sportives, et de nombreux chercheurs ont relevé que le *burnout* (i.e., le syndrome d'épuisement physique et émotionnel, de dévalorisation du sport, et de réduction d'accomplissement; Raedeke, 1997), est devenu une véritable problématique dans le sport (Isoard-Gauthier et al., 2010).

Concernant les comportements à risque, malgré l'évidence empirique des études mentionnées dans le paragraphe précédent sur les effets bénéfiques, d'autres études montrent des résultats complètement contradictoires: il semblerait que la consommation d'alcool soit le comportement dangereux le plus lié à la pratique sportive dans l'adolescence tardive, surtout masculine, en vertu d'un processus de déresponsabilisation de groupe, qui se produit surtout dans les campus universitaires (Barber, Eccles & Stone, 2001; Hoffmann, 2006; Mays & Thompson, 2009; Wetherill & Fromme, 2007). Ces résultats sous-tendent encore une fois l'importance potentielle de la référence au contexte où le sport est pratiqué. Le contexte, en plus de définir le résultat des effets de la pratique sportive durant l'adolescence, joue un rôle fondamental pour la détermination de l'intention de poursuivre ou d'abandonner le sport pendant cette période.

10. La motivation à la participation et/ou à l'abandon sportif au cours de l'adolescence

Parmi les nombreux approches théoriques s'intéressant aux processus motivationnels qui conduisent à l'engagement sportif nous prendrons en considération deux modèles en particulier, qui se caractérisent par une profonde attention consacrée aux facteurs d'interdépendance entre l'athlète et son contexte, c'est-à-dire la Théorie de l'autodétermination et la Théorie d'attente – valeur.

La théorie de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 2008) (*Self Determination Theory*) représente une approche théorique heuristique pour analyser la motivation qui est à la base de l'engagement sportif dans l'adolescence, étant donné que, si on se centre sur le rôle de l'interaction entre la personne et le contexte, il permet d'analyser et de comprendre les processus, les facteurs et les conséquences de la motivation au sein de plusieurs contextes. Le concept des trois besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence, et de proximité sociale, est central dans la SDT (Ryan & Deci, 2002). Les individus, en essayant de maîtriser les défis environnementaux et intégrer les

nouvelles informations dans un sens cohérent du Soi, sont à la recherche d'expériences qui puissent renforcer leurs perceptions d'autonomie, de compétence et d'affiliation (ou de proximité sociale). Le besoin d'autonomie concerne l'expérience de choisir, avec le sentiment d'être le maître de ses propres actions (DeCharms, 1968). Quand le besoin d'autonomie d'une personne a été satisfaite, elle ressent son propre comportement comme une profonde expression du soi, et ses propres tâches comme des actes d'intérêt authentique, cohérentes avec ses propres valeurs. Le besoin de compétence renvoie à l'expérience d'être capable d'atteindre les résultats souhaités (White, 1959). La satisfaction de ce besoin implique un sens d'efficacité et d'acceptation et de la réussite des défis. Le besoin d'affiliation est lié au sentiment d'appartenance à un contexte social déterminé, et être bien lié et compris par les autres (Baumeister & Leary, 1995). Vallerand et al (2008) soulignent l'importance des autres significatifs pour la satisfaction des besoins psychologiques des athlètes: la façon avec laquelle les autres se comportent avec les athlètes agit profondément sur la satisfaction des besoins primaires et par conséquent sur la motivation. Si les facteurs sociaux et contextuels permettent la satisfaction de ces trois, La motivation sportive est autodéterminée.

Le modèle d'attente – valeur de Eccles et ses collaborateurs (1983; 2000) représente une efficace contribution pour l'étude du lien entre certaines variables motivationnelles et le comportement des jeunes athlètes, en consacrant un rôle principal aux attentes et aux valeurs. Les attentes de réussite sont les chances qu'un individu attribue à la possibilité d'atteindre un objectif, ou de réussir une activité. Ces auteurs associent les attentes de succès à la variable perception de compétence, qui correspond à l'évaluation par un individu du niveau représenté dans un domaine précis. Plus un individu se sent compétent dans une activité, plus il s'engagera pour réussir (Wigfield & Eccles, 2000). La deuxième variable prédictive du comportement est représentée par la valeur que l'individu attribue à la tâche ou la performance. Eccles & Harold (1991) identifient théoriquement quatre éléments qui composent ces variables: la valeur du succès, c'est à dire 1/l'importance

donnée à l'emploi des ressources personnelles dans une activité; 2/la valeur intrinsèque, c'est à dire le vrai intérêt, le plaisir pendant l'activité; 3/la valeur d'utilité, c'est-à-dire les conséquences objectives et subjectives anticipées; et 4/ les coûts relatifs à la réalisation de l'activité comme les pertes dans les temps d'investissement et d'énergie. Selon ce modèle, plus un individu se sent compétent dans une activité, en lui donnant de l'importance et en la pratiquant avec passion, plus il sera disponible à la pratiquer. Plusieurs études ont confirmé la pertinence de l'habileté perçue pour prévoir l'engagement dans le sport des adolescentes (Eccles & Harold, 1991; Kimiecik, Horn & Shurin, 1996) et d'autres ont montré l'importance des valeurs (Fontayne, Sarrazin & Famose, 2002; Guillet, Sarrazin, Fontayne & Brustad, 2006). Le modèle de Eccles rajoute que l'engagement et/ou l'abandon sportif peut être influencé par les rôles sociaux liés au genre (Guillet et al., 2006).

11. Quelle communauté pour les athlètes adolescents?

Une première étape utile pour la définition de communauté sportive dans l'adolescence pourrait être celle d'approfondir les relations interpersonnelles avec les autres significatifs liés à la pratique sportive. Jusqu'aux années 2000 la thématique des relations dans le domaine sportif est défini comme une terre inconnue (Wood & Duck, 1995; Coppel, 1995; Wylleman, 2000). En 2003, les aspects relationnels du sport de haut niveau, deviennent l'objet d'un symposium organisé à l'occasion du vingtième Congrès Européen de Psychologie du Sport. A partir de ce moment, les recherches sur le rôle des aspects relationnels liés à la pratique sportive ont augmenté, en se centrant sur: les relations athlète-entraîneur, athlète – parents, et athlète – groupe des pairs.

11.1 La relation athlète-entraîneur dans la pratique sportive des adolescents

Au cours de la carrière sportive, entraîneurs et athlètes forment des relations profondes, caractérisés par un haut degré d'interdépendance (Lorimer & Jowett, 2009). La relation entre entraîneurs et athlètes peut influencer les perceptions de beaucoup d'athlètes, et jouer un rôle important dans le développement des plus jeunes (Jowett, 2005; Smith & Smoll, 2007). Les recherches qui se sont appuyées sur la *Self Determination Theory* (Blanchard et al., 2009; Standage, Duda & Ntoumanis, 2005) présentent deux types de comportements adoptés par les entraîneurs: un style contrôlant, et un style de soutien à l'autonomie. Les entraîneurs qui adoptent un style contrôlant ont tendance à interagir avec leurs athlètes de façon fortement directionnelle, en essayant de les forcer à actualiser des comportements qu'ils considèrent les plus appropriés. Ceux qui, au contraire, adoptent une attitude de soutien à l'autonomie, ont tendance à mettre en valeur les informations qui proviennent de leurs athlètes, et ils ont plus tendance à leur permettre de faire des choix de façon autonome. Ces études ont montré combien les différences entre les comportements des entraîneurs, puissent être décisifs pour la satisfaction des trois besoins primaires de leurs athlètes. Selon ces études, les comportements de soutien à l'autonomie engendrés par les entraîneurs jouent un rôle positif sur les perceptions d'autonomie, compétence et d'affiliation de leurs athlètes; au contraire, il apparaît que les styles contrôlants, soient associés négativement aux trois perceptions des athlètes.

11.2 Le rôle de la relation athlète-parent dans la pratique sportive des adolescents

La relation avec les parents représente un rôle important pour la pratique sportive des enfants et adolescents, soit pour le choix du sport, soit pour la persévérance sportive (Trost et al., 2003). Les parents peuvent exercer une forte influence sociale sur la pratique sportive de leurs enfants par une variété de mécanismes qui incluent l'encouragement, les croyances et les attitudes envers

une pratique sportive déterminée. Plus particulièrement, les rôles sociaux liés au genre véhiculés par les parents, ainsi que leur engagement et implication logistique, financière et temporelle influencent cet engagement sportif (Edwardson & Gorely, 2010). Les parents peuvent favoriser un environnement compétitif (orienté vers l'ego) et/ou de maîtrise (orienté vers la tâche) (Babkes & Weiss, 1999). De plus, leurs réactions face aux résultats d'une compétition peuvent influencer l'adolescent et les autres athlètes, et les interactions parents-enfant qui se produisent pendant les entraînements et les compétitions peuvent aussi influencer l'attitude des autres parents qui regardent (Ferreira & Armstrong, 2002). Il semblerait que les jeunes qui ont des parents qui représentent des modèles positifs de la participation sportive, i.e., qui ont des croyances positives par rapport à la compétence de leur enfants, et qui ont souvent des réponses positives aux prestations sportives de leurs enfants, sont plus aptes à s'engager et à continuer la participation sportive (Babkes & Weiss, 1999). Selon Forté (2006) l'engagement à long terme dans la pratique sportive serait influencée par une socialisation sportive précoce, surtout familiale, qui se caractérise par un fort niveau de partage de l'expérience sportive. Ce concept est caractérisé par des forts éléments symboliques, comme l'exposition des trophées des enfants dans les pièces principales de la maison. Le niveau d'implication familiale dans la pratique sportive durant l'adolescence influe considérablement l'engagement sportif à long terme (Collins & Buller, 2003). Les parents peuvent donc contribuer à créer un environnement favorable à la persévérance de l'investissement sportif des enfants et adolescents (Kirk, 2003).

11.3 Le rôle de la relation athlète-groupe des pairs dans la pratique sportive des adolescents

L'étude de Forté (2006) a mis en lumière trois typologies de fonctionnement relationnel au sein du groupe des pairs. La première concerne les relations exclusivement liées au groupe sportif: dans ce cas, réduire ses amitiés vis-à-vis des autres groupes non sportifs, permet une plus grande disponibilité vers le sport. La deuxième typologie de fonctionnement relationnel caractérise les

athlètes qui attribuent une grande importance aux relations d'amitié, y compris celles situées en dehors du contexte sportif. Cette typologie de fonctionnement semblerait caractériser les athlètes qui vont abandonner, et elle souvent affectée par des surcharges de tension et par des dispositions antinomiques face à l'activité sportive. La troisième typologie de fonctionnement caractérise les athlètes qui donnent une grande importance aux relations d'amitié, en arrivant à les concilier avec leur activité sportive.

Les athlètes ont souvent des difficultés à concilier la pratique sportive avec les relations d'amour, et parmi les athlètes qui abandonnent le sport, beaucoup ont des relations amoureuses au moment de l'abandon.

La plupart des études qui s'intéressent le rôle du groupe des pairs sur la motivation sportive, se centre sur le concept de cohésion. La *cohésion* est l'ingrédient qui dans les dynamiques du groupe permet de créer une équipe à partir d'un ensemble de plusieurs individualités différentes. Dans le sport comme dans les autres activités, la performance d'un groupe est meilleure que la somme des résultats individuels. L'interaction entre les participants, finalisé à atteindre des buts partagés, est l'élément clé qui distingue un collectif (Andreaggi, Robazza & Bortoli, 2000). La *cohésion* est constituée de deux dimensions: la *cohésion sur la tâche à accomplir* reflète le niveau de collaboration par lequel les membres d'un groupe travaillent ensemble pour atteindre des objectifs partagés; la *cohésion sociale* est liée à l'attraction interpersonnelle, c'est-à-dire au niveau de sympathie et d'empathie entre les participants. Les deux dimensions sont présentes dans la définition donnée par Carron (1982): un processus dynamique qui reflète la tendance des membres d'un groupe à se réunir et à rester ensemble pour atteindre ses objectifs.

Etude 1: La participation sportive à l'adolescence⁴

Objectifs

Le but principal de ce travail est d'étudier le rôle de la participation sportive à l'adolescence en tenant compte des liens réciproques entre les relations interpersonnelles et l'expérience sportive. Par conséquent, un premier objectif exploratoire a été de connaître les significations attribuées aux leurs propres modes de vie, les habitudes comportementales des adolescents appartenant à une communauté déterminée. Un deuxième objectif ultérieur a été d'étudier les intérêts, les attentes et l'évaluation de leurs propres actions et les possibilités offertes par le contexte d'appartenance.

MÉTHODE

Participants

Trente adolescents ont participé à cette recherche (18 filles et 12 garçons), ayant entre 14 et 19 ans ($M=16.2$; $DS = 1.62$) habitant un quartier de Naples, et fréquentant le secondaire comme suit : 23% sont au lycée dans des domaines scientifiques ; 20% en école hôtelière ; 30% dans le domaine linguistique ; 27% dans le socio pédagogique. Il a été choisi un quartier unique suite à une réflexion sur le partage des dimensions culturelles entre les participants. Les participants ont été recrutés par le biais d'un *échantillonnage théorique*

⁴ Les données de cette étude font l'objet d'un article publié (Scotto di Luzio, S. & Procentese, F. (2011). Benessere in adolescenza: lo sport come fattore di protezione dai comportamenti a rischio nelle comunità locali. *Il Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 10 (1), 34-41.) Et d'un article soumis (Scotto di Luzio, S. & Procentese, F. (2012). Adolescence, sport and risk protection: factors of interdependence between local community and relational micro-systems. *International journal of sport psychology*. Submitted) Pour plus de détails se reporter à l'Appendice V-1 et V-2

(Cicognani, 2003) sur la base des activités pratiquées au delà de l'engagement scolaire et du sport ou activités non structurées. Dans l'échantillonnage théorique, les participants sont sélectionnés de manière à informer le chercheur sur le développement de la compréhension du champ d'étude. Les sportifs pratiquent la natation, le football, la danse et le basketball. Les sédentaires sont impliqués dans une activité non structurée comme l'écriture, la lecture, la musique et les sorties entre amis. Afin de protéger l'anonymat des participants, dans cette étude, nous nous référerons aux adolescents athlètes avec la lettre « A » suivie de « masculin » ou « féminin », et aux adolescents sédentaires avec la lettre « S » suivie de « masculin » ou « féminin ».

Instruments

Pour cette recherche, un entretien semi-structuré a été créé *ad hoc*. L'utilisation d'entretiens semi-structurés se base sur le présupposé qu'un tel instrument soit le plus approprié pour faire émerger les points de vue des participants, sans imposer des contraintes rigides par rapport au temps, à la séquence ou à la façon dont les arguments sont abordés (Morse, 2008). L'entretien fut divisé en différents domaines, comme suit : *la gestion du temps libre ; le rapport avec l'école ; le rapport avec les pairs ; le rapport avec la famille ; la planification*. Des questions ouvertes ont été formulées pour chaque domaine, qui représente donc une grille de référence (Smith, 1995). Le domaine *gestion du temps libre* explore les motivations à la base de la réalisation de certaines activités, les croyances relatives à ces activités, et enquête sur la perception à l'égard des conséquences de la pratique de ces activités, ainsi que du rôle des figures de référence par rapport à la pratique de celles-ci. Le domaine *rapport avec l'école* explore la perception entre les activités durant le temps libre et celles de l'école. Le domaine *rapport avec les pairs* s'intéresse à la façon dont l'activité pratiquée par l'adolescent est considérée par ses pairs. Le domaine *rapport avec la famille* étudie le rapport entre les adultes significatifs et le déroulement de certaines activités, ainsi que l'opinion des adultes sur ces dernières. Le domaine *planification* explore la perception de l'influence de la pratique actuelle sur de futures activités.

Procédure

Après avoir obtenu l'approbation éthique universitaire pour mener cette étude, les adolescents ont été abordés dans leurs écoles, avec l'accord des directeurs. Ils ont été invités à participer comme volontaires à l'étude, et ont été informés des objectifs et des modalités de celle-ci, ainsi que du caractère confidentiel et anonyme. Les participants ont signé un formulaire de consentement pour leur participation; pour les mineurs, leurs parents ont signé ledit formulaire également. Les entretiens ont été réalisés dans une salle tranquille située dans leurs associations sportives respectives. Seuls l'interviewé et le chercheur étaient présents pendant l'entretien. Chaque entretien a duré entre 60 et 80 minutes et a été audio enregistré avec le consentement de l'interviewé (ou des parents).

Analyse des données

Les entretiens, audio enregistrés puis retranscrits, ont été analysés à travers l'approche de la théorie ancrée (*Grounded Theory*) qui cherche à générer une explication du phénomène étudié à partir de l'analyse et de l'interprétation des données recueillies dans des situations spécifiques (Strauss & Corbin, 1998). Nous avons utilisé une méthodologie qualitative, car elle peut offrir de précieux renseignements sur les significations attribuées à la communauté par les athlètes adolescents. L'approche de la *Grounded Theory*, consiste en un ensemble d'étapes dont l'exécution minutieuse est pensée pour « garantir » une bonne théorie comme résultat. Les textes des entretiens ont été analysés à travers différentes étapes de codage: ouvert, axial et sélectif, pour aboutir à l'individualisation des catégories entourant le sens du phénomène étudié. L'analyse a été effectuée à l'aide du logiciel ATLAS.ti. Dans l'analyse, il a été relevé les éventuelles particularités émergeant des entretiens des adolescents qui pratiquent un sport et de ceux qui n'en pratiquent pas.

Résultats

De l'analyse des données émergent 300 codes et 13 catégories. La catégorie principale identifiée a été appelée: *Sport comme espace de projection*.

Ci-dessous nous allons présenter la lecture du phénomène à travers trois macro zones conceptuelles, dans lesquelles seront illustrées les relations entre la catégorie principale et les autres catégories ayant émergé. Les relations entre les catégories ont permis d'identifier les dimensions communes entre les deux groupes de participants, et les dimensions spécifiques à chaque groupe.

La dimension temporelle entre sport et activités non structurées

La dimension temporelle, déclinée dans la perception et la dimension de gestion, prend une importance considérable dans les tâches quotidiennes des adolescents interviewés, influençant les décisions et les choix. Le temps des participants est marqué des obligations scolaires, autour desquelles semblent tourner la majeure partie de leurs pensées et préoccupations. L'école est l'activité qui occupe la plus grande partie de leur journée et de leur histoire, même après l'école. En effet, après le retour à la maison, il y a le déjeuner, puis c'est le temps dédié aux devoirs, et à la fin seulement, le temps libre : « *Je me lève très tôt le matin, je vais à l'école, je déjeune, dans l'après-midi je fais les devoirs, je vais au gymnase, je reviens, je dîne, je regarde la télé et je vais dormir* » (A., féminin). Le temps libre se réduit concrètement à quelques heures, à consacrer à soi-même, aux relations avec les pairs, à la vie familiale ou hors la maison : « *Après l'école, je déjeune puis je fais une petite sieste, après quoi je me mets à étudier. Une fois que les devoirs sont faits, j'ai l'habitude de voir des amis, et dans le cas où ce ne serait pas possible, je passe mon temps entre l'ordinateur et divers dessins* » (S., masculin).

Durant le temps libre, il y a une concentration d'émotions, les désirs prennent vie à travers les activités créatives comme l'écriture, la lecture, le dessin, la musique, ou à travers les activités sportives, comme le football, la danse, la

natation et le basketball ; ou encore, en se baladant avec les amis, sur une place ou dans un bar.

Les interviewés ont l'impression d'avoir peu de temps à leur disposition : « *J'ai toujours peu de temps libre, je dois étudier...je ne réussis pas à faire ce que je voudrais* » (A., féminin). Ils perçoivent ce qui est en rapport avec les études comme un travail qu'ils font en vitesse pour se consacrer aux activités du temps libre. Parfois, selon la journée, le temps libre est passé de manière différente pour avoir l'impression de pouvoir faire tout ce que l'on désire, pour ne pas devoir choisir, pour ne rien perdre : « *Il y a tellement de manières simples de se divertir, le problème est d'avoir le temps pour le faire* » (A., féminin). Et la frontière entre passe-temps et travail est décidément nette, du moment que : « *Si tu commences à faire quelque chose parce que cela t'est imposé, genre dans le travail, tu commences à t'ennuyer* » (A., masculin). La difficulté d'avoir plus de temps pour soi-même semble se répercuter dans la manière d'affronter les obligations scolaires qui deviennent difficiles et pas toujours agréables.

La possibilité d'avoir du temps à gérer au delà des devoirs, construit un espace entre lequel les désirs des jeunes prennent vie: désir de voyage, d'avoir plus de temps pour soi, pour les amis et pour les relations intimes : « *Je voudrais plus de temps à passer avec mon copain et évidemment avec mes meilleures amies, peut-être en faisant des voyages et le tour du monde* » (S., féminin). Du temps passé à la maison à regarder un film, ou en se baladant en faisant du shopping. La perception du temps libre semble être un effet principal de l'interaction entre les adolescents et le système scolaire, dans lequel l'exécution des devoirs a une très haute valeur, dimension du devoir faire qui est partagée aussi dans la communauté locale. Le temps libre devient un temps volé et les adultes ne semblent pas lui donner une valeur éducative.

Les activités non structurées: entre bien-être et risque

Les jeunes qui passent leur temps libre à des activités non structurées font quelque chose de nouveau pour *combattre l'ennui*, et dans ce cas également, il

semble évident que le temps libre est vécu par opposition à un vide à combler. Les interviewés, grâce à des activités individuelles et d'expression comme par exemple le dessin, ont la possibilité de se divertir, de faire défiler leurs pensées sur le papier et ils se sentent alors gratifiés et stimulés : « *Très souvent le dessin devient un exutoire pour moi. Une fois le crayon posé sur la feuille, c'est comme si toutes les pensées s'envolaient ailleurs. Il y a seulement toi et ton dessin* » (S., masculin). À travers l'écriture, ils réussissent à transformer les images en paroles, à affronter leurs propres faiblesses, dans la tentative de construction de valeurs qu'ils ne trouvent pas dans le contexte dans lequel ils vivent et, en s'identifiant à celles-ci, ils construisent de nouvelles réalités. « *Écrire pour moi, c'est mettre sur une feuille, rendre tangibles, réelles, toutes les choses qui traversent mon esprit, chaque pensée et émotion, réaliser ses pensées* » (S., masculin). Avoir la possibilité de s'exprimer semble être le fil conducteur qui caractérise toutes les activités. Ces activités restent dans un monde privé non partageable. Les sédentaires négligent souvent les devoirs pour pouvoir sortir s'amuser, ou alors ils alternent des périodes d'étude et des périodes d'amusement. De plus, ils ne se sentent pas gratifiés par leur famille par rapport aux activités qu'ils font. Les jeunes qui font des activités non structurées, durant leur temps libre, montrent une tendance plus importante à avoir des comportements à risque. Parfois, ils se rapprochent de ces comportements lors des sorties entre amis ou dans la solitude de leur chambre. Leurs paroles dressent un tableau de résignation dans un contexte qui n'offre pas de ressources. Ils racontent une sensation constante d'ennui et de légèreté vis-à-vis des actions entreprises, avec peu de conscience de ce qui se fait. Ils justifient ces comportements au nom d'une insatisfaction générale, d'un mécontentement par rapport à la vie et dans un contexte qui n'offre pas d'alternative : « *Parce qu'il n'y a pas de futur ici...pour moi c'est toujours la faute du quartier qui n'offre rien de bon aux jeunes* » (S., féminin). L'insatisfaction du présent devient une fermeture envers le futur. En fait, ces adolescents ont du mal à imaginer leur projet de vie. Ils sont réticents à aborder cette thématique et se concentrent uniquement sur le quartier, qui n'offre pas

de possibilité : « *Je ne veux même pas penser au futur...je m'y refuse parce que je sais déjà que si je reste ici ce sera un désastre* » (S., féminin).

Le sport comme espace projection

Une particularité présente chez les adolescents sportifs est la dimension de projection que le sport contribue à créer en offrant une protection contre les comportements risqués, comme expression saine des désirs et des émotions communes à tous les participants.

Les jeunes qui débute un sport sont poussés, dans un premier temps, par un adulte, qu'il soit un parent ou encore le médecin pour des problèmes d'ordre physique. Leurs récits sont caractérisés par une riche description des sensations associées au sport: sensation de bien-être, d'équilibre, de sérénité: « *Quand je nage, j'éprouve une sensation de liberté...ce sont des sensations qui ne peuvent pas se décrire par des mots, on peut simplement les vivre... la natation c'est comme vivre, je sens que je peux faire tout ce que je veux quand je suis dans l'eau...parce que dans l'eau je me sens...forte...je me sens moi-même...* » (A., féminin). Le sport offre à ces jeunes la possibilité de se sentir unique, spécial, et d'expérimenter la détermination, l'adrénaline. La passion pour le sport ressort clairement de leurs récits: c'est comme si l'activité sportive faisait partie intégrante d'eux et de leur vie, par rapport aux autres activités. Le sport leur permet de mieux se connaître et leur offre l'opportunité de se montrer et de se confronter aux autres. L'activité sportive devient un engagement auquel on ne peut renoncer, et qui modifie le caractère : « *Quand je danse, je me sens spéciale parce que je fais quelque chose que tout le monde ne saurait faire, sans aucun doute d'autres le font mieux que moi, mais je suis la seule à le faire de cette façon, avec ces imperfections, ces petites limites physiques qui parfois me font me sentir mal et pas à la hauteur...mais je danse, je danse quand même. Parfois, je le fais pour moi, pour me défouler, pour exprimer avec mon corps des instincts que je réprime au quotidien, et parfois je danse pour les autres, pour un enseignant qui croit en toi ou pour une personne qui te sous-évalue. Parfois quand je bouge, je déborde d'adrénaline parce qu'il arrive que*

je sois sous tension, et malgré le stress ça me fait me sentir vivante, quand je rentre à la maison fatiguée et endolorie, je me sens satisfaite » (A., féminin). La pratique d'une activité sportive enseigne à ces jeunes à définir leurs propres objectifs, et à s'impliquer pour les atteindre. Ils ont la possibilité d'expérimenter leurs propres limites et leurs propres possibilités, et de comprendre l'importance de se relever après un échec. De plus, ils ont la possibilité de se confronter à des règles, de faire l'expérience de la discipline et de l'éducation. Ils racontent avoir appris à mieux se connaître et à mieux connaître leur propre corps. Ils font l'expérience de la fatigue des entraînements, et se sentent récompensés quand ils réussissent à effectuer correctement un exercice. De plus, d'autres compétences peuvent être acquises, comme les langues, qui permettent de connaître de nouveaux lieux, de voyager et de rencontrer d'autres personnes, d'autres cultures, ou bien d'apprendre à réfléchir, à penser : « *Le sport m'a aidé à réfléchir dans beaucoup de situations particulières...quand je dois réfléchir à quelque chose d'important, même très important, je pense que le faire dans un état d'esprit tranquille, détendu, l'esprit libre, sans rancune, c'est beaucoup mieux* » (A., masculin). Il est significatif que presque les mêmes mots sont utilisés pour décrire les sensations associées à la pratique du sport, que pour parler de celles perçues comme poussant à adopter des comportements à risque. En particulier, nous retrouvons le désir de se mettre en avant, de se sentir spécial, et le fait d'éprouver des émotions fortes. Lorsqu'ils racontent les idées, les opinions, les pensées et les expériences à l'égard de comportements tels que l'abus d'alcool et de drogues, ou encore la conduite dangereuse, les jeunes sportifs identifient les raisons de ces comportements dans le désir de s'amuser, de se lâcher, de se mettre en avant. Lorsqu'ils évoquent leurs perceptions, ils ont une attitude critique à l'égard de ces comportements, qu'ils attribuent au désir d'éprouver des émotions et des sensations fortes, de se sentir supérieur, sans scrupule, de se rebeller contre la réalité qui les entoure : « *À la base, il y a l'envie de se montrer, même si c'est de la mauvaise manière...peut être ont-ils besoin seulement de quelqu'un qui leur rappelle à quel point la vie est importante* » (A., masculin).

C'est à travers la pratique d'une activité sportive que s'expérimente l'importance de l'esprit d'équipe: « *Faire du sport m'a appris l'esprit d'équipe, le respect et l'humilité, l'amitié et le respect de l'autre* » (A., masculin). Le sport offre la possibilité de passer du temps avec ses proches, et d'apprécier leur compagnie et leur soutien : « *Quand mes parents viennent voir mes matchs de foot, on a l'occasion de passer plus de temps ensemble...avec mon père et mes oncles, on se réunit pour regarder les matchs à la télé* » (A., masculin). Le temps libre de ces jeunes sportifs est réservé pour étudier, et ce n'est pas toujours facile de concilier les deux. Les sportifs mettent en place des stratégies fonctionnelles, se concentrant sur les devoirs à la maison à faire avant l'entraînement, et tentent de rendre le sport et les études agréables. Ils se sentent récompensés lorsqu'ils arrivent à gérer tout ce qu'ils doivent faire. Les sportifs ont bien en tête leurs propres objectifs et les étapes à mettre en place pour y parvenir. Dans leurs désirs futurs se reflètent également les valeurs précédemment décrites. Les adolescents tendent à se percevoir comme des personnes fortes et manifestent l'intention de continuer à pratiquer une activité sportive parallèlement à leur activité professionnelle : « *Je m'imagine comme cardiologue, ayant une belle famille, et qui durant son temps libre se jette dans la piscine... je m'imagine comme une femme forte et déterminée* » (A., féminin).

Les parents et les enseignants sont les figures adultes les plus importantes dans les récits des adolescents, mais leur rôle est souvent contradictoire. Si, en effet, ce sont les parents qui amènent les jeunes à pratiquer un sport, parfois, ils ne soutiennent pas leur enfant dans cette pratique, les invitant à réduire le temps dédié au sport, en faveur des études. Dans d'autres cas, les jeunes se sentent critiqués par leurs parents quand une compétition se passe mal, et ils ont tendance à se disputer avec eux quand ils sont particulièrement préoccupés par un problème à l'école ou dans leur vie relationnelle. Le sport apparaît quoiqu'il en soit comme un élément de partage et un activateur de dialogue en famille. En ce qui concerne les professeurs, en revanche, ceux-ci sont plus qu'opposés au fait que les jeunes pratiquent une activité sportive, jusqu'au point de leur faire obstacle, partant du principe que celui qui fait du sport délaisse les études.

Certaines jeunes choisissent de cacher à leurs professeurs qu'ils font un sport : « *Les professeurs y sont opposés car ils pensent que le sport nous pousse à négliger les études...c'est pour ça que je n'ai pas dit à mes profs que je nage...* » (A., féminin).

Le sport représente pour ces jeunes une alternative à l'implication dans des comportements dangereux. C'est un moyen de canaliser ces mêmes besoins d'expression de soi, de se montrer aux autres, de se sentir spécial, adulte, besoins communs à tous les adolescents interviewés.

« *La danse influence autant mon bien-être physique, parce je suis toujours en train de m'entraîner, que mon bien-être mental, parce qu'elle m'éloigne d'activités trop futiles ou dangereuses* » (A., féminin). La pratique sportive est un médiateur de bien-être, elle permet la construction d'un espace pour soi, tout en devenant un élément de partage avec les autres, un activateur de relations, et contribue de plus à construire une relation plus saine avec son propre corps. « *Après une journée fatigante, la natation est la seule chose qui me fait me sentir bien...ça me détend et m'aide à affronter les devoirs car je suis relaxée, et tout est plus simple* » (A., féminin). En outre, le sport préserve de la sensation d'ennui et d'insatisfaction, et surtout responsabilise les jeunes par rapport à leur capacité à faire des projets individuel et collectif, en plus que de transmettre des valeurs.

Cependant et parallèlement à cela, les jeunes tiennent compte des caractéristiques du contexte et des difficultés relatives à la pratique d'une activité sportive. Il est difficile pour eux de s'organiser entre l'école et le sport, de gérer les obligations, même s'ils se sentent gratifiés lorsqu'ils arrivent à atteindre leurs objectifs. Il leur est difficile de ne pas se sentir soutenus par les adultes de référence, et parfois la meilleure solution pour eux est d'abandonner le sport. Mais surtout, les difficultés sont en lien avec les relations avec les pairs, qui semblent ne pas comprendre cette passion : « *Avec des personnes qui pratiquent la même activité que toi, c'est facile de se faire des amis, parce qu'il y a un intérêt commun et c'est déjà un point de départ...mais les autres me rendent « fous » car ils n'arrivent pas à comprendre comment moi j'arrive à concilier la natation et l'école* » (A., féminin). Il en résulte une attitude de

fermeture vis-à-vis des autres, au départ due à des difficultés logistiques, mais tendant à toujours plus se rigidifier : « *Au début, j'étais invité à aller quelque part et je devais toujours refuser à cause des entraînements...puis ils ne m'ont plus appelé et moi j'ai fait pareil avec eux...c'est difficile...ils ne comprennent pas* » (A., masculin).

Discussion

Les résultats montrent la dimension de planification que le sport contribue à créer, il contribue à promouvoir le bien-être des adolescents. A la frontière entre le risque et le bien-être, nous retrouvons les activités non structurées : celles-ci, sans précipiter pour autant les jeunes vers le risque, n'offrent pas la même gamme d'enseignements que le sport peut offrir, se référant à la relation avec l'environnement, ce qui n'est malheureusement pas suffisant, et qui ne favorise pas l'acquisition de responsabilité individuelle et la capacité à se fixer des objectifs et à les atteindre. Tout en satisfaisant les besoins du moment, ces activités restent des fins en soi, et ne transmettent pas de valeurs ou d'enseignements que les adolescents pourraient porter en eux dans d'autres contextes et dans leurs propres expériences de vie. Les activités structurées, quant à elles, sont gérées ou supervisées par des adultes qui ont une fonction éducative, qui demandent un investissement régulier, et se proposent de développer des compétences déterminées ou d'atteindre un objectif, et par conséquent, la participation à ces activités est associée à une certaine adaptation psychosociale dans de nombreux domaines: bas niveau d'émotion négative, niveau plus élevé d'estime de soi, capacité de prise d'initiative et d'auto efficacité perçue (Bandura, 1997). Le sport comme espace de planification s'oppose à une inconscience construite dans et par le contexte, terrain fertile de mal être, ennui, défiance et insatisfaction qui rendent très aisé le rapprochement des jeunes vers des comportements dangereux. Dans ce climat, les jeunes sédentaires montrent une indulgence envers les comportements à risque, en sous-évaluant la dangerosité et attribuant la responsabilité à l'extérieur, au contexte. Les adolescents qui pratiquent un

sport, quant à eux, font preuve d'une attitude critique vis-à-vis des comportements dangereux et d'une plus grande prise de conscience des conséquences possibles. Ceci est confirmé dans la littérature scientifique dans la recherche de Mahoney et Stattin (2000) sur la comparaison entre les comportements à risque des adolescents participant à des activités structurées, et ceux participant à des activités non structurées : il en ressort que les jeunes filles et garçons participant à des activités structurées sont moins impliqués dans des comportements à risque, alors que ceux qui participent à des activités non structurées sont plus impliqués.

Mais de quelle manière le contexte favorise-t-il la pratique d'activités structurées, et en particulier d'activités sportives ? Cette étude suggère qu'un contexte peu favorable, dans lequel les adultes de référence ne favorisent pas l'utilisation du temps libre à des activités structurées, peut conduire à des abandons sportifs. Ces mêmes participants se plaignent du manque de soutien de la part des adultes. Les résistances de l'environnement se transforment en une attitude de fermeture qui influence la sphère relationnelle et la perception du futur. Les microsystèmes (école, famille, travail), les « méso »systèmes (*ensemble de lien qui existe entre microsystèmes*), les exo systèmes (*effets indirects de ces microsystèmes dans lesquels nous ne sommes pas directement présents mais qui nous influencent, comme par exemple le contexte de travail des parents sur les enfants*), et les macro systèmes (*en référence au contexte social et culturel avec les valeurs, les normes sociales qui constituent un modèle idéologique et organisationnel des institutions sociales communes à une classe sociale particulière, groupe ethnique ou culturel auquel appartient la personne*) offrent une vision complexe des facteurs qui génèrent des situations spécifiques pour chaque personne, de la perception qu'elle même possède de l'environnement et des transformations que l'environnement lui même engendre. Les effets de *premier ordre* découlant de l'interaction avec les micro-contextes d'appartenance peuvent être identifiés dans l'ensemble des influences dues à différents environnements et aux institutions à l'intérieur desquelles les sujets vivent, grandissent et interagissent, comme la famille, les collègues de travail ou le groupe de pairs. Les processus qui se déroulent en

leur sein, comme par exemple la socialisation, le soutien social, la relation avec les pairs, peuvent promouvoir et/ou inhiber le processus de développement de la personne (Santinello & Vieno, 2002). Les données de cette étude font émerger des effets de premier ordre qui semblent inhiber le processus de développement des adolescents, et dans un processus circulaire, avoir une influence négative sur le développement de la communauté.

Le manque de réseaux sociaux et de proximité, l'absence de contrôle des adultes, la faible implication dans des activités structurées dans le quartier, constituent les bases sur lesquelles se développe un malaise (Coulton et al., 1996; Caughy et al., 1999), et influencent probablement une politique intentionnelle toujours plus orientée à la satisfaction de ses propres besoins et intérêts, plutôt que de faciliter les processus participatifs et coopératifs pour le bien commun.

Cette étude semble indiquer que les relations créées et favorisées par la pratique sportive sont simplement des relations entre sportifs, avec une augmentation conséquente d'un biais d'endogroupe (Tajfel, 1978) qui s'étend dans une perception de l'avenir dans laquelle les rapports avec l'exogroupe sont absents. Le sport transmet des valeurs et des enseignements, qui permet de s'imaginer dans le futur, favorise la planification d'un avenir personnel, la construction de projets individuels relatifs à soi-même et aux études ou au travail. Il est question de l'avenir personnel des jeunes en relation avec leur sentiment d'appartenance à la communauté. A la base de la planification on retrouve un élément radicalement différent des pratiques classiques de planification : les personnes deviennent des sujets actifs, dynamiques (Pretty et al, 1996). La capacité à penser et réaliser des projets est fortement liée à la dimension de bien-être à l'adolescence, qui peut amener les individus à s'investir dans leur environnement, à projeter leur propre existence en son sein, à penser et à réaliser des actions visant l'amélioration de la communauté d'appartenance. En outre, l'implication dans le risque est plus faible lorsque l'adolescent se sent accepté pour ce qu'il est, et est aidé dans la construction d'un projet de réalisation personnelle (Bernard, 1991). En ce sens, le type de relation entre la

pratique d'une activité sportive à l'adolescence et la dimension de planification relative à la vie communautaire deviennent significatifs.

Dans cette étude, le sport est perçu par les jeunes eux-mêmes aussi comme un facteur de protection contre tous les comportements dangereux qui caractérisent la vie de tous les jours, le risque étant entendu dans son sens psychosocial (Bacchini et Valerio, 2001). Mais ici encore, l'environnement joue un rôle fondamental, puisque les jeunes sédentaires n'expriment pas le désir d'utiliser leur temps libre dans des activités autres que celles déjà pratiquées, éprouvant au contraire une grande méfiance qui amène dans ce cas aussi à une attitude de fermeture. Les adultes de référence jouent un rôle fondamental à cet égard. Cette étude montre que les professeurs sont opposés à la pratique d'un sport, même si des recherches (Laure & Binsinger, 2009) démontrent que la pratique d'une activité physique et sportive à l'adolescence mérite d'être encouragée en raison de ses effets bénéfiques, non seulement sur la santé, mais également sur le rendement scolaire.

Etude 2: La communauté sportive à l'adolescence⁵

Objectifs

À partir des résultats de l'étude précédente, la finalité principale de cette recherche suivante est de fournir une contribution au débat sur la signification du concept de « communauté » et de « sens de la communauté ». Pour ce faire, les objectifs spécifiques de cette recherche sont doubles : 1) contribuer à la définition d'une « communauté sportive » en se référant en particulier à la perception communautaire des athlètes adolescents, et 2) rechercher et étudier les mécanismes sous-jacents à la formation d'un sens de la communauté dans des contextes sportifs.

MÉTHODE

Participants

Les participants représentent 50 athlètes adolescents (25 femmes et 25 hommes), ayant entre 14 et 19 ans ($M=17.3$; $DS= 2.01$), qui pratiquent un sport à un niveau compétitif, habitant Naples et ses environs, fréquentant le secondaire comme suit : 36% sont au lycée dans des domaines scientifiques ; 4% en école hôtelière ; 7% dans le domaine linguistique ; 11% dans le socio pédagogique ; 5% en école d'art ; 2% dans un lycée agricole ; 4% dans un institut technique ; et 32% dans un lycée classique. Les athlètes pratiquent leur activité sportive depuis en moyenne 8 ans, et s'entraînent en moyenne 15 heures par semaine. Les sports pratiqués sont : le basketball (30%), le football

⁵ Les données de cette étude font l'objet d'un article accepté (Scotto di Luzio, S., Procentese, F. & Guillet-Descas, E. (2013). La relazione allenatore – atleta in adolescenza e l'influenza sul benessere percepito. Uno studio qualitativo. *Psicologia della Salute*. Accepté.) et d'un article soumis (Scotto di Luzio, S., Procentese, F., Guillet-Descas, E., Guillot, A. & Dejoie, S. (2013). The sport community for adolescent athletes: an explorative study. *Journal of Community Psychology*. Submitted. Pour plus de détails se reporter à l'Appendice V-3 et V-4

(6%), la gymnastique artistique (9%), la natation (17%), les arts martiaux (12%), le volleyball (12%), la danse sportive (5%), le patinage (9%). Les participants ont été recrutés par le biais d'un *échantillonnage théorique* (Morse, 2008). Dans l'échantillonnage théorique, les participants ont été sélectionnés comme pour l'étude 1 en cohérence avec l'approche de la Grounded Theory (i.e. étude 1; Draucker et al, 2007).

Instruments

Pour la recherche, un entretien semi structuré a été créé *ad hoc*. L'utilisation d'entretiens semi-structurés se base sur le présupposé qu'un tel instrument soit le plus approprié pour faire émerger les points de vue des participants, sans imposer des contraintes rigides par rapport au temps, à la séquence ou à la façon dont les arguments sont abordés (Cicognani, 2003). L'entretien fut divisé en différents domaines : *relation athlète-communauté* ; *relation athlète-pairs* ; *relation athlète-adultes référents*. Des questions ouvertes ont été formulées pour chaque domaine, qui représentent donc une grille de référence. Le domaine *relation athlète-communauté* explore d'un côté la perception des athlètes de leur rapport avec la communauté, entendue dans le sens territorial, le sens relationnel et la signification symbolique attribuée à la « communauté » propre des athlètes. Le domaine *relation athlète-pairs* explore les qualités des relations entre personnes du même âge et étudie la perception du rôle des pairs soit par rapport à la pratique de l'activité sportive, soit en dehors de celle-ci. Enfin, le domaine *relation athlète-adultes référents* cherche à identifier les adultes significatifs pour les jeunes athlètes et explore la relation entretenue avec ceux-ci, et le rapport entre la pratique de l'activité sportive et l'opinion même de ces adultes sur ce sujet.

Procédure

Les mêmes conditions éthiques décrites dans la première étude ont été mises en place. Les entretiens ont été réalisés dans une salle tranquille située dans des associations sportives. Seuls l'interviewé et le chercheur étaient présents

pendant l'entretien. Chaque entretien a duré entre 60 et 80 minutes, et a été audio enregistré avec le consentement de l'interviewé (ou des parents). Pour protéger l'anonymat, nous utiliserons des prénoms inventés pour désigner les participants.

Analyse des données

Les entretiens, audio enregistrés puis retranscrits, ont été analysés aussi à travers l'approche de la théorie ancrée (*Grounded Theory*) (i.e. étude1)

Résultats

De l'analyse des données émergent 500 codes et 20 catégories. La catégorie principale est: *Le processus de construction de la communauté sportive*. Cette catégorie comprend trois dimensions principales: 1/ *l'identification et l'appartenance au groupe sportif*; 2/ *les acteurs de la communauté sportive*; et 3/ *les différences de genre dans le sport*. Ci-dessous, nous présenterons une lecture du phénomène à travers les 3 macro zones conceptuelles, et nous illustrerons les relations entre la catégorie de base et les autres catégories ayant émergé.

