



HAL
open science

L'espoir, un facteur bénéfique dans les activités physiques et sportives ? : questionnement autour d'un modèle théorique, évaluation des effets sur la performance et réflexion sur des programmes d'intervention

Yann Delas

► **To cite this version:**

Yann Delas. L'espoir, un facteur bénéfique dans les activités physiques et sportives ? : questionnement autour d'un modèle théorique, évaluation des effets sur la performance et réflexion sur des programmes d'intervention. Education. Université Rennes 2, 2020. Français. NNT : 2020REN20001 . tel-02499746

HAL Id: tel-02499746

<https://theses.hal.science/tel-02499746>

Submitted on 5 Mar 2020

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.

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2
COMUE UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

ECOLE DOCTORALE N° 603
Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : *Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*

Par

Yann DELAS

L'espoir, un facteur bénéfique dans les activités physiques et sportives ?

Questionnement autour d'un modèle théorique, évaluation des effets sur la performance et réflexion sur des programmes d'intervention

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 14 Février 2020

Unité de recherche : Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD – EA 3875) – Espace recherche de l'UFR Sciences Humaines, Place du recteur H. Le Moal (Bâtiment J), 35043 Rennes Cedex

Rapporteurs avant soutenance :

Fabienne d'ARRIPE-LONGUEVILLE – Professeur des universités, Université de Nice Sophia Antipolis
Cyril TARQUINIO – Professeur des universités, Université de Lorraine

Composition du Jury :

Fabienne d'ARRIPE-LONGUEVILLE Professeur des universités, Université de Nice Sophia Antipolis
Cyril TARQUINIO – Professeur des universités, Université de Lorraine
Anne COURBALAY – Maître de conférences, Angers, Université Catholique de l'Ouest
Aurélie VAN HOYE – Maître de conférences, Université de Lorraine

Directeur de thèse
Charles MARTIN-KRUMM – Professeur, Institut Catholique de Paris
Co-directeur de thèse
Yvon LEZIART – Professeur émérite, Université de Rennes 2

UNIVERSIT RENNES 2

Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique – CREAD
Ecole Doctorale – Éducation, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

L'espoir, un facteur bénéfique dans les activités physiques et sportives ?

Questionnement autour d'un modèle théorique, évaluation des effets sur la performance et réflexion sur des programmes d'intervention

Thèse de Doctorat

Discipline : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Présentée par Yann DELAS

Directeurs de thèse : Charles MARTIN-KRUMM et Yvon LEZIART

Soutenue le 14 février 2020

Membres du jury :

Anne COURBALAY, Maître de conférences, Angers (Examinatrice)

Aurélié VAN HOYE, Maître de Conférences, Université de Lorraine (Examinatrice)

Fabienne d'ARRIPE-LONGUEVILLE, Professeur des Universités, Nice (Rapporteur)

Cyril TARQUINIO, Professeur des Universités, Université de Lorraine (Rapporteur)

Yvon LEZIART, Professeur Émérite SE, Université Rennes 2 (Co-Directeur)

Charles MARTIN-KRUMM, Professeur, École de Psychologues Praticiens de Paris, Institut Catholique de Paris (Directeur)

Remerciements

Cette thèse constitue l'aboutissement d'un travail démarré il y a plus de 7 ans déjà, dont le parcours a été jalonné de nombreux doutes, de réflexions, de remises en question. Mais elle fût également le support d'échanges riches et fructueux, et de collaborations pour la plupart enrichissantes. Ce long chemin m'a appris l'âpreté d'un combat dont l'issue n'est jamais certaine, ni même palpable, et dont le parcours est semé d'embûches. Je ressens aujourd'hui la fierté d'avoir terminé ce travail, en dépit d'en éprouver la pleine satisfaction. Cette quête, finalement conquise dans un plaisir tardivement retrouvé, contraste avec la solitude et le doute qui n'ont cessé d'émailler ce travail. J'y ai toutefois gagné en maturité, intellectuelle notamment. Par ailleurs, ce travail m'aura certainement permis d'aller au bout de moi-même et m'offrira, j'en suis sûr, le loisir d'en tirer des leçons de vie qui n'auront de cesse de m'accompagner à l'avenir.

J'en profite donc pour remercier l'ensemble des personnes qui m'auront aidé au cours de ce travail en m'apportant leur soutien, leur confiance, ou leurs compétences, et qui participent en conséquence de son aboutissement.

Merci à Yvon Léziart et Charles Martin-Krumm d'avoir accepté à l'origine la co-direction ce travail, et à Charles d'en avoir assumé l'encadrement et le suivi. Je garderai notamment en mémoire les échanges et collaborations fructueuses que nous avons menées, qui m'auront notamment permis une ouverture sur l'extérieur, en m'exerçant à l'art difficile de communiquer sur son travail.

Merci à toutes les personnes qui m'auront permis de réaliser mes passations et/ou m'auront épaulé pour ma phase expérimentale. Olivier Rascle, Geneviève Cabagno, David

Le Foll, Malika El Ali de l'UFR STAPS de Rennes ; les professeurs d'EPS Marie Oger, Pascal Delas, Eric Billet, Justin Collin, Gaëtan Legars, Françoise Charrier. Alexis Le Faucheur pour son aide précieuse sur les mesures physiologiques associées à mon expérimentation. Mon ami Charles Faure pour son aide sur les statistiques, après deux à trois années vierges de toute manipulation de données. Guillaume JeanJean et Marie Delas pour leur aide sur la maîtrise de la langue anglaise. Et toutes les autres que je n'ai pas citées.

Je tiens à remercier également le département Sciences du Sport et Education Physique de l'ENS de Rennes, et son directeur Jean-Nicolas Renaud, pour m'avoir fait confiance en me donnant l'opportunité de réaliser ce travail par le biais de l'attribution d'un financement. C'est aussi grâce à cette responsabilité qui m'incombait, que je me devais de terminer ce travail.

Une pensée toute particulière pour mon ami Maxime Charrier, grâce à qui j'ai su trouver