L'identification et l'appartenance au groupe sportif

Les entretiens des athlètes montrent l'importance que ces adolescents accordent au sport de haut niveau. Beaucoup de mots sont consacrés à l'histoire de la rencontre avec le sport, et à ce que le sport représente dans la vie de ces athlètes : « *Ce sont mes amis qui m'ont impliqué, parce qu'en jouant sur les terrains on fait beaucoup de connaissances...et puis toujours les mêmes phrases 'Pourquoi tu ne viens pas ? On s'amuse !'... Ensuite le basket est devenu la chose la plus importante de ma vie* » (Francesco, 17 ans, Basketball). « *J'avais 8 ans, et au début ma mère cherchait quelque chose qui convienne aussi bien à moi qu'à ma sœur, et elle nous emmena toutes deux à une patinoire...je ne l'ai plus quittée* » (Rosa, 16 ans, patinage). Les motivations entraînant l'adhésion à une pratique sportive sont diverses, et impliquent des

relations avec des proches, ou des personnes importantes: amis, adultes de référence, athlètes célèbres vus à la télévision. La pratique sportive commence par le biais d'une motivation relationnelle, pour ensuite continuer en se basant sur des motivations intrinsèques, tels que la passion et le divertissement, qui deviennent des éléments en commun avec les pairs sportifs, comme en témoignent les paroles de Sara, 17 ans, gymnaste : « *Certes, la passion pour ce sport me fait aller de l'avant...après, il y a l'esprit de sacrifice...quelque fois nous renonçons aux sorties, quand par exemple, le dimanche il y a une compétition, évidemment le samedi on ne sort pas...et c'est ça qui probablement me rapproche des autres gymnastes, et m'éloigne en revanche des autres personnes que je fréquente en dehors de la gym, qui peut-être ne seraient pas prêtes à faire ce genre de sacrifice...* ». Le groupe des pairs sportifs devient un élément fondamental de la nouvelle communauté de référence, et le sentiment d'appartenance, tant dans les sports individuels que dans ceux d'équipes, devient très important : « *Entre nous, il y a une bonne relation, nous sommes bien ensemble, nous sommes amis autant dans le basket que en dehors du terrain et des entraînements, on se sent une équipe et, on peut dire qu'on a tendance, d'une certaine manière, à rester unis même en dehors du basket* » (Valerio, 16 ans, basketball) ; « *À l'intérieur du groupe, moi je me sens bien, c'est comme si c'était une grande famille...même si c'est un sport individuel, le lien qui se crée avec les autres est spécial* » (David, 18 ans, natation). Pour ces athlètes, les collègues sont comme des frères et en tant que tels, ils entretiennent des relations parfois conflictuelles, caractérisées par la compétition et la solidarité : « *Nous sommes une grande famille...il faut apprendre à vivre avec tout le monde, donc à la fin tu dois accepter aussi les défauts...par exemple si je me dispute avec ma sœur, nous ne pouvons pas vivre sans nous parler, et c'est pareil pour moi dans la salle de gym avec mon groupe* » (Anna, 14 ans, volleyball). Il émerge une différence intéressante entre le rôle officiel que chaque individu prend dans le groupe sportif, et le rôle relationnel que chacun perçoit avoir. Même celui qui a un rôle dans l'équipe peu important, perçoit une fonction importante dans le soutien du groupe dans son ensemble. Pour ces jeunes, la perception d'un soutien réciproque de la part

des autres athlètes est fondamentale. La gestion de l'anxiété avant la compétition, le sacrifice, la détermination, sont tous des éléments communs qui les font se sentir comme faisant partie d'un groupe. Le sentiment d'appartenance au groupe sportif devient un élément qui favorise la conception de projets personnels: le sport permet de s'imaginer dans le futur, favorise une projection future personnelle, la construction de projets individuels, relatifs à soi-même et concernant ses propres études et son propre travail. Il s'agit du futur personnel des adolescents en relation avec leur sentiment d'appartenance à la communauté. À la base de cette capacité à construire des projets, il y a un élément radicalement différent des pratiques traditionnelles de planification: les individus deviennent des sujets actifs, dynamiques (Pretty et al, 1996). La capacité à penser et à réaliser des projets est fortement liée à la dimension de bien-être à l'adolescence. Les apports du sport peuvent être réunis en deux catégories différentes, une plus pratique, orientée dans le faire, qui comprend par exemple la capacité d'organisation de leurs activités, et une autre plus psychologique, concernant la reconnaissance et la gestion des émotions.

Les acteurs de la communauté sportive

Si d'un côté il émerge clairement que les pairs athlètes représentent le cœur de la communauté sportive pour les adolescents, que ce soit dans les sports individuels ou d'équipe, une autre figure revêt une importance centrale dans la communauté sportive: l'entraîneur. L'entraîneur semble être considéré de la part des athlètes comme un véritable substitut parental : *« Il nous tient unis, et puis si nous avons un problème, il est toujours là. C'est sûr que parfois il est dur aux entraînements, mais il le fait pour nous, pour nous encourager. C'est une personne très importante pour moi »* (Vanessa, 15 ans, natation). La perception d'une relation positive avec l'entraîneur est un élément qui renforce l'appartenance à la communauté sportive. Souvent, il est plus facile pour ces adolescents de se confier à leur entraîneur qu'à leurs parents, et les conseils de l'entraîneur sont considérés comme utiles non seulement dans la construction des programmes d'entraînement ou pendant les compétitions, mais aussi

concernant des questions relatives à la vie privée des adolescents. L'entraîneur devient ainsi un guide non seulement dans le sport mais aussi dans la vie. En collaboration avec l'entraîneur, les membres de la direction sont aussi considérés comme des membres importants de la communauté sportive par les adolescents : « *Je suis devenu ami non seulement avec des jeunes de mon âge, mais aussi avec des personnes plus âgées comme l'entraîneur et le président de l'équipe, ou le vice président...cela dépend aussi d'eux si l'équipe fonctionne* » (Lucas, 17 ans, football). Le président et le vice président de l'association sont perçus par les adolescents comme responsables de l'évolution de l'équipe, et lorsque l'ambiance entre les membres du personnel n'est pas encline à la collaboration, les jeunes perçoivent une certaine gêne. Lorsqu'ils sont présents, tous les membres du staff technique jouent un rôle important pour ces jeunes athlètes: le préparateur physique, le kinésithérapeute, et le psychologue du sport.

Le rôle des parents apparaît contradictoire; si ce sont parfois les parents eux-mêmes qui initient les enfants à la pratique sportive, dans d'autres cas ils ne soutiennent pas leurs enfants dans la pratique de leur sport, les invitant à limiter le temps à consacrer à ce sport en faveur de l'école. Parfois, les adolescents se sentent critiqués par leurs parents lorsqu'une compétition sportive finit mal, et ils ont tendance à se disputer avec eux quand ils sont particulièrement occupés à cause d'un problème à l'école ou dans leur vie relationnelle. Il est intéressant de noter que, parfois, le sport pratiqué est le même que celui pratiqué dans la jeunesse d'un des parents, et dans d'autres cas au contraire, c'est l'exact opposé. Le sport apparaît quoiqu'il en soit comme un élément de partage et un activateur de dialogue en famille : « *Mes parents sont très enthousiastes par rapport à mon sport, ils me soutiennent; parfois, quand ils voient que cela prend trop de temps sur mes études, on se dispute mais au final ils sont toujours là pour moi...ils m'accompagnent même lors des compétitions à l'extérieur ; loin d'ici, ils partagent ma passion parce que mon père aussi dansait quand il était petit...à haut niveau lui aussi, donc il me comprend* » (Giulia, 15 ans, danse sportive).

Si, comme nous l'avons vu précédemment, le groupe des pairs athlètes représente une seconde famille, dans laquelle les autres athlètes sont perçus comme des frères, il émerge des entretiens, comme dans l'étude 1, la difficulté pour ces jeunes athlètes, à maintenir des relations avec des pairs non sportifs. Il semble que les relations activées de l'expérience sportive de haut niveau soient uniquement entre sportifs, avec comme conséquence une augmentation des biais d'endogroupe (Tajfel, 1978) qui s'étend dans une perception de l'avenir dans laquelle les relations avec l'exogroupe sont absentes : « *J'ai perdu beaucoup d'amis au fil des ans...c'est difficile parce qu'il y a des personnes qui ne comprennent vraiment pas pourquoi tu perds tout ce temps, pour eux c'est juste un jeu à la fin...l'année dernière j'ai perdu ma meilleure amie...nous nous sommes disputées parce qu'elle disait que je passais trop de temps au gymnase, après cette dispute je ne l'ai plus jamais vue* » (Claudia, 17 ans, gymnastique).

Dans ce climat de difficultés à rentrer en relation avec des pairs non sportifs, la communauté sportive joue un rôle important et significatif dans la vie des athlètes, devenant une question centrale pour l'identité. Dans ce contexte, l'activité réalisée avec les groupes sportifs amène à une plus grande prise de conscience et à un meilleur sens des responsabilités, permettant ainsi aux communautés sportives de percevoir leurs caractéristiques différentes par rapport aux autres communautés. En ce sens, se dessinent les limites d'une communauté sportive qui semblent caractérisées par une excessive rigidité et donc potentiellement dysfonctionnelles (Minuchin et al, 1975).

Différences de genre dans le sport

La difficulté des athlètes à maintenir des relations significatives avec des pairs non sportifs pourrait être interprétée en tenant compte de l'interdépendance avec la communauté locale d'appartenance. Il semble en effet que les athlètes féminines sont celles qui se plaignent de plus grandes difficultés relationnelles. Un des aspects qui aide à maintenir une vision différenciée des responsabilités entre les hommes et les femmes, et même une situation d'inégalité, est

l'attribution d'attitudes différentes aux hommes et aux femmes par rapport à des contextes spécifiques de la vie (Eagly & Mladinic, 1994 ; Deaux, Winton, Crowley & Lewis, 1985). Les femmes et les hommes vivent des préjugés au sein de ces contextes, qui ne sont pas conformes aux représentations des rôles pour chacun des genres. En particulier, cette dynamique conduit les femmes à se socialiser en conformité avec les exigences particulières de la sphère privée, et les hommes sont au contraire amenés à investir la sphère professionnelle, guidés par un principe méritocratique et individualiste (Eagly & Steffen, 1984). Ce processus passe de la même façon dans le sport. Les athlètes féminines interrogées expriment un sentiment d'exclusion de la part des camarades non sportives qui : « *Ne comprennent pas combien il est important...elles critiquent le sport et après plusieurs fois sans sortir avec elles le soir à cause de match le lendemain, elles ne m'ont plus appelée* » (Cristina, 15 ans, basketball).

Chalabaev et Sarrazin (2009) ont montré, à travers les perceptions de soi et les motivations des étudiants envers une activité considérée comme masculine (par exemple, le football) et une autre comme féminine (la danse), que les étudiants se sentent plus compétents et motivés quand les stéréotypes associés aux activités sont favorables, bénéfiques au genre. Il est possible que le marquage sexuel de l'activité soit relié à la perception d'appartenance sociale.

Dans notre étude l'expérience sportive semble être connotée, dans l'imaginaire de cette communauté locale, comme un facteur qui entrave les pratiques normales de socialisation des adolescents. Dans ce contexte le football constitue le sport le plus important, et les jeunes pratiquant le basketball, le patinage ou le volleyball, expriment des difficultés à maintenir des amitiés avec des pairs non sportifs, qui « *Semblent parler une autre langue...moi au début j'essayais de les inviter aux compétitions, mais ensuite j'ai laissé tombé et on ne s'est plus vus* » (Federico, 18 ans, patinage). Il n'en est pas de même pour les arts martiaux, activité qui influe positivement sur la désirabilité sociale et qui, pour les athlètes masculins surtout, constitue un puissant moteur relationnel, soit avec les pairs sportifs avec lesquels se partage l'intérêt pour l'activité, soit avec les pairs non sportifs, fascinés par la force apparente attribuée à ceux qui pratiquent cette discipline : « *À l'école, on me demande*

souvent de montrer quelque chose, ils voudraient tous apprendre le karaté, même si je leur explique qu'à la base il y a un principe de non violence...depuis que je fais du karaté, j'ai plus de succès avec les filles » (Diego, 16 ans, Karaté).

Même le climat des pairs non-athlètes semble donc être un puissant activateur d'appartenance et de partage avec les sports communautaires à l'adolescence.

Le processus de construction de la communauté sportive

Les résultats de cette étude indiquent que les athlètes adolescents interrogés perçoivent une distinction claire entre la communauté sportive à laquelle ils appartiennent et la communauté locale d'origine. Dans la définition de communauté sportive de ces jeunes athlètes, semble prévaloir l'aspect relationnel et symbolique du concept de communauté, alors que pour la communauté locale, l'aspect territorial et géographique prédomine, bien que l'aspect relationnel soit toujours présent. Conformément à ce que Chipuer (2001) affirme, pour les adolescents, la communauté en référence au territoire est composée principalement des pairs, à la fois ceux du quartier et de l'école. En fait, les pairs non-sportifs constituent la principale référence à la communauté locale, perçue en nette opposition avec la communauté sportive. La difficulté des athlètes à instaurer et maintenir des relations avec des pairs en dehors du monde sportif, peut d'un côté créer un certain regret et inconfort, mais de l'autre, cela renforce l'appartenance à la communauté sportive, dans laquelle le besoin d'être compris et soutenu semble être satisfait. Il semble que ces athlètes soient immergés dans un environnement qui ne prend pas en compte la pratique sportive comme un moyen potentiel d'évolution. De plus, à l'intérieur de ce contexte, pour les jeunes athlètes qui pratiquent un sport à haut niveau et qui passent la plupart de leur temps dans les associations sportives, le sentiment d'appartenance à la communauté sportive devient particulièrement important et pertinent. Cette étude montre que ces jeunes adolescents sont immergés dans un contexte local qui ne soutient pas la pratique du sport comme un moyen potentiel d'évolution, et dans ce contexte, pour les jeunes

athlètes qui pratiquent le sport à haut niveau, et qui passent la majeure partie de leur temps dans leur club sportif, le sentiment d'appartenance à la communauté sportive est devenu particulièrement important.

Dans l'étude de Albanesi, Cicognani et Zani (2005), il ressort que, pour qu'on puisse parler de communauté, pour les adolescents, il est fondamental de se référer à un lieu dans lequel peuvent se développer des interactions sociales en face à face. C'est ce qui se passe dans la communauté sportive, qui est composée du système du club sportif dans son ensemble, comprenant les membres de l'administration (président, vice président, etc.), les membres du personnel technique (préparateur sportif, kinésithérapeute), et, en particulier, les parents, l'entraîneur et les pairs sportifs. Les adultes de référence pour ces jeunes athlètes sont les adultes rencontrés dans le monde du sport. De nombreuses recherches ont mis en évidence que la relation athlète-entraîneur constitue un élément clef de la carrière d'un athlète (Blanchard et al., 2009; Standage, Duda & Ntoumanis 2005; Antonini - Philippe et al., 2011) : une relation athlète-entraîneur satisfaisante a des effets positifs sur les performances des athlètes et sur leur bien-être psychologique (Antonini – Philippe & Seiler, 2006). Au fil des années, une diversité d'études a mis l'accent sur le comportement de l'entraîneur et sur la manière dont il dirige les entraînements (e.g., Cumming et al., 2006). En revanche, peu d'attention a été accordée à la nature interpersonnelle de la relation athlète-entraîneur. Une telle relation constitue un phénomène complexe, qui influence et est influencée par de nombreuses variables (Jowett & Poczwardowski, 2007). La qualité de la relation entraîneur-athlète est associée par exemple à la perception de la part de l'athlète de la satisfaction pendant l'entraînement, de la performance, du climat de motivation, de la communication interpersonnelle et de la cohésion (Jowett, 2008). Notre étude montre le rôle central de la figure de l'entraîneur, dans les sports d'équipe comme dans ceux individuels, et les résultats montrent une relation athlète-entraîneur qui devient toujours plus paritaire et interdépendante avec l'augmentation de l'expérience sportive de l'athlète. Quant aux parents, ils occupent un rôle central dans la carrière sportive de leurs enfants, jusqu'au choix même du sport : le rôle déterminant des parents dans les goûts sportifs de

leurs enfants est communément admis dans la littérature (e.g., pr revue cf Bois, 2006). Les recherches dans ce domaine ont étudié l'effet des différents comportements parentaux sur de nombreuses variables comme les perceptions de la compétence, la valeur attribuée au sport, ou encore l'orientation vers certains objectifs. Bien que pendant l'adolescence nous assistons à un déplacement de l'intérêt relationnel en dehors de la sphère familiale, pour les adolescents interviewés, la perception du soutien de la part de leurs parents par rapport à l'activité sportive qu'ils pratiquent, semble être fondamentale.

Comme nous l'avons vu, le groupe des pairs sportifs est l'aspect central de la communauté sportive à l'adolescence. Le sentiment d'appartenance et le partage d'émotions qui caractérisent cette relation est quelque chose de différent de la cohésion, communément étudiée dans la littérature. La *cohésion* est, en fait, l'ingrédient qui, dans la dynamique de groupe, permet de faire d'un ensemble de diverses individualités, une équipe: dans le sport comme dans d'autres activités, la performance d'un groupe est supérieure à la somme des performances individuelles de chaque individu. L'interaction entre les participants, dans la poursuite d'objectifs communs, est la caractéristique clef qui distingue un collectif (Andreaggi, Robazza & Bortoli, 2000), on parle de cohésion quand il y a comme finalité un objectif commun. L'intérêt commun pour la compétition dans un sport est souvent cité comme un catalyseur pour la construction d'une communauté entre les participants (Schimmel, 2003). Mais, les résultats de cette présente étude montre que le sentiment de faire partie du groupe des pairs athlètes représente pour ces adolescents quelque chose de supplémentaire, qui va au-delà du partage de l'entraînement et de la compétition, c'est le fait de partager une histoire ainsi qu'un destin commun.

Chipuer *et al.* (1999) soutiennent que les adolescents sont peu intéressés aux possibilités d'exercer une influence dans la communauté, et que l'exercice d'une certaine forme de pouvoir décisionnel est une expérience peu significative dans le quotidien de l'adolescent, probablement au moins jusqu'à ce qu'il atteigne la majorité. Les résultats de cette étude sont plus proches de la vision de Prilleltensky *et al.* (2001) qui, au contraire, retiennent que les opportunités d'exercer une influence dans son contexte d'appartenance sont

essentielles à la définition du sentiment communautaire à l'adolescence. Ces auteurs affirment que pour les enfants et les adolescents, les perceptions de contrôle et du sentiment d'efficacité personnelle sont renforcées par les opportunités de participation, l'autodétermination, et la possibilité d'apporter une contribution à la vie de la communauté. C'est ce qui se passe dans la communauté sportive, dans laquelle les jeunes athlètes participent activement, non seulement dans le but d'atteindre des résultats de haut niveau, importants pour la personne elle-même et pour le club sportif, mais aussi en s'engageant à faire connaître le sport à l'extérieur. Ces jeunes montrent une attention particulière aux dynamiques relationnelles qui caractérisent les membres de la communauté sportive. La qualité des relations qui caractérise la communauté sportive peut être lue à travers la conceptualisation classique du sentiment de communauté, tel que théorisé par McMillan et Chavis (1986), qui est composé d'un sentiment d'appartenance (*belonging*); d'influence (*influence*); de satisfaction des besoins (*fulfillment of needs*); du partage de connexion émotionnelle (*shared emotional connection*). Comme nous avons vu, ces athlètes se sentent appartenant à une communauté relationnelle formée des pairs athlètes, de l'entraîneur, des parents et des membres du personnel technique, dont l'importance devient centrale dans l'identité des jeunes athlètes. Au sein de cette communauté, ils perçoivent la possibilité d'une influence réciproque, ils partagent des émotions, des désirs, des victoires et des défaites, et expérimentent la satisfaction du besoin de soutien et de reconnaissance. Ainsi, les résultats de cette étude montrent que, au delà de l'expérience sportive, communément définie comme activatrice de relations, les dimensions qui interviennent dans la formation d'un sens communautaire dans les contextes sportifs à l'adolescence sont: le climat perçu instaurée par l'entraîneur, les parents; les pairs sportifs et les pairs non-sportifs.

Etude 3: Le Sens Communautaire Sportif à l'adolescence

Les études qualitatives précédentes ont montré que pour les athlètes adolescents de haut niveau le sport est un espace dans lequel ils pensent et planifient leur avenir. Les résultats ont montré qu'il existe une Communauté Sportive pour ces adolescents, qui est différente de leur communauté locale d'origine, et qui est importante dans leur vie. La qualité des relations qui caractérise la communauté sportive peut être lue à travers la conceptualisation classique du Sens Communautaire, tel que théorisé par McMillan et Chavis (1986), qui est composé d'un sentiment d'appartenance (*belonging*) ; d'influence (*influence*) ; de satisfaction des besoins (*fulfillment of needs*) ; de la connexion émotionnelle partagée (*shared emotional connection*). Comme nous l'avons vu, les études sur le sens communautaire appliqué au sport sont encore peu nombreuses, et il manque un outil de mesure du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence. Pour cette raison, dans cette étude, nous avons décidé d'utiliser une approche quantitative pour opérationnaliser le concept de Sens Communautaire Sportif à l'Adolescence (SCSA), pour comprendre le processus de ce SCSA en mettant en évidence ses relations avec le climat perçu des parents, de l'entraîneur, des pairs non-sportifs, et l'intention d'arrêter la pratique sportive. Cette étude a été réalisée dans une perspective transculturelle considérant des athlètes français et des athlètes italiens. Le choix du contexte mérite un examen plus approfondi: selon Claes et al. (2005). Les adolescents italiens et français ont quelques similitudes en ce qui concerne la qualité des relations avec les parents, et plus généralement avec les adultes de référence, et la qualité de la relation avec le groupe de pairs. Bien que les adolescents italiens et français peuvent être considérés comme similaires à certains points de vue, quelques différences peuvent être lues en ce qui concerne la culture sportive des deux pays. Une première différence concerne les critères qui définissent le sport de haut niveau. Dans le contexte italien nous entendons par « sport de haut niveau », une activité pratiquée de façon continue, systématiquement, et organisée exclusivement par les Fédérations Sportives Nationales (Scotton, 2004). La définition d'un athlète de haut niveau

dépend donc des critères spécifiques de chaque Fédération Sportive Nationale. En France, afin d'être considéré comme sportif de haut niveau, il faut figurer sur des listes que publie chaque année le ministère de la Jeunesse et des Sports pour identifier les sportifs constituant les équipes de France ou susceptibles de les rejoindre. Les sportifs ne peuvent en faire partie que sur proposition des directeurs techniques nationaux (DTN) de leur fédération, selon des critères de performance, dictés par la CNSHN (Commission nationale du sport de haut niveau). L'appartenance à ces listes donne accès aux filières de haut niveau permettant de conjuguer sport et études secondaires dans des conditions très privilégiées (Blot, Gamelin & Vigny, 2007). Une autre différence concerne la diffusion du sport et de l'activité physique dans les deux contextes. Une enquête réalisée en 2010 (Eurobaromètre⁶) montre que l'Italie, avec un pourcentage global de 29% pour les sports est considérablement différente de la France (48%). La même différence peut être vue également sur la présence d'espaces dédiés au sport : en France 400 espaces pour 100.000 habitants, alors qu'en Italie 264 pour 100.000 habitants. Plus précisément, dans cette étude, le contexte a été limité à deux régions: la région Campania et la région Rhône-Alpes. En Italie, la région Campania a la plus faible proportion de pratiquants sportifs (19,4%), alors que la région Rhône-Alpes occupe la deuxième place parmi les régions sportives françaises, notamment en ce qui concerne la pratique à un haut niveau.⁷

A partir de ces caractéristiques, est né l'intérêt d'un approfondissement de la qualité des relations qui caractérisent la Communauté Sportive dans deux contextes culturellement si proches, mais si différent du point de vue de l'organisation sportive.

Cette étude se compose de deux phases: la première phase a porté sur la validation du questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'Adolescence (SCSA), en langue française et italienne. La seconde phase a porté sur la compréhension des processus de ce SCSA en mettant en évidence ses relations avec le climat perçu des parents, de l'entraîneur, des pairs non-sportifs, et

⁶ Special Eurobarometer n.334 (sport and physical activity), marzo 2010

⁷ <http://www.rhonealpes.fr/159-sports-rhone-alpes.htm>

l'intention d'arrêter la pratique sportive. Tous les participants à l'étude ont rempli un questionnaire anonyme unique (voir l'annexe) composé de plusieurs sections relatives aux dimensions considérées.

Phase 1: Construction et validation d'un outil du SCS en langue italienne et française

Objectif

L'objectif général de cette phase a été de valider une version italienne et française du Sens Communautaire Sportif (SCS) comprenant cinq variables latentes de premier ordre (i.e., les cinq dimensions du SCS) et une variable latente de second ordre (i.e., le SCS). Le premier objectif a été alors d'évaluer la validité factorielle des cinq sous-échelles du SCS à la fois dans une version italienne puis française. Le second objectif a été d'examiner la fiabilité de ces échelles et de fournir la preuve de leur validité convergente en étudiant la relation entre le sens communautaire sportif, l'intention d'arrêter la pratique sportive, et la perception de la réussite dans le sport avec une population italienne et française.

Construction des sous-échelles et items, et traduction

Le Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'Adolescence a construit à partir d'une adaptation des items du *Sense of Community Scale for Adolescent* (Cicognani et al., 2006), qui comprend cinq sous-échelles de 36 items. Il contient les éléments essentiels du sens Communautaire décrit par McMillan et Chavis (1986). En accord avec la littérature et à partir des résultats des deux études qualitatives précédentes, nous avons construit le questionnaire en supposant une structure de cinq facteurs : 1/ le sentiment d'appartenance, 2/ le soutien et la connexion émotionnelle dans la communauté, 3/ la satisfaction des besoins et des possibilités d'implication, 4/ le soutien et la connexion émotionnelle avec les pairs et 5/ les opportunités d'influence.

Concernant les items adaptés, nous avons par exemple changé le mot « ville » avec le mot « club ». Concernant les items créés *ex novo*, nous avons fait référence à la théorie des trois besoins fondamentaux (Deci & Ryan, 2002) dans le sport, en particulier pour la dimension de satisfaction des besoins. Nous avons fait référence aux deux précédentes études qualitatives en particulier pour les dimensions du Sentiment d'appartenance et pour la dimension d'Opportunités d'influence.

La traduction de la version préliminaire italienne et française du Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence (QSCS-A) a été menée avec al. Deux professeurs de Français et deux professeurs d'Italien ont contribué à la traduction initiale des questionnaires. Puis, une population test de 10 athlètes adolescents pour chacune des versions a répondu au questionnaire et a déterminé à quel point les items étaient clairs sur une échelle de type Likert en 5 points de (1) « *pas du tout clair* » à (5) « *totalelement clair* ». La population test a révélé que la majorité des items avaient un niveau de clarté supérieur à 4, hormis certains items qui ont été retirés des analyses car ils ont été considérés comme «vagues». Finalement, deux sujets bilingues ont répondu aux deux questionnaires. Sur la base des traductions italienne et française du questionnaire, la formulation des différents items a été discutée et un consensus a été atteint afin de développer une version finale italienne et française.

La première version du Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence comprenait cinq sous-échelles et 44 items. Les réponses ont été fournies sur une échelle de type Likert en 5 points de (1) «*Pas du tout d'accord*» à (5) «*Tout à fait d'accor* ».

Analyse des Données

Les validités factorielles des deux versions du QSCS-A ont été testées en suivant deux étapes principales. Premièrement, nous avons conduit des analyses factorielles exploratoires. La méthode de rotation *varimax* normalisée a été utilisée et le nombre de facteurs maximum a été contraint à cinq en rapport avec nos hypothèses. Une rotation *varimax* est un changement de coordonnées

qui maximise la somme des variances des chargements au carré au sein de chaque vecteur propre. Autrement dit, elle cherche une base qui économiquement est la plus représentative de chaque individu, afin que ceux-ci puissent être bien décrits par une combinaison linéaire des fonctions de base. Afin de valider ces résultats, nous avons effectué des analyses factorielles confirmatoires. Les modèles ont été testés en utilisant la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance (i.e., « *maximum likelihood* ») à partir de la matrice de covariance avec le logiciel Lisrel 8.71 (Jöreskog & Sörbom, 2004). Il est recommandé d'examiner et de reporter divers indices (i.e., « *fit indices* »), afin d'effectuer une évaluation globale de l'ajustement (Hu & Bentler, 1995). En se basant sur les suggestions faites par plusieurs auteurs (Hu & Bentler, 1998, 1999 ; McCallum & Austin, 2000) ; et afin de permettre la comparaison avec d'autres études, différents indices ont été choisis de manière à évaluer l'ajustement du modèle: le χ^2 ($\chi^{2(df)}$), le *Bentler-Bonett NonNormed Fit Index (NNFI)*, le *Comparative Fit Index (CFI)*, le *Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR)*, et le *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)*. Les valeurs entre .90 et .94 pour le *CFI* et le *NNFI* indiquent un ajustement acceptable, alors que des valeurs supérieures ou égales à .95 indiquent un ajustement relativement bon. Des valeurs inférieures à .08 pour le *SRMR* et des valeurs inférieures à .05 pour le *RMSEA* représentent un bon ajustement. La normalité univariée a été étudiée par les calculs de l'asymétrie (i.e., « *skewness* ») et de l'aplatissement (i.e., « *kurtosis* ») de chaque item. Les résultats indiquent qu'il n'y a aucune indication d'une forte déviation de la normalité.

Afin de tester la fiabilité des échelles italienne et française, nous avons calculé les coefficients de consistance interne. Enfin, les validations convergentes ont été conduites afin de soutenir les relations supposées entre les construits reliés théoriquement (validité convergente). Il est également recommandé lors d'une validation transculturelle pour des construits stables dans le temps, d'effectuer un re-test, une, voire plusieurs semaines après le test initial. Cependant, nous n'avons pas utilisé cette procédure. Nous avons alors examiné les corrélations entre les cinq sous-échelles du QSCS-A et un des

construits reliés théoriquement (i.e. l'intention d'arrêter la pratique sportive, et la perception de la réussite dans le sport).

Le développement de la version italienne du Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence

Participants

Deux cent cinquante cinq athlètes adolescents italiens de haut niveau (114 filles et 141 garçons) âgés de 14 à 19 ans ($M= 15.7$; $ET= 1.52$) ont participé à cette étude. Ils habitent la région Campania et ils pratiquent des sports individuels (59%) et des sports collectifs (41%) en moyenne depuis 8 ans, en moyenne 15 heures par semaine. Les sports individuels sont les suivants: gymnastique, natation, patinage à roulette et escrime. Les sports collectifs sont les suivants: basket-ball, football, volley-ball et rugby.

Procédure

Conformément aux recommandations du comité d'éthique de la recherche institutionnelle, les présidents de chaque club ont été contactés afin d'obtenir l'autorisation de se rapprocher de leurs athlètes pour la participation à l'étude. Celle-ci a été volontaire; le consentement des parents a été obtenu avant la collecte de données, et la confidentialité a été assurée.

La validité factorielle

Analyse exploratoire

Les résultats de l'analyse factorielle exploratoire révèlent que les dimensions du Sens Communautaire Sportif se répartissent sur cinq facteurs. À la suite de cette analyse préliminaire, nous avons éliminé les items qui saturent sur plusieurs facteurs et qui avaient un poids factoriel pas significatif. Ces

opérations ont conduit à une version définitive du questionnaire italien composé de 19 items (Tableau 1)

ITEMS (Versione ITA)	SB	CEP	INF	CEC	APP
1.3 In questa associazione sportiva sento di poter ancora imparare cose nuove	0.58				
1.10 Penso che questa associazione sportiva mi aiuti nell'ottenere prestazioni soddisfacenti	0.57				
1.23 Da quando sono in questa associazione sportiva gioco sempre meglio	0.75				
1.32 Da quando sono in questa associazione sportiva sento di essere migliorato	0.77				
1.2 Trascorro molto tempo con altri giovani che fanno parte della mia associazione sportiva		0.80			
1.7 In questa associazione sportiva ci sono coetanei capaci di sostenermi se ho bisogno		0.61			
1.12 Molti dei miei più cari amici sono giovani che fanno parte della mia associazione sportiva		0.76			
1.22 Mi piace passare del tempo dopo l'allenamento insieme ai ragazzi/e che fanno parte della mia associazione sportiva		0.72			
1.8 Penso che se l'associazione sportiva si impegnasse, potremmo offrire maggiori opportunità ai giovani atleti			0.64		
1.19 Se ne avessimo l'occasione penso che potremmo essere capaci di organizzare delle manifestazioni per far conoscere all'esterno l'associazione sportiva			0.62		
1.28 Penso che se l'associazione sportiva si impegnasse, potremmo raggiungere la maggior parte degli obiettivi previsti per la prossima stagione			0.69		
1.4 I membri dello staff (es. Allenatore, presidente, fisioterapista...)della mia associazione sportiva collaborano tra loro				0.70	
1.14 I membri dello staff in questa associazione sportiva si sostengono l'uno con l'altro				0.72	
1.25 I membri dello staff in questa associazione sportiva lavorano insieme per migliorare le cose				0.69	
1.33 I membri dello staff della mia associazione sportiva sono solidali gli uni con gli altri				0.77	
1.6 Penso che questa sia una buona associazione sportiva in cui praticare questo sport					0.52
1.27 Apprezzo il fatto di essere un membro di questa associazione sportiva					0.59
1.42 Durante le competizioni sono fiero/a di far parte di questa associazione sportiva					0.75
1.44 Far parte di questa associazione sportiva è una cosa importante per me					0.68
VAL PROPRIE	5.71	2.13	1.39	1.16	1.00
% total variance	30.09%	11.26%	7.36%	6.11%	5.26%

Tableau 1. *Analyse factorielle exploratoire des cinq dimensions du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence (version italienne)*

Note. SB: La satisfaction des besoins. CEP: Connexion émotionnelle avec les pairs. INF: Opportunités d'influence. CEC: Connexion émotionnelle dans la communauté. APP: Sentiment d'appartenance

Analyse confirmatoire

Une nouvelle étape dans l'élaboration du questionnaire était d'effectuer une CFA en utilisant le même échantillon. L'utilisation CFA après EFA avec le même ensemble de données constitue une progression logique dans la modélisation exploratoire (Kline, 1994; Ntoumanis & Vazou, 2005).

La normalité univariée a été étudiée par les calculs de l'asymétrie (i.e., « *skewness* ») et de l'aplatissement (i.e., « *kurtosis* ») de chaque item. Muthén et Kaplan (1985) ont suggéré que les deux doivent avoir des valeurs inférieures à 1 (en valeur absolue). Les résultats montrent que l'asymétrie et l'aplatissement varient de .01 à 1, de sorte qu'il n'y a aucune indication d'une forte déviation de la normalité: l'utilisation de la méthode du maximum de vraisemblance a été jugée appropriée.

Nous avons effectué une analyse factorielle confirmatoire avec cinq facteurs de premier ordre (i.e., Sentiment d'appartenance, Soutien et connexion émotionnelle dans la communauté, La satisfaction des besoins et des possibilités de implication, Soutien et connexion émotionnelle avec les pairs et Opportunités d'influence) et un facteur de second ordre (i.e., le Sens Communautaire Sportif). L'analyse révèle un ajustement satisfaisant aux données. $\chi^2(147) = 233.00$, $NNFI = .97$, $CFI = .97$, $SRMR = .06$, $RMSEA = .04$. Tous les coefficients de piste λ sont significatifs à $p < .05$ ($t > 1.96$). Ces résultats suggèrent que le modèle hiérarchique à cinq facteurs du *Sens Communautaire Sportif à l'adolescence* présente un ajustement acceptable aux données (Figure 1).

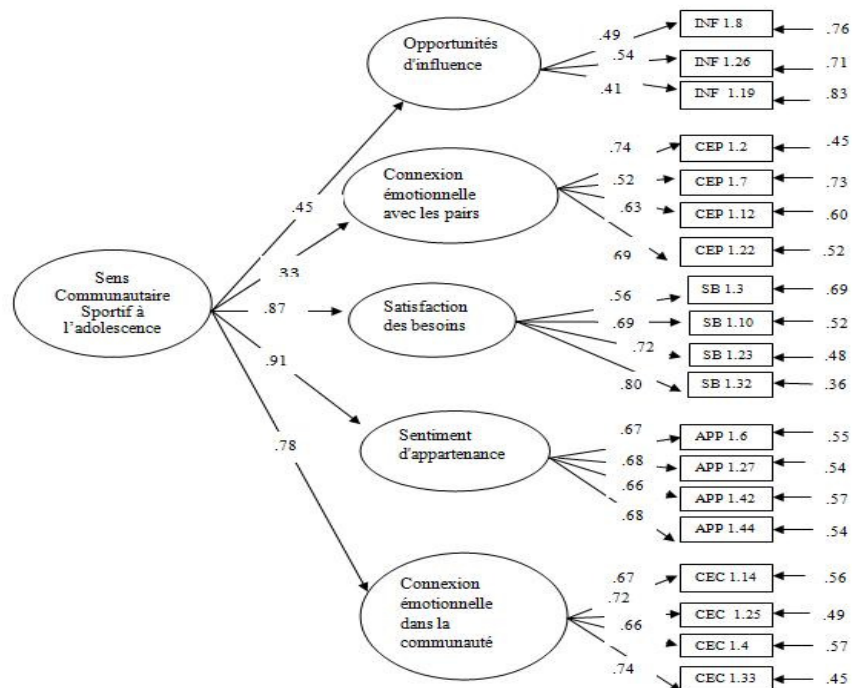


Figure 1. Analyse factorielle confirmatoire hiérarchique des cinq dimensions du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence (version italienne)

Fiabilité et Validité Convergente du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence : la version italienne

Nous avons évalué la fiabilité du Questionnaire en examinant les coefficients α de Cronbach des sous-échelles du Sens Communautaire Sportif (Tableau 2). Ces résultats ont fourni la preuve d'une cohérence interne adéquate de quatre sous-échelles du Sens Communautaire Sportif: les coefficients α de Cronbach varient de .73 à .78. Seule la sous-échelle Opportunités d'influence présente une valeur de .46 moins satisfaisante.

	La satisfaction des besoins	Connexion émotionnelle avec les pairs	Opportunités d'influence	Connexion émotionnelle dans la communauté	Sentiment d'appartenance
Moyenne	4.3	3.82	4.03	4.14	4.5
Ecart type	.65	.84	.71	.73	.58
α de Cronbach	.77	.73	.46	.78	0.76

Tableau 2. Moyennes, Ecart types, Alphas de Cronbach des sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence

Toutefois, nous avons également calculé les corrélations totales des items afin d'étudier plus en détail les liens entre celles-ci (tableau 3). Les analyses révèlent la présence d'une forte relation entre la satisfaction des besoins et la connexion émotionnelle dans la communauté, et entre la satisfaction des besoins et le sentiment d'appartenance. Il y a aussi une corrélation modérée entre le sentiment d'appartenance et la connexion émotionnelle dans la communauté.

	La satisfaction des besoins	Connexion émotionnelle avec les pairs	Opportunités d'influence	Connexion émotionnelle dans la communauté	Sentiment d'appartenance
La satisfaction des besoins	1.00				
Connexion émotionnelle avec les pairs	.23*	1.00			
Opportunités d'influence	.28*	.25 *	1.00		
Connexion émotionnelle dans la communauté	.55 ***	.23 *	.17 *	1.00	
Sentiment d'appartenance	.62 ***	.25 *	.23*	.56**	1.00

Tableau 3. Corrélations entre les sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence

Note : * = corrélation faible ($.10 < r < .30$), ** = corrélation modérée ($.30 < r < .50$), *** = corrélation forte ($r > .50$).

Une fiabilité et une validité factorielle acceptables ne garantissent pas que l'échelle mesure effectivement le construit qu'elle est censée évaluer. Il est

également important de préciser les relations entre les concepts sous-jacents mesurés par l'échelle, avec d'autres concepts théoriquement reliés (i.e., la validité convergente). Dans cette étude, la validité convergente a été estimée à l'aide de corrélations (i.e., caractérisées comme faible à forte en suivant les recommandations de Cohen, 1988) entre des construits spécifiques - i.e., l'intention d'arrêter la pratique sportive, et la perception de la réussite dans le sport et les sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence.

Mesures

Dans une passation unique d'un questionnaire comprenant plusieurs sections, pour la validité convergente ont été pris en considération: L'Intentions comportementales d'arrêter (Sarrazin et al, 2002, d'après Ajzen) mesurée par 4 items, sur une échelle Likert à 5 points; la Perception de la réussite dans le sport, mesurée par 1 item *ad hoc* (*Penses-tu être dans une période favorable ou de réussite dans ta pratique sportive?*) sur une échelle de Likert à 5 points.

Résultats

Les résultats, présentés dans le tableau 4, révèlent une forte corrélation entre la dimension de la satisfaction des besoins et la perception de réussite. Et une corrélation négative modérée entre la satisfaction des besoins et l'intention d'arrêter le sport.

	La satisfaction des besoins	Connexion émotionnelle avec les pairs	Opportunités d'influence	Connexion émotionnelle dans la communauté	Sentiment d'appartenance
Engagement					
Intentions d'arrêter	-.38 **	-.14*	-.11 NS	-.20*	-.25 *
Perception de réussite	.40***	.09 NS	.14*	.18*	.25*

Tableau 4 *Corrélations entre les sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence, les intentions d'arrêter le sport et la Perception de réussite* Note : * = corrélation faible ($.10 < r < .30$), ** = corrélation modérée ($.30 < r < .50$), *** = corrélation forte ($r > .50$). NS = corrélation non-significative

Validation française du Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence

Participants

Cent quatre-vingts trois athlètes adolescents françaises de haut niveau (81 filles et 102 garçons) âgés de 14 à 19 ans ($M= 16.1$; $ET= 1.2$) ont participé à cette étude. Ils habitent la région Rhône-Alpes et ils pratiquent des sports individuels (34%) et des sports collectifs (66%) en moyenne depuis 9 ans, en moyenne 11 heures par semaine. Les sports individuels sont les suivants: tennis, natation, escrime, arts martiaux, gymnastique, golf.

Les sport collectifs sont les suivants: football, basket, rugby, volley-ball.

Procédure

Conformément aux recommandations du comité d'éthique de la recherche institutionnelle le président du lycée sportif a été contacté afin d'obtenir l'autorisation de se rapprocher de ses élèves pour la participation à l'étude. Celle-ci a été volontaire; le consentement des parents a été obtenu avant la collecte de données, et la confidentialité a été assurée.

Validité factorielle

Analyse exploratoire

À la suite de l'analyse factorielle exploratoire, nous avons éliminé les items qui saturent sur plusieurs facteurs et qui avaient un poids factoriel pas significatif. Les résultats révèlent que les dimensions du Sens Communautaire Sportif se répartissent sur cinq facteurs, et la version définitive du questionnaire comprend 18 items (Tableau 5)

ITEMS (Version FRA)	CEC	CEP	APP	SB	INF
1.4 Les « encadrants » (cad : l'entraîneur, le président, le kiné) de mon club collaborent ensemble	0.70				
1.14 Les encadrants dans ce club se soutiennent les uns les autres	0.82				
1.25 Les encadrants dans ce club travaillent ensemble pour améliorer les choses	0.80				
1.33 Les encadrants de mon club sont solidaires les uns les autres	0.85				
1.7 Dans ce club, il y a d'autres jeunes de mon âge capables de me soutenir si j'en ai besoin		0.78			
1.18 Si j'ai besoin d'un peu d'aide, je peux demander à un(e) jeune de mon âge qui fait partie de ce club		0.83			
1.26 Dans ce club il y a des jeunes qui représentent une importante source de soutien moral pour moi		0.77			
1.36 Si j'ai envie de parler je peux généralement trouver un(e) autre jeune dans ce club pour discuter		0.83			
1. 21 Appartenir à ce club est une partie importante de mon identité			0.83		
1.27 J'apprécie être un membre de ce club			0.65		
1.42 Pendant les compétitions sportives, je suis fier(e) de faire partie de ce club			0.71		
1. 44 Faire partie de ce club est une chose importante pour moi			0.84		
1.10 Je pense que ce club me permet d'être satisfait(e) de mes performances				0.51	
1.20 Dans ce club je n'ai pas beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable				0.71	
1.29 Dans ce club, je ne me sens pas souvent très performant(e)				0.80	
1.8 Je pense que si le club s'engageait davantage, nous pourrions offrir plus d'opportunités pour les jeunes sportifs de mon club					-0.63
1.28 Je pense que si le club s'organise et s'engage davantage, nous pourrions réaliser la majorité des objectifs prévus pour la saison prochaine"					-0.79
1.39 Je pense que les gens qui font partie de ce club pourraient améliorer certaines choses (logistique, organisationnelle, sociales, échanges, formation des encadrants donner des exemples)					-0.64
VAL PROPRE	5.66	2.32	1.50	1.42	1.19
% total variance	31.4%	12.89%	8.38%	7.91%	6.61 %

Tableau 5 *Analyse factorielle exploratoire des cinq dimensions du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence (version française)*

Note. CEC: Connexion émotionnelle dans la communauté. CEP: Connexion émotionnelle avec les pairs APP: Sentiment d'appartenance.SB: La satisfaction des besoins.. INF: Opportunités d'influence.

Analyse confirmatoire

Comme dans l'étude de validation du questionnaire italien, nous avons effectué une analyse factorielle confirmatoire avec cinq facteurs de premier ordre (i.e., Sentiment d'appartenance, Soutien et connexion émotionnelle dans la

communauté, La satisfaction des besoins et des possibilités de implication, Soutien et connexion émotionnelle avec les pairs et Opportunités d'influence) et un facteur de second ordre (i.e., le Sens Communautaire Sportif). L'analyse révèle un ajustement satisfaisant aux donne : $\chi^2(128) = 215.96$, $NNFI = .95$, $CFI = .96$, $SRMR = .06$, $RMSEA = .04$. Tous les coefficients de piste λ sont significatifs à $p < .05$ ($t > 1.96$). (Figure 2).

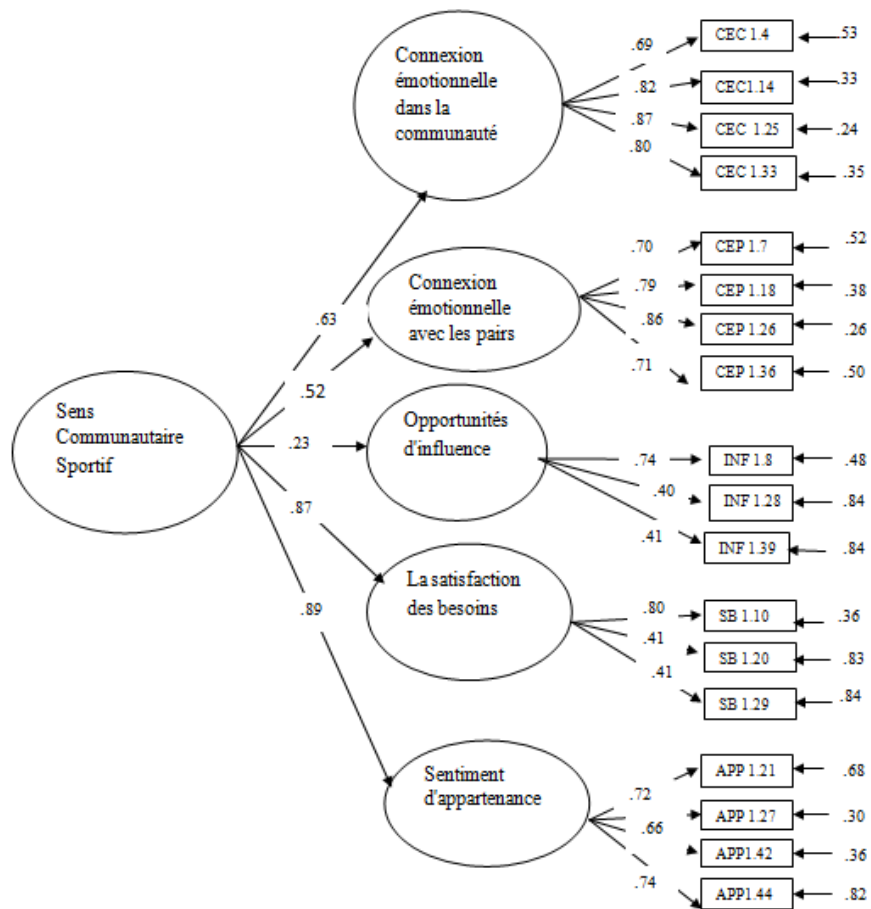


Figure 2. Analyse factorielle confirmatoire hiérarchique des cinq dimensions du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence (version française)

Fiabilité et Validité Convergente du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence: version Française

Nous avons évalué la fiabilité du Questionnaire en examinant les coefficients α de Cronbach des sous-échelles du Sens Communautaire Sportif (Tableau 6). Ces résultats ont fourni la preuve d'une cohérence interne adéquate de quatre sous-échelles du Sense Communautaire Sportif: les coefficients α de Cronbach varient de .60 à .87. Seule la sous-échelle Opportunités d'influence présente une valeur moins satisfaisante de .53

	Connexion émotionnelle dans la communauté	Connexion émotionnelle avec les pairs	Sentiment d'appartenance	La satisfaction des besoins	Opportunités d'influence
Moyenne	3.91	4.07	3.99	3.83	3.86
Ecart type	.89	.84	.83	.80	.82
α de Cronbach	.87	.84	.84	.60	.53

Tableau 6 . Moyennes, Ecart types, Alphas de Cronbach des sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence (version française)

Par la suite, nous avons examiné les corrélations entre les cinq dimensions du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence afin d'étudier plus en détail le lien entre celles-ci (Tableau 7). Les analyses révèlent la présence d'une relation modérée entre la connexion émotionnelle avec la communauté et Sentiment d'appartenance, la satisfaction des besoins et l'opportunités d'influence.

	Connexion émotionnelle dans la communauté	Connexion émotionnelle avec les pairs	Sentiment d'appartenance	La satisfaction des besoins	Opportunités d'influence
Connexion émotionnelle dans la communauté	1.00				
Connexion émotionnelle avec les pairs	.28*	1.00			
Sentiment d'appartenance	.46**	.36**	1.00		
La satisfaction des besoins	.33 **	.25 *	.41*	1.00	
Opportunités d'influence	-.22 **	-.18 *	.06 ^{NS}	-.18*	1.00

Tableau 7. *Corrélations entre les sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence*

Note : * = *corrélation faible* (.10 < r < .30), ** = *corrélation modérée* (.30 < r < .50),

*** = *corrélation forte* (r > .50). NS = *corrélation non-significative*

Comme pour la version italienne, la validité convergente a été estimée à l'aide de corrélations (i.e., caractérisées comme faible à forte en suivant les recommandations de Cohen, 1988) entre des construits spécifiques - i.e., l'intention d'arrêter la pratique sportive, et la perception de réussite dans le sport et les sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence

	La satisfaction des besoins	Connexion émotionnelle avec les pairs	Opportunités d'influence	Connexion émotionnelle dans la communauté	Sentiment d'appartenance
Perception de réussite	.26 *	.15*	.02 ^{NS}	.17*	.28 *
Intention d'arrêter le sport	-.26*	-.07 ^{NS}	.18*	-.19*	-.25*

Tableau 8 *Corrélations entre les sous-échelles du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence*

l'Intentions d'arrêter le sport et la Perception de réussite. Note : * = *corrélation faible* (.10 < r < .30),

** = *corrélation modérée* (.30 < r < .50) NS = *corrélation non-significative*

Les résultats, présentés dans le tableau 8, révèlent une corrélation faible entre les sous- dimensions du Sens Communautaire Sportif et la perception de réussite. Et des corrélations faibles modérées entre la satisfaction des besoins, la connexion émotionnelle dans la communauté, le sentiment d'appartenance et l'intention d'arrêter le sport. Enfin, les analyses révèlent une corrélation positive entre la perception de l'influence et l'intention d'arrêter le sport.

Discussion sur la validation

Le principal objectif de cette première phase de l'étude 3 était de construire et valider le Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'Adolescence en italien et en français. Les résultats ont montré que les dimensions de ce concept peuvent être lues à travers la conceptualisation classique du Sens Communautaire, tel que théorisé par McMillan et Chavis (1986), qui est composé d'un sentiment d'appartenance (*belonging*) ; d'influence (*influence*) ; de satisfaction des besoins (*fulfillment of needs*) ; de la connexion émotionnelle partagée (*shared emotional connection*). En particulier, conformément à l'étude de Albanesi, Cicognani et Zani (2007), la dimension connexion émotionnelle est divisé en deux parties, qui sont la connexion émotionnel partagé dans la communauté, et la connexion émotionnelle partagée avec les pairs. Les résultats de la présente étude confirment donc la structure à cinq facteurs du Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'Adolescence, en italien et en français.

Malgré le bon fonctionnement de l'échelle, les valeurs α Cronbach par la dimension opportunités d'influence, ne sont pas satisfaisants. Ce résultat ouvre à une réflexion critique sur le rôle de cette dimension dans le contexte spécifique du sport à l'adolescence. La dimension d'influence se réfère à l'intérêt que les membres montrent à leur communauté, qui est capable de leur faire éprouver une sorte de dépendance, ainsi qu'à la perception de pouvoir exercer un contrôle et une influence sur la communauté. Le résultat de ce

processus est la perception de la possibilité d'apporter plusieurs changements: depuis l'individu vers la communauté et inversement, ou depuis la communauté vers le monde extérieur. En ce sens, et sur la base des résultats de l'étude qualitative précédente (i.e. étude 2), nous avons construit des items qui tiennent compte de la spécificité du contexte sportif, et qui mesurent la dimension d'influence par la perception de la possibilité de s'engager pour réaliser les objectifs de la saison. Ou par la perception de la possibilité de s'engager à faire connaître l'association sportive à l'extérieur, à travers l'organisation d'événements sportifs. Dans la recherche sur le Sens Communautaire Sportif, la dimension d'influence a des caractéristiques spécifiques selon le groupe de référence: pour les athlètes handicapés des études de Goodwin et ses collègues (Goodwin, Krohn, & Kuhnle, 2004; Goodwin & Staples, 2005; Goodwin, Fitzpatrick, Thurmeier & Hall, 2006; Goodwin et al 2009) cette dimension se traduit par une augmentation de force intérieure. Pour les athlètes américains des études de Warner et ses collègues (Warner & Dixon, 2011; Warner, Dixon & Chalip, 2012), cette dimension se traduit par la possibilité d'exercer des rôles de leadership, formels ou informels. Cependant, ces études ne sont pas centrées sur l'adolescence. En dehors du contexte sportif, comme nous avons vu, la dimension d'influence au cours l'adolescence a été le sujet de beaucoup de débats: Chipuer *et al.* (1999), pensent que les adolescents sont peu intéressés par la possibilité d'exercer une influence au sein de la communauté, et que l'exercice d'un pouvoir décisionnel quelconque est une expérience peu importante dans la quotidienneté de l'adolescent jusqu'à ce qu'il soit majeur. Prilleltensky *et al.* (2001), au contraire, pensent que les possibilités d'exercer une influence dans son propre contexte d'appartenance sont un élément critique pour la définition de sens de la communauté à l'adolescence. En effet, pour les enfants et les adolescents les perceptions de contrôle et d'efficacité personnelle sont accrues par les possibilités de participation et d'autodétermination, et par la possibilité de contribuer à la vie de la communauté. La possibilité d'exercer une influence sur la communauté peut dépendre de la qualité des relations des adolescents avec des adultes (Albanesi, Cicognani & Zani, 2002). En repensant à la

Communauté Sportive, il peut être intéressant d'explorer davantage quel genre d'influence les athlètes adolescents sentent qu'ils peuvent exercer.

Un résultat intéressant de cette validation est la corrélation négative entre les sous-dimensions du Sens Communautaire Sportif et l'intention future d'arrêter le sport. Guillet et al (2006) affirment que les intentions d'arrêter le sport prédisent positivement l'abandon réel et donc peuvent également prévoir l'engagement dans le sport. En ce qui concerne la relation entre l'engagement sportif et le Sens Communautaire Sportif, il n'existe pas d'études spécifiques. Si nous considérons les études sur le sens communautaire dans la communauté locale, l'étude de Albanesi, Cicognani et Zani (2007) montre une corrélation positive entre le sens communautaire et l'engagement civique à l'adolescence. Ce sujet pourrait être étudié dans les recherches futures. En conclusion, les résultats de cette première application Questionnaire du Sens Communautaire Sportif à l'Adolescence, à la fois en italien et en français, sont encourageants, et ils semblent intéressantes pour les perspectives qu'ils offrent dans la conceptualisation du sens communautaire dans le sport.

Phase 2: Analyse des antécédents du Sens Communautaire Sportif à l'Adolescence et une conséquence du SCSA: l'intention d'arrêter le sport

Objectifs

Le premier objectif de cette phase était d'explorer les différences au niveau des dimensions du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence, des antécédents et des intentions d'arrêter l'activité sportive en fonction du sexe, de l'âge, du type de sport, et de la nationalité.

Le deuxième objectif de cette phase était d'explorer la relation entre Sens Communautaire Sportif à l'adolescence et les variables suivantes: le climat perçu des parents, de l'entraîneur, des pairs non-sportifs et l'intention d'arrêter le sport.

Mesures

Tous les participants ont rempli un questionnaire anonyme (i.e. annexe) qui comprend les mesures suivantes:

- 1) Le Sens Communautaire Sportif à l'Adolescence (i.e. phase 1)
- 2) Le climat des pairs non-sportifs: 5 items adaptés du *PASSES Perceived autonomy support scale for exercise settings* (Hagger et.al, 2007) et 4 items adaptés du *Peer MCYSQ* (Ntoumanis & Vazou, 2005) *Peer motivational climates in Youth sport* (échelle Likert à 5 points).
- 3) Le climat de l'entraîneur: *EPSAS* (Gillet et al., 2011) *Échelle des Perceptions du Soutien à l'Autonomie en Sport*, 12 items (échelle Likert à 5 points).
- 4) Les intentions d'arrêter le sport (i.e. phase 1)
- 5) Le climat des parents: *PISQ A* (Bois, Lalanne & Delforge, 2009) *Parental Involvement in Sport Questionnaire*, 20 items (échelle Likert à 5 points).
- 6) Des mesures démographiques : âge, sexe, niveau de scolarité, type de sport, années de sport, niveau de sport, heures par semaine consacrées au sport.

7) La perception de la réussite dans le sport (i.e. phase 1)

Analyse des données

Au préalable, la validité psychométrique des différents outils utilisés a été effectuée. Puis différentes analyses multivariées (Manovas) ont été conduites afin de déterminer les différences existantes selon le sexe, le type de sport, l'âge et le contexte italien et français au niveau des dimensions du SCSA, des perceptions du climat de l'entraîneur, des parents, du soutien des pairs non – sportifs et des intentions comportementales. Sur la base des caractéristiques de l'échantillon, et en ligne avec l'étude de Albanesi, Cicognani et Zani (2007), nous avons considéré deux groupes d'âge, jeunes adolescents (14-15 ans) et « grands » adolescents (16-19 ans). Compte tenu de l'hétérogénéité des sports, cette variable a été examinée dans deux niveaux: les sports individuels et les sports collectifs. La variable contexte fait référence à la région Campania et à la région Rhône-Alpes.

Par la suite, des Modèles d'Equations Structurelles (MES) ont été utilisés afin d'examiner les relations entre le Sens Communautaire Sportif à l'adolescence, le climat perçu des parents, de l'entraîneur, des pairs non-sportifs et l'intention d'arrêter le sport. Cette méthode permet l'étude de tous les concepts impliqués dans un modèle utilisant une représentation latente des construits qui n'est pas influencée par les erreurs de mesure. Il est recommandé d'examiner et de reporter divers indices (i.e., « *fit indices* ») afin d'effectuer une évaluation globale de l'ajustement (Hu & Bentler, 1995).

Résultats

Validité psychométrique des différents outils: analyses exploratoires et modèles de mesure

Nous avons conduit des analyses factorielles exploratoires pour chaque questionnaire utilisé, et nous avons éliminé les items qui saturent sur plusieurs facteurs et qui avaient un poids factoriel pas significatif.

En ce qui concerne la version en italien, pour le Climat des parents, la version finale comprend deux sous-dimensions: «éloge et de compréhension » et « pression », pour un total de 8 items (tableau 9).

Pour le Climat de l'entraîneur, la version finale comprend 11 items pour un seul facteur (tableau 10).

Pour le Climat des pairs non-sportifs, la version finale comprend 8 items divisé en deux dimensions: « soutien » et « conflit » (tableau 11).

ITEMS Climat des parents	PU	PR
Dans ton sport, tes parents....		
5.3 Si congratulano per i tuoi sforzi dopo una competizione	0.81	
5.7 Mostrano di comprendere cosa senti a proposito del tuo sport	0.70	
5.11 Si congratulano con te per le cose positive che hai fatto anche se perdi una competizione	0.82	
5.15 Si congratulano con te per aver tentato delle cose, dopo una competizione	0.79	
5.4 Ti mettono pressione in questa attività sportiva		0.80
5.8 Ti mettono pressione per vincere		0.63
5.12 Ti mettono pressione per farti costantemente migliorare		0.78
5.19 Ti mettono pressione affinché tu realizzi i loro desideri		0.76
VAL PROPRE	2.50	2.26
% varianza totale	31.29%	28.32%
α di Cronbach	.86	.80

Tableau 9: *Analyse factorielle exploratoire du clima Climat des parents et α di Cronbach*
PU= praise and understanding ; PR= pressure

ITEMS Climat de l'entraîneur	
3.2 Penso che il mio allenatore comprenda perchè ho scelto di praticare questa attività sportiva	-0.56
3.3 Il mio allenatore ha fiducia nelle mie capacità in questo sport	-0.72
3.4 Il mio allenatore mi incoraggia a impegnarmi in questo sport	-0.69
3.5 Il mio allenatore mi ascolta a proposito di questa attività sportiva	-0.81
3.6 Il mio allenatore mi dà riscontri positivi quando pratico questa attività sportiva	-0.73
3.7 Posso discutere senza problemi di questa attività sportiva con il mio allenatore	-0.76
3.8 Il mio allenatore si assicura che io comprenda perchè ho bisogno di praticare questo sport	-0.61
3.9 Il mio allenatore risponde alle mie domande relative a questa attività sportiva	-0.68
3.10 Il mio allenatore si interessa a me quando pratico questa attività sportiva	-0.78
3.11 Ho la sensazione di poter condividere le mie esperienze relative a questa attività sportiva con il mio allenatore	-0.73
3.12 Ho fiducia nei consigli del mio allenatore relativi a questa attività sportiva	-0.63
VAL PROPRE	5.67
% varianza totale	47.29%
α di Cronbach	.88

Tableau 10. *Analyse factorielle exploratoire du climat Climat de l'entraîneur et α di Cronbach*

ITEMS Climat des pairs non-sportives	SOUT	CONF
2.3 Questi amici fanno dei commenti negativi sul fatto che io pratico questo sport	.62	
2.5 Mi sento incoraggiato nello sport da questi amici	.71	
2.6 Sento che questi amici mi accettano anche se abbiamo abitudini differenti	.58	
2.7 Posso discutere senza problemi del mio sport con questi amici	.57	
2.9 Mi sento compreso da questi amici	.72	
2.2 Questi amici fanno dei commenti negativi sul fatto che io pratico questo sport		.72
2.4 Questi amici mi prendono in giro perchè io pratico questo sport		.84
2.8 Questi amici mi criticano perchè pratico questo sport		.86
VAL PROPRE	2.79	1.69
% total variance	31.01%	18.85%
α di Cronbach	.70	.73

Tableau 11 *Analyse factorielle exploratoire du climat Climat des pairs non-sportives et α di Cronbach*
Sout: soutien et Conf: conflit

Enfin, la version 4 items de l'Intention d'arrêter le sport a été confirmée (tableau 12).

ITEMS l'Intention d'arrêter le sport	
4.1 Hai già preso seriamente in considerazione l'idea di abbandonare lo sport	-.82
4.2 Quali sono le probabilità che tu metta fine alla pratica del tuo sport al termine di questa stagione	-.74
4.3 é probable che tu abbandoni il tuo sport nei prossimi tre anni	-.80
4.4 Sei determinato a continuare il tuo sport	-.76
VAL PROPRE	2.47
% total variance	61.93%
α di Cronbach	.80

Tableau 12 *Analyse factorielle exploratoire de l'Intention d'arrêter le sport et α di Cronbach*

Pour la version française, en ce qui concerne le Climat des parents, la version finale se compose de 4 items pour un seul facteur (Tableau 13)

ITEMS Climat perçu des parents	
Dans le cadre de ton sport, est-ce que tes parents ...	
5.3 Te félicitent pour tes efforts après une compétition?	-0.81
5.7 Mostrano di comprendere cosa senti a proposito del tuo sport	-0.85
5.11 Te félicitent pour les bonnes choses que tu as faites même quand tu rates une compétition?	-0.86
5.15 Te félicitent pour avoir tenté des choses après une compétition?	-0.63
VAL PROPRE	2.55
% total variance	63.88%
α di Cronbach	.82

Tableau 13 *Analyse factorielle exploratoire du Climat des parents et α di Cronbach*

Pour le climat de l'entraîneur, la version finale comprend 11 items pour un seul facteur (Tableau14)

ITEMS Climat de l'entraîneur	
3.2 Je pense que mon entraîneur comprend pourquoi je choisis de pratiquer cette activité sportive	-0.59
3.3 Mon entraîneur a confiance en mes capacités à pratiquer cette activité sportive	-0.72
3.4 Mon entraîneur m'encourage à m'investir dans cette activité sportive	-0.75
3.5 Mon entraîneur est à mon écoute à propos de cette activité sportive	-0.81
3.6 Mon entraîneur me donne des retours positifs quand je pratique cette activité sportive	-0.72
3.7 Je peux discuter sans problème de cette activité sportive avec mon entraîneur	-0.80
3.8 Mon entraîneur s'assure que je comprenne pourquoi j'ai besoin de pratiquer cette activité sportive	-0.68
3.9 Mon entraîneur répond à mes interrogations relatives à cette activité sportive	-0.81
3.10 Mon entraîneur s'intéresse à moi lorsque je pratique cette activité sportive	-0.76
3.11 J'ai le sentiment de pouvoir partager mes expériences dans cette activité sportive avec mon entraîneur	-0.82
3.12 J'ai confiance dans les conseils donnés par mon entraîneur dans cette activité sportive	-0.67
VAL PROPRE	6.43
% total variance	53.64%
α di Cronbach	.91

Tableau 14 *Analyse factorielle exploratoire du Climat de l'entraîneur et α di Cronbach*

Pour le climat des pairs non-sportives, la version finale comprend 9 items divisé par deux dimensions, le soutien et le conflit (tableau 15).

ITEMS climat des pairs non-sportives	SOUT	CONF
2.1 Il est important pour moi d'être encouragé(e) par ces amis	.72	
2.3 Je pense que ces amis comprennent pourquoi j'ai choisi de pratiquer cette activité sportive	.64	
2.5 Je me sens encouragé(e) dans ce sport par ces amis	.80	
2.6 Je sens que ces amis(es) m'acceptent même si nous avons des habitudes différentes	.55	
2.7 Je peux discuter sans problème de mon sport avec ces amis	.64	
2.9 Je me sens compris(e) par ces amis	.58	
2.2 Ces amis font des commentaires négatifs sur le fait que je fasse ce sport		.62
2.4 Ces amis se moquent de moi parce que je fais ce sport		.83
2.8 Ces amis me critiquent parce je fais ce sport		.81
VAL PROPRE	3.24	1.50
% total variance	36.02%	16.74%
α di Cronbach	.76	.70

Tableau 15 *Analyse factorielle exploratoire du climat des pairs non-sportives et α di Cronbach*
Sout: soutien et Conf: conflit

Enfin, la version 4 items de l'Intention d'arrêter le sport a été confirmée (tableau 16).

ITEMS Intention d'arrêter le sport	
4.1 As-tu déjà sérieusement envisagé d'arrêter ton sport?	-.85
4.2 Quelles sont les chances pour que tu mettes un terme à ta pratique à la fin de cette saison?	-.82
4.3 Est-il probable que tu cesses ton sport dans les trois années à venir?	-.90
4.4 Es-tu déterminé(e) à continuer ton sport?	-.84
VAL PROPRE	2.94
% total variance	73.74%
α di Cronbach	.87

Tableau 16 *Analyse factorielle exploratoire de l'Intention d'arrêter le sport et α di Cronbach*

Différences en fonction du sexe, de l'âge, du type de sport, et de la nationalité.

Des premières analyses multivariées ont été conduites en prenant comme variable indépendante l'âge, le sexe, le type de sport et comme variables dépendantes les différentes dimensions du SCSEA. Les résultats indiquent que pour les athlètes italiens, la connexion émotionnelle dans la communauté, possède une valeur supérieure chez les filles en comparaison des garçons. D'autre part, la relation entre le type de sport et la dimension de connexion émotionnelle avec les pairs est significative ; il existe des scores supérieurs dans les sports individuels (Tableau 17). Nous n'avons pas trouvé d'effets significatifs en ce qui concerne l'âge.

<i>Sous-échelles SCS-A</i>	<i>Variable</i>	<i>Niveau des variables</i>	<i>M</i>	<i>D.S.</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Connexion émotionnelle dans la communauté	<i>Sexe</i>	M	4.079	.739	4.080	1	.044
		F	4.228	.726			
Connexion émotionnelle avec les pairs	<i>Sport</i>	Individuel	4.035	.773	6.364	1	.012
		Collectif	3.680	.860			

Tableau 17 *Effets Significatifs d'interaction entre les variables sexe et sport et les sous-échelles du SCS-A*

En ce qui concerne les athlètes français, les résultats montrent un effet significatif entre le type de sport et la satisfaction des besoins, les athlètes de sports individuels présentent des scores plus élevés en comparaison des pratiquants de sports collectifs pour (Tableau 18)

<i>Sous-échelles SCS-A</i>	<i>Variable</i>	<i>Niveau des variables</i>	<i>M</i>	<i>D.S.</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Satisfaction des besoins	<i>Sport</i>	Individuel	4.092	.740	10.818	1	.000
		Collectif	3.699	.806			

Tableau 18: *Effets Significatifs d'interaction entre la variables sport et les sous-échelles du SCS-A*

Un deuxième type de Manovas a été effectué, en prenant les mêmes variables indépendantes l'âge, le sexe, le type de sport, la nationalité et comme variables dépendantes : le score moyen du SCSA, le climat des parents, de l'entraîneur, le soutien des pairs non-sportifs, et les intentions d'arrêter. Ces Manovas⁸ (Tableau 19) indiquent des différences significatives en fonction de la nationalité, du sexe, et du sport sur le sens communautaire, le climat de

⁸ Afin d'établir une comparaison entre les deux échantillons, nous avons réalisé une outre une agrégation des indicateurs des variables "Compréhension" et "Pression" des parents de l'échantillon italien.

l'entraîneur, des intentions d'arrêter, du climat des parents et la perception du soutien des pairs non - sportifs.

<i>échelles</i>	<i>Variable</i>	<i>Niveau des variables</i>	<i>M</i>	<i>D.S.</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Sens Communautaire	<i>Contexte</i>	Campania	4.166	.483	31.86	1	.000
		Rhône-Alpes	3.886	.491			
Intention d'arrêter le sport	<i>Sexe</i>	M	1.532	.795	6.223	1	.013
		F	1.821	.924			
Climat entraîneur	<i>Sport</i>	Individuel	4.326	.626	7.00	1	.008
		Collectif	4.137	.706			
Climat parents	<i>Contexte</i>	Campania	2.873	.653	105.88	1	.000
		Rhône-Alpes	2.107	.883			
Soutien pairs non-sportifs	<i>Contexte</i>	Campania	4.157	.643	4.65	1	.031
		Rhône-Alpes	4.293	.625			
	<i>Sexe</i>	M	4.140	.657	10.30	1	.001
		F	4.308	.603			

Tableau 19: Effets d'interaction significatifs (MANOVA) par les variables Sexe, Sport et Contexte

Plus particulièrement, les athlètes italiens ont des scores plus élevés que les athlètes français pour le sens communautaire et le climat des parents, tandis que les athlètes français ont des scores supérieurs pour la perception du soutien des pairs non - sportifs. Par rapport à la variable sexe, il y a des différences significatives pour l'intention d'arrêter le sport et la perception du soutien des pairs non-sportif ; les filles ont des scores plus élevés que les garçons. Enfin,

le type de sport a un effet significatif sur le climat de l'entraîneur avec un score plus élevé dans les sports individuels que dans les sports d'équipe.

Antécédents et une conséquence du SCSA

Des modèles de mesures correspondant à une analyse factorielle confirmatoire (AFC) ont été testés. Cela permet aux chercheurs de se focaliser sur la structure factorielle qui est sous-jacente aux items de chaque construit. Cette première analyse nous permet de tester la validité discriminante des facteurs partageant une méthode commune (e.g., auto-rapportée), qui pourrait avoir tendance à augmenter les corrélations entre les mesures (Perugini & Conner, 2000). La méthode d'estimation du maximum de vraisemblance (i.e., «*maximum likelihood*») à partir de la matrice de covariance avec le logiciel Lisrel 8.71 (Jöreskog & Sörbom, 2004) a été utilisée, les calculs de l'asymétrie (i.e., «*skewness*») et de l'aplatissement (i.e., «*kurtosis*») de chaque item étant inférieurs à 1 (en valeur absolue).

Pour l'échantillon italien le modèle AFC était basé sur 7 construits latents (Sens Communautaire Sportif, le climat perçu de l'entraîneur, la compréhension des parents, la pression des parents, le soutien des pairs non-sportifs, le conflit avec les pairs non – sportifs, et l'Intention d'arrêter le sport) et 17 variables observées, obtenues grâce à un processus d'agrégation d'items. Le modèle de mesure révèle un ajustement adéquat aux données ($\chi^2 (98) = 93.78$, NNFI = 1, RMSEA = .04, CFI = 1, SRMR = .03) les résultats de l'AFC révèlent que le modèle de mesure est approprié.

Pour l'échantillon français le modèle AFC était basé sur 6 construits latents (Sens Communautaire Sportif, le climat perçu de l'entraîneur, le climat des parents, le soutien des pairs non-sportifs, le conflit avec les pairs non – sportifs, et l'Intention d'arrêter le sport) et 15 variables observées, obtenues grâce à un processus d'agrégation d'items. Le modèle de mesure révèle un ajustement adéquat aux données ($\chi^2 (128) = 228.23$, NNFI = .95, RMSEA = .06, CFI = .96, SRMR = .07)

Les résultats des AFC révèlent que les modèles de mesure sont satisfaisants.

Par la suite trois modèles d'équations structurelles ont été testés pour chacun des échantillons italien et français. Cela nous a permis de nous focaliser sur les connections conceptuelles entre les facteurs latents.

Dans la présente étude, nous avons testé des hypothèses de médiation en suivant les recommandations de Holmbeck (1997). En effet, cet auteur recommande d'examiner dans un premier temps l'ajustement du modèle avec les effets directs, puis l'ajustement du modèle global et enfin l'ajustement des effets combinés. Dans notre étude, cela implique 3 modèles : a) le climat perçu des parents (pour l'Italie les 2 dimensions : soutien / pression), de l'entraîneur, des pairs non-sportifs et le sens communautaire devraient prédire l'intention d'arrêter le sport; ces relations sont appelées modèle à « effets directs » (modèle 1); b) le climat perçu des parents, de l'entraîneur, des pairs non-sportifs devraient prédire le sens communautaire qui à son tour devrait prédire négativement l'intention d'arrêter le sport; ces relations sont appelées modèle de « médiation » (modèle 2) c) le climat perçu des parents, de l'entraîneur, des pairs non-sportifs devraient prédire le sens communautaire qui devrait prédire négativement l'intention d'arrêter le sport, de plus le climat perçu des parents, de l'entraîneur, des pairs non-sportifs devraient avoir un effet direct sur l'intention d'arrêter le sport : modèle 3 : « effets combinés ».

Les indices d'ajustement, les coefficients des relations et la variance expliquée du Sens Communautaire et des intentions d'arrêter le sport de tous les modèles structurels sont présentés dans les Tableaux 20/21

L'échantillon italien

En ce qui concerne l'échantillon italien, le modèle 1 montre que le climat de l'entraîneur perçu prédit négativement l'intention d'arrêter le sport. Le sens communautaire ne prédit pas directement l'intention d'arrêter le sport. De même, la perception de la compréhension et la perception de la pression des parents ne prédisent pas directement l'intention d'arrêter le sport. La perception du soutien et la perception du conflit par les pairs non-sportifs ne prédisent pas

directement l'intention d'arrêter le sport. Ce modèle montre un bon ajustement aux données: $\chi^2^{(98)} = 93.78$, NNFI = 1, RMSEA = .00, CFI = 1, SRMR = .03. Le modèle 2 montre que la perception du soutien par les pairs non-sportifs et le climat de l'entraîneur prédisent le sens communautaire sportif. À son tour, le sens communautaire prédit négativement l'intention d'arrêter le sport. En revanche, la perception de la compréhension et la perception de la pression des parents, ne prédisent pas le sens communautaire. Et de même pour la perception du conflit avec les pairs non-sportifs. Ce modèle a également montré un bon ajustement aux données:

$\chi^2^{(103)} = 109.17$, NNFI = 1, RMSEA = .01, CFI = 1, SRMR = .04

Echantillon ITA	Modèle 1 Effets Directs	Modèle 2 Médiation	Modèle 3 Effets Combinés
χ^2 (df)	93.78 (98)	109.7 (103)	93.78 (98)
NNFI	1	1	1
RMSEA	.00	.01	.00
CFI	1	1	1
SRMR	.034	.041	.034
AIC	203.78	209.17	203.78
ECVI	.82	.82	.82
<hr/>			
Sens Communautaire → Inten d'arrêter	-.12 ^{NS}	-.48***	-.12 ^{NS}
Soutien pairs → Inten d'arrêter	.02 ^{NS}		.02 ^{NS}
Conflit pairs → Inten d'arrêter	.06 ^{NS}		.06 ^{NS}
Climat entraîneur → Inten d'arrêter	-.41***		-.41***
Soutien parents → Inten d'arrêter	-.05 ^{NS}		-.05 ^{NS}
Pression parents → Inten d'arrêter	.04 ^{NS}		.04 ^{NS}
Soutien pairs → Sens Communautaire		.24**	.25**
Conflit pairs → Sens Communautaire		.09 ^{NS}	.10 ^{NS}
Climat entraîneur → Sens Communautaire		.66***	.64***
Soutien parents → Sens Communautaire		.09 ^{NS}	.09 ^{NS}
Pression parents → Sens Communautaire		-.01 ^{NS}	-.01 ^{NS}
<hr/>			
Variance expliquée R²			
Sens Communautaire		.62	.59
Intention d'arrêter le sport	.28	.23	.28

Tableau 20: Statistiques d'ajustement et coefficients des liens standardisés pour les modèles structurels
*** = $p < .001$, NS = non significatif

Le modèle 3 montre que le climat de l'entraîneur prédit négativement l'intention d'arrêter le sport, et il prédit aussi le sens communautaire. La perception du soutien par les pairs non-sportifs prédit le sens communautaire sportif, mais ne prédit pas l'intention d'arrêter le sport. La perception de la compréhension et la perception de la pression des parents, ne prédisent pas le sens communautaire, et ne prédisent pas l'intention d'arrêter le sport. La perception du conflit par les pairs non-sportifs ne prédit pas l'intention d'arrêter le sport, et ne prédit pas le sens communautaire. Ce modèle a également montré un bon ajustement aux données:

$$\chi^2^{(98)} = 93.78, \text{ NNFI} = 1, \text{ RMSEA} = .00, \text{ CFI} = 1, \text{ SRMR} = .031$$

L'échantillon Français

En ce qui concerne l'échantillon français, le modèle 1 indique que le sens communautaire prédit négativement l'intention d'arrêter le sport, et que la perception du soutien par les pairs non-sportifs prédit positivement l'intention d'arrêter le sport. Dans ce modèle la perception du conflit par les pairs non-sportifs, le climat de l'entraîneur et le climat des parents n'ont pas d'effets directs sur l'intention d'arrêter le sport. Ce modèle montre un bon ajustement aux données:

$$\chi^2^{(75)} = 119.02, \text{ NNFI} = .95, \text{ RMSEA} = .06, \text{ CFI} = .96, \text{ SRMR} = .06$$

Le modèle 2 indique que le climat de l'entraîneur prédit le sens communautaire et que le sens communautaire prédit négativement l'intention d'arrêter le sport. La perception du soutien et la perception du conflit par les pairs non-sportifs, et le climat des parents ne prédisent pas le sens communautaire. Le modèle 2 montre un bon ajustement aux données:

$$\chi^2^{(79)} = 127.48, \text{ NNFI} = .95, \text{ RMSEA} = .05, \text{ CFI} = .96, \text{ SRMR} = .04$$

Le modèle 3 indique que le climat de l'entraîneur prédit le sens communautaire et que le sens communautaire prédit négativement l'intention d'arrêter le sport. Le climat de l'entraîneur ne prédit pas directement l'intention d'arrêter le sport.

la perception du soutien par les pairs non-sportifs prédit positivement l'intention d'arrêter le sport, et ne prédit pas le sens communautaire.

Echantillon FRA	Modèle 1 Effets Directs	Modèle 2 Médiation	Modèle 3 Effets Combinés
χ^2 (df)	119.02 (75)	127.48 (79)	93.78 (98)
NNFI	.95	.95	1
RMSEA	.06	.05	.00
CFI	.96	.96	1
SRMR	.06	.04	.03
AIC	209.02	209.48	209.02
ECVI	1.15	1.15	1.15
<hr/>			
Sens Communautaire → Inten d'arrêter	-.42**	-.33***	-.42**
Soutien pairs → Inten d'arrêter	.31**		.31**
Conflit pairs → Inten d'arrêter	.20 ^{NS}		.20 ^{NS}
Climat entraîneur → Inten d'arrêter	-.02 ^{NS}		-.02 ^{NS}
Clima parents → Inten d'arrêter	-.09 ^{NS}		-.09 ^{NS}
Soutien pairs → Sens Communautaire		.18 ^{NS}	.21 ^{NS}
Conflit pairs → Sens Communautaire		-.10 ^{NS}	-.07 ^{NS}
Climat entraîneur → Sens Communautaire		.64***	.63***
Climat parents → Sens Communautaire		.03 ^{NS}	.02 ^{NS}
<hr/>			
Variance expliquée R²			
Sens Communautaire		.54	.55
Intention d'arrêter le sport	.18	.11	.18

Tableau 21 *Statistiques d'ajustement et coefficients des liens standardisés pour les modèles structurels*
 ** $p < .01$ *** $p < .001$, NS = non significatif

La perception du conflit par les pairs non-sportifs et le climat des parents n'ont pas d'effets directs sur le sens communautaire, ni sur l'intention d'arrêter le sport. Le modèle 3 a également montré un bon ajustement aux données:

χ^2 ⁽⁹⁸⁾ = 93.78, NNFI = 1, RMSEA = .00, CFI = 1, SRMR = .03

Tous les modèles structurels, à la fois pour l'échantillon italien ainsi que pour le français, montrent un bon ajustement aux données, donc, pour sélectionner le modèle avec le meilleur ajustement, nous avons utilisé les indices *Akaike information criterion* (AIC) e *Expected cross-validation index* (ECVI), en sachant que des valeurs inférieures à ces indices déterminent un meilleur ajustement du modèle aux données (MacCallum & Austin, 2000) (i.e. Tableaux 20/21).

Pour l'échantillon italien, le modèle 1 et le modèle 3 ne montrent pas de différences significatives, mais le modèle 3 fournit plus d'informations sur le sens communautaire sportif (figure 3).

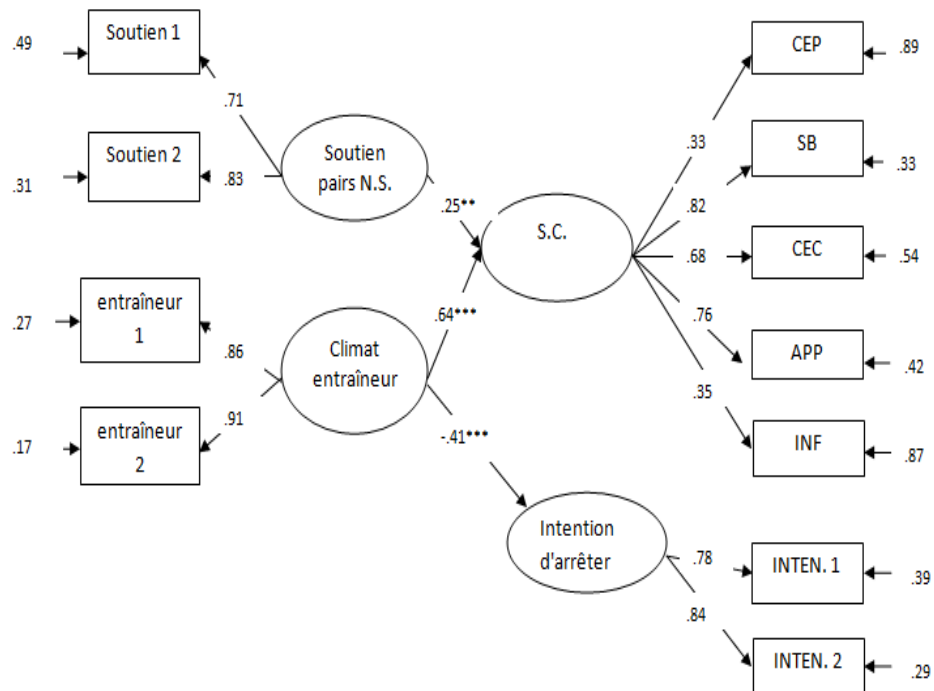


Figure 3. Modèle d'équations structurelles des relations entre le Sens Communautaire Sportif, le climat perçu de l'entraîneur, des pairs non-sportifs et l'intention d'arrêter le sport (échantillon italien). Seules les relations significatives sont présentées. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Pour l'échantillon français, le modèle avec le meilleur ajustement est le modèle 3 (figure 4)

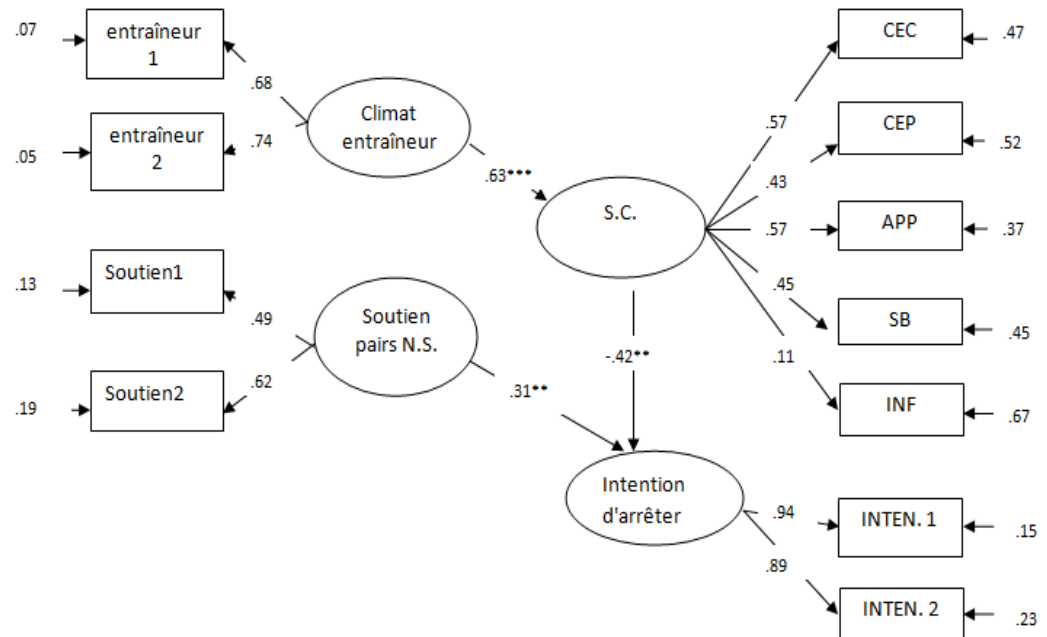


Figure 4. Modèle d'équations structurelles des relations entre le Sens Communautaire Sportif, le climat perçu de l'entraîneur, des pairs non-sportifs et l'intention d'arrêter le sport. (échantillon français). Seules les relations significatives sont présentées. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Discussion

La seconde phase de cette étude avait les objectifs suivants:

- 1) explorer les différences au niveau des dimensions du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence, des antécédents et des intentions d'arrêter l'activité sportive en fonction du sexe, de l'âge, du type de sport, et de la nationalité.

- 2) explorer la relation entre Sens Communautaire Sportif à l'adolescence et les variables suivantes: le climat perçu des parents, de l'entraîneur, des pairs non-sportifs et l'intention d'arrêter le sport.

Par rapport au premier objectif, cette étude montre que les filles italiennes perçoivent une connexion émotionnelle avec la communauté un peu plus importante que les garçons. Par ailleurs, les athlètes qui pratiquent un sport individuel montrent des scores légèrement plus élevés pour la connexion émotionnelle avec les autres athlètes. Les athlètes français qui pratiquent un sport individuel montrent des scores supérieurs dans la satisfaction des besoins. Dans les deux cas, aucune différence significative en fonction de l'âge.

Aussi dans l'étude de Warner et Dixon (2011), il y a une différence de genre concernant la perception des éléments qui contribuent à la formation du sens communautaire parmi les athlètes, surtout pour ce qui concerne les sentiments liés à la compétition, en particulier la compétition interne entre les membres de la même équipe. En effet, si cette nuance du concept de compétition est vécue de façon positive par les athlètes de sexe masculin, pour les femmes elle est vécue comme un facteur qui agit de façon négative sur le sens communautaire. Nous pouvons donc supposer que les athlètes (les filles) qui ont participé à la présente étude ne perçoivent pas un climat compétitif dans leur communauté sportive. Les résultats de notre étude montrent que les athlètes perçoivent un climat dans la communauté caractérisée par la collaboration et le soutien mutuel. Par rapport au type de sport, Vallerand et al (2008) soulignent l'importance des autres significatifs pour la satisfaction des besoins psychologiques des athlètes: la façon avec laquelle les autres se comportent avec les athlètes agit profondément sur la satisfaction des besoins primaires et par conséquent sur la motivation. Nous pouvons donc supposer que dans les sports individuels la perception d'une plus grande reconnaissance de l'athlète par l'entraîneur, facilite la satisfaction du besoin de compétence et d'affiliation. Pour répondre au deuxième objectif, trois modèles différents pour chaque échantillon ont été testés et comparés. Les résultats suggèrent que le climat de l'entraîneur est un facteur prédictif du sens Communautaire Sportif. Selon les

études, qui se sont appuyées sur la *Self Determination Theory* (Blanchard et al., 2009) les comportements de soutien à l'autonomie engendrés par les entraîneurs jouent un rôle positif sur les perceptions d'autonomie, compétence et d'affiliation de leurs athlètes. En ce sens, les résultats de notre étude, en plus de confirmer les résultats d'études antérieures, suggèrent que la perception des athlètes d'un climat de l'entraîneur de soutien à l'autonomie, peut également affecter le sentiment d'appartenance à la communauté sportive. Cette dimension d'appartenance est également liée au rôle des pairs non - sportifs, un sujet encore peu exploré dans la littérature, qui est cependant apparu en raison des résultats des deux études qualitatives rapportées précédemment, et revient comme pertinent dans la présente étude. Dans cette étude, l'accent est donné à la dimension du soutien des pairs non – sportifs, qui est un prédicteur du sens de Communautaire Sportif. Le soutien perçu des membres extérieurs à la communauté sportive influence positivement la possibilité de développer un lien affectif avec les membres de la Communauté. Le climat de l'entraîneur et la perception du soutien par les non-athlètes ont également un effet sur l'intention d'abandonner le sport. Dans le contexte français, la perception du soutien des pairs non-sportifs prédit positivement l'intention d'arrêter la pratique du sport. On pourrait interpréter cette donnée, selon l'étude de Forté (2006) et la typologie de fonctionnement relationnel qui caractérise les athlètes qui attribuent une grande importance aux relations d'amitié, y compris celles situées en dehors du contexte sportif. Cette typologie de fonctionnement semblerait caractériser les athlètes qui vont abandonner, et elle souvent affectée par des surcharges de tension et par des dispositions antinomiques face à l'activité sportive.

Dans le contexte français, le sens communautaire sportif prédit directement et négativement l'intention d'arrêter le sport, et la relation entre le climat de l'entraîneur et l'intention d'arrêter le sport est médié par le sens communautaire sportif. Ce résultat représente un élément d'originalité dans la présente étude. Les intentions d'arrêter le sport prédisent positivement l'abandon réel et donc peuvent également prévoir l'engagement dans le sport (Guillet et al, 2006). Par conséquent, nous pouvons supposer que le sens

communautaire a un rôle protecteur en ce qui concerne l'engagement sportif à l'adolescence. Cette constatation est particulièrement importante si nous pensons que les adolescents sont considérés comme une population particulièrement à risque pour l'abandon sportif et particulièrement chez les filles (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, 2002; Guillet et al, 2006). De plus, les résultats des analyses multivariées de cette étude montrent que l'intention d'abandonner le sport est plus élevée chez les filles. Selon Chalabaev et Sarrazin (2009) les adolescents sont plus autodéterminés pour l'activité quand elle véhicule un stéréotype conforme à leur sexe que quand ce n'était pas le cas. Par ailleurs, ce lien semble partiellement médié par leur perception de compétence. Autrement dit, quand l'activité est conforme au sexe des participants (i.e., les filles en danse et les garçons en football), ces derniers se sentent plus compétents que dans le cas contraire. En retour, cette perception de compétence est reliée à une plus grande motivation autodéterminée. Il est possible que le marquage sexuel de l'activité soit relié à la perception d'appartenance sociale. S'investir dans une activité non conforme à son sexe peut entraîner une désapprobation de la part des pairs, et réduire ainsi les perspectives de se sentir connecté avec ces derniers.

Limites et Perspectives

Certaines limites de cette étude doivent être considérées afin d'orienter les recherches futures. En premier lieu, par rapport à la première phase, pour la validation du questionnaire SCS-A, nous avons réalisé une EFA et une CFA en utilisant le même échantillon. L'utilisation CFA après EFA avec le même ensemble de données constitue une progression logique dans la modélisation exploratoire (Kline, 1994; Ntoumanis & Vazou, 2005). Mais cette procédure peut produire des résultats que ne peuvent être généralisés à d'autres échantillons. Donc un prochain objectif sera de tester la validité factorielle de l'échelle sur un nouvel échantillon. La dimension de l'échantillon est un autre élément important réflexion: pour l'échantillon italien a été respectée la règle du nombre minimum de 5 participants par variable avec pas moins de 100

sujets (Gorsuch, 1983); pour l'échantillon français ce critère n'a pas été respecté. En ce qui concerne la seconde phase, nous avons utilisé des outils qui ne sont pas encore validés en italien et donc nous avons choisi de procéder à une analyse factorielle exploratoire et confirmatoire pour chaque questionnaire. Cependant, des études ultérieures seraient souhaitables pour explorer davantage la comparaison franco-italienne sur le même modèle avec plus de sujet et tester la validité factorielle de la version finale des questionnaires qui a émergé de cette étude.

Il serait également souhaitable faire un suivi longitudinal avec différents temps de mesure, afin d'être davantage dans une approche prédictive, et qui renforcerait les liens de causalité entre les variables.

Une autre dimension à explorer dans des recherches supplémentaires pourrait être la spécificité du type de sport. En outre, depuis la variable âge n'était pas significative, cette dimension pourrait être reprise par un échantillon spécifique avec un âge moins étendue.

Malgré ces limites, l'importance du sens communautaire sportif dans l'engagement des adolescents est un facteur qui ouvre de nouvelles perspectives pour la recherche.

Conclusion

Les résultats des trois études présentées, tout en ne fournissant pas de réponses définitives, proposent des domaines à approfondir et des points de réflexion pour orienter de prochaines recherches et pour l'organisation de mesures visant à promouvoir l'engagement sportif des athlètes adolescents de haut niveau.

Cette thèse apporte une contribution au débat sur le concept de communauté, en se concentrant sur la perception de la communauté par les participants appartenant à une population spécifique, les athlètes adolescents de haut niveau. Il s'avère que l'on peut parler de Communauté Sportive pour ces adolescents, qui est différente de leur communauté locale d'origine, et qui est importante dans la vie de ces jeunes athlètes. Aussi cette thèse apporte une contribution à la définition du Sens Communautaire Sportif à l'adolescence.

Le Sens Communautaire Sportif pourrait influencer positivement le bien-être des athlètes adolescents, en les protégeant de l'expérience de la solitude et du *burnout*, et promouvoir une augmentation de l'engagement et de la satisfaction des athlètes en relation avec leur expérience.

Si ce qui rend les communautés fortes représentent des groupes de personnes qui se sentent connectées, responsables, soutenues et influentes, alors nous devrions faire un effort considérable pour créer, même dans le sport, un environnement avec et pour les jeunes qui promeut le développement de ces caractéristiques. De plus, il est également essentiel d'avoir la possibilité de partager des expériences entre adolescents sportifs et non sportifs, dans le but de ne pas générer des visions stéréotypées qui ont une influence sur les relations intergroupes. Par conséquent, les éventuels lieux de partages dans lesquels il est possible d'identifier des adultes qui encouragent l'investissement dans des activités qui permettent une croissance relationnelle et personnelle de l'adolescent, revêtent une importance particulière. Dans cette perspective, la communauté locale dans laquelle se déroule la vie quotidienne des adolescents apparaît très important, et donc les frontières de la communauté sportive doivent être suffisamment flexibles. Des interventions devraient être placées à différents niveaux: à un niveau individuel comme support des adolescents; et à

un niveau familial pour le soutien à la dimension relationnelle. Mais également, à un niveau communautaire pour favoriser la gestion des espaces de partage des diverses expériences des adolescents athlètes et non-athlètes.

Bibliografia

- Adelson, J., & O'Neil, R.P. (1966). Growth of political ideas in adolescence: The sense of community. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(3), 295–306.
- Adie, J., & Jowett, S. (2010). Athletes' meta-perceptions of the coach-athlete relationship, multiple achievement goals and intrinsic motivation among track and field athletes. *Journal of Applied Social Psychology*, 40, 2750–2773.
- Albanesi, C., Cicognani, E. & Zani, B. (2002). La misurazione del senso di comunità in adolescenza. *Psicologia della Salute*. Milano: Franco Angeli.
- Albanesi, C., Cicognani, E. & Zani, B. (2005). L'uso dei focus groups per la costruzione di una scala di misurazione del Senso di Comunità in adolescenza. *Sociologia e ricerca sociale*, 76-77.
- Albanesi, C., Cicognani, E. & Zani, B. (2007). Sense of Community, Civic Engagement and Social Well-being in Italian Adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17, 387–406. doi: 10.1002/casp.903
- Albanesi, C., Marcon, A. & Cicognani, E. (2010). Senso di Comunità e benessere a scuola. *Psicologia Scolastica*, 6(2), 179–199.
- Amerio, P. (2000). *Psicologia di comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Andreaggi, G., Robazza, C. & Bortoli, L. (2000). Coesione sociale e sul compito negli sport di squadra: il Group Environment Questionnaire. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 2, 19-23.
- Antonini-Philippe R., Sagar, S.S., Huguet, S., Paquet, Y. & Jowett, S. (2011). From teacher to friend: The evolving nature of the coach-athlete relationship. *International Journal of Sport Psychology*, 42,1, 1-23.
- Antonini-Phillipe, R., & Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation and complementarity in coach-athlete relationships: What male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 159-171.

- Arcidiacono, C., Procentese F. & Di Napoli, I. (2007) Youth, community belonging, planning and power, *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 17, 280-295.
- Atherley, K. (2006). Sport, localism and social capital in rural Western Australia. *Geographical Research*, 44(4), 348-360.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- Babkes, M.L., & Weiss, M.R. (1999). Parental influence on children's cognitive and affective responses to competitive soccer participation. *Pediatric Exercise Science*, 11, 44-62
- Bacchini, D., e Valerio, P. (2001). *Giovani a rischio. Interventi possibili in realtà impossibili*. Milano: Franco Angeli.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Towardaunifying theory of behavioral change, *Psychology Review*. 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self- Efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman
- Barber, B. L., Stone, M. R., & Eccles, J. S. (2005). Adolescent participation in organized activities. In K. Moore (Ed.) *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish?* (pp. 133-146). New York: Springer.
- Barber ,B.L., Eccles, J.S., & Stone, M.R. (2001).Whatever happened to the Jock, the Brain, and the Princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal Of Adolescent Research*, 16, 429–455.
- Bateman, H. (2002). Sense of community in the school. Listening to students' voices. In A.T. Fisher, C.C. Sonn, & B.J. Bishop (Eds.), *Psychological sense of community: Research, applications, and implications* (pp. 161–182). New York: Plenum Press.
- Bateson, G. (1960) Minimal Requirements for a Theory of Schizophrenia. *Archives of General Psychiatry*. 2(5), 477-491.
- Baum, A. (2006). Eating disorders in the male athlete. *Sports Medicine*, 36 (1), 1-6.
- Bauman, Z. (2003). *Modernità Liquida*. Roma-Bari: Laterza.

- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Baym, N. (2007). The new shape of online community: The example of Swedish independent music fandom. *First Monday*, 12(8). Retrieved from: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/1978/1853>
- Bernard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: protective factor in the family, school and community*. Oregon: N.W.R.E.L.
- Berscheid, E., Snyder, M., & Omoto A. M., (1989). The Relationship Closeness Inventory: Assessing the closeness of interpersonal relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 792-807.
- Biddle, S. J. H., Fox, K. R., & Boutcher, S. H. (Eds.). (2000). *Physical activity and psychological well being*. London: Routledge.
- Black, J. M., & Smith, A. L. (2007). An examination of Coakley's perspective on identity, control, and burnout among adolescent athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 38, 417-436.
- Blanchard, C. M., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J. & Provencher, P. (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 545-551. doi:10.1016/j.psychsport.2009.02.005
- Blot, S., Gamelin, C. & Vigny, A. (2007). *Les métiers du sport*. Levallois-Perret: Studyrama.
- Boiché, J. C. S., Guillet, E., Bois, J. E. & Sarrazin, P. G. (2011). Antecedents, accuracy and consequences of parents' behaviours. A cross sectional study based on Eccles Expectancy Value model. *International Journal of Sport Psychology*, 42(4), 368-389.
- Bois, J. & Sarrazin, P. G. (2006). Les chiens font-ils des chats ? Une revue de littérature sur le rôle des parents dans la socialisation de leur enfant pour le sport. *Movement & Sport Sciences*, 57, 9-54. doi : 10.3917/sm.057.09
- Bois, J. E., Lalanne, J., & Delforge, C. (2009). The influence of parental climate and presence influences on children's and adolescent's competitive anxiety. *Journal of Sport Sciences*, 27, 995-1005.

- Bonino S., Cattellino E., & Ciairano S. (2003). *Adolescenti e rischio*. Firenze: Giunti
- Bredemeier, J. B., & Shields, L. D. (2001). Moral growth among athletes and non-athletes: A comparative analysis. *The Journal of Genetic Psychology*, 147(1), 7–18.
- Brodsky, A. E. (1996). Resilient Single Mothers in Risky Neighborhoods: Negative Psychological Sense of Community. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 347-363.
- Brustad, R.J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children motivation in sport. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 14, 59-77.
- Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4(2), 123-138.
- Carter, E.M., & Carter, M. V. (2007). Social psychological analysis of anomie among National Football League players. *International Review for the Sociology of Sport*, 42, 243–270.
- Caruso, R. (2011). Crime and sport participation: Evidence from Italian regions over the period 1997–2003. *The Journal of Socio-Economics*, 40, 455–463. doi:10.1016/j.socec.2010.09.003
- Caughy, M.O., O'Campo P.J., Brodsky A.E. 1999. Neighborhoods, families, and children: implications for policy and practice. *Journal of Community Psychology*, 27, 615–633
- Chalabaev, A. & Sarrazin, P. (2009). Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive. *Science et Motricité*, 66, 61-70.
- Chalip, L. (2006). Toward a distinctive sport management discipline. *Journal of Sport Management*, 20, 1–21.
- Chantal, Y., Robin, P., Vernat, J.-P., & Bernache-Assollant, I. (2005). Motivation, sportspersonship, and athletic aggression: a mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 233–249.
- Chavis, D. M., & Wandersman, A. (1990). Sense of Community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology*, 18, 55–82.
- Chiessi, M., Cicognani, E. & Sonn, C. (2010). Assessing sense of community on adolescents: Validating The Brief Scale Of Sense Of Community In

Adolescents (Soc-A). *Journal of Community Psychology*, 38(3), 276–292. doi: 10.1002/jcop.20364

- Chipuer, H. M. (2001). Dyadic attachments and community connectedness: links with youths' loneliness experiences. *Journal of Community Psychology*, 29(4), 429–446.
- Chipuer, H.M., Pretty, G.H., Delorey, E., Miller, M., Powers, T., Rumstein, O. et al. (1999). The Neighbourhood Youth Inventory: development and validation. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 9, 355–368.
- Cicognani, E. (2003). *Psicologia Sociale e ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Cicognani, E., Palestini, L., Albanesi, C. & Zani, B. (2012). Social Identification and Sense of Community Among Members of a Cooperative Company: The Role of Perceived Organizational Values. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(5), 1088–1113. doi: 10.1111/j.1559-1816.2011.00878.x
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R. & Nosratabadi, M. (2007). Social Participation, Sense of Community and Social Well Being: A Study on American, Italian and Iranian University Students. *Social Indicators Research*, 89, 97–112. doi 10.1007/s11205-007-9222-3
- Cicognani, E., Zani, B. & Albanesi C. (2012). Il Senso di Comunità. In Zani, B. (ed) *Psicologia di Comunità. Prospettive, idee e metodi* (pp.163–193). Carocci. Roma.
- Cicognani, E., Zani, B. & Albanesi C. (2012). Sense of community in adolescence. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 3(4), 119–125.
- Cicognani, E., Zani, B., Fournier, B., Gavray, C. & Born, M. (2012). Gender differences in youths' political engagement and participation. The role of parents and of adolescents' social and civic participation. *Journal of Adolescence*, 35, 561–576. doi:10.1016/j.adolescence.2011.10.002
- Claes, M., Lacourse, E., Ercolani, A.P., Pierro, A., Leone, L. & Presaghi, F. (2005). Parenting, peer orientation, drug use, and antisocial behavior in late adolescence: a cross-national study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (5), 401–411. doi: 10.1007/s10964-005-7258-8
- Coakley, J. (1992). Burnout among adolescent athletes: a personal failure or social problem? *Sociology of Sport Journal*, 9, 271–285.

- Coalter, F. (2007). Sports clubs, social capital and social regeneration: 'Ill defined interventions with hard to follow outcomes'? *Sport in Society*, 10, 537-559.
- Coatsworth, J. D., & Conroy, D. E. (2006). Enhancing self-esteem of youth swimmers through coach training: gender and age effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 173-192.
- Coffman, D. L. & BeLue, R. (2009). Disparities in sense of community: true race differences or differential item functioning?. *Journal of Community Psychology*, 37(5), 547–558. doi: 10.1002/jcop.20312
- Cohen, A.P. (1985). *The symbolic construction of community*. London: Routledge.
- Collins, K., & Barber, H. (2005). Female athletes' perceptions of parental influences. *Journal of Sport Behavior*, 28, 295-314.
- Connell, J.P., Halpern-Felsher, B.L., Clifford, E., & Crichlow, W. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African-American adolescents stay in high school. *Journal of Adolescent Research*, 10(1), 41–63.
- Coppel, D. B., & Coppel (1995). Relationship issues in sport: A marital therapy model. In S. M. Murphy (Ed.), *Sport psychology interventions* (pp. 193–204). Champaign, IL: Human Kinetics, 193–204.
- Corbetta P. (2002). *Metodi di analisi multivariata per le scienze sociali: i modelli di equazioni strutturali*. Il Mulino, Bologna.
- Coulton, C. J. (1996). Effects of neighborhoods on families and children: implications for services. In *Children and Their Families in Big Cities: Strategies for Service Reform*, ed. AJ Kahn, SB Kamerman, pp. 87–120. New York: Cross-Natl. Stud. Res. Progr., Columbia Univ. Sch. Soc. Work
- Cummings, M. L., Myers K., & Scott, S. D. (2006). Modified Cooper Harper evaluation tool for unmanned vehicle displays Proceedings of UVS Canada:Conference on Unmanned Vehicle Systems Canada. Montebello, PQ, Canada
- Dawson, S. (2006). A study of the relationship between student communication interaction and sense of community. *Internet and Higher Education*, 9, 153-162. doi:10.1016/j.iheduc.2006.06.007

- Deaux, K., Winton, W., Crowley, M., & Lewis, L.L. (1985). Level of Categorization and Content of Gender Stereotypes. *Social Cognition, 3*, 145-167
- Decharms, R. (1968). *Personal Causation*. New York: Academic Press
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum: New York
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49*, 14-23.
- Dodge, T. & Lambert, S. F. (2009). Positive Self-Beliefs as a Mediator of the Relationship Between Adolescents' Sports Participation and Health in Young Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 813-825. doi 10.1007/s10964-008-9371-y
- Eagly, A. H., Mladinic, A. (1994). Are People prejudiced against women? Some answers from research on attitudes, gender stereotypes, and judgements of competence. *European review of Social Psychology, 5*, 1-35.
- Eagly, A. H., Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the Distribution of Women and Men into Social Roles. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 736-754.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' Expectancy-Value Model. *Journal of Applied Sport Psychology, 3*, 7-35.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midley, C. (1983). Expectations, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco : WH Freeman.
- Edwardson, C. L. & Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review.

Psychology of Sport and Exercise, 11, 522–535.
doi:10.1016/j.psychsport.2010.05.001

- Eime, R. M. & Payne, W. R. (2009). Linking participants in school-based sport programs to community clubs. *Journal of Science and Medicine in Sport* 12, 293–299. doi:10.1016/j.jsams.2007.11.003
- Eime, R., Payne, W. & Harvey, J. (2009). Trends in organised sport membership: Impact on sustainability. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12, 123–129. doi:10.1016/j.jsams.2007.09.001
- Endresen, I. M. & Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 468–478. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.00414.x
- Evans, S. D. (2007). Youth sense of community: voice and power in community contexts. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 693–709. doi: 10.1002/jcop.20173
- Ferrari, J. R., Cowman, S. E., Milner, L. A., Gutierrez, R. E. & Drake, P. A. (2009). Impact of school sense of community within a faith-based university: administrative and academic staff perceptions on institutional mission and values. *Social Psychology of Education*, 12, 515–528. doi 10.1007/s11218-009-9093-3
- Ferreira, M. & Armstrong, K. L. (2002). An Investigation of the Relationship Between Parents' Causal Attributions of Youth Soccer Dropout, Time in Soccer Organisation, Affect Towards Soccer and Soccer Organisation, and Post-Soccer Dropout Behaviour. *Sport Management Review*, 5, 149–178
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J. P. (2002). Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Education Physique et Sportive: Une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Science et Motricité*, 45, 45-66
- Forté, L. (2006). Fondements sociaux de l'engagement sportif chez les jeunes athlètes de haut niveau. *Movement & Sport Sciences*, 3(59), 55-67. doi : 10.3917/sm.059.0055
- Francescato D., Tomai M. & Mebane M. E. (2004), *Psicologia di comunità per la scuola, l'orientamento e la formazione. Esperienze faccia a faccia e online*. Bologna:Il Mulino.

- Francis, J., Giles-Corti, B., Wood, L. & Knuiiman, M. (2012). Creating sense of community: The role of public space. *Journal of Environmental Psychology*, 32, 401-409.
- Gano-Overway L.A, Guivernau M., Maygar,T.M., Waldron J.J & Ewing M.E. (2005) Achievement goal perspectives, perceptions of the motivational climate, and sportpersonship: individual and team effects. *Psychology Of Sport And Exercise*, 6 (2), 215-232.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Paty, E., Gobancé, L. & Berjot, S. (2011). French validation and adaptation of the perceived autonomy support scale for exercise settings to the sport context. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8(2), 117–128.
- Goodwin, D. L., Lieberman, L. J.,Johnston, K. & Leo, J. (2011). Connecting Through Summer Camp: Youth with Visual Impairments Find a Sense of Community. *Kinesiology, Sport Studies and Physical Education Faculty Publications*. Paper 23.
- Goodwin, D., Johnston, K., Gustafson, P., Elliott, M., Thurmeier, R. & Kuttai, H. (2009). It's Okay to Be a Quad: Wheelchair Rugby Players' Sense of Community. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26, 102-117.
- Goodwin, D.L., & Staples, K. (2005). The meaning of summer camp experiences to youths with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 22, 160–178.
- Goodwin, D.L., Fitzpatrick, D., Thurmeier, R., & Hall, C. (2006). The decision to join Special Olympics: Parents' perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 163–183.
- Goodwin, D.L., Krohn, J., & Kuhnle, A. (2004). Beyond the wheelchair: The experience of dance. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 229–247.
- Gorsuch, R.L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Gould D., Udry E., Tuffey, S. & Loehr, J. (1996). Burnout in competitive junior tennis players: I. A quantitative psychological assessment. *The Sport Psychologist*, 10, 322-340
- Gozzoli, C. (2005). La funzione sociale e psicologica dello sport, in C. Ottaviano, M. Travagliati (a cura di), Ripartire dallo sport. La realtà sportiva tra prevaricazione e competizione. Milano: ISU.

- Gozzoli, C., Nscimbene, F. & Manzi, C. (2009). Relazioni interpersonali nello sport. In Manzi, C. & Gozzoli, C. (Eds.) *Sport: prospettive psicosociali*. Roma: Carocci.
- Green, B. C. (2008). Sport as an agent for social and personal change. In V. Girginov (Ed.), *Management of sports development* (pp. 129–147). Oxford: Butterworth- Heinemann.
- Guillet, E., Sarrazin, P., Fontayne, P. & Brustad, R.J. (2006). Understanding female sport attrition in a stereotypical male sport within the framework of eccles's expectancy-value model. *Psychology of Women Quarterly*, 30, 358-368.
- Gusfield, R.J. (1975). *Community: A critical response*. New York: Harper & Row.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Heinc, V., Pihuc, M., Soós, I. & Karsaie, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632–653. doi:10.1016/j.psychsport.2006.09.001
- Heller, (1989). The return to community. *American Journal of Community Psychology*, 17,1–14.
- Hill, J.L. (1996). Psychological sense of community: Suggestions for future research. *Journal of Community Psychology*, 24, 431–438.
- Hoffmann, J.P. (2006). Extracurricular activities, athletic participation, and adolescent alcohol use: gender-differentiated and school-contextual effects. *Journal of Health & Social Behavior*, 47(3), 275–290.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(4), 599-610.
- Horn, T.S. (1984). Expectancy effects in the interscholastic setting: methodological considerations. *Journal of Sport Psychology*, 6, 60–76.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modelling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). London: Sage.

- Hughey, J., Speer, P. & Peterson, N.A. (1999). Sense of community in community organizations: Structure and evidence of validity. *Journal of Community Psychology*, 27, 97–113.
- Isoard-Gauthier, S., Oger, M., Guillet, E. & Martin-Krumm, C. (2010). Validation of a French Version of the Athlete Burnout Questionnaire (ABQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 203–211. doi: 10.1027/1015-5759/a000027
- Jodelet, D. (2011). L'approche de la dimension sociale dans la psychologie communautaire. In Saias, T. (ed.) *Introduction à la psychologie communautaire*. Paris: Dunod.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2004). *LISREL 8.71 for Windows (Computer Software)*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Jowett, S, O'Broin & A, Palmer, S. (2011). On understanding the role and significance of a key two-person relationship in sport and executive coaching, *Sport & Exercise Psychology Review*, 6, 19-30.
- Jowett, S. & Frost T. C. (2007). Race/ethnicity in the all male coach-athlete relationship: Black footballers' narratives. *Journal of International Sport and Exercise Psychology*. 3, 255–269.
- Jowett, S., & Nezlek, J. B. (2012). Relationship interdependence and satisfaction with important outcomes in coach-athlete dyads. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29, 287-301. doi:10.1177/0265407511420980
- Jowett, S., & Poczwardowski A. (2007). Understanding the coach-athlete relationship. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 3–14). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jowett, S. & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 313–331. doi:10.1016/S1469-0292(02)00011-0
- Jowett, S. (2005). On repairing and enhancing the coach-athlete relationship. In S. Jowett, & M. Jones (Eds.), *Psychology of sport coaching* (pp. 14-26). Leicester: British Psychological Society.
- Jowett, S. (2007). Closeness, commitment, complementarity and co-orientation in the coach_athlete relationship: An interdependence analysis. In S. Jowett, & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 15-28). Champaign, IL: Human Kinetics

- Jowett, S. (2008). Outgrowing the familial coach-athlete relationship. *International Journal of Sport Psychology*, 39, 20-40.
- Jowett, S., & Chaundy, V. (2004). An investigation into the impact of coach leadership and coach-athlete relationship on group cohesion. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 8, 302-311.
- Kimiecik, J. C., Horn, T. S., & Shurin, C. S. (1996). Relationships among children's beliefs, perceptions of their parents' beliefs, and their moderate-to-vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(3), 324-336.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Lafrenière, M-A. K., Jowett, S., Vallerand, R. J., Donahue, E. G. & Lorimer, R. (2008). Passion in Sport: On the Quality of the Coach–Athlete Relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 541-560.
- Lambert, S.J. & Hopkins, K. (1995). Occupational conditions and workers' sense of community: Variations by gender and race. *American Journal of Community Psychology*, 23, 2, 151-179.
- Larun L, Nordheim LV, Ekland E *et al.* (2006) Exercise in prevention and treatment of anxiety and depression among children and young people. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 3:CD004691.
- Laure, P. & Bisinger, C. (2009). L'activité physique et sportive régulière : un déterminant des résultats scolaires au collège. *Science & Sports*, 24, 31–35. doi:10.1016/j.scispo.2008.05.001
- Le Menestrel, S. & Perkins, D. F. (2007) An overview of how sports, out-of school time, and youth well-being can and do intersect. *New directions for youth development*, 115, 13-25. doi: 10.1002/yd.220
- Levine, M. & Perkins, D.V. (1987). *Principles of Community Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Lin, Y.-J. & Israel, T. (2012). Development and validation of a psychological sense of LGBT community scale. *Journal of Community Psychology*, 40(5), 573–587. doi: 10.1002/jcop.21483
- Long, D. A. & Perkins, D. (2003). Confirmatory factor analysis of the sense of community index and development of a brief SCI. *Journal of Community Psychology*, 31, 279–296

- Long, D. A. & Perkins, D. D. (2007). Community social and place predictors of sense of community: a multilevel and longitudinal analysis. *Journal of Community Psychology*, 35(5), 563–581. doi: 10.1002/jcop.20165
- Loomis, C., Dockett, K.H., & Brodsky, A.E. (2004). Change in sense of community: An empirical finding. *Journal of Community Psychology*, 32(1), 1–8.
- Lorimer, R. & Jowett, S. (2009). Empathic accuracy in coach–athlete dyads who participate in team and individual sports. *Psychology of Sport and Exercise* 10, 152–158. doi:10.1016/j.psychsport.2008.06.004
- Lotan, M., Merrick J. & Carmeli, E. (2005) A review of physical activity and well-being. *International Journal of Adolescent Medicine and Health* 17: 23–31.
- Lucidi, F., Zelli, A., Mallia, L., Grano, C., Russo, P.M. & Violani, V. (2008). The social-cognitive mechanisms regulating adolescents' use of doping substances. *Journal of Sports Sciences*, 26, 447-456
- Lyons, K., & Dionigi, R. (2007). Transcending emotional community: A qualitative examination of older adults and masters' sports participation. *Leisure Sciences*, 29, 375–389.
- Lyras, A. & Peachey, J. W. (2011). Integrating sport-for-development theory and praxis. *Sport Management Review*, 14, 311–326. doi:10.1016/j.smr.2011.05.006
- Lyras, A. (2007). Characteristics and psycho-social impacts of an inter-ethnic educational sport initiative on Greek and Turkish Cypriot youth. Unpublished PhD Dissertation. University of Connecticut, Storrs, CT.
- Mageau, G. A. & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883–904. doi: 10.1080/0264041031000140374
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure time activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113–127.
- Mannarini, T. & Fedi, A. (2009). Multiple senses of community: the experience and meaning of community. *Journal of Community Psychology*, 37(2), 211–227. doi: 10.1002/jcop.20289
- Mannarini, T. (2004). *Comunità e partecipazione*. Milano: Franco Angeli.

- Mannarini, T., Rochira, A. & Talò, C. (2012). How identification processes and inter-community relationships affect sense of community. *Journal of Community Psychology*, 40(8), 951–967. doi: 10.1002/jcop.21504
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (2008). Early Predictors of Job Burnout and Engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 3, 498-512.
- Mays D. & Thompson N. J. (2009). Alcohol risk behaviors and sports participation among high school students: an analysis of 2005 Youth Risk Behavior Surveillance Data. *Journal of Adolescent Health*, 44(1), 87–89. doi:10.1016/j.jadohealth.2008.06.011
- Mays, D., DePadilla, L., Thompson, N. J., Kushner, H. I. & Windle, M. (2010). Sports Participation and Problem Alcohol Use. *American Journal of Preventive Medicine*, 38(5), 491-498. doi: 10.1016/j.amepre.2010.01.023
- McCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual review of Psychology*, 51, 201-226.
- McDonald, W. M. (2002). *Creating campus community: In search of Ernest Boyer's legacy*. San Francisco: Jossey-Bass
- McMillan, D., & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and a theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6–23.
- Michel, G., Purper-Ouakil, D., Leheuzey, M. F.& Mouren-Simeoni, M. C. (2003). Pratiques sportives et corrélats psychopathologiques chez l'enfant et l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 51, 179–185. doi:10.1016/S0222-9617(03)00049-7
- Minuchin, S., Baker, B. L., Rosman, B. L., Liebman, R., Milman, L., & Todd, T. C. (1975). A conceptual model of psychosomatic illness in children: Family organization and family therapy. *Archives of General Psychiatry*, 32, 1031-1038.
- Moore, M. J. & Werch, C. E. (2005). Sport and physical activity participation and substance use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 36, 486–493. doi:10.1016/j.jadohealth.2004.02.031
- Morse J. M. (2008). “What’s your favourite colour?” Reporting Irrelevant Demographics in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 18, 299-300.

- Morse J., Stern P.N., Corbin J., Bowers B., Charmaz C. & Clarke A.E. (2010). *Developing grounded theory. The second generation*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Muthén, B., & Kaplan D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189.
- Nitsch, J. R., & Hackfort, D. (1984). Basisregulation interpersonalen Handelns im Sport [Basis regulation of interpersonal actions in sport] in E. Hahn & H. Rieder (Eds.), *Sensormotorisches Lernen und Sportspielforschung [Sensor motor learning and research in sport games]* (pp. 148-166). Köln: bps-Verlag.
- Noblet A. J., & Gifford S. M. (2002). The sources of stress experienced by professional Australian footballers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 1-13.
- Ntoumanis, N. & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 194-202.
- Ntoumanis, N. & Vazou, S. (2005). Peer Motivational Climate in Youth Sport: Measurement Development and Validation. *Journal of sport & exercise psychology*, 27, 432–455.
- Obst, P. & White, K. M. (2004). Revisiting the sense of community index: a confirmatory factor analysis. *Journal of Community Psychology*, 32(6), 691–705. doi: 10.1002/jcop.20027
- Obst, P. & White, K. M. (2005). An Exploration of the Interplay between Psychological Sense of Community, Social Identification and Salience. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15, 127–135. doi: 10.1002/casp.813
- Obst, P. & White, K. M. (2007). Choosing to belong: the influence of choice on social identification and psychological sense of community. *Journal of Community Psychology*, 35(1), 77-90. doi: 10.1002/jcop.20135
- Paluska S.A. & Schwent T.L. (2000). Physical activity and mental health: current concepts. *Sports Medicine* 29, 167–180.
- Peretti-Watel, P. & Lorente, F. O. (2004). Cannabis use, sport practice and other leisure activities at the end of adolescence. *Drug and Alcohol Dependence* 73(3), 251–257. doi:10.1016/j.drugalcdep.2003.10.016

- Peretti-Watel, P., Guagliardo, V., Verger, P., Pruvost, J., Mignon, P. & Obadia, Y. (2003). Sporting activity and drug use: alcohol, cigarette and cannabis use among elite student athletes. *Addiction*, 98(9), 1249-1256.
- Perkins, D., Florin, P., Rich, R., Wandersman, A. & Chavis, D.M. (1990). Participation and the social and physical environment of residential blocks: crime and community context. *American Journal of Community Psychology*, 18, 631-655
- Peterson, N. A., Speer, P. W. & McMillan, D. W. (2008). Validation of A Brief Sense of Community Scale: Confirmation of the Principal Theory of Sense of Community. *Journal Of Community Psychology*, 36(1), 61–73. doi: 10.1002/jcop.20217
- Peterson, N. A., Speer, P. W., Hughey, J., Armstead, T. L., Schneider, J. E. & Sheffer, M. A. (2008). Community organizations and sense of community: further development in theory and measurement. *Journal of Community Psychology*, 36(6), 798–813. doi: 10.1002/jcop.20260
- Petrillo, G. Capone, V & Donizzetti, A. (2012) Percezioni di giustizia in classe: relazioni con l'efficacia collettiva, il senso di comunità scolastica e il benessere degli studenti. In Petrillo. G (a cura di) *Senso di giustizia e benessere in adolescenza*. Roma: Carocci.
- Philippe, R. A., Sagar, S. S., Huguet, S., Paquet, Y. & Jowett, S. (2011). From teacher to friend: The evolving nature of the coach-athlete relationship. *International Journal of Sport Psychology*, 42, 1–23.
- Philippe, R. A., Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation and complementarity in coach–athlete relationships: What male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 159–171. doi:10.1016/j.psychsport.2005.08.004
- Poczwardowski, A., Barott, J. E. & Jowett, S. (2006). Diversifying approaches to research on athlete–coach relationships. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 125–142. doi:10.1016/j.psychsport.2005.08.002
- Poczwardowski, A., Barott, J. E., & Peregoy, J. E. (2002). The athlete and coach: Their relationship and its meanings. Methodological concerns and research process. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 98-115.

- Pretty, G. H., Chipuer, H. M. & Bramston, P. (2003). Sense of place amongst adolescents and adults in two rural Australian towns: The discriminating features of place attachment, sense of community and place dependence in relation to place identity. *Journal of Environmental Psychology*, 1-47.
- Pretty, G. M. H., Conroy, C., Dugay, J., Fowler, K. & Williams, D. (1996). Sense of community and its relevance to adolescents of all ages. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 365-379.
- Pretty, G. M. H. (2002). Young people's development of the community-minded self: Considering community identity, community attachment and Sense of Community. In T. Fisher, C. C. Sonn (Eds.), *Psychological Sense of Community: Research, applications, and implications* (pp. 183–203). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Prezza, M. & Pacilli, M. G. (2007). Current fear of crime, sense of community, and loneliness in Italian adolescents: the role of autonomous mobility and play during childhood. *Journal of Community Psychology*, 35(2), 151-170. doi: 10.1002/jcop.20140
- Prezza, M., Amici, M., Roberti, T. & Tedeschi, G. (2001). Sense of community referred to the whole town: its relations with neighboring, loneliness, life satisfaction, and area of residence. *Journal of Community Psychology*, 29(1), 29-52.
- Prilleltensky, I., Nelson, G. & Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives: an ecological analysis of pathways toward wellness, resilience, and problems. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 143-158
- Puddifoot, J. E. (2003). Exploring "personal" and "shared" sense of community identity in Durham city, England. *Journal of Community Psychology*, 31(1), 87-106. doi: 10.1002/jcop.10039
- Raedeke, T.D. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 396-417.
- Rapley, M., & Pretty, G.M. (1999). Playing Procustes: The interactional production of a psychological sense of community. *Journal of Community Psychology*, 6, 695–713.
- Reich, S. M. (2010). Adolescents' sense of community on Myspace and Facebook: a mixed-methods approach. *Journal of Community Psychology*, 38(6), 688-705. doi: 10.1002/jcop.20389

- Reinboth, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of Coaching Behavior, Need Satisfaction, and the Psychological and Physical Welfare of Young Athletes. *Motivation and Emotion*, 28(3), 297-313.
- Rheingold, H. (2001). The virtual community. In D. Trend (Ed.), *Reading digital culture* (pp. 272–280). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *Internet and Higher Education*, 5, 319–332.
- Royal, M.A. & Rossi, R.J. (1996). Individual-level Correlates of Sense of Community: Findings from Workplace and School. *Journal of Community Psychology*, 24, 395-416.
- 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, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectic perspective. In Deci, E. L. & Ryan, R. (Eds.). *Handbook of self-determination*. (3-37). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Connell, J. R. & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (p. 13-51). New York: Academic Press.
- Santinello, M., & Vieno, A. (2002). L'influenza del sostegno sociale ed economico sul disagio dei preadolescenti. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 238, 33-43.
- Santinello, M., Dallago, L. & Vieno, A. (2009). *Fondamenti di psicologia di comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Santinello, M., Vieno, A., & Cavallo, F. (2005). Lo stato di salute dei preadolescenti italiani. *Epidemiologia & Prevenzione*, 29, 102-105.
- Sarason S. B. (1974) *The psychological Sense of Community: Prospects for a community psychology*. Cambridge: Brookline Books.
- Sarrazin, P., Vallerand, R. J., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F (2002). Motivation and Dropout in Female Handballers: A 21-month Prospective Study. *European Journal of Social Psychology*, 37, 92-104.

- Schimmel, K.S. (2003). Sport. In Karen Christensen & David Levinson (Eds.), *Encyclopedia of community: From village to virtual world* (pp. 1334–1336). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scotton, C. (2004). Verso una definitiva classificazione tecnica delle specialità sportive. *New Athletics Research in Sport sciences*, 185, 26-36.
- Sergiovanni, T.J. (1999), *Rethinking leadership*, Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development Press
- Shields, D. L. L., & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shields, D., LaVol, N.M., Bredemeier, B.L. & Power, F.C. (2007). Predictors of poor sportpersonship in youth sports: Personal attitudes and social influences. *Journal of Exercise & Sport Psychology*, 29, 747-762
- Shilbury, D., Sotiriadou, K. & Green, B. C. (2008). Sport Development. Systems, Policies and Pathways: An Introduction to the Special Issue. *Sport Management Review*, 11, 217-223.
- Skinner, J., Zakus, D. H. & Cowell, J. (2008). Development through Sport: Building Social Capital in Disadvantaged Communities. *Sport Management Review*, 11, 253-275.
- Skinner, J., Zakus, D. H. & Cowell, J. (2008). Development through Sport: Building Social Capital in Disadvantaged Communities. *Sport Management Review*, 11, 253-275.
- Smith R.E., and Smoll F. L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviors. In S. Jowett, and D. Lavallee (Eds). *Social Psychology in Sport* , pp.75-90. Champaign IL: Human Kinetics.
- Smith, J.A. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In: J.A. Smith, R. Harrè, L. van Langenhore (a cura di) *Rethinking methods in psychology*. Londra: Sage.
- Strachan, L., Côté, J., & Deakin, J. (2009). “Specializers“ versus “samplers“ in youth sport: comparing experiences and outcomes. *The Sport Psychologist*, 23, 77-92.
- Strauss A., and Corbin J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, Procedures and Techniques*. (2nd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

- Sugden, J. (2006). Teaching and playing sport for conflict resolution and co-existence in Israel. *International Review for the Sociology of Sport*, 41, 221–240
- Sundgot-Borgen J. & Klungland Torstveit, M. (2004). Prevalence of eating disorders in elite athletes is higher than in the general population. *Clinical Journal of Sport Medicine* 2004 (14) 25–32.
- Sussman S., Pokhrel P., Ashmore R. D., & Brown, B. B. (2007). Adolescent peer group identification and characteristics: A review of the literature. *Addictive Behaviors*, 32, 1602-1627
- Swyers, H. (2005). Community America: Who owns Wrigley Field? *The International Journal of Sport History*, 22, 1086–1105.
- Tajfel, H. (Ed) (1978). *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relation*. London: Academic Press.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tartaglia, S. (2006). A preliminary study for a new model of sense of community. *Journal of Community Psychology*, 34(1), 25-36. doi: 10.1002/jcop.20081
- Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Reislad, Leipzig (tr.it *Comunità e società*, Comunità, Milano 1963)
- Tonts, M. (2005). Competitive sport and social capital in rural Australia. *Journal of Rural Studies*, 21, 137-149
- Treasure, D.C., Lemyre, N., Kuczka, K.K. & Standage, M. (2007). Motivation in elite sport: A self-determination perspective. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 153-165). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Trost, S. G., Sallis, J. F., Pate, R. R., Freedson, P. S., Taylor, W. C. & Dowda, M. (2003). Evaluating a Model of Parental Influence on Youth Physical Activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 25(4), 277–282. doi:10.1016/S0749-3797(03)00217-4
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S.(1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, England: Blackwell.

- Ullrich-French, S., & Smith, A. L. (2006). Perceptions of relationships with parents and peers in youth sport: independent and combined prediction of motivational outcomes. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 193-214.
- Vallerand R. J., & Miquelon P. (2007). Passion for sport in athletes. In D. Lavallée, and S. Jowett (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 249–263). Champaign, IL: Human Kinetics. 10.1037/a0012804
- Vallerand, R. J., Brière, N. M., Blanchard, C., & Provencher, P. (1997). Development and validation of the multidimensional sportspersonship orientations scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 197-206.
- Vallerand, R. J., Mageau G. A., Elliot A. J., Dumais A., Demers M.-A., & Rousseau F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 373–392.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Koestner, R. (2008). Reflections on Self-Determination Theory. *Canadian Psychology* 49(3), 257–262. doi:
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 215-233.
- Vieno, A. (2005). *Creare comunità scolastica*. Teorie e pratiche per migliorare il benessere psicosociale degli studenti. Milano: Unicopli.
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M. & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39, 177–190. doi: 10.1007/s10464-007-9095-2
- Wanjek B., Rosendahl J., Strauss B. & Gabriel H. (2007). Doping, drugs and drug abuse among adolescents in the State of Thuringia (Germany): prevalence, knowledge and attitudes. *Sports Medicine*, 28 (4), 346-353.
- Warner, S. & Dixon, M.A. (2011). Understanding Sense of Community From the Athlete's Perspective. *Journal of Sport Management*, 25, 257-271.
- Warner, S., Dixon, M. A. & Chalip, L. (2012). The impact of formal versus informal sport: mapping the differences in sense of community. *Journal of Community Psychology*, 40(8), 983-1003. doi: 10.1002/jcop.21506
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2003). *Foundations of sport and exercise psychology* (3rd ed). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Wetherill, R. R. & Fromme, K. (2007). Alcohol Use, Sexual Activity, and Perceived Risk in High School Athletes and Non-Athletes. *Journal of Adolescent Health*, 41(3) 294–301. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.04.019
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66, 297-333.
- Wicks, A., Beedy, J. P., Spangler, K. J. & Perkins, D. F. (2007). Intermediaries supporting sports-based youth development programs. *New Direction for Youth Development*. 115, 107-118. doi: 10.1002/yd.226
- Widmeyer, W. N., Brawley, L. R., & Carron, A. V. (1985). *The measurement of cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire*. London: Ontario. Sports Dynamics
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Wolf-Wendel, L., Toma, J., & Morpew, C. (2001). There’s no I in team: Lessons from athletics on community building. *The Review of Higher Education*, 24, 369–396.
- Wood, J. T., & Duck, S. (1995). Off the beaten track: New shores for relationship research. In S. Duck (Ed.), *Understudied relationships: Off the beaten track* (pp. 1–21). London: Sage.
- Wylleman, P. (2000). Interpersonal relationships in sport: Uncharted territory in sport psychology research. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 555–572.
- Yesalis C.E. & Bahrke M.S., (2000) Doping among adolescent athletes. *Best Practice & Research Clinical Endocrinology & Metabolism*, 14(1), 2000, 25-35
- Zakus, D., Skinner, J., & Edwards, A. (2008 In Press). Social capital in Australian sport. *Sport and Society*.
- Zani, B., Cicognani, E. (2012). Sense of community in the work context. A study on members of a co-operative enterprise. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 3(4), 1-7.

- Zani, B., Cicognani, E., & Albanesi, C. (2001). Adolescents' sense of community and feeling of unsafety in the urban environment. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11(6), 475–489.
- Zeldin, S. (2002). Sense of Community and Positive Adult Beliefs Toward Adolescents and Youth Policy in Urban Neighborhoods and Small Cities. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(5), 331–342

A-I Griglia intervista I studio

Età:

Sesso: M F

Scuola frequentata:

Attività tempo libero:

- Mi racconti come trascorri il tuo tempo libero?
- Prova a concentrarti su una delle attività che svolgi nel tempo libero, la tua preferita. Mi parli di come hai cominciato a praticare questa attività?
- Se dovessi descrivere queste attività a qualcuno che non ne ha mai sentito parlare, che cosa gli diresti?
- Secondo te in che modo la pratica di questa attività influenza il tuo benessere?
- Se avessi una bacchetta magica e potessi scegliere come trascorrere il tempo libero, come lo faresti?
- Quale aspetto delle attività che svolgi per te è più gratificante?
- Quale aspetto delle attività che svolgi per te è più difficile?
- Le cose che hai imparato svolgendo le attività di cui hai parlato sono divenute parte di te. In che modo le riporti in altre situazioni, esperienze, contesti?
- Cosa ne pensano i coetanei che svolgono altre attività del modo in cui tu trascorri il tempo libero?
- Pensi che la pratica delle tue attività possa esserti di aiuto nello studio? In che modo?
- Pensi che la pratica delle tue attività possa ostacolarti nella studio? In che modo?
- Secondo te i tuoi familiari cosa ne pensano dei ragazzi che svolgono la tua stessa attività nel tempo libero?
- Immaginiamo di fare un viaggio nel tempo ... come ti immagini nel futuro?
- Che posto avrà nella tua vita futura l'attività che svolgi oggi nel tempo libero?

- Cosa consiglieresti ad un tuo coetaneo interessato ad intraprendere la tua stessa attività nel tempo libero?
- C'è qualcosa che non ti ho chiesto e che vorresti aggiungere?

A-II Griglia intervista II studio

Età:

Sesso:

Scuola frequentata:

Sport:

Da quanto tempo pratichi tale sport?

Quanto tempo a settimana dedichi a tale sport?

- Mi racconti di come hai iniziato a praticare il tuo sport?
- Se dovessi descrivere a un nuovo arrivato la tua associazione sportiva, cosa gli racconteresti?
- Mi parli del tuo ruolo all'interno della tua associazione sportiva?
- Mi racconti delle relazioni che hai instaurato all'interno di questa associazione sportiva?
- Mi parli del tuo rapporto con gli adulti in questa associazione sportiva?
- Mi parli del tuo rapporto con i tuoi coetanei in questa associazione sportiva?
- Secondo te, quali sono le caratteristiche che un'associazione sportiva deve avere per essere considerata una comunità?
- In che modo la tua associazione sportiva possiede o meno tali caratteristiche?
- Che cosa significa per te far parte di questa associazione sportiva?
- Mi racconti delle tue relazioni all'esterno dell'associazione sportiva?
- In che modo pensi che il tuo sport influenzi le tue relazioni al di fuori dell'associazione sportiva?
- Mi racconti un episodio in cui il tuo sport ti ha facilitato nelle amicizie?

- Mi racconti un episodio in cui il tuo sport ti ha ostacolato nelle amicizie?
- Mi racconti un episodio in cui praticare il tuo sport ti ha ostacolato nel rapporto con i tuoi familiari?
- Mi racconti un episodio in cui praticare il tuo sport ti ha facilitato nel rapporto con i tuoi familiari?
- Se potessi cambiare qualcosa della tua associazione sportiva, cosa cambieresti?
- C'è qualcosa che non ti ho chiesto e che vorresti aggiungere?

A-III Il questionario

Versione in lingua italiana

1 Senso di Comunità Sportivo in Adolescenza

Per niente d'accordo		Mediamente d'accordo		Completamente d'accordo
1	2	3	4	5

Soddisfazione dei bisogni

1. Penso che questa associazione sportiva mi permette di riuscire nel mio sport
10. Penso che questa associazione sportiva mi aiuti nell'ottenere prestazioni soddisfacenti
20. In questa associazione sportiva non ho molte possibilità di mostrare ciò di cui sono capace (da investire)
29. In questa associazione sportiva spesso non mi sento molto competente (da investire)
3. In questa associazione sportiva sento di poter ancora imparare cose nuove
11. In questa associazione sportiva sento di poter ancora migliorare
23. Da quando sono in questa associazione sportiva, gioco sempre meglio
32. Da quando sono in questa associazione sportiva sento di essere migliorato
9. In questa associazione sportiva ho la sensazione di poter essere me stesso/a
15. In questa associazione sportiva ho la possibilità di prendere decisioni riguardanti il mio programma di allenamento
38. In questa associazione sportiva posso esprimere il mio parere sull'elaborazione del mio programma di allenamento
37. In questa associazione sportiva mi sento generalmente libero/a di esprimere le mie idee e le mie opinioni
5. In questa associazione sportiva provo molta simpatia per le persone con le quali interagisco

17. Mi trovo bene con le persone che incontro in questa in questa associazione sportiva

24. Le persone che incontro in questa associazione sportiva mi stimano e mi apprezzano

40. In questa associazione sportiva considero alcune persone come miei amici

Connessione emotiva con i pari

2. Trascorro molto tempo con gli altri giovani che fanno parte della mia associazione sportiva

12. Molti dei miei più cari amici sono giovani che fanno parte della mia associazione sportiva

22. Mi piace passare del tempo dopo l'allenamento insieme ai ragazzi/e che fanno parte della mia associazione sportiva

31. In questa associazione sportiva sento di poter condividere esperienze e interessi con gli altri ragazzi

43. Penso di avere molte cose in comune con i coetanei che fanno parte di questa associazione sportiva

7. In questa associazione sportiva ci sono coetanei capaci di sostenermi se ne ho bisogno

18. Se ho bisogno di una mano, posso contare su un/a ragazzo/a della mia età che fa parte di questa associazione sportiva

36. Se ho voglia di parlare posso generalmente farlo un coetaneo all'interno di questa associazione sportiva

26. In questa associazione sportiva ci sono dei giovani che rappresentano un'importante fonte di sostegno morale per me

34. In questa associazione sportiva non è difficile trovare un coetaneo che possa darmi qualche consiglio se devo prendere delle decisioni

Connessione emotiva con la comunità

4. I membri dello staff (es: l'allenatore, il presidente, il fisioterapista...) della mia associazione sportiva collaborano tra loro

14. I membri dello staff in questa associazione sportiva si sostengono l'uno con l'altro

25. I membri dello staff di questa associazione sportiva lavorano insieme per migliorare le cose

30. La maggior parte delle persone all'interno di questa associazione sportiva sono pronte ad aiutarsi le une con le altre

41. I membri dello staff si preoccupano del benessere di ciascuno
33. I membri dello staff della mia associazione sportiva sono solidali gli uni con gli altri

Appartenenza

6. Penso che questa sia una buona associazione sportiva in cui praticare questo sport
16. Sento di appartenere a questa associazione sportiva
27. Apprezzo il fatto di essere un membro di questa associazione sportiva
35. Alcune delle nostre competizioni sportive attirano molte persone perché la mia associazione sportiva è famosa e riconosciuta
42. Durante le competizioni sono fiero/a di far parte di questa associazione sportiva
13. Penso spesso al fatto di far parte di questa associazione sportiva
21. Appartenere a questa associazione sportiva è una parte importante della mia identità
44. Far parte di questa associazione sportiva è una cosa importante per me

Opportunità di influenza

8. Penso che se l'associazione sportiva si impegnasse, potremmo offrire maggiori opportunità ai giovani atleti
19. Se ne avessimo l'occasione penso che potremmo essere capaci di organizzare delle manifestazioni per far conoscere all'esterno l'associazione sportiva
28. Penso che se l'associazione sportiva si impegnasse, potremmo raggiungere la maggior parte degli obiettivi previsti per la prossima stagione
39. Penso che le persone che fanno parte di questa associazione sportiva potrebbero migliorarne alcuni aspetti (logistici, organizzativi..)

2. Percezione del Clima dei pari non-sportivi

Hai degli amici al fuori del contesto sportivo? Si No

Se la risposta è affermativa.....

Sostegno

(Adattamento da *Perceived autonomy support scale for exercise settings*, Hagger et.al, 2007)

- 1.Per me è importante essere incoraggiato/a da questi amici
5. Mi sento incoraggiato nel mio sport da questi amici
3. Penso che questi amici comprendano perché ho scelto di praticare questa attività sportiva
- 9.Mi sento compreso da questi amici
6. Sento che questi amici mi accettano anche se abbiamo abitudini differenti
7. Posso discutere senza problemi del mio sport con questi amici

Conflitto

Adattamento da *Peer motivational climates in Youth sport* (Ntoumanis & Vazou, 2005)

2. Questi amici fanno dei commenti negativi sul fatto che io pratico questo sport
8. Questi amici mi criticano perché pratico questo sport
4. Questi amici mi prendono in giro perché pratico questo sport

3. Percezione del Clima dell'allenatore

Échelle des Perceptions du Soutien à l'Autonomie en Sport (Gillet et al., 2011)

- 1.Penso che il mio allenatore mi lascia la possibilità di fare delle scelte riguardo a questa attività sportiva
2. Penso che il mio allenatore comprenda perché ho scelto di praticare questa attività sportiva
3. Il mio allenatore ha fiducia nelle mie capacità nella pratica di questa attività sportiva

4. Il mio allenatore mi incoraggia a impegnarmi in questo sport
5. Il mio allenatore mi ascolta a proposito di questa attività sportiva
6. Il mio allenatore mi dà riscontri positivi quando pratico questa attività sportiva
7. Posso discutere senza problemi di questa attività sportiva con il mio allenatore
8. Il mio allenatore si assicura che io comprenda perché ho bisogno di praticare questa attività sportiva
9. Il mio allenatore risponde alle mie domande relative questa attività sportiva
10. Il mio allenatore si interessa a me quando pratico questa attività sportiva
11. Ho la sensazione di poter condividere le mie esperienze relative a questa attività sportiva con il mio allenatore
12. Ho fiducia nei consigli del mio allenatore relativi a questa attività sportiva

4. Intenzione di abbandonare lo sport (Sarrazin et al, 2002)

No per niente	1	2	3	4	5	Sì decisamente
------------------	---	---	---	---	---	-------------------

1. Hai già preso seriamente in considerazione l'idea di abbandonare il tuo sport?
2. Quali sono le probabilità che tu metta fine alla pratica del tuo sport al termine di questa stagione?
- 3: E' probabile che tu abbandoni il tuo sport nei prossimi 3 anni?
- 4: Sei determinato a continuare il tuo sport ? (da invertire)

5. Percezione del Clima genitoriale

Parental Involvement in Sport Questionnaire (Bois, Lalanne & Delforge, 2009)

Nel tuo sport, i tuoi genitori ...

Mai				Sempre
1	2	3	4	5

Comportamento direttivo

- 1. Ti fanno notare quello che hai sbagliato dopo una competizione andata male?
- 5. Piangono e fanno il tifo prima di una competizione?
- 9. Ti dicono su cosa in particolare devi lavorare per far bene prima di una competizione ?
- 13. Ti dicono come gestire l'incontro prima di una competizione?
- 16. Ti dicono come potresti migliorare la tecnica?
- 18. Ti dicono che non hai provato abbastanza dopo una competizione?
- 20. Ti dicono cosa fare durante le competizioni?

Coinvolgimento attivo

- 2. Si offrono volontari per aiutare durante le competizioni? (es : tenendo la tabella segna-punti ...)
- 6. Adattano gli orari dei pasti affinché tu possa allenarti o partecipare ad una competizione?
- 10. Ti incoraggiano a parlare con loro dei problemi o delle questioni che ti poni in rapporto al tuo sport?
- 14. Discutono dei tuoi progressi con il tuo allenatore?
- 17. Giocano un ruolo attivo nella vita dell'associazione sportiva?

Elogio e comprensione

- 3. Si congratulano per i tuoi sforzi dopo una competizione?
- 7. Mostrano di comprendere cosa provi a proposito del tuo sport?
- 11. Si congratulano con te per cose positive che hai fatto anche se perdi una competizione?
- 15. Si congratulano con te per aver tentato delle cose dopo una competizione?

Pressione

- 4. Ti mettono pressione in questa attività sportiva?
- 8. Ti mettono pressione per vincere?
- 12. Ti mettono pressione per farti costantemente migliorare?
- 19. Ti mettono pressione affinché tu realizzi i loro desideri?

A-IV Questionnaire

1. Le Sens Communautaire Sportif à l'Adolescence

Pas du tout d'accord		Moyennement d'accord		Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

La satisfaction des besoins

1. Je pense que ce club me permet de bien réussir dans mon sport
10. Je pense que ce club me permet d'être satisfait(e) de mes performances
20. Dans ce club je n'ai pas beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable (item renversé)
29. Dans ce club, je ne me sens pas souvent très performant(e) (item renversé)
2. Dans ce club j'ai le sentiment de pouvoir encore apprendre de nouvelles choses
11. Dans ce club j'ai le sentiment de pouvoir encore bien progresser
23. Depuis que je suis dans ce club, je joue de mieux en mieux
32. Depuis que je suis dans ce club, je me sens en progrès
9. Dans ce club j'ai le sentiment de pouvoir rester moi même
15. Dans ce club j'ai la possibilité de prendre des décisions à propos de mon programme d'entraînement
38. Dans ce club je peux donner mon avis concernant l'élaboration de mon programme d'entraînement
37. Dans ce club je me sens généralement libre d'exprimer mes idées et mes opinions.

5. Dans ce club j'ai beaucoup de sympathie pour les personnes avec lesquelles j'interagis

17. Dans ce club je m'entends bien avec les personnes avec lesquelles je suis en contact

24. Dans ce club les personnes que je côtoie m'estiment et m'apprécient.

40. Dans ce club je considère certaines personnes comme mes amis(es).

Connexion émotionnelle partagée (avec les pairs)

3. Je passe beaucoup de temps avec d'autres jeunes qui font partie de mon club

12. Beaucoup de mes amis(es) proches sont des jeunes qui font partie de mon club

22. J'aime bien passer du temps après l'entraînement avec les autres adolescents(es) qui font partie de mon club

31. Dans ce club je sens que je peux partager des expériences et des intérêts avec les autres jeunes

43. Je pense que j'ai beaucoup de choses en commun avec d'autres jeunes qui font partie de ce club

7. Dans ce club, il y a d'autres jeunes de mon âge capables de me soutenir si j'en ai besoin

18. Si j'ai besoin d'un peu d'aide, je peux demander à un(e) jeune de mon âge qui fait partie de ce club

36. Si j'ai envie de parler je peux généralement trouver un(e) autre jeune dans ce club pour discuter

26. Dans ce club il y a des jeunes qui représentent une importante source de soutien moral pour moi

34. Dans ce club, il n'est pas difficile de trouver un(e) jeune qui peut me donner quelques conseils si je dois prendre certaines décisions

Connexion émotionnelle partagée (avec le club)

5. Les « encadrants » (cad : l'entraîneur, le président, le kiné) de mon club collaborent ensemble

14. Les encadrants dans ce club se soutiennent les uns les autres

- 25. Les encadrants dans ce club travaillent ensemble pour améliorer les choses
- 30. Beaucoup de personnes dans ce club sont prêts à s'aider les uns les autres
- 41. Les « encadrants » se préoccupent du bien être de chacun
- 33. Les encadrants de mon club sont solidaires les uns les autres

Appartenance

- 6. Je pense que c'est un bon club pour faire ce sport
- 16. J'ai l'impression d'appartenir à ce club
- 27. J'apprécie être un membre de ce club
- 35. Certains de nos compétitions sportives attirent beaucoup de gens parce que mon club est reconnu et célèbre
- 42. Pendant les compétitions sportives, je suis fier(e) de faire partie de ce club
- 13. Je pense souvent au fait que je fais partie de ce club
- 21. Appartenir à ce club est une partie importante de mon identité
- 44. Faire partie de ce club est une chose importante pour moi

Sentiment d'influence

- 8. Je pense que si le club s'engageait davantage, nous pourrions offrir plus d'opportunités pour les jeunes sportifs de mon club
- 19. Si nous en avons l'occasion je pense que nous pourrions être capables d'organiser des manifestations permettant de faire connaître le club (Tournois ouverts aux autres clubs ou aux non pratiquants, forum sur le sport)
- 28. Je pense que si le club s'organise et s'engage davantage, nous pourrions réaliser la majorité des objectifs prévus pour la saison prochaine
- 39. Je pense que les gens qui font partie de ce club pourraient améliorer certaines choses (logistique, organisationnelle, sociales, échanges, formation des encadrants donner des exemples)

2. Le climat des pairs non-sportifs

Avez vous des amis en dehors du contexte sportif ?

Si oui, répondez aux questions suivantes :

Soutien (Adaptation de *Perceived autonomy support scale for exercise settings*, Hagger et al., 2007)

1. Il est important pour moi d'être encouragé(e) par ces amis
5. Je me sens encouragé(e) dans le sport par ces amis
3. Je pense que ces amis comprennent pourquoi j'ai choisi de pratiquer cette activité sportive
9. Je me sens compris(e) par ces amis
6. Je sens que ces amis(es) m'acceptent même si nous avons des habitudes différentes
7. Je peux discuter sans problème de mon sport avec ces amis

Conflit

(Adaptation de *Peer motivational climates in Youth sport*, Ntoumanis & Vazou, 2005)

2. Ces amis font des commentaires négatifs sur le fait que je fasse ce sport
8. Ces amis me critiquent parce que je fais ce sport
4. Ces amis se moquent de moi parce que je fais ce sport

3. Le climat de l'entraîneur

Échelle des Perceptions du Soutien à l'Autonomie en Sport (Gillet et al., 2011)

1. J'estime que mon entraîneur me laisse la possibilité de faire des choix au sujet de cette activité sportive

2. Je pense que mon entraîneur comprend pourquoi je choisis de pratiquer cette activité sportive
3. Mon entraîneur a confiance en mes capacités à pratiquer cette activité sportive
4. Mon entraîneur m'encourage à m'investir dans cette activité sportive
5. Mon entraîneur est à mon écoute à propos de cette activité sportive
6. Mon entraîneur me donne des retours positifs quand je pratique cette activité sportive
7. Je peux discuter sans problème de cette activité sportive avec mon entraîneur
8. Mon entraîneur s'assure que je comprenne pourquoi j'ai besoin de pratiquer cette activité sportive
9. Mon entraîneur répond à mes interrogations relatives à cette activité sportive
10. Mon entraîneur s'intéresse à moi lorsque je pratique cette activité sportive
11. J'ai le sentiment de pouvoir partager mes expériences dans cette activité sportive avec mon entraîneur
12. J'ai confiance dans les conseils donnés par mon entraîneur dans cette activité sportive

4. Les intentions d'arrêter le sport

(Sarrazin et al, 2002)

1. As-tu déjà sérieusement envisagé(e) d'arrêter ton sport?
2. Quelles sont les chances pour que tu mettes un terme à ta pratique à la fin de cette saison?
3. Est-il probable que tu cesses ton sport dans les trois années avenir ?
4. Es-tu déterminé(e) à continuer ton sport ? (item renversé)

5. Le climat des parents

Échelle des Perceptions du Soutien à l'Autonomie en Sport (Gillet et al., 2011)

Dans le cadre de ton sport, est-ce que tes parents

Directive behavior

- 1. Te font remarquer ce que tu as mal fait après une compétition ratée?
- 5. Crient et t'acclament avant une compétition?
- 9. Te disent quelles choses particulières tu dois travailler pour bien faire avant une compétition?
- 13. Te disent comment gérer la rencontre avant une compétition?
- 16. Te disent comment tu pourrais améliorer ta technique ?
- 18. Te disent que tu n'as pas assez essayé après une compétition?
- 20. Te disent ce que tu dois faire pendant les compétitions?

Active involvement

- 2. Sont volontaires pour aider lors des compétitions (en tenant la table de marque par exemple)?
- 6. Adaptent les horaires des repas pour que tu puisses t'entraîner ou participer aux compétitions?
- 10. T'encouragent à leur parler des problèmes ou des questions que tu te poses par rapport à ton sport ?
- 16. Discutent de tes progrès avec ton entraîneur ?
- 17. Jouent un rôle actif dans la vie du club ?

Praise and understanding

- 3. Te félicitent pour tes efforts après une compétition?
- 7. Montrent qu'ils comprennent ce que tu ressens à propos de ton sport ?
- 11. Te félicitent pour les bonnes choses que tu as faites même quand tu rates une compétition ?

15. Te félicitent pour avoir tenté des choses après une compétition?

Pressure

4. Te mettent la pression dans cette activité ?

8. Te mettent la pression pour gagner ?

12. Te mettent la pression pour t'améliorer sans cesse ?

19. Te mettent la pression pour que tu réalises leurs propres désirs ?

A- V 1: publications

Scotto di Luzio, S. & Procentese, F. (2011). Benessere in adolescenza: lo sport come fattore di protezione dai comportamenti a rischio nelle comunità locali. *Il Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 10 (1), 34-41.

Benessere in adolescenza: lo sport come fattore di protezione dai comportamenti a rischio nelle comunità locali

Silvia Scotto di Luzio, Fortuna Procentese

Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali, Università degli Studi di Napoli Federico II

RIASSUNTO

Finalità principale del presente lavoro è indagare il ruolo dell'attività sportiva nella protezione dai comportamenti a rischio in adolescenza, tenendo conto dell'interdipendenza tra i diversi microsistemi relazionali di appartenenza quali il quartiere, la scuola, la famiglia e il gruppo dei pari. Sono stati intervistati 30 adolescenti, abitanti di un quartiere di Napoli, reclutati attraverso un *campionamento teorico* (Cicognani, 2003) e divisi tra sportivi e sedentari. Le interviste sono state analizzate attraverso l'approccio della Grounded Theory (Strauss e Corbin, 1990) con il supporto del software ATLAS.it. Dai risultati emerge la dimensione progettuale che lo sport contribuisce a creare offrendo protezione dai comportamenti rischiosi, in quanto espressione sana dei desideri e delle emozioni. Tuttavia, tra gli atleti, emerge una relazione con il gruppo dei pari caratterizzata da disagio e senso di esclusione. Le attività del tempo libero non strutturate, pur non sfociando necessariamente in comportamenti a rischio psicosociale, non promuovono le stesse competenze e gli stessi valori dello sport. Queste attività risentono in modo maggiore dei limiti della comunità locale e non supportano l'acquisizione di un senso di responsabilità individuale.

PAROLE CHIAVE

Adolescenza; sport; comportamenti a rischio; comunità locale; progettualità, interdipendenza relazionale.

ABSTRACT

The aim of this work was to investigate how sport facilitate adolescents to deal with tasks of own development and promote their well-being. To reach this purpose, we evaluated the connection among their free time's engagement and future projects, awareness of their limits and possibilities, liabilities and means provided by the context to which they feel belonging. Interviews were conducted with 30 adolescents living in a district outside Naples. They were

recruited through a theoretical sampling (Cicognani, 2003) and divided into equal number of athletes and sedentary. The outcomes show that sport contributes to provide protection from such risky behaviors because it promotes the ability to plan and to express desires and emotions in a healthy way. Nevertheless, among athletes relationship with the group of peers is characterized by unease and a feeling of exclusion. Unstructured activities, although not necessarily result in a psychosocial risk, enhance competences and values, not the same as sport. These activities are more influenced by the limits of local community and don't support teenagers to gain a sense of individual responsibility.

KEYWORDS:

Adolescence; sport; risky behaviors; local community; planning; relational interdependence

INTRODUZIONE

A partire dagli anni '80 numerosi studi hanno investigato il ruolo dello sport come fattore di protezione dai comportamenti a rischio in adolescenza evidenziando risultati discordanti in relazione a numerose variabili quali il genere, il tipo di sport, il livello della pratica sportiva, e il tipo di comportamento pericoloso (Mays *et al.* 2010).

Sono qui intesi come comportamenti a rischio in adolescenza quelli che possono mettere a repentaglio il benessere psicologico e sociale, così come la salute fisica immediata o futura, e che riguardano la sfera della sessualità, del consumo di sostanze psicoattive, dell'alimentazione o dei comportamenti come la guida pericolosa.

Diversi studi affermano che partecipare all'attività fisica e sportiva rappresenta un aspetto importante per sviluppo degli adolescenti (Barber, Stone, e Eccles, 2006) e i benefici per la salute diversi: la costruzione di salute delle ossa e muscoli, la riduzione del rischio di sviluppare malattie croniche, riduzione dei sentimenti di ansia, depressione e disperazione, promozione del benessere psicologico (Le Menestrel, & Perkins, 2007) e miglioramento del rendimento scolastico (Laure & Binsinger, 2009). Inoltre il gruppo sportivo risulta il principale gruppo di pari in cui gli adolescenti si identificano (Sussman, Pokhrel, Aashmore & Brown 2007) con effetti positivi per il loro sviluppo.

Tuttavia, numerosi studi documentano il maggiore coinvolgimento in comportamenti a rischio di adolescenti sportivi. Per esempio gli adolescenti sportivi sono più propensi a bere alcolici rispetto ai non sportivi (Barber, Eccles, & Stone, 2001; Hoffmann, 2006; Mays & Thompson, 2009; Moore & Werch, 2005; Wetherill & Fromme, 2007). Tra gli adolescenti che hanno partecipato solo a gruppi sportivi sport, un maggiore coinvolgimento nello sport è stato associato con un aumento della velocità media del coinvolgimento nel consumo problematico di alcol (Mays et al, 2010). Alcuni sport sono associati ad un aumento della probabilità di uso di sostanze, mentre altri sono associati ad una riduzione del rischio di consumo di sostanze. Inoltre gli sport associati ad un aumento della probabilità di utilizzo sono diversi per maschi e femmine, così come quelli associati con una riduzione del rischio di utilizzo di sostanze (Moore & Werch, 2005). Questi studi precedenti sono stati condotti in diversi contesti, ma il ruolo di contesto non è stato specificato. In questo studio concentriamo la nostra attenzione su contesti di vita. In accordo con una prospettiva costruttivista gli adolescenti sono una popolazione particolarmente a rischio psicosociale (Bacchini e Valerio 2001), rischio che si genera nell'interazione tra la persona nella sua soggettività, e i contesti di vita diretti e indiretti (Bronfenbrenner, 1979).

Le caratteristiche dell'interazione tra l'adolescente e i suoi contesti di vita costituiscono un vertice di osservazione per comprendere i significati attribuiti ai comportamenti a rischio in età adolescenziale.

In questa prospettiva tra i fattori di protezione dal rischio, il clima sociale della zona di residenza assume un ruolo centrale: in particolare il quartiere (Santiniello, Vieno e Cavallo, 2005) costituisce uno spazio di socializzazione tra ragazzi, ha la dimensione di una famiglia allargata e la sua esplorazione diventa un prerequisito allo sviluppo dell'autonomia. Gli adolescenti sono meno coinvolti nel rischio quando possono trovare nella comunità di appartenenza luoghi di aggregazione in cui svolgere attività significative e socialmente riconosciute con altri giovani. Interrogarsi sui processi psicosociali permette di approfondire l'importanza che la comunità territoriale e i microcontesti di vita rivestono per lo sviluppo psichico degli adolescenti; comprendere le abitudini comportamentali e come viene gestito il tempo libero, offre una prospettiva delle possibilità offerte dal contesto e quanto queste sono supportate dai microcontesti.

OBIETTIVI

A partire da tali premesse, in una prospettiva ecologica, finalità principale del lavoro è stata indagare il ruolo assunto dall'attività sportiva nella protezione dai comportamenti a rischio in adolescenza tenendo conto dei fattori di interdipendenza con i contesti di vita degli adolescenti. Pertanto un primo obiettivo esplorativo è stato quello di conoscere i significati attribuiti ai propri sistemi di vita, le abitudini comportamentali degli adolescenti appartenenti ad una determinata comunità territoriale, ponendo attenzione all'eventuale presenza di comportamenti a rischio e alle funzioni svolte da questi ultimi per gli adolescenti in questione. Sono state quindi approfondite conoscenze, credenze e percezione del rischio.

Ulteriore obiettivo è stato indagare interessi, aspettative, la valutazione delle proprie azioni e delle possibilità offerte dal contesto di appartenenza per comprendere i fattori che possono aumentare o diminuire il coinvolgimento degli adolescenti in comportamenti a rischio.

METODO

Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 30 adolescenti (18 femmine e 12 maschi) tra i 14 e i 19 anni ($M=16.2$; $DS = 1.62$) abitanti un quartiere a rischio di Napoli, frequentanti la scuola superiore. Gli indirizzi scolastici frequentati sono: 23% liceo scientifico; 20% istituto alberghiero; 30% liceo linguistico; 27% liceo socio pedagogico. E' stato individuato un unico quartiere pensando alla condivisione di dimensioni culturali tra i partecipanti. Si tratta di un contesto ad alto rischio psicosociale (Santinello, Vieno e Cavallo, 2006), caratterizzato però anche dalla presenza di numerose strutture sportive. I partecipanti sono stati reclutati attraverso un *campionamento teorico* (Cicognani, 2003) sulla base delle attività praticate oltre l'impegno scolastico ossia lo sport e attività non strutturate. Nel campionamento teorico, i partecipanti sono selezionati in modo da informare il ricercatore circa lo sviluppo della comprensione dell'area di indagine. È spesso utilizzato nella ricerca di approccio Grounded Theory, al fine di sviluppare una teoria attraverso il processo di ricerca stesso, ed è essenziale per lo sviluppo di una teoria che è *'grounded'* nei dati (Draucker et al, 2007). Gli sportivi praticano nuoto, calcio, danza e basket. I sedentari sono impegnati in attività non strutturate quali scrittura, lettura, disegno, musica, e uscite con gli amici. Al fine di proteggere l'anonimato dei partecipanti, in questo articolo ci riferiamo agli adolescenti atleti con la lettera "A" seguita da "maschio" o "femmina" e agli adolescenti sedentari con la lettera "S" seguito da "maschio" o "femmina".

Strumenti

Per la ricerca è stata creata ad hoc un'intervista semistrutturata. L'impiego delle interviste semistrutturate si fonda sul presupposto che tale metodo sia più appropriato per far emergere i punti di vista dei partecipanti, non ponendo vincoli rigidi rispetto al momento, alla sequenza o al modo in cui gli argomenti sono affrontati (Morse, 2008). Le aree dell'intervista in questione sono state così suddivise: *gestione del tempo libero*; *rapporto con la scuola*; *rapporto con i pari*; *rapporto con la famiglia*; *progettualità*. Per ogni area sono state formulate delle domande aperte, che rappresentano una griglia di riferimento (Smith, 1995). L'area *gestione del tempo libero* esplora le motivazioni alla base dello svolgimento di determinate attività, le credenze rispetto a tali attività e indaga la percezione rispetto alle conseguenze della pratica di tali attività, nonché il ruolo di figure di riferimento rispetto alla pratica di tali attività. L'area *rapporto con la scuola* esplora la percezione del rapporto tra attività nel tempo libero e scuola. L'area *rapporto con i pari* riguarda la percezione dei significati assunti dalle attività che si svolgono tra pari e il rapporto tra attività del tempo libero e relazioni con i coetanei. L'area *rapporto con la famiglia* indaga il rapporto con gli adulti significativi e il rapporto tra lo svolgimento di determinate attività e l'opinione degli adulti rispetto alle stesse. L'area *progettualità* esplora la percezione dell'influenza sul futuro della pratica nel presente di determinate attività.

I partecipanti sono stati contattati nelle rispettive scuole previo consenso degli insegnanti e le interviste hanno avuto ciascuna una durata di circa un'ora. Nel corso del reperimento si è verificato un fenomeno interessante, una sorta di passaparola tra i ragazzi stessi sfociato in un reperimento "a valanga" (Pol, 1992). Sono stati gli stessi adolescenti infatti a fornire i nominativi di amici e conoscenti che avevano manifestato interesse ad essere intervistati.

Procedura

Dopo aver ottenuto l'approvazione etica universitario per lo studio, gli adolescenti sono stati avvicinati nelle loro scuole, con il permesso dei presidi. È stato chiesto loro di partecipare come volontari allo studio, e sono stati informati dei suoi obiettivi e delle procedure, della sua natura riservata e anonima. I partecipanti hanno firmato un modulo di consenso per la loro partecipazione e i genitori dei partecipanti hanno firmato un modulo di

consenso per la partecipazione dei loro figli minorenni. Interviste sono state condotte in una stanza tranquilla situata nella scuola. Solo l'intervistato e il ricercatore (i.e. il primo autore) erano presenti durante l'intervista. Ogni intervista è durata 60-80 minuti ed è stata audio-registrata con il consenso dell'intervistato (o dei genitori).

Elaborazione dei risultati

Le interviste, audio registrate e successivamente sbobinate, sono state analizzate attraverso l'approccio della *Grounded Theory* che mira a generare una spiegazione del fenomeno indagato a partire dall'analisi e interpretazione di dati raccolti in situazioni concrete (Strauss & Corbin, 1990). Abbiamo utilizzato una metodologia qualitativa, perché può offrire preziose considerazioni su l'importanza della interdipendenza tra i diversi contesti di vita degli adolescenti. L'approccio *Grounded Theory*, in particolare nel modo in cui lo sviluppa Strauss, consiste in un insieme di passaggi la cui un'attenta esecuzione è pensata per "garantire" come risultato una buona teoria.

I testi delle interviste sono stati analizzati attraverso diverse fasi di codifica: aperta, assiale e selettiva, per giungere all'individuazione di categorie che racchiudano il significato del fenomeno studiato. L'analisi è stata effettuata con il supporto del software ATLAS.ti. Nell'analisi sono state rilevate le eventuali peculiarità emergenti nelle interviste degli adolescenti che praticano sport e quelli che non lo praticano.

La qualità di una *Grounded Theory* può essere valutata mediante il processo con cui è la teoria è stata costruita. Il rigore metodologico è stato istituito incorporando varie strategie di verifica nel processo di ricerca, e la qualità della risultante a *Grounded Theory* può essere giudicata attraverso i criteri di aderenza, la rilevanza e modificabilità.

RISULTATI

Dalla codifica delle interviste sono emersi 391 codici e 17 categorie. Le categorie sono: *Organizzare il tempo*; *Percezione del tempo*; *Desideri*; *Attività non strutturate: tra benessere e rischio*; *Crescendo con lo sport*; *Imparare attraverso lo sport*; *I valori dello sport*; *Strategie di conciliazione*; *Ruolo degli adulti di riferimento*; *Comportamenti a rischio: motivazioni*; *Inconsapevolezza costruita nel contesto*; *Sfiducia nel futuro*; *Sport come fattore di protezione*; *Noi e loro: rifugiarsi nell'ingroup*. La core category individuata è stata denominata: *Sport come spazio progettuale*. Di seguito verrà presentata la lettura del fenomeno attraverso 3 macro-aree concettuali, in cui verranno illustrate le relazioni tra la core category e le altre categorie emerse. Le

relazioni tra le categorie hanno permesso di individuare dimensioni comuni tra i due gruppi di partecipanti e dimensioni specifiche di ciascun gruppo.

La dimensione temporale tra sport e attività non strutturate

La dimensione temporale, declinata nella percezione e nella dimensione di gestione, riveste un'importanza fondamentale negli impegni quotidiani degli adolescenti intervistati influenzando decisioni e scelte. Il tempo dei partecipanti è scandito dagli impegni scolastici, attorno ai quali sembrano ruotare la maggior parte dei pensieri e delle preoccupazioni. La scuola è l'attività che occupa la maggior parte della loro giornata e dei loro racconti, anche dopo la scuola. Infatti dopo il rientro a casa, il pranzo, vi è il tempo da dedicare allo svolgimento dei compiti, e infine vi è il tempo libero: *Mi sveglio molto presto la mattina, vado a scuola, torno a casa, pranzo, nel pomeriggio faccio i compiti vado in palestra torno a cenare, guardo la tv e vado a dormire* (A. femmina). Il tempo libero si riduce concretamente a poche ore, da dedicare a se stessi e alle relazioni con i pari, in ambienti domestici o fuori casa: *Dopo scuola pranzo e poi una piccola dormita, dopodiché si passa allo studio. Una volta conclusi i compiti sono solito vedermi con gli amici, nel caso non fosse possibile il tempo scorre tra il computer e svariati disegni* (S. maschio).

Nel tempo libero si concentrano le emozioni, prendono vita i desideri attraverso attività creative come la scrittura, la lettura, il disegno, la musica; o attraverso attività sportive, come il calcio, la danza, il nuoto e il basket; o ancora in giro con gli amici, in una piazza o in un bar.

La dimensione temporale negli aspetti di gestione ha consentito di individuare aspetti percettivi connessi ai significati attribuiti alle attività scandite nei diversi impegni temporali. Gli intervistati hanno l'impressione di avere poco tempo a loro disposizione: *Ho sempre poco tempo libero, devo studiare ... non riesco a fare quello che vorrei* (A. femmina). Percepiscono ciò che attiene allo studio un lavoro che sbrigano in fretta per dedicarsi alle attività del tempo libero. A volte a seconda della giornata il tempo libero viene trascorso in maniera diversa per avere l'impressione di poter fare tutto ciò che si desidera, per non dover scegliere, per non perdere nulla: *Ci sono tanti modi semplici di divertirsi, il problema è avere tempo per farlo* (A. femmina). Ed il confine tra passatempo e lavoro è decisamente netto, dal momento che: *Se inizi a fare una cosa perché ti viene imposta, tipo nel lavoro, inizi ad annoiarti* (A. maschio). La difficoltà di avere più tempo per se stessi sembra ripercuotersi nel modo di affrontare l'impegno scolastico che diviene faticoso e non sempre piacevole.

La possibilità di avere del tempo da gestire al di là di un compito costruisce lo spazio entro il quale i desideri dei ragazzi prendono vita, vengono sperimentati: desiderio di viaggiare di avere più tempo, per sé, per gli amici e per le relazioni intime: *Vorrei più tempo da passare con il mio fidanzato e ovviamente con le mie più care amiche magari andando a fare gite e viaggi per il mondo* (S. femmina). Tempo da trascorrere a casa a guardare un film o in giro a fare shopping. La percezione del tempo libero sembra essere un effetto primario dell'interazione tra gli adolescenti e il sistema scolastico in cui ha estremo valore lo svolgimento del compito, la dimensione del dovere condivisa anche nella comunità locale. La crescita individuale è sinonimo di acquisizione di profitto senza considerare la ricchezza dell'incontro con altri. Il tempo libero diviene un tempo rubato e gli adulti non sembrano dargli valore educativo.

Le attività non strutturate: tra benessere e rischio

I ragazzi che impiegano il proprio tempo libero in attività non strutturate fanno qualcosa di nuovo per *combattere la noia*, anche in tal caso sembra evidente che il vissuto del tempo libero è in contrapposizione ad un vuoto da riempire. Gli intervistati, attraverso attività individuali ed espressive quali ad esempio il disegno, hanno la possibilità di divertirsi, di far fluire i propri pensieri sulla carta e si sentono gratificati e stimolati: *Molto spesso il disegnare, per me, diventa uno sfogo. Una volta poggiata la matita sul foglio è come se tutti i pensieri volassero altrove. Ci sei solo tu e il tuo disegno* (S., maschio). Attraverso la scrittura riescono a trasformare le immagini in parole, ad affrontare le proprie debolezze, nel tentativo di costruire i valori che non trovano nel contesto in cui vivono e di immedesimarsi in essi costruendo nuove realtà. *Scrivere per me è mettere su carta, rendere tangibili, reali, tutte quelle cose che corrono nella mente, ogni pensiero e emozione, realizzare i pensieri* (S. maschio). Avere la possibilità di esprimersi sembra essere il filo conduttore che caratterizza tutte le attività, Tali attività restano in un mondo privato non condivisibile. I sedentari tendono spesso a trascurare i compiti per poter uscire a divertirsi o alternano periodi di studio a periodi di divertimento. Inoltre non si sentono gratificati dai loro familiari rispetto alle attività da loro svolte. I ragazzi che praticano nel tempo libero attività non strutturate mostrano maggiore indulgenza nei confronti dei comportamenti a rischio. A volte, si avvicinano a questi comportamenti durante le uscite con gli amici o nella solitudine della propria stanza.

Le loro parole dipingono un quadro di rassegnazione ad un contesto che non offre risorse. Raccontano di una sensazione costante di noia e di leggerezza nei confronti delle azioni messe in atto, di poca coscienza di ciò che si fa. Giustificano questi comportamenti in nome di un'insoddisfazione generale nei confronti della vita e di un contesto che non offre alternative: *Perché non esiste*

un futuro qui ... per me è sempre colpa del quartiere che non offre niente di buono ai ragazzi (S, femmina).

L'insoddisfazione nei confronti del presente diventa chiusura verso il futuro, infatti questi ragazzi fanno fatica ad immaginarsi un loro progetto di vita. Hanno un atteggiamento reticente nei confronti di questa tematica e si concentrano sul quartiere, che non offre possibilità: *Al futuro non ci voglio neanche pensare ... mi rifiuto perché già so che se resto qui sarà un disastro* (S. femmina).

Lo sport come spazio progettuale

Una peculiarità degli adolescenti sportivi è costituita dalla dimensione progettuale che lo sport contribuisce a creare offrendo protezione dai comportamenti rischiosi, in quanto espressione sana dei desideri e delle emozioni comuni a tutti i partecipanti.

I ragazzi che iniziano a fare sport sono indirizzati in una prima fase da un adulto, che sia un genitore o il medico per problemi fisici. Una ricca descrizione delle sensazioni associate allo sport caratterizza i loro racconti: sensazioni di benessere, di equilibrio, di serenità: *Quando nuoto provo una sensazione di libertà ... sono sensazioni che non si possono descrivere a parole, ma semplicemente vivere.. il nuoto è come vivere, sento di poter fare tutto quello che voglio quando sono in acqua ... perché in acqua mi sento... forte ... mi sento me stessa* (A., femmina). Lo sport offre loro la possibilità di sentirsi unici, speciali e sperimentare la grinta, l'adrenalina. La passione per lo sport emerge chiaramente dai racconti: è come se l'attività sportiva rispetto alle altre diventasse parte integrante della vita e dei ragazzi. Lo sport permette di conoscere meglio se stessi, offre l'opportunità di mettersi in mostra e di confrontarsi con gli altri. Diventa un impegno irrinunciabile che modifica il carattere: *Quando ballo mi sento speciale, perché faccio qualcosa che non tutti saprebbero fare, sicuramente molti lo fanno molto meglio di me, ma solo io lo faccio in quel modo, con quelle imperfezioni, con quei piccoli limiti fisici che a volte mi fanno tanto sentir male e non all'altezza ... però io ballo, ballo lo stesso. A volte lo faccio per me, per sfogarmi, per esprimere con il corpo istinti che nel quotidiano reprimo, a volte ballo per altri, per un insegnante che crede in te o per una che ti sottovaluta. A volte quando mi muovo sprigiono adrenalina perché capita che sono in tensione e per quanto ciò sia stressante mi fa sentire viva, quando torno a casa stanca e dolorante mi sento soddisfatta"* (A.femmina). La pratica di un'attività sportiva ha insegnato ai ragazzi a definire i propri obiettivi e ad impegnarsi per raggiungerli. Hanno la possibilità di sperimentare i propri limiti e le proprie possibilità e di comprendere l'importanza di rialzarsi dopo un insuccesso. Hanno inoltre la

possibilità di confrontarsi con delle regole, di sperimentare la disciplina e l'educazione. Raccontano di aver imparato a conoscere meglio se stessi e il proprio corpo. Sperimentano la fatica degli allenamenti e sono gratificati dal riuscire ad effettuare correttamente un esercizio. Sono ancora altre le competenze acquisite, come le lingue straniere, o la possibilità di conoscere nuovi luoghi, di viaggiare e conoscere altre persone, altre culture o di imparare a riflettere: *Lo sport mi ha aiutato a riflettere in molte situazioni particolari ... quando devo riflettere su qualcosa d'importante, anche molto importante, farlo in uno stato d'animo tranquillo, rilassato, a mente pulita, senza portare rancore, è molto meglio* (A. maschio). È indicativo che quasi le stesse parole vengano usate per descrivere le sensazioni associate alla pratica sportiva e quelle percepite come spinte per i comportamenti a rischio. In particolare la voglia di mettersi in mostra, di sentirsi speciali e quella di provare emozioni forti. Nel raccontare idee, opinioni pensieri ed esperienze rispetto a comportamenti quali l'abuso di alcool e droghe, la guida pericolosa, infatti, i ragazzi che praticano attività sportive individuano le motivazioni alla base di tali comportamenti nella voglia di divertirsi, di sballarsi, di mettersi in mostra. Nel raccontare le loro percezioni hanno un atteggiamento di critica verso questi comportamenti, che attribuiscono alla voglia di provare emozioni e sensazioni forti, di sembrare grandi, spregiudicati, ribellarsi alla realtà che li circonda. Parlano di un disagio individuale che trova espressione e risoluzione attraverso questi comportamenti: *Alla base c'è la voglia di mostrarsi, di emergere, anche se nel modo sbagliato ... forse hanno bisogno solo di qualcuno che gli ricordi quanto è importante la vita* (A. maschio).

Importante è il ruolo dei pari che si ha voglia di emulare o che incitano a comportamenti a rischio, che diventano il rituale di accesso alla vita di un gruppo. È attraverso la pratica di un'attività sportiva che viene compresa l'importanza dello spirito di squadra: *Fare sport mi ha trasmesso spirito di squadra, rispetto e umiltà* (A. maschio), l'amicizia e il rispetto verso l'altro.

Lo sport offre la possibilità di passare tempo insieme ai familiari e di apprezzare la loro compagnia ed il loro sostegno: *Quando i miei vengono a vedere le mie partite di calcio abbiamo la possibilità di passare più tempo insieme ... con mio padre e miei zii poi ci riuniamo a vedere le partite in tv* (A. maschio). Il tempo libero dei ragazzi è tempo sottratto allo studio, e non sempre è facile conciliare le due cose. Gli sportivi mettono in atto strategie funzionali, concentrandosi sui compiti a casa da completare prima dell'allenamento e tentano di rendere sport e studio piacevoli. Si sentono gratificati dal riuscire a gestire tutti gli impegni. Gli sportivi hanno ben chiari i propri obiettivi e i passi da compiere per realizzarli. E nei desideri futuri si riflettono i valori precedentemente descritti. I ragazzi tendono a percepirsi come persone forti e manifestano l'intenzione a continuare a praticare un'attività sportiva accanto alle proprie professioni: *Mi immagino come una*

cardiologa con una bella famiglia che nel suo tempo libero si butta in una piscina.... Mi immagino come una donna forte e determinata... (A., femmina).

I genitori e i docenti sono le figure adulte più rilevanti nei racconti dei ragazzi, ma spesso il loro ruolo è contraddittorio. Se infatti sono i genitori che avviano i figli alla pratica sportiva, talvolta non appoggiano i ragazzi nello sport, invitandoli a limitare il tempo da dedicare allo sport a favore di quello scolastico. In altri casi i ragazzi si sentono criticati dai genitori quando una competizione sportiva va male, e tendono a litigare con essi quando sono particolarmente carichi a causa di un problema a scuola o nella vita relazionale. Lo sport appare comunque un elemento di condivisione e attivatore di dialogo in famiglia. Per quanto riguarda i professori invece, questi sono per lo più contrari al fatto che i ragazzi pratichino un'attività sportiva, al punto che arrivano ad ostacolarli partendo dal pregiudizio che chi fa sport trascura lo studio. Alcuni ragazzi scelgono di omettere ai professori di praticare uno sport: *I professori sono contrari perché pensano che lo sport ci spinga a trascurare lo studio... per questo io non ho detto ai miei professori che nuoto.... (A., femmina).*

Lo sport rappresenta per questi ragazzi un'alternativa rispetto al coinvolgimento nei comportamenti pericolosi. Si configura come una strada in cui incanalare quegli stessi bisogni di esprimere sé stessi, di mostrarsi agli altri, di sentirsi speciali, di sentirsi adulti, comuni a tutti gli adolescenti intervistati.

La danza influenza sia il mio benessere fisico perché mi fa stare sempre in allenamento sia quello mentale perché non mi fa avvicinare ad attività troppo futili o pericolose (A., femmina). La pratica sportiva è mediatore di benessere, permette la costruzione di uno spazio per se stessi e nello stesso tempo diventa elemento di condivisione con gli altri, attivatore di relazioni e contribuisce inoltre a costruire una relazione sana con il proprio corpo. *Dopo una giornata pesante il nuoto è l'unica cosa che mi fa stare bene...mi rilassa e mi aiuta ad affrontare lo studio perché sono rilassata ed è tutto più semplice (A., femmina).* Inoltre, lo sport preserva dalla sensazione di noia e di insoddisfazione e soprattutto responsabilizza i ragazzi nei confronti di una progettualità individuale e collettiva, oltre che trasmettere valori.

Allo stesso tempo però, questi ragazzi si trovano a fare i conti con le caratteristiche del contesto e con le difficoltà che la pratica di un'attività sportiva comporta. È difficile per loro organizzarsi tra scuola e sport, gestire gli impegni, anche se si sentono gratificati dal riuscire a raggiungere gli obiettivi. È difficile non sentirsi appoggiati dagli adulti di riferimento, e a volte la soluzione migliore risulta quella di lasciare lo sport. Ma soprattutto le difficoltà sono connesse alle relazioni con i pari che sembrano non comprendere questa passione: *Beh con persone che praticano la tua stessa attività è facile fare amicizia, perché si ha un interesse in comune ed è già un punto di partenza ... ma gli altri mi danno della "pazza" perché non si*

spiegano come io riesca a conciliare il nuoto con lo studio (A., femmina). Il risultato è un atteggiamento di chiusura nei confronti degli altri, inizialmente per difficoltà logistiche, poi sempre più rigido: All'inizio mi invitavano da qualche parte ed io dovevo sempre rifiutare a causa degli allenamenti ... così non mi hanno più chiamato ed io ho fatto lo stesso con loro ... è difficile ... loro non capiscono (A., maschio).

DISCUSSIONE

Dai risultati emerge la dimensione progettuale che lo sport contribuisce a creare offrendo protezione dai comportamenti a rischio. Al limite tra rischio e benessere troviamo le attività non strutturate: tali attività, pur non sfociando necessariamente nel rischio, non offrono la stessa gamma di insegnamenti che lo sport offre, rimandando alla relazione con il contesto, che purtroppo non è adeguato, l'acquisizione di responsabilità individuale e la capacità di crearsi obiettivi e di perseguirli. Sebbene soddisfino esigenze del momento, queste attività restano fini a se stesse e non trasmettono valori o insegnamenti che i ragazzi possono portare con sé in altri contesti e nelle proprie esperienze di vita. Le attività strutturate invece vengono gestite o supervisionate da adulti che svolgono una funzione educativa, richiedono un impegno regolare, si propongono di sviluppare determinate abilità o di raggiungere un obiettivo e pertanto la partecipazione ad esse risulta essere associata all'adattamento psicosociale in numerosi ambiti: bassi livelli di emozioni negative, livelli più elevati di autostima, di capacità di iniziativa e di autoefficacia percepita (Bandura 1997). Lo sport come spazio progettuale si contrappone ad un'inconsapevolezza costruita nel contesto, terreno fertile di disagio, noia, sfiducia e insoddisfazione che rende molto facile l'avvicinarsi a comportamenti pericolosi. All'interno di questo clima i ragazzi sedentari mostrano indulgenza nei confronti dei comportamenti a rischio, sottovalutandone la pericolosità e attribuendo la responsabilità all'esterno, al contesto. Mentre i ragazzi che praticano sport mostrano un atteggiamento critico nei confronti di comportamenti pericolosi e di maggiore consapevolezza rispetto alle conseguenze. Questo dato trova conferma in letteratura nella ricerca di Mahoney e Stattin (2000) sul confronto tra i comportamenti a rischio di adolescenti che partecipano ad attività strutturate ed attività non strutturate: emerge che sia i ragazzi che le ragazze partecipanti ad attività strutturate sono meno coinvolte comportamenti a rischio, mentre coloro i quali partecipano ad attività non strutturate sono più coinvolti.

Ma il contesto in che modo favorisce la pratica di attività strutturate e in particolare di attività sportive? Questo studio suggerisce che un contesto poco favorevole, in cui gli adulti di riferimento non promuovono l'impiego del tempo libero in attività strutturate, possa portare ad episodi di drop – out sportivo. Gli stessi partecipanti lamentano la mancanza di sostegno da parte degli adulti. Le resistenze del contesto si trasformano in un atteggiamento di chiusura che influisce sulla sfera relazione e sulla percezione del futuro. I sistemi micro (scuola; famiglia; lavoro), meso (insieme dei legami che esistono tra i micro-sistemi), eso (effetti indiretti di quei micro-sistemi in cui non siamo direttamente presenti ma ci influenzano, come ad es. il contesto lavoro dei genitori sui figli) e macro (in riferimento al contesto sociale e culturale con valori, regole sociali che fornisce un modello ideologico e organizzativo delle istituzioni sociali comune ad una particolare classe sociale, gruppo etnico o culturale al quale la persona appartiene) offrono la visione complessa dei fattori che generano situazioni specifiche della persona, della percezione che egli stesso possiede dell'ambiente e delle trasformazioni che l'ambiente stesso genera. Gli *effetti di primo ordine* prodotti dall'interazione con i micro-contesti di appartenenza sono individuabili nell'insieme delle influenze dovute agli ambienti e alle istituzioni all'interno delle quali i soggetti vivono, crescono e interagiscono come la famiglia, il gruppo di lavoro o di pari. I processi che si verificano al loro interno come ad es. la socializzazione, il sostegno sociale, la relazione con i pari possono promuovere e/o inibire il processo di sviluppo della persona (Santinello, Vieno, 2002). Dai dati di questo studio emergono effetti di primo ordine che sembrano inibire il processo di sviluppo degli adolescenti, e all'interno di un processo circolare, hanno un'influenza negativa sullo sviluppo della comunità.

Precedenti studi documentano gli effetti negativi del degrado ambientale e sociale sui bambini e adolescenti sia negli aspetti cognitivi sia sul piano delle relazioni sociali (Sampson et al., 1997; Leventhal et al., 2000). Questi fattori oggettivi contribuiscono a generare organizzazioni e processi sociali che rendono difficile la vivibilità del luogo. La scarsità delle reti sociali e di vicinato, la percezione di insicurezza, l'assenza di controllo degli adulti, il basso coinvolgimento in attività strutturate nel quartiere, costituiscono le basi su cui si sviluppano disagi (Coulton et al., 1996; Caughy et al., 1999) e probabilmente influenzano una modalità intenzionale sempre più orientata alla soddisfazione dei propri bisogni e interessi, piuttosto che facilitare processi partecipativi e cooperativi per il bene comune.

Questo studio sembra suggerire che le relazioni attivate e favorite dalla pratica sportiva siano semplicemente relazioni tra sportivi, con un conseguente incremento di un *ingroup bias* (Tajfel, 1978) che si protrae in un percezione del futuro in cui i rapporti con l'*outgroup* sono assenti. Lo sport trasmette valori ed insegnamenti, permette di immaginarsi nel futuro, favorisce una progettualità

futura personale, la costruzione di progetti individuali, relativi a se stessi e riguardanti i propri studi, il proprio lavoro. Si tratta del futuro personale dei ragazzi in relazione al loro senso di appartenenza all'interno della comunità. Alla base della progettualità vi è un elemento radicalmente diverso dalle pratiche canoniche di pianificazione: gli individui divengono soggetti attivi, dinamici, coinvolti in prima persona nella progettazione che, attraverso una conoscenza specifica dei luoghi, dei problemi, delle situazioni presenti nella realtà locale, producono un sostanziale salto qualitativo (Pretty et al, 1996). La capacità di pensare e realizzare progetti è fortemente legata alla dimensione del benessere in adolescenza che può portare gli individui ad investire sul proprio territorio e a progettare la propria esistenza al suo interno, a pensare e realizzare azioni finalizzate a migliorare la comunità di appartenenza. Inoltre il coinvolgimento nel rischio è minore laddove l'adolescente si sente accettato per quello che è ed è aiutato nella costruzione di un progetto di realizzazione personale (Bernard, 1991). In tal senso diviene significativo il tipo di relazione tra la pratica di un'attività sportiva in adolescenza e la dimensione di progettualità attinente alla vita di comunità.

Per quanto concerne invece la questione dello sport come fattore di protezione dai comportamenti a rischio, nel presente studio lo sport viene percepito dai ragazzi stessi come un fattore di protezione di tutti quei comportamenti pericolosi che caratterizzano la vita di strada in un contesto a rischio, intendendo il rischio in senso psicosociale (Bacchini e Valerio, 2001). Ma ancora il contesto gioca un ruolo fondamentale, dal momento che i ragazzi sedentari non esprimono il desiderio di impiegare il proprio tempo libero in attività diverse da quelle già praticate, al contrario provano una sfiducia di fondo che porta anche in questo caso ad un atteggiamento di chiusura. E gli adulti di riferimento giocano a questo proposito un ruolo fondamentale. Da questo studio emerge che per primi i professori sono contrari alla pratica di uno sport, anche se ricerche (Laure e Binsinger, 2009) dimostrano che la pratica di un'attività fisica e sportiva in adolescenza merita di essere incoraggiata tenuto conto dei suoi effetti benefici non solo sulla salute ma anche sul rendimento universitario.

CONCLUSIONI

La ricerca presentata porta con sé i limiti connessi al contesto stesso, all'esigenza di affidarsi nella parte iniziale alla sensibilità di pochi insegnanti impegnati sul fronte della promozione alla salute. Come emerge dalla discussione i risultati ottenuti concordano con alcuni dati presenti in letteratura e sono discordanti rispetto ad altri. I dati emersi, pur non offrendo risposte definitive, suggeriscono ambiti da approfondire e spunti di riflessione per orientare ulteriori ricerche ai fini dell'organizzazione di interventi mirati alla

promozione della salute degli adolescenti nelle comunità locali. Di particolare rilievo appare la lettura della comunità territoriale in cui si svolge la vita quotidiana degli adolescenti, non solo rispetto alla mancanza di risorse interessanti per loro, ma soprattutto in relazione all'assenza percepita di figure adulte di riferimento diverse da quelle menzionate. Assumono quindi rilevanza gli eventuali luoghi di condivisione, in cui individuare adulti che incoraggino l'impegno in attività che consentano una crescita relazionale e personale dell'adolescente. Inoltre di fondamentale importanza diviene la possibilità di condivisione delle esperienze tra sportivi e sedentari al fine di non generare visioni stereotipate che hanno influenza sulle relazioni intergruppo. Pertanto gli interventi dovrebbero essere posti a diversi livelli: individuale come supporto e ascolto degli adolescenti; familiare per il sostegno alla dimensione relazionale; nel sistema scolastico per favorire la gestione di spazi di condivisione delle diverse esperienze degli adolescenti e costruire percorsi formativi più consoni ai loro bisogni; a livello comunitario il lavoro dovrebbe sensibilizzare le associazioni e i diversi enti presenti sul territorio al fine di creare sinergie nelle attività svolte e promuovere attività che coinvolgano gli adolescenti in loco. Tale prospettiva implementerebbe il senso di appartenenza alla comunità territoriale favorendo l'impegno responsabile degli adolescenti.

BIBLIOGRAFIA

- Bacchini, D., e Valerio, P. (2001). *Giovani a rischio. Interventi possibili in realtà impossibili*. Milano: Franco Angeli.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and company.
- Bernard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: protective factor in the family, school and community*. Oregon: N.W.R.E.L.
- Baumert, P.W., Henderson, J.M., & Thompson, N.J.(1998). Health risk behaviors of adolescent participants in organized sports. *Journal of Adolescent Health* 22, 460-465.
- Bonino, S., e Cattellino, E. (2000). *L'adolescenza tra opportunità e rischio. L'uso di sostanze psicoattive*. In G.V. Caprara, A. Fonzi. *L'età sospesa*. Firenze: Giunti. 121-124.
- Bonino, S., Cattellino, E. e Ciairano S. (2003). *Adolescenti e rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*. Firenze: Giunti.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cicognani, E. (2003). *Psicologia Sociale e ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Escobedo, L.G., Marcus, S.E., Holtzman, D., & Giovino, G.A., (1993). Sports participation, age at smoking initiation, and the risk of smoking among US high school students. *JAMA* 269, 1391–1395.
- Jakson,S., Born, M., & Jacob M. (1997). Reflection on risk and resilience in adolescence. *Journal of adolescence*, 20, 609-616.
- Kokotailo, P.K., Henry, B.C., Kosciak, R.E., Fleming, M.F., & Landry, G.L. (1996). Substance use and other health risk behaviors in collegiate athletes. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 6, 183–189.
- Laure, P. & Binsinger, C. (2009). L'activité physique et sportive régulière: un déterminant des resultants scolaires au college. *Science & Sports*, 24, 31–35.
- Larson, J. S., (1993.) The Measurement of Social Well-being. *Social Indicators Research*, 28, 285-296.
- Lorente, F. (2002). Sports involvement can be both formal and informal at the same time: a comment on Peretti-Watel et al. *Addiction*, vol. 97. p. 1609.
- Lewin, K. (1951) *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright (ed.). New York: Harper & Row.
- Mahoney, J., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: the role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Miller, K. E., Sabo, D.F., & Farrell, M.P. (1998). Athletic participation and sexual behavior in adolescents: The different worlds of boys and girls. *Journal of Health and Social Behavior*, 39:108 –23.
- Naylor, A.H., Gardner, D., & Zaichkowsky, L. (2001). Drug use patterns among high school athletes and nonathletes. *Adolescence* 36, 627–639.
- Pate, R.R., Trost, S.G., Levin, S., & Dowda, M. (2000). Sports participation and health-related behaviors among US youth. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 154, 904–911.

- Peretti-Watel, P., Beck, F., & Legleye, S. (2002). Beyond the U-curve: the relationship between sport and alcohol, cigarette and cannabis use in adolescents. *Addiction*, 97, 707–716.
- Pol, L.G. (1992). A method to increase response when external interference and time constraints reduce interview quality. *Public Opinion Quarterly*, 356 – 359.
- Pretty, G.H., Conroy C., Dugay J., Fowler K., & Williams D. (1996). Sense of community and its relevance to adolescents of all ages. *Journal of Community Psychology*. 24(4):365–379.
- Rutter, M. (1996). Psychosocial adversity: risk, resilience and recovery. In L. Verhofstadt-Denève, I., Kienhorst, C., & Braet (eds), *Conflict and development in adolescence*, (21-33) Leiden: DSWO Press.
- Santinello, M., Vieno, A., & Cavallo, F. (2005). Lo stato di salute dei preadolescenti italiani. *Epidemiologia & Prevenzione*, 29, 102-105.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1964). *Reference groups: exploration into conformity and deviation of adolescents*. New York: Harper and Row.
- Silbereisen, R.K., & Todt, E. (1994). *Adolescence in the context. The interplay of family, school, peers, and work in adjustment*. New York: Springer – Verlag.
- Smith, J.A. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In: J.A. Smith, R. Harrè, L. van Langenhore (a cura di) *Rethinking methods in psychology*. Londra: Sage.
- Strauss, A.L., & Corbin, J., (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques*. Sage: Newbury Park.
- Tajfel, H. (Ed) (1978). *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relation*. London: Academic Press.
- Thorlindsson, T. (1989). Sport participation, smoking, and drug and alcohol use among icelandic youth. *Sociology of Sport Journal*, 6, 136–143.
- Wechsler, H. Davenport, A.E., Dowdall, G.W., Grossman, S.J., & Zanakos, S.I., (1997). Binge drinking, tobacco, and illicit drug use and involvement in college athletics. A survey of students at 140 American colleges. *The Journal of American College Health*, 45, 195–200.

A-V2: publications

Scotto di Luzio, S. & Procentese, F. (2012). Adolescence, sport and risk protection: factors of interdependence between local community and relational micro-systems. ***International journal of sport psychology.***
Submitted

**Adolescence, sport and risk protection: factors of interdependence
between local community and relational micro-systems**

Silvia Scotto di Luzio, Fortuna Procentese

Department of Theories and Methods of the Social and Humanities Sciences,
University of Naples Federico II

Abstract

The aim of this work was to investigate the role of the sport in the protection from risky behaviours in adolescence, focusing of the interdependence between the different relational micro-systems as the neighbourhood, the school, the family and the peer groups. To reach a conclusion, interviews were conducted with 30 adolescents living in the district of Naples. They were recruited through a theoretical sampling and divided into athletes and sedentary.

The results were thanks to Grounded Theory approaches and showed that sport did provide protection from risky behaviours, because it promoted the ability to plan and to express desires and emotions in a healthy way. Nevertheless, among athletes, relationship with a group of peers was characterized by unease and a feeling of exclusion. Unstructured activities, although not necessary resulted in a psychosocial risk, enhance competences and values, but not the same as sport. These activities are more influenced by the limits of local communities, and don't support teenagers to gain a sense of individual responsibility.

Keywords: Adolescence, sport, risky behaviours, local community, relational interdependence.

Introduction

Since the 80's, several studies investigated the role of sport in the protection from risky behaviours in adolescence, showing discordant results due to many

variables such as the gender, the kind of sport, the level of practice, and the kind of risky behaviour (Mays *et al.*, 2010). We referred to risky behaviour as the behaviours that are dangerous for psychological and social wellbeing, and for immediate and future physical health. Studies show that sport participation is an important aspect for the development of the adolescents (Barber, Stone & Eccles, 2006) and the health benefits are numerous: the healthy construction of bones and muscles; the reduction in the risk of developing chronic diseases; a reduction in feelings of anxiety, depression and despair; the promotion of psychological well being and the improvement in school performance (Laure & Binsinger, 2009). Sport groups is the main peer group in which adolescents identify themselves (Sussman, Pokhrel, Aashmore & Brown, 2007) and had positive effects on their development. However, there were numerous studies documenting the increased involvement in risk behaviours of adolescent athletes, for example they indicate that athletes drink alcohol more frequently, consume more alcohol when they drink, engage in sex with more partners, and engage in unsafe sex more frequently than non-athletes during the last 3 months of their senior year in high school (Wetherill & Fromme, 2007). Among adolescents who participated only in sports, greater sports involvement was associated with faster average acceleration in problem alcohol use (Mays *et al.*, 2010). Some sports are associated with an increased likelihood of substance use, whereas others are associated with a decreased likelihood of substance use. Furthermore the sports associated with an increased likelihood of use were different for males and females, as were those associated with a decreased likelihood of use (Moore & Werch, 2005).

Previous studies have been carried out in many different contexts, but the role of context is not specified. In this study we focus our attention on life contexts. In accordance with a constructivist perspective, adolescents are a population particularly predisposed to psychosocial risk (Bacchini & Valerio, 2001), risk that is generated in the interaction between the person in his subjectivity, and direct and indirect life contexts (Bronfenbrenner, 1979).

The quality of the interaction between the adolescent and his life contexts is a summit of observation to understand the meanings attributed to risky behaviour

in adolescence. In this study we adopted social constructionist epistemology because it allowed us to explore the process of the development of the relationship as well as the experiences and their meaning for the participants. The basic tenet of this theoretical perspective is that people ascribe meaning and construct knowledge through their interactions with the world (Schwandt, 2003).

In this perspective, among the factors of risk protection, the social climate of the area of residence plays a central role: particularly in the district (Santiniello, Vieno & Cavallo, 2005) this is a space of socialization among adolescents, it seems an extended family and its exploration as a prerequisite to the development of autonomy.

Adolescents are less likely to be involved in a risk when they can find aggregation places in their community, here they can play important and socially recognized activities with other young people. Investigating the psychosocial processes can deepen the importance of the territorial community and micro-contexts of life that will have, on the psychological development of adolescents; understanding their behavioural habits and show how their free time is managed, we can then understand the possibilities offered by the context and how these are supported by micro-contexts.

Objectives

Starting from this background, and from an ecological perspective, the aim of this work is to investigate the role of sport in the protection from risky behaviours in adolescence, focusing of the interdependence between the different contexts of life of the adolescents. So, the first exploratory objective was to know the meanings attributed to their systems of life, behavioural habits of adolescents belonging to a determined territorial community, with attention to the possible presence of risk behaviours and to their functions for these adolescents. We then examined in depth knowledge, beliefs and perception of risk.

Another objective was to investigate interests, expectations, evaluation of their actions and the possibilities offered by the context, to understand the factors that can increase or decrease the involvement of adolescents in risky behaviours.

Methods

Participants

Thirty adolescents participated in the research (18 females and 12 males) among 14 and 19 years ($M=16.2$; $SD = 1.62$). They live in a risky district of Naples and attend High School. School addresses are: 23% scientific school; 20% hotel school; 30% linguistic school; 27% socio pedagogical school. We have chosen a single district who is thinking of sharing cultural dimensions among participants. It is a high psychosocial risk environment (Santinello, Vieno & Cavallo, 2006), but it is also characterized by the presence of many Sports Complexes. The participants have been engaged through a theoretical sampling based on the activities pursued after school, sports and unstructured activities. In theoretical sampling, participants are selected in order to inform the researcher's developing understanding of the area of investigation. It is often used in the grounded theory research in order to develop a theory throughout the research process itself and it is essential to the development and refinement of a theory that is 'grounded' in data (Draucker et al, 2007). Sports played are swimming, football, dance and basket. Unstructured activities played are writing, reading, drawing, music and going out with friends. In order to protect the participants' identities, we refer to the athlete adolescents in this article by the letter "A" followed by "boy" or "girl" and to the sedentary adolescents by the letter "S" followed by "boy" or "girl".

Instruments

A semi structured interview *ad hoc* has been created for this work. Using this instrument, the point of view of participants can emerge, without strict bonds relating to the moment, the sequence or the way the topics are discussed (Morse, 2008). The areas of interviews are: management free time; relation with the school; relation with the peers; relation with the family and planning. For each area we created some open questions, which are a reference schema (Smith, 1995).

The area *management free time* explores the motivations about the practices of the activities, and the belief relating to these activities, the perception of the consequence of their actions and a look into the role of the significant people for the practices of the activity. The area *relation with school* explores the perception of relation between free time and school. The area *relation with peers* regards the perception of meanings coming from activities that are developed among peers and the relationship between free-time activities and relation with peers. The area relation with family looks into the relationships with significant adults and relation between development of particular activities and adult's opinion about these. The area planning looks at the perception of influence the perception of the influence on the future of the practice of certain activities in the present. Participants were contacted in their schools with the consent of their teachers and the interviews carried out were about one hour long. During the tracing there was an interesting phenomenon, information was passed by word of mouth among the boys so it become a "flood tracing" (Pol, 1992). In fact, adolescents gave the names of their friends who were interested in being interviewed.

Procedure

After obtaining a university ethical approval for the study, the adolescents were approached in their schools, with the permission of the headmasters. They were asked if they would volunteer for the study, and were informed of its aims and procedures, its confidential and anonymous nature. Participants signed a

consent form for their participation and parents of the participants signed a consent form for the participation of their minor children. Interviews were conducted in a quiet room located in the school. Only the participant and the researcher (i.e., the first author) were present during the interview. Each interview lasted 60-80 minutes and was audio-recorded with the interviewee's (or parents) consent. The interviews, transcribed verbatim, have been analysed through an approach of Grounded Theory, that is aimed to give an explanation about investigated phenomenon starting from analysis and interpretations of data collected in real situations (Strauss & Corbin, 1990). We employed a qualitative methodology because it can offer valuable insight into the importance of the interdependence between the different contexts of life of the adolescents. The grounded theory approach, particularly the way Strauss develops it, consists of a set of steps whose careful execution is thought to "guarantee" a good theory as the outcome. The texts of the interviews have been analyzed through different phases of coding: open, axial and selective in order to reach the individualization of categories that have the meaning of phenomena's studied. An analysis has been made using software ATLAS.ti. We have also identified a possible peculiarity emerging in the interviews of adolescents who play sports and those who do not practice it. The quality of a grounded theory can be evaluated by the process by which a theory is constructed. Methodological rigor was established by incorporating various verification strategies into the research process, and the resultant grounded theory was also judged using the quality criteria of fit, work, relevance, and modifiability.

Results

From coding of interview, emerged 391 codes and 13 categories. The categories are: *Organizing time; Perception of time; Wishes; Unstructured activities: between wellbeing and risk; Grow up with the sport; Values of sport; Strategies of conciliation; Role of referencing adults; Risky behaviours: motivations; Unawareness built in context; No confidence in the future; Sport as factor of protection; We and they: to seek refuge in the in-group.* The core

category identified has been named: *Sport as planning space*. The reading of phenomenon will be introduced through the 3 conceptual macro-areas, in which we explain the relations between the core category and the other categories. These relations permit and identify common dimensions between the two groups of participants and specific dimensions of each group.

The temporal dimension among sport and unstructured activities

The temporal dimension, declined in the perception and in the dimension of management, has an essential importance in the daily engagements of teenagers interviewed, affecting decisions and choices. The time of participants, is marked by school commitments and the major part of thoughts and worries around them. The school is the activity that takes the major part of their day and of their tales after school: “I get up very early in the morning, I go to school, I return home, I have lunch, in the afternoon I do my homework, I then go to the gym, and then return to my home, have dinner, watch TV and then go to sleep.” (A girl). Free-time is composed of a few hours dedicated to oneself and to have a relationship with the peers, at home or away from home: ““After school, I have lunch, a little sleep, then study. Homework done, I usually meet my friends, if this is not possible, I spend my time between the computer and drawing.” (S boy). In their free-time the teenagers live their lives, developing their ideals, creating activities such as writing, reading, music, dancing or sport such as football, swimming or basketball and also to meet with friends in a square or bar.

The temporal dimension in its aspects of management of the time, helped to identify perceptive aspects connected to the meanings attributed to activities marked in different time commitments. For the teenagers, the time spent on free activities, isn't enough: “I have very little free time, I am always studying... I cannot do what I would like.” (A girl). In their opinion, teenagers try to hurry their studying in order to be free to devote themselves to the free

time activities. The difficulty to have more time to one self seems to be evident in school commitments that become unpleasant work. The possibility of having the time to manage beyond a task builds the space within which the wishes of young come to life are experienced: desire to travel, or to have more time to themselves for friends and close relationships and more time to spend at home watching a film or going shopping. The perception of free time seems to be a primary effect of the interaction between young people and the school system in which the performance of the task has extreme value, and also the dimension of the duty shared in the local community. The individual growth is synonymous of acquisition of profit without considering the richness of the encounter with other. Free time becomes a stolen time and adults do not seem to give it educational value.

Unstructured activities: between wellbeing and risk.

The adolescents, who spend their free-time in unstructured activities, do it as something new, to avoid being bored, and also in this case, it seems clear that the experience of leisure is like a vacuum being filled. They can enjoy this as an individual and express their desires such as drawing, where their thoughts can flow by giving them a sense of gratification and stimulation: “Often I give free play to my imagination in drawing. I am alone with my drawing whilst all my thoughts are flying away” (S boy). In writing, they can turn images into words, they can afford their weakness, trying to create the right values they don’t find in the context where they live and in these values they can live new realities: “In my opinion the only way to realize my thoughts and my emotions, is to write” (S boy)

The let-motif in every activity is to express oneself in those activities. These activities are practiced in a private world, that can’t be shared. The adolescents who practice unstructured activities in their free time show more indulgence in regard to risky behaviours. Sometimes when they practice these behaviours, they can get risky behaviours when they are with their friends or in the solitude

of their room. Their words show their resignation toward an empty contest, that doesn't offer resources. They talk about a sensation of tedium and irresponsibility for their deeds, no contact with acting. They justify their behaviours in acting that cause a general dissatisfaction of life and a context without options: "There is no future here...in my opinion the fault is with the local community because it doesn't offer positive opportunities to adolescents" (S girl). The dissatisfaction for the present becomes a feeling of closure for the future; in fact, these guys are struggling to imagine their life's project. They have a reticent attitude towards this issue and focus on the neighbourhood, which does not offer the possibility: "I can't think about the future, and I refuse to do so because I know it will be just a failure for me to do this" (S girl).

Sport like planning space

A peculiarity of adolescent athletes consists of the planning dimension that sport contributes to create, giving protection from risky behaviours. Sport is an area of healthy expression of desires and emotions common to all participants. The adolescents who start sport are addressed in the first phase by an adult, a parent or the doctor for physical problems. They describe the sensations linked to the sport, as serenity, harmony and balance: "When I swim I feel free, but these sensations can't be describe, they can be only lived, swimming is like living, I feel I can do all that I want when I am in the water ...I can be myself I am a strong person in the water" (A girl). The sport offers teenagers the chance to feel unique, special and they experience a fighting spirit, adrenaline. The passion for the sport is clear from the stories, sport is a more integral part of their life than others activities. Adolescents can know themselves thanks to sport that gives them the chance to attract attention and to be able to compete. Sport became an essential engagement that changes their character: "When I dance I feel special, because I do something that few people can do, of course a lot of people dance better than me, but doing it my way, it is unique...with my imperfections, with my little physical limits that cause me so much sufferance ...but I dance, I like dancing. Sometimes I dance for me, to feel my repressed

instincts, sometimes I dance for other people, like a teacher who believes in me or for someone that underestimates me. Sometimes adrenaline expresses my anxiety. It causes stress but I live and when I go back home, I am tired but so satisfied” (A girl). Thanks to the sport, adolescents can define their goals and they learn how to reach them. They have the opportunity to experience their own limits and possibilities and to understand the importance of getting up after a failure. They also have the opportunity to face the rules, to experience the discipline and education. They say they learn to know themselves better and their own bodies. They have experience of hard training, and the first signs of progress, are gratifying to them.

There are other acquired competences, such as foreign languages, or the possibility to know new places, to travel and meet other people, different cultures or to learn to reflect: “Sport facilitated me to reflect upon particular circumstances, so when I have to reflect about something important, very important, I know it is better to be in the right frame of mind for it” (A boy). It is indicative that in describing sensation derived by sport, the words are the same for sensations to risky behaviours, especially the will to attract attention; they experience deep emotions, to be better. Talking about ideas, opinions and experiences towards behaviours like alcohol and drugs use, and dangerous driving, the adolescents who practice sport, identify the reasons for these behaviours in the desire to have fun, to get high, to show off. Their attitude is very critical about these behaviours, caused by the will to feel strong, have emotions, to look adult; it is a way to rebel against the reality around them. They talk about an individual suffering, that is expressed through these behaviours: “It is wrong to attract unnecessary attention. Maybe, they need somebody to remind them of the importance of life” (A boy). It is important to emulate the right people, taking part in a group, not to follow the people that push teenagers into risky behaviour. Through sport activity the importance of team spirit is understood.

Sport offers adolescents the opportunity to spend more time with their family and to appreciate their support. Of course free time for boys is less time to study and it isn't easy to reconcile two activities. Athletes can use functional

strategies, doing their homework before training, so they try to make sport and study easy. They feel better when they have everything under control. Athletes know well their tasks and the steps they need to make in order to realize them and values already described are reflected in future wishes. They feel better and they can imagine sport in their future too.

Parents and teachers are very important to teenagers, but their role is often conflicting. Sometimes parents don't support them, and tell them to spend less time at sport and more time in studying. Sport competitions can be seen as a moment to be criticised by parents. When this is negative, teenagers quarrel with parents. Especially if they have a bad moment at school or have a problem in life. Sport is like a bridge of communication between an adolescent and his family.

As regards teachers, they are against the will of sport for students because in their opinion sport is a limit to study, so teachers interfere with their sport plans. Some adolescent prefer not to talk to their teacher about sport: "My teachers agree, they think sport can stop us studying...that is why I don't tell my teachers that I swim" (A girl). Sport contributes to provide protection from risky behaviours because it represents a way to drive adolescent's needs, such as to express oneself and to attract attention to be considered adult. Elements described by the teenagers interviewed Sport contributes to create a personal space which is an element to share with others, and teaches them to be on good terms with their bodies. Sport makes boys responsible, taking away any boredom or dissatisfaction; they can do personal projects above all convey values.

Meanwhile these boys have to reflect to find themselves between the features of the contest and all the difficulties represented of sport activity. It is hard for boys to organize between school and sport, even if reaching their plans is very gratifying for them. Moreover if they aren't supported by adults, they prefer to leave sport. Above all, it's not possible to exchange ideas with other teenagers who aren't interested in sport: "It is easy to make friends with other athletes, but others call me mad because they cannot understand how I can study and swim too." (A girl) The outcome is to be unable to communicate with others,

initially for difficulties relating to logic, later a strict attitude: “At first friends invited me out but I had to refuse because of training...now, they no longer call me...it is difficult...they cannot understand” (A boy).

Discussion

The outcomes show that sport contributes to create planned dimensions providing protection from risky behaviour. Unstructured activities are at the limit between risk and wellbeing. These activities aren't always a step toward risks, and don't offer the same teaching that sport can offer, because the relation with context, isn't right to get individual responsibility and ability to create plans, and follow them. They can satisfy instant needs, but, they are at an end to themselves without involving values or teaching that boys can take with them in other contexts and in their personal experiences of life. On the contrary, structured activities are managed or supervised by adults that have an educational function, asking great care, and putting themselves forward to develop a particular ability or to reach an objective. Meanwhile this meeting is associated with psychosocial adaptability in several circles: low level of negative emotion, more elevated level of self-esteem, spirit of enterprise, and self-efficacy perceived (Bandura 1997).

Sport as planning space sets itself against an unawareness built in the context, fertile field of uneasiness, boring, mistrust where it is very easy to approach dangerous behaviours. This is an atmosphere where sedentary boys are indulgent towards risky behaviours, underestimating the danger and holding the external context responsible for that. Whilst boys who do sport, show a critical attitude for risky behaviours they are more aware of the consequences. This datum is confirmed in literature of the research of Mahoney and Stattin (2000), concerning risky behaviours in adolescents who participate in structured and unstructured activities: the outcome is that adolescents who do sport are less involved in risky behaviour, while teenagers who follow unstructured activities are more involved. How does the context promote practice structured activities and above all sport activities? This work suggests

that a less favourable context where adults, as a reference, do not promote good use of free-time in structured activities can drop out of a sport situation. Teenagers complain that they aren't supported by adults. This kind of context makes teenagers unable to communicate with others and without a perception of the future.

The micro systems (school, family, work), meso (set of links between micro-systems), eso (indirect effects of these micro-systems which are not directly present but affect us, like context of the work of parents for the children) and macro (in reference the social and culture context with values, social norms which provides an ideological and organizational model of social institutions, that is common to a particular social class, ethnic or cultural group to which the person belongs) offer the complex vision of the factors that generate specific situations in the person, of the perception of the environment and the transformations that the environment itself generates. The effects of the first order products from interaction with the micro-contexts are detectable in the set of influences due to different environments and institutions within which individuals live, grow and interact as a family, business group or peers. The processes that occur within them for example socialization, social support, relationship with peers can promote and / or inhibit the process of development of the person (Santinello, Vieno, 2002). From the data of this study first-order effects emerge, that appear to inhibit the process of development of adolescents, and within a circular process, they have a negative influence on the development of the community.

This work seems to suggest that relations promoted by sport are only relations among sport-people, increasing in-group bias (Tajfel, 1978) that goes on in a perception of future where relations with out-group are absent. Sports gives values and teaching, allow teenagers to imagine themselves in the future, to support a personal future design, to create individual plans for studies, for work. It deals with the personal future of teenagers relating to their belonging within the local community, in this way boys become active, dynamic, people involved in design that, through a specific knowledge of places and problems

and of situations in local reality, can produce considerable qualitative, steps (Pretty *et al*, 1996).

The wellbeing in adolescence helps the capacity to think and realize design, people can invest in local community and plan their existence inside it, to think and realize actions to improve their belonging in the community. Moreover there is less risk where the adolescent feels accepted and helped in creating a project of personal fulfilment (Berndard, 1991).

So the kind of relation between a practice of sport activity in adolescences and the project dimension of community life is very meaningful. The outcome of this work shows that boys see sport as a factor of protection from risky behaviour that is typical in real life (Bacchini & Valerio, 2001). But the context plays a proper role because sedentary boys don't express any wish to spend their free-time in new activities; they feel a lack of confidence that makes them unable to communicate. The role of adult is very important, data show that teachers are really against practising a sport, but works show (Laure & Bisinger 2009) it is important to encourage sport-activity for teenagers thanks to its healthy benefits, and university performance.

Conclusion

The work introduced, shows the limits linked to the same context, to the difficulty to track down the people sharing, and finally a trend towards some teachers who sensibly allow them to engage in promoting wellbeing. Some outcomes agree with several pieces of literature data but disagree with others. This data, even though it doesn't offer final answers, suggests ambits to define and reflect in order to address other works, to organize actions in promoting wellbeing for adolescents in local communities. The local community, where adolescents live their daily lives, are very important not only because there is lack of interesting sources for them, but above all in relating to absence of positive adults. That's why there are needs for places for activities with adults who encourage commitment in activities that give a relational and personal growth into interests that were mentioned about. It is very important to share

the experiences between athletes and sedentary teenagers in order to avoid stereotyped ideas that can influence relation intergroup. So interventions should be at different levels: individual, as support and listening for students; familiar support to the relational support management of sharable space for different experiences of adolescents and build instructive course in accordance to their needs; in community level the work should awaken the associations and different corporations in the local community to create synergies in the activities and promote others for adolescents in loco. This prospect would get the sense of belonging in the local community supporting a responsible engagement of adolescents

References

- Bacchini, D., e Valerio, P. (2001). *Giovani a rischio. Interventi possibili in realtà impossibili*. Milano: Franco Angeli.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and company.
- Barber, B. L., Stone, M. R., & Eccles, J. S. (2006). Adolescent participation in organized activities. In A. C. Huston & M. N. Ripke (Eds.), *Developmental contexts in middle childhood* (pp. 133–146). New York: Cambridge University Press.
- Barber, B. L., Eccles, J. S., & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16, 429–455.
- Bernard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: protective factor in the family, school and community*. Oregon: N.W.R.E.L.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cicognani, E. (2003). *Psicologia Sociale e ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.

- Draucker C.B., Martsolf D.S., Ross R., Rusk T.B. (2007). *Qualitative health research*, 17 (8), 1137-1148.
- Hoffmann, J. P. (2006). Extracurricular activities, athletic participation, and adolescent alcohol use: gender-differentiated and school-contextual effects. *Journal of Health & Social Behavior*, 47(3), 275–290.
- Laure P., Bisinger C. (2009). L'activité physique et sportive régulière: un déterminant des résultats scolaires au collège. *Sci Sport*, 5, 24-31.
- Mahoney, J., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behaviour: the role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Mays, D., DePadilla, L., Thompson, N. J., Kushner, H.I., Windle, M. (2010). Sports Participation and problem alcohol use. *American Journal of Preventive Medicine*, 38(5), 491–498.
- Moore, M. J., & Werch, C. E. (2005). Sport and physical activity participation and substance use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 36, 486–493.
- Morse, J. M. (2008) “What’s your favourite colour?” Reporting Irrelevant Demographics in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 18, 299-300.
- Pol, L.G. (1992). A method to increase response when external interference and time constraints reduce interview quality. *Public Opinion Quarterly*, 356 – 359.
- Pretty, G.H., Conroy C., Dugay J., Fowler K., & Williams D. (1996). Sense of community and its relevance to adolescents of all ages. *Journal of Community Psychology*, 24(4),365–379.
- Santinello, M., Vieno, A., & Cavallo, F. (2005). Lo stato di salute dei preadolescenti italiani. *Epidemiologia & Prevenzione*, 29, 102-105.
- Schwandt, T. A. (2003). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (2nd ed.; pp. 292-331). London: Sage.

- Smith, J.A. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In: J.A. Smith, R. Harrè, L. van Langenhore (eds) *Rethinking methods in psychology*. London: Sage.
- Strauss, A.L., & Corbin, J., (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques*. Sage: Newbury Park.
- Sussman, S., Pokhrel, P., Ashmore, R. D., & Brown, B. B. (2007). Adolescent peer group identification characteristics: A review of the literature. *Addictive Behaviors*, 32,1602–1627.
- Tajfel, H. (Ed) (1978). *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relation*. London: Academic Press.
- Wetherill, R. R., & Fromme, K. (2007). Alcohol use, sexual activity, and perceived risk in high school athletes and non-athletes. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 294–30

A-V3: publications

Scotto di Luzio, S., Procentese, F. & Guillet-Descas, E. (2013). La relazione allenatore – atleta in adolescenza e l’influenza sul benessere percepito. Uno studio qualitativo. *Psicologia della Salute*. Accepted

La relazione allenatore – atleta in adolescenza e l’influenza sul benessere percepito. Uno studio qualitativo.

Silvia Scotto di Luzio⁹, Fortuna Procentese^{*}, Emma Guillet-Descas^{**}

Riassunto

I diversi contesti relazionali in cui si svolgono le attività sportive a livello agonistico e, in particolare, il comportamento e lo stile interpersonale dell’allenatore, svolgono un ruolo fondamentale nel plasmare i potenziali effetti psicologici, emotivi e fisici (sia positivi che negativi) della partecipazione sportiva in adolescenza. Obiettivo del presente lavoro è stato esplorare il processo di costruzione e di sviluppo della relazione allenatore-atleta e le ripercussioni della qualità di tale relazione sul benessere personale percepito dai protagonisti. A tal fine, sono stati intervistati 50 atleti adolescenti e 21 allenatori, provenienti da società sportive campane. Le interviste, trascritte *verbatim*, sono state analizzate attraverso l’approccio della *Grounded Theory*. Dalla lettura del fenomeno emergono due diversi stili interattivi che caratterizzano la relazione allenatore – atleta, che sono fortemente influenzati dal significato simbolico attribuito al concetto di vittoria e influiscono sulla percezione di benessere e di partecipazione. È stata inoltre individuata una dimensione di profonda solitudine, legata alla percezione di una difficoltà nel ritagliare uno spazio e un tempo dedicati alla riflessione e al dialogo rispetto alla natura della relazione stessa. Ciò rimanda alla necessità di teorizzare ed intervenire sulla percezione dei contesti relazionali in un’ottica di prevenzione del *drop-out* e di promozione del benessere.

Parole chiave: Relazione allenatore – atleta; benessere; sport; adolescenza.

Summary

^{*} Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali, Università degli Studi di Napoli Federico II.

Per comunicazioni: silvia.scottodiluzio@unina.it; fortuna.procentese@unina.it

^{**} Centre de Recherche et d’Innovation sur le Sport, Université Claude Bernard Lyon 1.

Per comunicazioni: emma.guillet@univ-lyon1.fr

The coach - athlete relationship in adolescence and the influence on perceived wellbeing. A qualitative study.

The different relational contexts in which the sport activities at a competitive level are played and, in particular, the behavior and the interpersonal style of the coach, play a vital role in shaping the potential psychological effects (both positive and negative) of sports participation in adolescence. The aim of this work was to explore the process of construction and development of the coach-athlete relationship and the impact of the quality of this relationship on personal wellbeing perceived by the protagonists. To this end, 50 adolescent athletes and 21 coaches from sport clubs of the region Campania, were interviewed. The interviews, transcribed *verbatim*, were analyzed by Grounded Theory approach. From the reading of the phenomenon, two different interactive styles that characterize the coach-athlete relationship emerge, which are strongly influenced by the symbolic meaning attributed to the concept of victory and that influence their well-being and participation. It has also identified a dimension of deep loneliness, linked to the perception of a difficulty in carving out a space and a time for reflection and dialogue about the nature of the relationship itself. This recalls the need to theorize and take action on the perception of relational contexts in terms of prevention of drop-outs and promoting wellbeing.

Key words: coach - athlete relationship; wellbeing; sport; adolescence

Introduzione

La pratica di un'attività sportiva costituisce un aspetto importante per lo sviluppo psicofisico degli adolescenti (Barber, Stone e Eccles, 2005): oltre ai numerosi benefici sul piano fisico, lo sport influisce positivamente anche sulla riduzione di ansia, depressione e disperazione, sulla promozione del benessere psicologico (Le Menestrel e Perkins, 2007) e sul miglioramento dei risultati scolastici (Laure e Binsinger, 2009). Inoltre il gruppo sportivo è considerato uno dei principali gruppi di pari con il quale gli adolescenti si identificano (Sussman *et al.*, 2007), con effetti positivi sullo sviluppo, in una fase del ciclo

di vita in cui la ridefinizione delle relazioni costituisce un compito fondamentale (Bonino, Cattellino e Ciairano, 2003)

Per gli adolescenti lo sport è fonte di interesse, divertimento ed attivazione fisiologica. Molti atleti di alto livello hanno sottolineato il loro amore per lo sport e le sensazioni intense che provano quando si impegnano nella loro attività (Mageau e Vallerand, 2003).

Quando l'attività sportiva è praticata a livello agonistico, accanto a questi effetti positivi possono comparire effetti che mettono a rischio il benessere degli adolescenti: nel mondo dello sport contemporaneo, il dolore piuttosto che il piacere è spesso presentato come il segno distintivo di ciò che il giovane atleta motivato dovrebbe sentire (Reinboth, Duda, e Ntoumanis, 2004). Nella ricerca del "corpo giusto", molti atleti arrivano a compromettere la propria alimentazione pur di sentirsi più leggeri o più sottili, o al contrario gonfiano le dimensioni del proprio corpo con sostanze vietate. La paura di non essere selezionati o di essere esclusi dalla squadra per le competizioni più importanti, può essere una tra le maggiori fonti di stress per un giovane atleta (Noblet e Gifford, 2002). Nel costante perseguimento di prestazioni sempre più elevate, l'*over-training* diventa parte dell'esperienza sportiva per un alto numero di atleti adolescenti (Gould *et al.*, 1996), fino a sfociare nel vero e proprio *burnout*, ovvero la sindrome caratterizzata da esaurimento fisico ed emotivo, svalutazione dello sport riduzione del senso di realizzazione attraverso la pratica sportiva (Raedeke, 1997).

Negli ultimi anni i media, le organizzazioni sportive, e numerosi ricercatori hanno evidenziato che il *burnout* è diventato un vero problema nello sport (Isoard-Gauthier *et al.*, 2010) e la letteratura suggerisce che i diversi contesti sociali in cui si svolgono le attività sportive e, in particolare, il comportamento e lo stile interpersonale dell'allenatore, svolgono un ruolo fondamentale nel plasmare i potenziali effetti psicologici, emotivi e fisici (sia positivi che negativi) della partecipazione sportiva in adolescenza (Duda, 2001; Smoll e Smith, 2002). Nel corso della carriera sportiva, allenatori e atleti costruiscono relazioni profonde, caratterizzate da un alto grado di interdipendenza (Lorimer e Jowett, 2009). La relazione fra allenatori ed atleti può influenzare largamente

la vita di molti atleti, e giocare un ruolo significativo nello sviluppo dei più giovani (Jowett, 2005; Smith e Smoll, 2007). La costruzione di una relazione serena con l'allenatore ha un effetto positivo sulle prestazioni degli atleti, sul loro senso di soddisfazione e di benessere psicologico (Antonini-Philippe e Seiler, 2006; Jowett e Cockerill, 2003; Jowett e Frost, 2007). La qualità di tale relazione è associata alle percezioni degli atleti di soddisfazione per gli allenamenti e le prestazioni (Jowett e Nezelek, 2012), al raggiungimento degli obiettivi ed all'aumento della motivazione intrinseca (Adie e Jowett, 2010), alla passione per lo sport (Lafrenière *et al.*, 2008), alla creazione di coesione nella squadra (Jowett e Chaundy, 2004), ed alla formazione di un solido sentimento di efficacia collettiva (Jowett, O'Broin e Palmer, 2011). Le relazioni diadiche vengono instaurate per consentire ai singoli di raggiungere obiettivi che non potrebbero raggiungere da soli (Berscheid, Snyder e Omoto, 1989) e in particolare attraverso la relazione allenatore – atleta ciascuno soddisfa i propri bisogni. Gli atleti soddisfano il loro bisogno di acquisire conoscenze dall'allenatore, e l'allenatore può soddisfare il bisogno di trasmettere competenze all'atleta, per entrambi gli attori della relazione questo si traduce in risultati positivi. Un allenatore e un atleta che percepiscono il loro rapporto come vantaggioso desidereranno perpetuarlo nel tempo (Lorimer e Jowett, 2009).

Cornice teorica

La *Self Determination Theory* (Ryan e Deci, 2001) spiega gli effetti di benessere della relazione allenatore-atleta, abbracciando il concetto di eudaimonia come aspetto centrale di definizione di benessere, concentrandosi sull'importanza dell'auto-realizzazione e definendo il benessere in termini di grado in cui una persona è pienamente funzionante e coinvolta (Waterman, 1993). In questa prospettiva si cerca di specificare sia cosa significhi realizzare il sé, sia come tale realizzazione possa essere compiuta. Centrale all'interno della *Self Determination Theory*, è il concetto dei tre

bisogni psicologici di base di autonomia, competenza, e relazionalità: nel contesto della loro crescita naturale, gli individui, nel tentativo di padroneggiare le sfide ambientali ed integrare le nuove informazioni in un senso coerente del Sé, ricercano attivamente esperienze che rafforzino le loro percezioni di autonomia, competenza e relazionalità: il bisogno di autonomia riguarda l'esperienza di scegliere, con il sentimento di essere il fautore delle proprie azioni; quello di competenza rimanda all'esperienza di essere in grado di causare i risultati desiderati; il bisogno di relazionalità si riferisce al sentimento di appartenenza ad un determinato contesto sociale, e di essere saldamente connessi e capiti dagli altri. Secondo gli autori, nella misura in cui tali bisogni sono soddisfatti, gli individui si sviluppano in modo sano, funzionano efficacemente, ed esperiscono benessere. Ciò che è particolarmente interessante nel concetto di soddisfazione dei bisogni è che tale approccio permette ai ricercatori di identificare le condizioni in base alle quali i tre bisogni possono essere soddisfatti e, di conseguenza, le modalità di promozione del benessere (Reinboth, Duda e Ntoumanis 2004).

Le ricerche condotte all'interno della cornice di riferimento della *Self Determination Theory* (Blanchard *et al.*, 2009; Standage, Duda e Ntoumanis 2005) leggono i comportamenti che gli allenatori adottano nei confronti dei loro atleti in base a due stili interattivi: uno stile controllante, ed uno supportivo all'autonomia. Gli allenatori che adottano uno stile controllante tendono ad interagire con i loro atleti in una maniera altamente direttiva, cercando di forzarli a mettere in atto quei comportamenti che essi ritengono più opportuni. Coloro che, all'opposto, adottano un atteggiamento di tipo supportivo all'autonomia, tendono a valorizzare maggiormente le informazioni provenienti dai loro atleti, e sono più inclini a permettere a questi ultimi di effettuare scelte autonome. Tali lavori hanno mostrato quanto le differenze fra i comportamenti degli allenatori, possano essere determinanti per la soddisfazione dei tre bisogni di base dei loro atleti: secondo questi studi, i comportamenti di supporto all'autonomia da parte degli allenatori assumono un ruolo fondamentale nel generare percezioni di autonomia, competenza e relazionalità nei loro atleti; al contrario, sembra che stili interattivi di tipo controllante, siano

associati negativamente alle percezioni di autonomia da parte degli atleti. Sebbene numerose ricerche si siano soffermate negli anni sul comportamento dell'allenatore e sul suo stile di conduzione degli allenamenti (Cumming, Myers e Scott, 2006), meno attenzione è stata data alla natura interpersonale della relazione atleta – allenatore (Jowett e Poczwardowski, 2007). Antonini-Philippe *et al.* (2011) hanno indagato il modo in cui il legame fra allenatore ed atleta si sviluppa nel tempo, mostrando come esso debba essere considerato nei termini di un processo dinamico, che evolve dall'essere una relazione strettamente funzionale, all'interno della quale l'allenatore non è altro che un insegnante, a diventare di natura più personale, con lo sviluppo di un vero e proprio legame di tipo affettivo all'interno della diade.

A partire da tali premesse, il presente lavoro si pone all'interno del filone di studi che considerano particolarmente rilevante la natura interpersonale della relazione allenatore – atleta per la promozione del benessere dei giovani sportivi di alto livello, ma anche degli stessi allenatori. In particolare è posta attenzione agli aspetti di reciprocità e di interdipendenza che delineano questa relazione e alla percezione delle caratteristiche del contesto in cui tale relazione nasce e si sviluppa, aspetto poco approfondito in letteratura. Al fine di approfondire tali aspetti è stato svolto uno studio esplorativo.

Obiettivi

Obiettivo del presente lavoro è stato esplorare il processo di costruzione e di sviluppo della relazione allenatore-atleta e le ripercussioni della qualità di tale relazione sul benessere personale percepito dai protagonisti. In particolare sono stati approfonditi gli stili interattivi allenatore-atleta e le modalità di trasmissione di valori e competenze.

Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 50 atleti adolescenti e 21 allenatori, provenienti da società sportive campane. Gli atleti (25 maschi, 25 femmine), tra i 14 e i 19 anni abitanti in un quartiere di Napoli, frequentano la scuola superiore ai

seguenti indirizzi: 36% liceo scientifico; 4% istituto alberghiero; 7% liceo linguistico; 11% liceo socio pedagogico; 5% liceo artistico; 2% liceo agrario; 4% istituto tecnico; 32% liceo classico. Praticano sport in media da otto anni per dieci ore a settimana. Gli allenatori, uomini tra i 30 e i 50 anni, svolgono la loro attività in media da 17 anni. I partecipanti sono impegnati nei seguenti sport: nuoto, basket, calcio, pallavolo, ginnastica artistica, rugby, pattinaggio artistico. Per ogni sport sono stati intervistati 3 allenatori e 7 atleti (8 per il basket). Allenatori e atleti lavorano insieme in media da 4 anni per almeno 10 ore la settimana. I partecipanti sono stati selezionati attraverso un campionamento teorico (Morse, 2008) *step by step*, sulla base delle informazioni emerse nel corso dell'analisi e utili per la costruzione della teoria, al fine di sviluppare una maggiore comprensione dell'area di indagine.

Strumenti

Per la ricerca è stata creata ad hoc un'intervista focalizzata sulle seguenti aree: *storia della relazione allenatore - atleta; l'esperienza dell'allenamento; l'esperienza della competizione; rapporto con la disciplina sportiva; la relazione allenatore-atleta dentro e fuori il contesto sportivo*. L'impiego delle interviste si fonda sul presupposto che tale strumento consenta un approccio più aperto all'ascolto dell'esperienza personale dei partecipanti (Moorse, 2008), favorendone così una migliore comprensione; permette inoltre di limitare fortemente il condizionamento dei partecipanti da parte del ricercatore che, lasciando all'intervistato ampia libertà d'espressione, evita di imbrigliare la sua esperienza in categorie predefinite (Fontana e Frey, 2005). Per ogni area sono state formulate delle domande aperte, che rappresentano una griglia di riferimento per far emergere i punti di vista dei partecipanti, non ponendo vincoli rigidi rispetto al momento, alla sequenza o al modo in cui gli argomenti sono affrontati.

Procedura

Dopo aver ottenuto l'approvazione etica dell'Università, e con il permesso dei presidenti delle società sportive, gli allenatori e gli atleti sono stati contattati

per questo studio. Sono stati informati degli obiettivi e delle procedure, e della sua natura confidenziale e anonima. I partecipanti hanno firmato un consenso informato per la loro partecipazione e nel caso di atleti minorenni, i genitori hanno firmato un modulo di consenso per la partecipazione dei loro figli. Le interviste, svolte separatamente ad allenatori e atleti, sono state condotte in una stanza situata nella struttura sportiva di appartenenza. Ogni intervista è durata 60-80 minuti ed è stata audio-registrata. Per proteggere il loro anonimato, nella spiegazione del fenomeno useremo nomi di fantasia per riferirci ai partecipanti.

Strategie di analisi dei dati

Le interviste, trascritte *verbatim*, sono state analizzate attraverso l'approccio della *Grounded Theory* (Strauss e Corbin, 1998) che mira a generare una spiegazione del fenomeno indagato a partire dall'analisi e interpretazione di dati raccolti in situazioni concrete. Si è scelto di utilizzare una metodologia qualitativa, perché in grado di offrire informazioni preziose sui significati attribuiti alla relazione allenatore – atleta da entrambi i protagonisti, cogliendone le dimensioni di interdipendenza. L'approccio *Grounded Theory*, in particolare nella versione di Strauss, è costituita da un insieme di passi, la cui attenta esecuzione, seppur nel rispetto della ricorsività che caratterizza il metodo, consente di garantire una buona teoria come il risultato dell'analisi. I testi delle interviste sono stati analizzati attraverso le diverse fasi di codifica: aperta, assiale e selettiva, per giungere all'individuazione di categorie che racchiudano il significato del fenomeno studiato, e alla lettura del fenomeno esplicitato attraverso la core category. Quest'ultima rappresenta un livello di analisi che include le categorie individuate ponendole in relazione tra loro. L'analisi è stata effettuata con il supporto del software ATLAS.ti, incorporando varie strategie di verifica nel processo di ricerca, prima fra tutte la triangolazione delle fonti.

Risultati

Dalla codifica sono emerse 13 categorie raggruppate in 3 macro aree concettuali: 1) *Ruoli e compiti nella relazione allenatore atleta*. 2) *La vittoria*:

punto di arrivo o punto di partenza? 3) *L'evoluzione della relazione in rapporto ai sistemi di riferimento.* La *core category* individuata è *Benefici della relazione: dalla solitudine alla condivisione.*

La lettura del fenomeno verrà introdotto attraverso l'illustrazione delle tre macro-aree concettuali, e in seguito verrà presentata la *core category* .

Ruoli e compiti nella relazione allenatore atleta

Nel racconto della storia della relazione allenatore – atleta, il passaggio dalla pratica sportiva a livello amatoriale, o attività fisica, allo sport a livello agonistico, segna un momento di reciproco riconoscimento dei ruoli costitutivi la nuova relazione. Per molti giovani atleti il passaggio all'agonismo costituisce anche la separazione dalla figura dell'istruttore e l'incontro con la figura dell'allenatore: *«Lo conoscevo perché lo vedevo allenare i ragazzi dell'altra corsia, gli agonisti ... quando ho saputo che aveva scelto me ho fatto i salti di gioia, ma nello stesso tempo avevo un po' paura ... sembrava così severo.»* (Mario, 17 anni, nuoto).

I ritmi cambiano e il tempo passato insieme all'allenatore ed ai pari atleti diviene sempre maggiore. Oltre al puro divertimento e alla volontà di tenersi in forma, il passaggio all'agonismo implica per questi giovani atleti l'acquisizione di una nuova responsabilità, ovvero la consapevolezza di avere un obiettivo condiviso, il raggiungimento di un risultato. Gli atleti raccontano che molto presto si sono resi conto di essere parte di un sistema più ampio, sia negli sport di squadra che in quelli individuali, di rappresentare la società sportiva all'esterno e avere un motivo per cui allenarsi, fare sacrifici, rinunciare ad alcune delle abitudini precedenti: *« Se ci penso si ... la mia vita è cambiata... ho cominciato ad allenarmi 2 ore al giorno tutti i giorni ... nei week end le gare, niente più uscite con le amiche ... e quando è arrivata la prima gara ero emozionatissima»* (Valentina, 14 anni, ginnastica artistica). Da parte degli allenatori, ogni nuovo atleta rappresenta una nuova speranza per cui investire energie, a cui insegnare tutto ciò che si è acquisito negli anni. Per la maggior

parte degli allenatori in questa fase iniziale della relazione è fondamentale il ricordo delle proprie esperienze: « *Ogni volta che alleno un nuovo ragazzo so che ciò che devo insegnargli, al di là della tecnica, è il significato dello sport ... è quello che è stato insegnato a me, ed è quello che cerco di trasmettere* ». (Valerio, 43 anni, allenatore di pattinaggio artistico). Nei primi momenti la relazione è caratterizzata da una forte asimmetria, e questo sembra dipendere sia dalla giovane età degli atleti, sia dall'inesperienza di questi ultimi, che li rende totalmente dipendenti dagli insegnamenti dell'allenatore: « *Sapevo che volevo riuscire nello sport, e l'unico modo per farlo era affidarmi totalmente al mio allenatore* » (Luca, 18 anni, calcio) . Col passare del tempo, quando gli atleti diventano più competenti dal punto di vista tecnico, la relazione sembra modificarsi, e l'importanza assunta dall'allenatore per l'atleta non riguarda più soltanto il gesto sportivo, ma soprattutto la modalità di affrontare i momenti cruciali della carriera: « *Quello che è cambiato negli ultimi tempi è che in teoria potrei allenarmi da solo ... anche lui lo sa, e questo ci ha dato la possibilità di parlare di altro..* » (Antonio, 17 anni, nuoto). Certo non mancano i momenti conflittuali e di incomprensione reciproca, legati proprio alle differenze di ruolo: « *Io lo so che a questa età è dura fare questo tipo di sacrifici, perciò cerco di sostenerli...ma quello che loro non sanno è che la carriera di un atleta è breve, per questo li sprono a dare il massimo e con alcuni mi arrabbio, perché so che potrebbero fare di più...* » (Francesco, 37 anni, allenatore di rugby).

Nello sviluppo della relazione allenatore – atleta le aspettative di essere in grado di sostenere l'atleta da una parte, e dall'altra di imparare, di essere sostenuto nel tempo, emergono come dimensioni caratterizzanti la relazione stessa. Il legame che si genera e la capacità di riconoscere i propri ruoli diviene funzionale alla carriera dell'atleta e al senso di efficacia dell'allenatore (Myers e Feltz, 2007).

La vittoria: punto di arrivo o punto di partenza?

Nel processo di costruzione della relazione allenatore – atleta appare centrale il significato simbolico che gli allenatori attribuiscono alla “vittoria” e che, attraverso le modalità interattive di trasmissione agli atleti, veicola la qualità della relazione che va strutturandosi nel tempo. Tale significato simbolico prevede due alternative: la vittoria come “punto di arrivo” e la vittoria come “punto di partenza”. Gli allenatori che considerano la vittoria un “punto di arrivo”, l’obiettivo ultimo della propria *mission*, percepiscono fondamentale il proprio operato in allenamento, delegando agli atleti la responsabilità dell’esito della competizione. Alcuni allenatori dichiarano apertamente che la vittoria è l’unica cosa che conta per loro: «*Se non vinci non sei nessuno, sei uno dei tanti ... perché quello è il fine di tutta la nostra vita*» (Nicola, 49 anni, allenatore pallavolo). Mentre altri allenatori spiegano come in alcuni casi l’attenzione al punteggio possa portare all’esclusione di chi è meno bravo: «*Io provo a schierare sempre la mia squadra migliore a inizio partita, perché altrimenti siamo destinati a fallire*» (Andrea, 45 anni, allenatore basket). Strettamente legate alla considerazione del risultato finale come unico obiettivo a cui tendere, vi sono le riflessioni degli allenatori riguardo la pressione psicologica che comporta la necessità di vincere per forza: «*In serie A si vive di risultati, quando non ci sono diventa stressante. Perché poi ti cacciano... sei legato ai risultati e questa consapevolezza è difficile da reggere per un ragazzo*» (Alessandro, 33 anni, allenatore rugby). Tale atteggiamento si concretizza attraverso uno stile comunicativo dettato da una complementarietà talvolta rigida, che vede gli atleti in posizione asimmetrica.

Alcuni allenatori raccontano di esercitare un rigido controllo sui comportamenti degli atleti, per esempio stabilendo dei veri e propri regolamenti interni che vanno al di là delle ore di permanenza nella struttura sportiva, nonché la tendenza a sanzionare il mancato rispetto di questi regolamenti: «*All’inizio dell’anno do un regolamento al capitano e al vicecapitano, firmato da me e da questi due giocatori un po’ più rappresentativi, dove ci sono delle regole da rispettare, per esempio se giochiamo la domenica, l’obbligo è quello del rientro a casa alle 23,30 dopodiché io chiamo i giocatori a casa, a sorteggio ...*» (Ferdinando, 42, anni,

allenatore calcio). In questa prospettiva, se in allenamento i feedback degli atleti vengono presi in considerazione, in gara si fa leva su un “bisogno di disciplina” per cui ciò che è stato precedentemente detto non deve essere messo in discussione. Così facendo si perde la possibilità di trasformare un eventuale imprevisto in una risorsa attraverso un atto creativo da parte dell’atleta. In risposta a questa modalità interattiva, gli atleti lamentano un sentimento di “solitudine” soprattutto durante la competizione, momento in cui i silenzi dell’allenatore vengono interpretati come un “non essere ancora all’altezza”:
«Ero in anticipo sulla musica e per un attimo ho pensato, per rientrare nei tempi, di eseguire un elemento che avevamo provato in allenamento, ma che poi non avevamo inserito nella coreografia. Ho visto gli occhi impassibili dell’allenatore e non ho osato ... » (Sara, 15 anni, ginnastica artistica). Questa modalità sembra influire negativamente sulla motivazione degli atleti, soprattutto i più esperti, che al di là del gesto tecnico ambiscono alla percezione di supporto da parte degli allenatori, soprattutto durante le competizioni. Inoltre tale modalità viene percepita dagli atleti come non supportava rispetto all’autonomia, incidendo in maniera negativa sulla percezione di benessere personale.

Gli allenatori che invece considerano la vittoria un “punto di partenza”, per caricarsi di stati emotivi positivi e fare una valutazione della propria performance al fine di programmare gli allenamenti futuri, rievocano nelle loro risposte le proprie esperienze di giocatori, cercando di immedesimarsi negli atleti attraverso il ricordo dei propri bisogni e desideri. Questi allenatori “giocatori” organizzano gli allenamenti dando notevole spazio al gioco, anche per gli atleti più esperti, considerando il gioco la maniera più funzionale per tenere viva la passione per lo sport, e per apprendere la tecnica. Per questi allenatori è fondamentale ripristinare la dimensione ludica dello sport, cosa apprezzata dagli atleti: *« Ci dice sempre che nonostante tutto la cosa più importante è divertirsi, quando ero agli inizi non lo capivo, poi ho avuto un momento di crisi e queste sue parole mi sono state di grande aiuto per non mollare»* (Alessandro, 16 anni, pattinaggio). Gli allenatori confidano anche l’enorme difficoltà incontrata nel tentativo di rispondere all’esigenza (e

all'intenzione) di conoscere gli atleti approfonditamente, e di rispettarne le caratteristiche individuali, di creare programmi di allenamento funzionali al singolo atleta. Per loro è necessario tenere in considerazione lo stato d'animo mostrato dai ragazzi in risposta agli allenamenti proposti, con l'intenzione di evitare di farli annoiare *«Più sono variegato, più faccio cose diverse, più i giocatori verranno con interesse»* (Paolo, 37 anni, allenatore nuoto).

Si sottolinea l'importanza di essere attenti al morale degli atleti, per monitorarne gli aspetti motivazionali prima di una competizione, nonché alla vittoria intesa in chiave psicologica: *«E poi ritengo che vincere sia uno strumento per crescere...quando dai il meglio di te non importa il punteggio, hai vinto.»* (Salvatore, 38 anni, allenatore ginnastica).

In linea con diversi lavori precedenti (Blanchard *et al.*, 2009; Hollembeck e Amorose, 2005) da questo studio emerge che quando lo stile interattivo degli allenatori è orientato al supporto dell'autonomia degli atleti, vale a dire quando gli allenatori sono inclini a permettere ai loro atleti di effettuare scelte autonome, o a valorizzare le informazioni provenienti da questi ultimi, sono più facilmente generate percezioni di autonomia, competenza e relazionalità. In particolare dai dati si evince che solo una parte degli allenatori intervistati si pone come obiettivo prioritario quello di fornire agli atleti gli strumenti per poter prendere decisioni autonome durante le competizioni, ad esempio condividendo con loro alcune informazioni sottostanti a delle scelte importanti che devono essere prese, come le informazioni sugli avversari da affrontare. Gli intervistati riflettono sul fatto che il ruolo dell'allenatore non è quello di cercare di accontentare tutti gli atleti, oppure quello di non essere criticato, ma quello di fare delle scelte assumendosene la responsabilità.

L'evoluzione della relazione in rapporto ai sistemi di riferimento

Gli allenatori più esperti soffrono di un cambiamento negli anni rispetto alla percezione del ruolo assunto nella carriera e nella vita degli atleti. Sembra infatti che: *«Oggi l'allenatore non ha più l'importanza di una volta, non è più*

un riferimento » (Gianluca, 50 anni, allenatore nuoto). Mentre al contrario per gli atleti in generale il gruppo sportivo si configura come una seconda famiglia, in cui i pari vengono percepiti come fratelli, con le relative ambivalenze ad essi associate, e la figura dell'allenatore assume un significato centrale, sostitutivo al genitore. Per questi giovani atleti è più facile confidarsi con l'allenatore che con i genitori e l'allenatore diventa una guida non solo nello sport ma anche nella vita: *«Se ho un problema ne parlo con il mio allenatore, di lui mi fido e so che posso contarci»* (Vincenzo, 14 anni, pallavolo). Anche per gli allenatori il rapporto con i ragazzi assume un significato importante, essi fanno infatti appello al loro ruolo di educatori, in un contesto socioculturale in cui lo sport si pone spesso come unica alternativa alla strada: *«Per me l'obiettivo principale è educare a una socialità particolarmente evoluta e complessa come quella di una squadra»* (Alfonso, 43 anni, allenatore basket). Questo dato sottolinea la centralità che il rapporto allenatore – atleta ha sulla trasmissione dei valori all'interno dei gruppi sportivi; viene messo in evidenza il ruolo di "modello" che l'allenatore può ricoprire per i propri atleti, modello promotore di uno stile di vita cui sono sottesi i valori dello sport: *«L'obiettivo di un allenatore è creare uomini-atleti e atleti-uomini ..cioè dargli anche dei valori»* (Stefano, 37 anni, allenatore pattinaggio).

Ma le modalità in cui tale ruolo viene messo in pratica sono diverse e non sempre vi è congruenza tra le intenzioni manifeste degli allenatori e la percezione degli atleti.

Appare interessante un evento che sembra scandire un passaggio chiave nella relazione allenatore – atleta, ed è l'inclusione degli allenatori da parte degli atleti nel gruppo Facebook della squadra: quasi tutti i racconti degli allenatori e degli atleti si soffermano su questo aneddoto, che viene percepito con entusiasmo e ricordato come il momento in cui la relazione è diventata più profonda e caratterizzata da maggiore fiducia reciproca: *«Poi ad un certo punto lo abbiamo aggiunto al gruppo Facebook, è stato divertente, era come continuare ad avere i suoi incitamenti anche a casa ...è diventato uno di noi... è forte»* (Federico, 17 anni, nuoto). Gli allenatori più giovani, che condividono l'entusiasmo rispetto a questo aneddoto, manifestano però una paura nei

confronti della profondità della relazione associata a questo evento, dalla quale sembra “impossibile tornare indietro”. È come se il passaggio da una relazione centrata sulla performance sportiva ad una più intima metta in discussione il ruolo di leader del giovane allenatore, dissolvendo i confini.

Ed ecco che si ricorre al “bisogno di disciplina”, senza che sia chiaro se questo bisogno appartenga all’altro o a se stessi. Questi allenatori sottolineano l’importanza che la disciplina assume nel mondo dello sport, sia dentro che fuori dal campo, in quanto atteggiamento necessario al conseguimento di risultati. Considerano inoltre l’essere disciplinati nella vita privata come un valore in sé. Di conseguenza si sottolinea la necessità di mantenere una certa distanza, una netta distinzione, fra allenatori ed atleti, perché si ritiene che questa distanza sia funzionale al lavoro.

D’altro canto, emerge chiaramente un legame profondo con gli atleti, che solo gli allenatori più esperti riescono a vivere appieno: *«Si crea un rapporto perché li tratto proprio come se fossero figli miei»* (Domenico, 46 anni, allenatore calcio). Questo legame si fortifica attraverso momenti finalizzati alla costruzione di un gruppo coeso, momenti che vengono percepiti chiaramente dagli atleti, sia che si tratti di sport di squadra che degli sport individuali: *«Anche se la ginnastica è uno sport individuale, lui fa sempre di tutto per farci sentire un gruppo, una famiglia»* (Giorgia, 14 anni, ginnastica).

Una tale attenzione alle relazioni che si istituiscono fra gli atleti, come anche quella riservata alla stessa relazione tra atleti e allenatore, che spesso prosegue anche al di fuori del contesto sportivo, non può che favorire la soddisfazione del bisogno di relazionalità, in linea con quanto affermato da Blanchard *et al.* (2009), secondo cui la coesione di squadra può predire positivamente il soddisfacimento di tutti e tre i bisogni di base. In questo modo viene maggiormente incoraggiata la collaborazione e favorita la percezione di relazionalità e anche di competenza e autonomia (Sarrazin *et al.*, 2002).

Benefici della relazione: dalla solitudine alla condivisione

Dalla lettura del fenomeno emergono i limiti e le risorse che caratterizzano la relazione allenatore-atleta e che influiscono sulla percezione di benessere dei protagonisti. La qualità della relazione, che viene rinegoziata nel tempo attraverso la gestione dei momenti critici da un lato, e l'aumento della consapevolezza rispetto a ruoli e compiti dall'altro, segna profondamente non solo la carriera dei giovani atleti intervistati, ma anche la vita al di fuori dell'ambito sportivo. La percezione della modalità attraverso la quale i momenti di crisi e conflitti vengono affrontati, sembra determinare la percezione dell'influenza della relazione sul proprio benessere oltre ad avere impatto sulla motivazione di entrambi i membri della relazione a perseguire il loro impegno. In linea con quanto emerso dalla letteratura, l'evoluzione della relazione allenatore – atleta in senso positivo sembra produrre l'appagamento dei tre bisogni di base di autonomia, competenza, e relazionalità (Hollebeack e Amorose, 2005). Ciò avviene in particolare nella relazione tra atleti esperti e allenatori che privilegiano modalità interattive che ruotano attorno alla centralità della dimensione ludica legata allo sport, in un clima che privilegia una concezione di vittoria come un punto di partenza verso il miglioramento continuo, e non come il fine ultimo di ogni allenamento. Tali relazioni sono caratterizzate da stili interattivi orientati al supporto dell'autonomia, attraverso l'alternarsi di complementarietà e simmetria. Il soddisfacimento dei bisogni di base è inoltre legato ad una modalità interattiva che incoraggia la cooperazione e l'interazione fra pari (Ntoumanis, 2001). In questo senso, queste relazioni influiscono positivamente sulla percezione del benessere percepito da entrambi i protagonisti.

In alcune circostanze però, sia allenatori che atleti raccontano di aver sperimentato sensazioni di profonda solitudine, legate alla percezione di una difficoltà nel dedicare tempo anche alla riflessione e al dialogo rispetto alla natura della relazione stessa. Sebbene gli allenatori intervistati abbiano molto chiaro come trasmettere la tecnica ai loro atleti, in alcuni casi non altrettanto chiara appare la modalità di trasmissione di norme, valori, stati d'animo e passione per lo sport, come se anche la comunicazione di questi ultimi dovesse passare per l'automatismo del gesto tecnico, per la fisicità dissociata

dall'emoività, senza avere la possibilità di esplicitare l'importanza degli stessi. D'altro canto, sebbene alcuni atleti percepiscano una sensazione di disagio, in risposta ad un atteggiamento controllante dell'allenatore e poco supportivo all'autonomia, sentono di non aver uno spazio relazionale per poter riflettere insieme all'allenatore stesso su tali stati d'animo. Spesso esiste una forte discrepanza tra le intenzioni manifeste degli allenatori nel rapporto con gli atleti e le percezioni che questi ultimi hanno del ruolo giocato da ciascuno nella relazione. Vi è da parte degli allenatori una confusa attribuzione di responsabilità al contesto sportivo: infatti gli allenatori sperimentano a loro volta la sensazione di mancato supporto da parte della comunità sportiva in generale, dai vertici dell'organigramma dell'associazione sportiva e dalle amministrazioni locali. Quando la sensazione di solitudine riesce ad essere affrontata ed elaborata, e viene dedicato del tempo per la condivisione degli stati d'animo, che prescinde da quel bisogno di disciplina spesso chiamato in causa per proteggersi dalla paura dell'intimità della relazione, viene percepito un miglioramento della propria capacità di relazionarsi agli altri, probabilmente risultato della necessità di instaurare un rapporto allenatore –

atleta dal quale possono dipendere gli esiti degli sforzi congiunti, a prescindere da quale sia l'obiettivo che si intende raggiungere. Appare interessante, a questo proposito, come l'acquisizione di competenze relazionali possa favorire la trasmissione di passione e di valori all'interno del contesto sportivo, nella misura in cui un posto centrale in questo processo è occupato proprio dalle relazioni che al suo interno si stabiliscono.

Oltre alle percezioni di fiducia, rispetto, e sostegno reciproci (Jowett, 2007; Jowett e Cockerill, 2003; Poczwadowski *et al.*, 2002), fra i principali aspetti che contribuiscono al successo della relazione allenatore – atleta può essere inclusa la passione di entrambi per il proprio sport. Lafreniere *et al.* (2008) ipotizzano che la condivisione, da parte di atleta e allenatore, di una forte passione diretta al proprio sport sia uno dei fattori psicologici che influenza, per entrambi i membri della diade, la possibilità di esperire un'elevata qualità nella loro relazione. Lo sviluppo di una forte passione dovrebbe portare, infatti, atleta ed allenatore a dedicarsi pienamente al raggiungimento di prestazioni di

alto livello (Vallerand *et al.*, 2008; Vallerand e Miquelon, 2007). Nello specifico di questo studio, lo sviluppo di questa passione è favorita dalla capacità di accettare le circostanze esterne, quelle su cui non si può esercitare un controllo diretto, anche quando queste possono essere sfavorevoli. Questo tipo di atteggiamento si rileva in riferimento a diverse situazioni, in particolare modo nei confronti di errori arbitrari, oppure di atteggiamenti antisportivi da parte degli avversari. Rispetto a queste circostanze alcuni allenatori sottolineano da un lato l'inutilità, se non il danno ancora maggiore, provocato dal soffermarsi più di tanto su di esse, e dall'altro la necessità di concentrarsi sulle proprie possibilità reagire in un modo più adattivo e funzionale. Gli stessi partecipanti riconoscono questo atteggiamento, e lo considerano come uno di quegli apprendimenti che possono essere acquisiti attraverso la pratica sportiva, ed utilizzati in altri ambiti della propria vita.

Discussione

Obiettivo del presente lavoro è stato esplorare i significati assunti dalla relazione allenatore – atleta partendo dalla reciproca percezione dei partecipanti, in una prospettiva di benessere. Le categorie individuate rilevano gli aspetti fondanti di questo rapporto e i fattori di interdipendenza oltre ai contesti entro i quali esso si sviluppa. Dalla lettura del fenomeno emerge come la relazione allenatore-atleta, nata all'interno di un *setting* specifico e finalizzata inizialmente solo alla performance sportiva, segue invece un'evoluzione nel tempo costellata da momenti critici e cambiamenti. In linea con i risultati dello studio di Antonini- Philippe *et al.* (2011), si evince che con l'aumentare dell'esperienza degli atleti la relazione passa da una dimensione di dipendenza ad una più paritaria, in cui l'aspetto emotivo diventa più importante dell'insegnamento del gesto tecnico. In generale sono stati individuati due diversi stili interattivi che caratterizzano la relazione e sono fortemente influenzati dal significato simbolico assunto dal concetto di vittoria: laddove infatti la vittoria si costituisce come un obiettivo assoluto, gli allenatori sembrano tendere ad uno stile controllante e poco supportivo all'autonomia con una conseguente sensazione di disagio e di solitudine percepita dall'atleta.

Dove invece il significato simbolico assunto dalla vittoria è quello di un punto di partenza verso il lavoro per il raggiungimento di nuovi obiettivi, gli allenatori sembrano adottare uno stile supportivo all'autonomia, che renda conto dell'importanza della dimensione ludica della pratica sportiva e dei feedback degli atleti, che a loro volta percepiscono una maggiore soddisfazione nei confronti della relazione e una sensazione di benessere che esula dall'ambito sportivo, caratterizzando i diversi sistemi di vita. Il benessere eudaimonico è infatti legato alla soddisfazione del bisogno di autonomia, in quanto non può essere esperito se un individuo percepisce il proprio comportamento controllato da un terzo (Nix, Ryan, Manly, & Deci, 1999; Ryan e Deci, 2001; Waterman, 1993).

Ma le relazioni interpersonali sono fenomeni spesso complessi, dinamici, multiformi, oltre che reciproci (Poczwadowski, 2006). Dalle interviste emerge che in alcuni casi si percepisce uno stato di solitudine che accomuna allenatori e atleti, che fanno appello confusamente alle responsabilità degli altri membri della comunità sportiva. Questa solitudine sembra essere in relazione alla percezione di una difficoltà nel ritagliare uno spazio e un tempo di condivisione delle esperienze, di meta riflessione, dedicati al dialogo rispetto alla natura della relazione stessa. In questo senso il riconoscimento dei ruoli e delle competenze di ciascuno aiutano ad aderire al compito e costruire una visione condivisa del lavoro sportivo, prevenendo modalità di over-training e di bournout.

L'evoluzione della relazione nel tempo ha un'importanza cruciale nella costruzione dell'identità dei giovani atleti e nell'apertura ad altri contesti relazionali. Le sfumature della qualità della relazione che emergono da questo studio possono essere lette attraverso il modello di Jowett (2005, 2007) che mira a integrare i costrutti psicologici che caratterizzano la qualità del rapporto allenatore-atleta. Il modello si basa principalmente sull'interdipendenza dei tre costrutti che rappresentano elementi affettivi, cognitivi e comportamentali del rapporto, vale a dire, la vicinanza, l'impegno, e complementarità (Jowett, 2007). La *vicinanza* si riferisce ai significati affettivi che allenatore e atleta attribuiscono al loro rapporto (ad esempio simpatia, fiducia e rispetto).

L'*impegno* si riferisce alle intenzioni dei protagonisti di mantenere il loro rapporto nel presente e nel futuro. La *complementarità* riguarda i comportamenti cooperativi e reciproci dei protagonisti della relazione, e in questa prospettiva un comportamento cordiale e attento di un atleta durante l'allenamento attira un comportamento cordiale e attento da parte dell'allenatore. Il quarto costrutto di questo modello, denominato *co-orientamento*, racchiude in sé le modalità attraverso le quali i protagonisti del rapporto percepiscono i primi tre costrutti (Jowett, 2007).

In particolare in questo studio la relazione allenatore – atleta sembra assumere valore sovraordinato rispetto alle dimensioni individuali e alle competenze che ciascun membro della diade deve sviluppare. Se la relazione non assume valore esclusivo rispetto al gruppo sportivo, diventa generatrice di benessere relazionale, in quanto costituisce un luogo di crescita positivo. Il giusto confine della relazione favorisce anche il processo di separazione dalle figure genitoriali e la risoluzione positiva del compito di sviluppo di ridefinizione delle relazioni, proprio della fase del ciclo di vita adolescenziale (Bonino, Cattellino e Ciairano, 2003).

Inoltre può costituire un fattore di protezione per i comportamenti a rischio che gli adolescenti potrebbero sviluppare, il che riconduce alla trasmissione dei valori che i partecipanti acquisiscono o preservano (Scotto di Luzio e Procentese, 2011). Gli effetti positivi della relazione sono evidenti anche nel fatto che i giovani partecipanti non trascurano i loro studi, e anche se con difficoltà non rinunciano alle attività di svago e divertimento, ritenute componenti fondamentali dell'esperienza di crescita.

Per quanto riguarda nello specifico i benefici della relazione percepiti dall'allenatore, i risultati sono in linea con quanto emerge dallo studio di Vallerand *et al.* (2003), ovvero che quando un individuo riesce, attraverso il suo impegno in un'attività, a soddisfare i tre bisogni di base di autonomia, competenza e relazionalità, tale attività diviene di centrale importanza, fino al punto di costituire una *passione*, definita come una forte inclinazione verso un'attività ritenuta piacevole, importante, e nella quale vi è un significativo investimento di tempo e di energia. I partecipanti raccontano che una delle

soddisfazioni principali ricavate dalla loro esperienza come allenatori consista proprio nel riuscire a trasmettere ai propri atleti la loro medesima passione; tale trasmissione, tuttavia, appare fondata sulla capacità degli allenatori di comprendere i bisogni degli atleti e di sapersi adattare ad essi. Dalle interviste emerge, inoltre, che un aspetto importante del legame riguarda l'acquisizione della capacità di rapportarsi in maniera positiva alle difficoltà, e di sapersi reagire. Come sottolineato dagli stessi partecipanti, l'acquisizione di questa capacità è legata all'esperienza della sconfitta in ambito sportivo, rispetto alla quale si sottolinea la necessità di ottenere insegnamenti attraverso un atteggiamento volto alla riflessione sugli errori commessi nelle precedenti competizioni, nel tentativo di migliorarsi.

Conclusioni

Riassumendo i punti principali, da questo studio emerge che la relazione tra atleta adolescente e allenatore si configura come estremamente importante per entrambi i protagonisti, non solo relativamente a ciò che attiene all'ambito sportivo, ma anche nei vari sistemi di vita. Tale relazione si sviluppa nel tempo attraverso un'evoluzione che parte da un rapporto di dipendenza fino a stabilirsi in un rapporto più paritario. La percezione di una relazione soddisfacente sembra influenzare positivamente la percezione del benessere dei partecipanti, in linea con quanto emerge dagli studi che adottano la prospettiva della *Self determination theory* (Ryan e Deci, 2001) e che vedono nella soddisfazione dei tre bisogni di base di autonomia, competenza e relazionalità, la possibilità di esperire benessere. In questa prospettiva è rilevante sottolineare che la discrepanza tra percezioni reciproche circa lo stile comunicativo allenatore-atleta sembra influenzare la performance sportiva e in generale l'andamento della carriera degli atleti, incidendo notevolmente sul clima emotivo in allenamento e in gara. Dai risultati emerge inoltre l'esistenza di un sensazione di solitudine che accompagna i protagonisti della relazione laddove questa non sostenga il soddisfacimento del bisogno di autonomia, caratterizzandosi per la presenza di stili interattivi rigidi e controllanti.

Per successivi studi sarebbe interessante approfondire in che modo peculiari contesti sportivi influenzano gli stili di interazione tra allenatore e atleta, evidenziando anche le differenze potenziali tra sport di squadra e sport individuali, leggendo tali stati d'animo in relazione alla differenza tra sport di squadra e sport individuali. Quanto emerge rileva l'importanza di condividere una riflessione rispetto alla relazione stessa, rimanda alla necessità di teorizzare ed intervenire su tutto il sistema sportivo, di cui il sottosistema allenatore – atleta costituisce solo una parte, lavorando sul costrutto di comunità sportiva, in un'ottica di prevenzione del drop-out e di promozione del benessere. La qualità della relazione - allenatore atleta ha infatti un ruolo importante nel fenomeno del drop-out sportivo specialmente in adolescenza (Gustafsson, Kenttä, Hassmén, e Lundqvist, 2007). Quando la relazione è percepita come soddisfacente può svolgere un ruolo di protezione rispetto al calare della motivazione e che sottende l'abbandono, mentre al contrario quando è percepita come insoddisfacente può facilitare un calo di motivazione. Gli interventi dovrebbero essere volti a facilitare nei protagonisti di tale relazione la gestione dei momenti critici e dei conflitti attraverso setting di supporto psicologico.

Bibliografia

- Antonini Philippe R., and Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation, and complementarity in coach-athlete relationships: What male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 159–172.
- Antonini Philippe R., Sagar S.S., Huguet S., Paquet Y. and Jowett, S. (2011). From teacher to friend: The evolving nature of the coach-athlete relationship. *International Journal of Sport Psychology*, 42,1, 1-23
- Barber B. L., Stone M. R., and Eccles, J. S. (2005). Adolescent participation in organized activities. In K. Moore (Ed.) *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish?* (pp. 133-146). New York: Springer.

- Berscheid E., Snyder M., and Omoto A. M., (1989). The Relationship Closeness Inventory: Assessing the closeness of interpersonal relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 792-807.
- Blanchard C. M., Amiot C. E., Perreault S., Vallerand R. J., and Provencher P. (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: their effect on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 545-551.
- Bonino S., Cattellino E., and Ciairano S. (2003). *Adolescenti e rischio*. [Adolescents and risk] Firenze: Giunti.
- Cummings M. L., Myers K., and Scott S. D. (2006). Modified Cooper Harper evaluation tool for unmanned vehicle displays *Proceedings of UVS Canada: Conference on Unmanned Vehicle Systems Canada*. Montebello, PQ, Canada
- Duda J.L. (2001). Achievement goal research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G.C. Roberts (ed.): *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL; Human Kinetics.
- Fontana A., and Frey J.H. (2005). The interview: From structured questions to negotiated text. In N.K. Denzin, and Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). Los Angeles: Sage Publications.
- Gould D., Udry E., Tuffey, S. and Loehr, J. (1996). Burnout in competitive junior tennis players: I. A quantitative psychological assessment. *The Sport Psychologist*, 10, 322-340.
- Gustafsson, H., Kenttä, G., Hassmén, P., and Lundqvist, C. (2007). Prevalence of burnout in competitive adolescent athletes. *The Sport Psychologist*, 21, 21-37.
- Hollebeak J., and Amorose A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 20-36.
- Isoard-Gauthier S., Oger M., Guillet E. and Martin-Krumm C. (2010). Validation of a French version of the Athlete Burnout Questionnaire: Le questionnaire du Burnout Sportif (QBS) in Competitive Sport and Physical

- Education Context. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 203-211
- Jowett S. (2005). On repairing and enhancing the coach-athlete relationship. In S. Jowett & M. Jones (Eds.), *The psychology of coaching* (pp. 14–26). Leicester, UK: The British Psychological Society, Sport and Exercise Psychology Division.
- Jowett S. (2007). Interdependence analysis and the 3 + 1Cs in the coach-athlete relationship. In S. Jowett and D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 15–27) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jowett S., and Chaundy V. (2004). An investigation into the impact of coach leadership and coach-athlete relationship on group cohesion. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8, 302–311.
- Jowett S., and Cockerill I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 313–331.
- Jowett S. and Frost T. C. (2007). Race/ethnicity in the all male coach-athlete relationship: Black footballers' narratives. *Journal of International Sport and Exercise Psychology*. 3, 255–269.
- Jowett S., and Nezelek J. B. (2012). Relationship interdependence and satisfaction with important outcomes in coach-athlete dyads. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29, 287-301. doi:10.1177/0265407511420980
- Jowett S, O'Broin and A, Palmer S (2011) On understanding the role and significance of a key two-person relationship in sport and executive coaching, *Sport & Exercise Psychology Review*, 6, 19-30.
- Jowett S., and Poczwadowski A. (2007). Understanding the coach-athlete relationship. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 3–14). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lafrenière M.-A. K., Jowett S., Vallerand R. J., Donahue E. G., and Lorimer R. (2008). Passion in sport: on the quality of the coach-athlete relationship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 541 - 560.
- Laure P. and Binsinger C. (2009). Chronic diseases and elite athletes: an epidemiological review. *Medicina Sportiva* 13, 245-250.

- Le Menestrel, S., and Perkins, D. F. (2007). An overview of how sports, out-of-school time, and youth well-being can and do intersect. *New Directions for Youth Development*, 115, 13–25.
- Lorimer R., and Jowett S. (2009). Empathic accuracy, meta-perspective, and satisfaction in the coach-athlete relationship. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 201-212
- Mageau, G. A., and Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Science*, 21, 883-904.
- Myers N. D., and Feltz D. L. (2007). From self-efficacy to collective efficacy in sport: Transitional methodological issues. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *The handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 799-819). New York: Wiley.
- Morse J. M. (2008). “What’s your favourite colour?” Reporting Irrelevant Demographics in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 18, 299-300.
- Nix G., Ryan R. M., Manly J. B., and Deci E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266–284.
- Noblet A. J., and Gifford S. M. (2002). The sources of stress experienced by professional Australian footballers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 1-13.
- Ntoumanis N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225–242.
- Poczwadowski, A, Barott, J E and Henschen, K P (2002) The athlete and coach: Their relationship and its meaning. Results of an interpretive study. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 116-140.
- Raedeke T.D. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 396-417.

- Reinboth M., Duda J.L., and Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28, 297–313.
- Ryan R. M., and Deci E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed), *Annual review of psychology* (pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
- Sarrazin P., Vallerand R. J., Guillet E., Pelletier L. G., and Cury F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. In *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Scotto di Luzio S., e Procentese F. (2011). Benessere in adolescenza: lo sport come fattore di protezione dai comportamenti a rischio nelle comunità locali. [Wellbeing in adolescence: sport as a protection factor from risky behaviors in local communities]. *Il giornale italiano di psicologia dello sport*, 10, 1, 34-41.
- Smith R.E., and Smoll F. L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviors. In S. Jowett, and D. Lavallee (Eds). *Social Psychology in Sport* , pp.75-90. Champaign IL: Human Kinetics.
- Smoll F.L., and Smith, R.E. (2002). Coaching behavior research and intervention in youth sports. In F.L. Smoll, and R.E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (2nd ed., pp. 211–233). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Standage M., Duda J.L., and Ntoumanis N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British Psychological Society*, 75, 411–433
- Strauss A., and Corbin J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, Procedures and Techniques*. (2nd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sussman S., Pokhrel P., Ashmore R. D., and Brown, B. B. (2007). Adolescent peer group identification and characteristics: A review of the literature. *Addictive Behaviors*, 32, 1602-1627.
- Vallerand R. J., and Houliort N. (2003). Passion at work: toward a new conceptualization. In D. Skarlicki, S. Gilliland, and D. Steiner (Eds.),

Emerging perspectives of values in organizations. *Social issues in management, Vol. 3* (pp. 175–204). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Vallerand R. J., Mageau G. A., Elliot A. J., Dumais A., Demers M.-A., and Rousseau F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 373–392.

Vallerand R. J., and Miquelon P. (2007). Passion for sport in athletes. In D. Lavallée, and S. Jowett (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 249–263). Champaign, IL: Human Kinetics.

Waterman A.S (1993) Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology 64*, 678-691

A-V4: publications

Scotto di Luzio, S., Procentese, F., Guillet-Descas, E., Guillot, A. & Dejoie, S. (2013). The sport community for adolescent athletes: an explorative study. ***Journal of Community Psychology***. Submitted.

The sport community for adolescent athletes: an explorative study
Silvia Scotto di Luzio¹, Fortuna Procentese¹, Emma Guillet Descas², Aymeric
Guillot², Stephanie Dejoie³

¹ Department of Theories and Methods of the Social and Humanities Sciences,
University of Naples Federico II, Italy

² Centre de recherche et d'Innovation sur le Sport, Université Claude Bernard
Lyon1

³ Université Lumière Lyon 2

Abstract

The purpose of this study was to provide a contribution to the definition of "sport community" referring to the perception of community by adolescent athletes, and to investigate the mechanisms underlying the construction of a sense of community in sport contexts. Fifty Italian adolescents among 14 and 19 years (25 females and 25 males; $M=17.3$; $SD= 2.01$), who play sport at agonistic level, were recruited. Semi-structured interviews were analysed through the approach of the Grounded Theory. Data showed that these adolescent athletes perceive a clear distinction between the sport community to which they belong and the local community of origin. The perceived climate of the coach, of the parents, of the athlete –peers, and of the non-athlete peers, appear to be the dimensions that are involved in the formation of a sense of community in the sport contexts in adolescence..

Keywords: Adolescent athletes; sport community; relationships in sport; sense of community; wellbeing in adolescence

The sport community for adolescent athletes: an explorative study

The concept of community assumes different meanings in the literature. Initially, communities were viewed as groups based in the same geographic location such as a town or commune, so that there was a physical space in which people interacted. Recently, relational communities were acknowledged with connection and importance of not being tied to a locality, but based on a shared interest or purpose (Reich, 2010). The focus therefore turned towards a relational concept of community, that can express itself in its relational dimension (Heller, 1989), defined by interpersonal relationships and a sense of belonging, but not limited geographically. Such relational communities have usually physical interactions between members (e.g., sport practices, workplace meetings, support group sessions). With the expansion of Internet, relational communities extended also to no longer face-to-face interactions (Reich, 2010). For this reason, “community” is generally defined as either a neighbourhood and geographical setting or a relational group that is centred on a common interest or activity (Mannarini & Fedi, 2009) . The social and physical dimensions of a community are reciprocally interconnected, given that locations represent the space in which people develop their significant relations and social exchanges (Long & Perkins, 2007). In this study, we refer to a concept of community as symbolic and material space, where social identity and sense of belonging are forged and where positive or conflicts interactions with members of their own group and those of other groups are processed (Jodelet, 2011). In accordance with this definition, the sport community is characterized by elements which place it between the contexts able to meet the characteristics necessary to be considered a community. A well established consensus among social scientists can be found about the socially constructed nature of community, stemming from social interaction and negotiation (Berger & Luckmann, 1966; Cohen, 1985; Gusfield, 1975). This feature can account for the phenomenon of multiple belongings, that is, the possibility for

individuals to identify themselves as members of different communities, each of them fulfilling specific needs, even contradictory ones. Sport supplies benefits such as improved self-esteem, community identity and unity, and can facilitate community development and social inclusion (Vail, 2007). Furthermore, sport is believed to bring together people of diverse backgrounds into a common community where they can feel a sense of belonging (Wolf-Wendel, Toma & Morphew, 2001). For adolescents, in particular, the community is a central object of identification and the involvement in instrumental and socio-emotional activities, such as sport, is essential for their wellbeing. The use of places of socialization and entertainment opportunities with peers becomes crucial in adolescence (Chipuer, 2001). Research in the area of adolescent development clearly suggests that young people benefit in myriad ways from opportunities to be involved in community (Catalano, Loeber & McKinney, 1999; Maton, 1990; Youniss, McLellan & Yates, 1997). Belonging to a community or group is thus a belongingness need important for healthy development (Baumeister & Leary, 1995).

From a psychological framework, the concept of psychological sense of community (PSOC) is the defining element of any healthy community (Obst & White, 2004). The sense of community (SoC) has attracted increasing interest in recent years, at a theoretical empirical level and, thanks to its usefulness. For Sarason (1974) the SoC refers to the perception of similarity, acknowledgment and willingness to maintain interdependence, along with the feeling that one is part of a larger reliable and stable structure. McMillan and Chavis (1986) proposed a four-dimension model representing key processes. First, *membership* is the feeling of being part of a community (which includes perception of shared boundaries, history and symbols; feeling of emotional safety and personal investment in the community). Second, *influence* represents opportunities for individuals to participate in community life through their own contributions in reciprocal relationships (perceived influence that a person may have over the decisions and actions of the community). Third, integration and *fulfilment of needs* represents the benefits that people derive from their membership to a community, and refers to a positive relation

between individuals and their community through which they satisfy personal needs and needs as a group or community member. Fourth, shared emotional connection defines the *sharing of a common history*, significant events and the quality of social ties. Although there is agreement in the literature about the SoC as a multidimensional construct, several questions have been raised about the stability of the theoretical dimensions of the construct, through the contexts and with different groups, hence suggesting that the SoC is context-specific (Pretty, Bishop, Fisher & Sonn, 2006). This model of SoC is applicable to all types of communities where members feel a sense of belonging, influence, some kind of need fulfilment, and an emotional connection with other members. Thus, communities from traditional neighbourhoods, university settings, workplaces, through to virtual communities, can have a PSOC as conceptualized by this theory (Obst & Whyte, 2004).

Despite the importance of the sense of community, few studies have actually provided significant information about the mechanisms that may lead to the construction of a community in sport. For example, Swyers (2005) conveyed the “unexplainable” ScO that existed among regular bleacher fans at Wrigley Field, which she attributed to the construction of social spaces and the feeling of ownership. A study on older adult or masters’ sport participants revealed that a shared sport interest, camaraderie in continued activity, relevant life purpose, and giving back were the contributing elements to a SoC for the participants in this context (Lyons & Dionigi, 2007). Warner and Dixon (2011), in a study on the factors that contribute to the formation of a SoC among college athletes, showed that the most salient factors in this context are the recognition by the government, the leadership opportunities, equity in administrative decision-making, as well as competition and spaces of social sharing. It is important to understand how community members (i.e., athletes) perceive their community and the community characteristics that seem to enhance or create a SoC, and identify if athletes have felt a SoC and when this has happened. Previous studies have not focused on adolescence, but according to some authors (Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010; Evans, 2007; Whitlock, 2007) adolescents might constitute one of the groups for which there is a need

to develop a better understanding of the experiences of communities and SoC. It is important to understand that adolescents may perceive community in quite different ways than adults (Evans, 2007).

In adolescence, young people are just beginning to reflect on their place in these larger contexts. Researchers have supported the relevance of SoC to adolescents (Pretty, 2002), have shown SoC to be a catalyst for civic participation (Chavis & Wandersman, 1990), and important for positive social development (Connell, Halpern-Felsher, Clifford & Crichlow, 1995) and well-being (Pretty, Conroy, Dugay, Fowler & Williams, 1996). In the school context, for example, SoC in the classroom is an important factor in students' social skills and social behaviour in the classroom setting (Bateman, 1998; Goodenow, 1993).

For the reasons mentioned above, we here focused on adolescent athletes, in the belief that the creation and promotion of a SoC in sport is important to improve the quality of life of young athletes.

Objectives

Starting from this premise, the purpose of this study was to provide a contribution to the debate about the meaning of the concept of community and SoC. The main objectives were: 1) to contribute to the definition of "sport community" referring in particular to the perception of community by adolescent athletes, and 2) to investigate the mechanisms underlying the construction of a SoC in sport contexts.

Method

Participants

Fifty adolescents among 14 and 19 years (25 females and 25 males, $M=17.3$; $SD=2.01$) volunteered to participate in the research. They play sport at agonistic level, live in Naples and its province, and attended high school at these addresses: 36% scientific school; 4% hotel school; 7% linguistic school; 11% socio pedagogical school; 5% artistic school; 2% agricultural school; 4% technical school; 32% humanistic school. The athletes played their sport on

average from 8 years and trained an average of 15 hours a week (basket 30%, football 6%, gymnastics 9%, swimming 17%, martial arts 12%, volleyball 12%, sport dance 5%, roller skating 9%). All participants were engaged through a theoretical sampling (Morse, 2008). In theoretical sampling, participants are selected in order to inform the researcher's developing understanding of the area of investigation. It is often used in the grounded theory research in order to develop a theory throughout the research process itself and it is essential to the development and refinement of a theory that is 'grounded' in data (Draucker, Martsof, Ross & Rusk, 2007).

Instruments

A semi structured interview *ad hoc* has been created for this work. Using this instrument, the point of view of participants can emerge, without strict bonds relating to the moment, the sequence or the way the topics are discussed (Morse, 2008). The areas of interviews, created considering the issues less explored by literature and a previous explorative study (Scotto di Luzio & Procentese, 2010) were: community-athlete relationship, athlete-peers relationship, and athlete-adult reference relationship. For each area we created some open questions, which were a reference schema. The area *community-athlete relationship* explored the perception of the athletes of their relationship with the community, understood as territorial, and also the idea and the symbolic meaning attributed to the "community" of their athletes understood as relational. The area *athlete-peers relationship* explored the quality of relationships among peers, in individual and team sports, and investigated the perception of the role of peers, both about the sport and outside of it. The area *athlete-adult reference relationship* it aimed to identify the significant adults for young athletes and explored the relationship with them and the role of adult opinions about sporting activities.

Procedure

After obtaining a University ethical approval for the study, adolescents were approached in their sport clubs, with the permission of the administrative staff.

They were asked if they would volunteer for the study, and were informed of its aims and procedures, its confidential and anonymous nature. Participants signed an informed consent form for their participation and parents of the participants signed a consent form for the participation of their minor children. Interviews were conducted in a quiet room located in the clubs. Only the participant and the experimenter (i.e., the first author) were present during the interview. Each interview lasted 60-80 minutes and was audio-recorded with the interviewee's (or parents) consent. To protect their anonymity, we will use the invented names to refer to the participants.

Data Analysis

The interviews, transcribed verbatim, have been analysed through the approach of the Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1990), which aims to give an explanation about investigated phenomenon starting from analysis and interpretations of data collected in real situations. We employed a qualitative methodology because it can offer valuable insight into the meanings attributed to the community by adolescent athletes. The grounded theory approach, particularly the way Strauss developed it, consists of a set of steps whose careful execution is thought to "guarantee" a good theory as the outcome. The texts of the interviews have been analyzed through different phases of coding: open, axial and selective in order to reach the individualization of categories that have the meaning of phenomena's studied. An analysis has been made using software ATLAS.ti. The quality of a grounded theory can be evaluated by the process by which a theory is constructed. Methodological rigor was established by incorporating various verification strategies into the research process, and the resultant grounded theory was also judged using the quality criteria of fit and relevance.

Results and discussion

300 codes and 20 categories emerged from the coding of interviews. The core category emerging was *The process of sport community building*. This category

includes four main dimensions: 1) identification and belonging to the sport group, 2) the actors of the sport community, 3) gender differences in sport. The reading of phenomenon is introduced through the three conceptual macro-areas, and later it is explained the relations between the core category and the other categories.

Identification and belonging to the sport group

The interviews showed the importance of competitive sport for the athletes and the process of identification and belonging to community, developed over the time. Many words are devoted to the story of the encounter with the sport and what sport represents in their lives:

Friends involved me ... Then the basketball has become the most important part of my life (Francesco, 17 years, Basket). I was eight years old, and my mother brought my sister and me in a skating rink ... I never left it (Rosa, 16 years, roller skating).

The reasons for the start of the sports are different, and involve relationships with significant others: friends, adult reference. The sport starts in a relational motivation, then continues based on intrinsic motivations, such as passion and fun, which become elements in common with the athlete peers, as evidenced by the words of Sara, 17 years old, gymnast:

Surely the passion for this sport makes me go forward ... then there is the spirit of sacrifice sometimes we do not go out in the evening with friends if the next day there is a competition ... probably this I have in common with them and I differ instead from other people that I attend out of the gym, which would not make this kind of sacrifice

The athlete peer group became part of the new community, and the feeling of belonging, both in individual and in team sports, it becomes very important:

Among our comrades there is a good relationship, we're good together, we're friends in both basketball and off the field... we feel ourselves a team and we tend to stick together even outside of basketball (Valerio, 16 years, basket).

Within the group, I feel good, it's like a big family... Even if this is an individual sport the bond that is created with others is special (Davide, 18 years, swimming).

For these athletes, their colleagues are like brothers and as such have relationships sometimes conflicting, at the same time characterized by competition and solidarity

We are a big family ... you have to learn to live with all and accept also the defects... for example I quarrel with my sister and we can't live without talking and it is the same for me in the club with my group (Anna, 14 years, volleyball).

An interesting difference emerged between the formal role that each athlete takes in the sporting group, and the relational role each individual perceives to have. Even those who have a little relevant role in the team felt they have an important role in supporting the group. For the young was essential the perception of mutual support from other athletes. The interdependence of members of the group was an essential for the construction of identity of the same. The management of pre-performance anxiety, the spirit of sacrifice, determination, were all common elements that make them feel part of a group. These emotive dimensions assume a strong distinctive character for the sport community and they seem to be a core aspect of sharing such elements that characterize the group and the sport context. In this case the distinctiveness of the group they describe allows us to analyze the relationship between the identity of the individual and the perceived identity of the sport community and its dimensions and protagonists. The feeling of belonging to the sports group becomes an element that promotes the personal planning: sport allows them to imagine themselves in the future, promotes personal future planning, the

construction of individual projects, for themselves and about their studies, their work. It deals with the personal future of teenagers relating to their belonging within the local community, in this way the interviewed become active in design that, through a specific knowledge of places and problems and of situations in local reality, can produce considerable qualitative, steps (Pretty, Conroy, Dugay, Fowler & Williams, 1996). The capacity to think and realize design helps the wellbeing in adolescence. Teachings of sports converge in two different dimensions, i.e. a practical oriented to make, involving, for example, the ability to organize their activities, and another one psychological, which covers the recognition and management of emotions.

The actors of the sport community

While it is clear that the athlete peers represent the heart of the sport community for adolescents, both in individual and team sports, another actor - the coach - assumed a central significance in the sport community. The coach seems to be considered by athletes as a real substitute for parents:

He keeps us united ... if we have a problem he is always there. Sometimes he is hard in training, but he does it for us, to encourage us. He is a very important person for me” (Vanessa, 15 years, swimming).

The perception of a positive relationship with the coach is an element that strengthens the membership of the sport community. It is often easier for adolescents to confide in the coach instead of the parents, and the advices of the coach are considered valuable not only in the construction of programs of training or during competition, but also on matters concerning the private life of the athletes. The coach becomes a guide not only in sport but also in life. Together with the coach, members of management are considered by adolescents as significant members of the sport community:

I made friends not only with people my age, but also with older people such as coach and team president or vice ... the good functioning of the team depends on them (Luca, 17 years, football).

The President and Vice-President of the association were perceived by athletes as responsible for the growth of the team, and where the atmosphere between the staff members is not willing to cooperate, the athletes receive a discomfort. All members of the technical staff for these guys played a significant role: the athletic trainer, physical therapist, and the sport psychologist. Parents are included in sport community, but their role was contradictory: the parents start their children to the sport, but sometimes they do not support the athletes in sport, inviting them to limit the time to devote to the sport in favour of the school. Sometimes adolescents felt criticized by parents when a sports competition goes bad, and tended to argue with them when they are particularly busy because of a problem at school or in the relational life. It is interesting that sometimes the sports practiced was the same as practiced in his youth by a parent, other times it was the exact opposite. The sport was still an element of sharing and activator of dialogue in the family

My parents are very enthusiastic about my sport, they support me, sometimes when they see that it takes away too much time to study, I have quarrels with them but in the end they are always ... they accompany me even in the distant trips, share my passion because my father was an agonist dancer ... and then he understands me (Giulia, 15 year, sport dance).

As we have seen, the athlete peers group was configured as a second family, where other athletes were perceived as brothers, but a difficulty emerged from the interviews of these young athletes to maintain relationships with non-athletes peers: it seems that relations promoted by sport were only relations among sport-people, increasing in-group bias (Tajfel, 1978) that leads to a perception of future where relations with out-group are absent:

I lost many friends over the years ... it's hard because there are people who don't understand because you lose all the time, for them sport is just a game (Claudia, 17 years, gymnastic).

In this atmosphere of difficulties in relationships with non-athletes peers, the sport community assumed great significance in the lives of athletes, becoming a central issue for the identity. In the same frame, the activity carried out with the sport groups increased awareness and self-responsibility thereby allowing sport communities to feel its distinctiveness from other communities. In this sense the boundaries of a sport community are outlined, which seem characterized by excessive rigidity and therefore dysfunctional (Minuchin et al., 1975).

Gender differences in sport

The difficulty of the athletes to keep significant relationships with non-athletes peers could be viewed through the interdependence with the local community: in fact, it seems that girls complained about more relationship difficulties, and they perceived that the context considers certain sports, such as basketball or swimming, as being sports for boys. One of the aspects that helps to maintain a differentiated view of responsibilities between men and women, and then also a condition of inequality, is the attribution of different attitudes to men and women in relation to specific contexts of life (Eagly & Mladinic, 1994; Deaux, Winton, Crowley & Lewis, 1985). Women and men have prejudices in contexts that do not respond to representations of roles for each gender. This process generates contextual domains by gender, and to depart from them, others have favourable attitudes toward the commitment of girls or boys if they depart from expectations and from behaviour recognizable as the rules of those contexts. Specifically, this dynamic leads women to be socialized in accordance with the relational requirements peculiar of the private sphere and men are instead directed to the professional sphere driven by a meritocratic and individualistic standard (Eagly & Steffen, 1984). This happens in sport, for the

sport that is practiced and by the very fact of practice. The girls interviewed expressed a sense of exclusion by non-athletes companions that:

They criticize the sport ... after some time I didn't go out with them in the evening because of the competitions of the following day, they do not call me more (Cristina, 15 years, basket).

The sport experience seemed to distinguish itself in the imagination of this community as a factor that hinders the normal socialization practices of adolescence. In a context where football is the most important sport, even the boys who practice basketball, skating, or volleyball expressed difficulty maintaining friendships with non-athlete peers, because they

Seem to speak different languages ... I tried to invited them to competitions, then I gave up and we have not seen more (Federico, 18 years, roller skating).

Is not the same for martial arts, that are activities that positively affect social desirability and that, particularly for boys, are a strong relational engine, also with non-athlete peers, that are fascinated by the apparent power attributed to those who practice these disciplines:

At school, my friends often ask me to show them something, everyone wants to learn karate, but I explain that it's based on a principle of non-violence... Since I practice karate I have more success with girls (Diego, 16 years, Karate).

Chalabaev and Sarrazin (2009) compared students' self-perceptions and motivations in a masculine (i.e., soccer) and in a feminine (i.e., dance) activity, and demonstrated that students felt more competent and were more autonomously motivated when stereotypes associated with the activity were favourable to their gender. In the present study, the climate of non-athlete peers seemed to be a potent activator of belonging and sharing with the sport community in adolescence.

The process of sport community building

The results of this study showed that adolescent athletes perceived a clear distinction between the sports community to which they belong and their local community of origin. In the definition of sport community by these young athletes, seemed to prevail the relational and symbolic aspect of the concept of community, while, compared to the local community, the territorial and geographical aspect prevailed, even if the relational aspect was always present. The non-athlete peers were the main reference to the local community, perceived in sharp contrast to the sport community. This is in line with what is stated by Chipuer (2001), namely that for adolescents the community, in relation to the territory, consists mainly of the peers, both in school and in the neighbourhood. The difficulty of the athletes to establish and maintain relationships with peers outside of the sports world, created regret and discomfort on the one hand, but on the other hand strengthened the membership of the sport community, in which needs to be understood and supported seem to be satisfied. In this sense, gender differences connected to the kind of sport, contribute to creating a sense of belonging to the sport community. In this study athletes were immersed in a local context that does not support the practice of sport as a means of growth potential, and in this context for young athletes who play sport at a competitive level and that spend most of their time in sport clubs, the feeling of belonging to the sport community became particularly relevant. From a previous study by Albanesi, Cicognani and Zani (2007) it emerges that, order for us to talk about community, for adolescents is essential to refer to a place where they can develop social interaction face to face. And that's what happened in the sport community, which consisted of the sports club system as a whole, and which included members of the administration (President, Vice), members of the technical staff (athletic trainer, physical therapist) and, in particular, parents, coaches and peer athletes. The adults of reference for these young athletes were adults they encountered in the sports world. As is well documented in the literature the relationship athlete - coach was a key element of the career of an

athlete (Antonini Philippe, Sagar, Huguet, Paquet & Jowett, 2011). A satisfying relationship coach - athlete had a positive effect on the performance of athletes and on their psychological wellbeing (Antonini – Philippe & Seiler, 2006). Over the years, numerous studies focused on the behaviour of the coach and his style of conducting the training (Cumming, Smith & Smoll, 2006). Instead less attention has been given to the interpersonal nature of the relationship athlete – coach. This relationship is a complex phenomenon, which affects and is affected by many variables (Jowett & Poczwardowski, 2007). The quality of the coach athlete relationship is associated, for example, to the perception of satisfaction by the athlete during training and performance, to the motivational climate, interpersonal communication, cohesion (Jowett, 2008). This study showed the central role of the figure of the coach, in team sports as well as individual ones, and data showed an athlete-coach relationship that becomes more equal and interdependent with increasing sport experience of athlete.

Parents occupied a central role in their children's sporting career, starting from the choice of sport: the role of parents in their children's sporting tastes is widely accepted in literature (Bois & Sarrazin, 2006). Research in this area have studied the effect of different parental behaviour on many variables such as perceptions of competence, the value attributed to the sport; orientation towards certain goals. Although during adolescence are witnessing a shift of the relational interest outside the family sphere, for adolescents interviewed the perception of support in sport by parents seems to be fundamental.

As we have seen, the group of peer-athletes was the central aspect of sport community in adolescence. The feeling of belonging and emotional sharing that characterizes this relationship was something different from the cohesion, commonly studied in the literature on sport teams. Cohesion in fact was that ingredient in group dynamics that can make a set of different individualities, a team: In sport as in other activities, the performance of a group is greater than the sum of individuals' performance of individual components. The interaction between the participants, in pursuit of shared goals, is the key feature that distinguishes a collective (Andreaggi, Robazza & Bortoli, 2000), so we talk

about cohesion when there is finalization to a shared goal. The common interest to the competition in a sport is often cited as a catalyst for community building among participants (Schimmel, 2003), but this study showed that the feeling of being part of the peer-athletes group, for these adolescents representing something more, that goes beyond the sharing of training and competition, but it is a feeling of being part of something, a to share a story as well as a common destiny. Perceiving the community as an entity was more relevant than perceiving it as cohesive, according to their effect on SoC (Mannarini, Rochira & Talò, 2012).

Chipuer et al. (1999) argue that adolescents are not interested in the possibility of exercising influence in the community, and that the exercise of some form of decision-making power is not significant in the everyday experience of the adolescent, presumably at least until he reaches the age of majority. The results of this study were closer to the vision of Prilleltensky, Nelson, and Peirson (2001) who believe that the opportunities to exercise influence in its context of origin are a critical element of the definition of SoC in adolescence. These authors argued that for children and adolescents, the perception of control and the feeling of personal efficacy are enhanced by opportunities for participation and self-determination and by the possibility to make a contribution to community life. This is what happens in the sport community, where young athletes participate actively, not only in order to achieve competitive results, but also working to make known the sport outside. These athletes showed a careful attention to the relational dynamics that characterize the members of the sport community.

The quality of relationships that characterize the sport community can be read through the conceptualization classical sense of community, as theorized by McMillian and Chavis (1986), composed by belonging, influence, fulfilment of needs, and shared emotional connection. As we have seen, these athletes felt belonging to a relational community formed by peer athletes, coaches, parents and staff members, and that sees its spatial boundaries in partnership sport club, but whose importance became central to the identity of the young athletes. In this community they perceived the possibility of mutual influence,

they shared emotions, desires, victories and defeats, and they experienced the satisfaction of the need to support and recognition. So the results of this study showed that, in addition to sport experience, commonly known as an activator of relations, the dimensions that are involved in the formation of a ScO in the sport contexts in adolescence are the perceived climate of the coach, of the parents, of the athlete –peers and of the non-athlete peers.

Conclusion

This study provided a contribution to the debate on the concept of community, focusing on the perception of the community by the participants belonging to a specific population, i.e. high-level adolescent athletes. It emerged that we can talk about a sport community for these adolescents, which is different from their own community of origin, but is significant in the lives of these athletes. This study opens to thoughts about the SoC applied to sport. According to the model by McMillian and Chavis (1986), SoC applies equally to territorial communities (i.e., neighbourhoods) and relational communities (i.e., sport), and individuals can simultaneously have a SoC in multiple settings. As it happens for other contexts further studied, such as school, the SoC that characterizes the sport community may positively influence the well-being of adolescent athletes, protect them from experiences of loneliness and burn out, promote an increase of commitment and satisfaction of athletes in relation to their experience (Warner, Dixon & Chalip, 2012). If what makes communities strong are collections of people who feel connected, responsible, supported, and influential, then we should make considerable effort to create, also in sport, environments for and with young people that promote the development of these characteristics. It would be useful, therefore, to further explore these dimensions to measure the SoC in sport contexts and use this construct in the planning of interventions aimed at the prevention of drop-out sports.

References

- Albanesi, C., Zani, B., Cicognani, E. (2007). Sense of Community, Civic Engagement and Social Well-being in Italian Adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17, 387–406. doi: 10.1002/casp.903
- Andreaggi, G., Robazza, C., Bortoli, L. (2000). Coesione sociale e sul compito negli sport di squadra: il Group Environment Questionnaire. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 2, 19-23.
- Antonini Philippe, R., Sagar, S.S., Huguet, S., Paquet, Y., Jowett, S. (2011). From teacher to friend: The evolving nature of the coach-athlete relationship. *International Journal of Sport Psychology*, 42(1), 1-23.
- Antonini Phillippe, R., & Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation and complementarity in coach-athlete relationships: What male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 159-171. doi:10.1016/j.psychsport.2005.08.004
- Bateman, H.V. (1998). Psychological sense of community in the classroom: Relationships to students' social and academic skills and social behavior. Unpublished doctoral dissertation. Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- Boi, J. & Sarrazin, F. (2006). Do dogs make cats? A review of the parental role in the socialization process of their children's physical activity. *Science & Motricité*, 57, 10-53.
- Catalano, R.F., Loeber, R., & McKinney, K. (1999). *School and community interventions to prevent serious and violent offending* (Juvenile Justice

- Bulletin). Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Chalabaev, A., & Sarrazin, P. (2009). Relation entre les stereotypes sexes associes aux pratiques sportives et la motivation autodeterminee des eleves en education physique et sportive [Relationship between sex stereotypes related to sports and students' self-determined motivation in physical education classes]. *Science et Motricite*, *66*, 61-70.
- Chavis, D.M., & Wandersman, A. (1990). Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology*, *18* (1), 55–81.
- Chiessi, M., Cicognani, E., S, Sonn, C. (2010). Assessing sense of community on adolescents: validating the brief scale of sense of community in adolescents (soc-a). *Journal Of Community Psychology*, *38* (3), 276–292. doi: 10.1002/jcop.20364
- Chipuer, H. (2001). Dyadic attachments and community connectedness: Links with youth's loneliness experiences. *Journal of Community Psychology*, *29*, 429–446.
- Chipuer, H.M., Pretty, G.H., Delorey, E., Miller, M., Powers, T., Rumstein, O., et al. (1999). The neighborhood youth inventory: Development and validation. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *9*, 335–368.
- Cohen, A.P. (1985). *The symbolic construction of community*. London: Routledge.
- Connell, J.P., Halpern-Felsher, B.L., Clifford, E., & Crichlow, W. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African-American adolescents stay in high school. *Journal of Adolescent Research*, *10* (1), 41–63.
- Cumming, S. P., Smith, R. E., Smoll, F. L. (2006). Athlete perceived coaching behaviours: Relating two measurement traditions. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *28*, 205- 213.

- Deaux, K., Winton, W., Crowley, M., Lewis, L.L. (1985). Level of Categorization and Content of Gender Stereotypes. *Social Cognition*, 3, 145-67.
- Draucker, C.B., Martsof, D.S., Ross, R., Rusk, T.B. (2007). . Theoretical sampling and category development in grounded theory. *Qualitative health research*, 17(8), 1137-1148.
- Eagly, A. H., Mladinic, A. (1994). Are People prejudiced against women? Some answers from research on attitudes, gender stereotypes, and judgements of competence. *European review of Social Psychology*, 5, 1-35.
- Eagly, A. H., Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the Distribution of Women and Men into Social Roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 736-54.
- Evans, S.D. (2007). Youth sense of community: Voice and power in community contexts. *Journal of Community Psychology*, 35, 693–709. doi: 10.1002/jcop.20173
- Jowett, S. (2008).Outgrowing the familial coach-athlete relationship. *International Journal of Sport Psychology*, 39, 20-40.
- Jowett, S., & Poczwadowski, A. (2007). Understanding the coach-athlete relationship. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 3-14). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90.
- Gusfield, R.J. (1975). *Community: A critical response*. New York: Harper & Row.
- Heller, K. (1989). The return to community. *American Journal of Community Psychology*, 17,1–14.
- Lyons, K., & Dionigi, R. (2007). Transcending emotional community: a qualitative examination of older adults and masters'sports participation. *Leisure Sciences*, 29, 375–389.

- Long, A.D., & Perkins, D.D., (2007). Community Social And Place Predictors Of Sense Of Community: A Multilevel And Longitudinal Analysis. *Journal Of Community Psychology*, 35(5), 563-581. doi: 10.1002/jcop.20165
- Mannarini, T., & Fedi, A. (2009). Multiple Senses Of Community: The Experience And Meaning Of Community. *Journal Of Community Psychology*, 37 (2), 211-227. doi: 10.1002/jcop.20289
- Mannarini, T., Rochira, A., Talo', C. (2012). How identification processes and inter-community relationships affect sense of community. *Journal Of Community Psychology*, 40(8), 951–967. doi: 10.1002/jcop.21504
- Maton, K.I. (1990). Meaningful involvement in instrumental activity and well-being: Studies of older adolescents and at risk urban teen-agers. *American Journal of Community Psychology*, 18(2), 297–320.
- McMillan, D., & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and a theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6–23.
- Minuchin, S., Baker, B. L., Rosman, B. L., Liebman, R., Milman, L., & Todd, T. C. (1975). A conceptual model of psychosomatic illness in children: Family organization and family therapy. *Archives of General Psychiatry*, 32, 1031-1038.
- Morse, J. M. (2008). “What’s your favourite colour?” Reporting Irrelevant Demographics in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 18, 299-300.
- Obst, P. L., & White, K.M. (2004). Revisiting The Sense Of Community Index: A Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Community Psychology*, 32(6), 691-705. doi: 10.1002/casp.813
- Pretty, G.M.H. (2002). Young people’s development of the community-minded self: Considering community identity, community attachment and sense of community. In A.T. Fisher, C.C. Sonn, & B.J. Bishop (Eds.), *Psychological sense of community: Research, applications, and implications* (pp. 183–203). New York: Kluwer Academic Plenum Publishers.
- Pretty, G.M.H., Bishop, B., Fisher, A., Sonn, C. (2006). *Psychological sense of community and its relevance to wellbeing and everyday life in Australia*. Melbourne, Australia: Australian Psychological Society Ltd.

- Pretty, G.M.H., Conroy, C., Dugay, J., Fowler, K., Williams, D. (1996). Sense of community and its relevance to adolescents of all ages. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 24, 365–379.
- Prilleltensky, I., Nelson, G., Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives: an ecological analysis of pathways toward wellness, resilience, and problems. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 143–158.
- Reich, S. M. (2010). Adolescents' sense of community on myspace and facebook: a mixed-methods approach. *Journal of community psychology*, 38 (6), 688–705. doi: 10.1002/jcop.20389
- Sarason, S.B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schimmel, K.S. (2003). Sport. In K. Christensen & D. Levinson (Eds.), *Encyclopedia of community: from village to virtual world* (pp. 1334–1336). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques*. Sage: Newbury Park.
- Swyers, H. (2005). Community America: Who owns Wrigley Field? *The International Journal of Sport History*, 22, 1086–1105.
- Tajfel, H. (Ed) (1978). *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relation*. London: Academic Press.
- Vail, S. (2007). Community development and sports participation. *Journal of Sport Management*, 21, 571-596
- Warner, S., Dixon, M. A., Chalip, L. (2012). The impact of formal versus informal sport: mapping the differences in sense of community. *Journal Of Community Psychology*, 40 (8) , 983–1003. doi: 10.1002/jcop.21506
- Warner, S., & Dixon, M. A. (2011). Understanding sense of community from an athlete's perspective. *Journal of Sport Management*, 25, 258–272.
- Whitlock, J. (2007). The role of adults, public space and power in adolescent community connectedness. *Journal of Community Psychology*, 35, 499–518.

- Wolf-Wendel, L., Toma, J., & Morpew, C. (2001). There's no I in team: Lessons from athletics on community building. *The Review of Higher Education, 24*, 369–396.
- Youniss, J., McLellan, J.A., & Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist, 40* (5), 620–631.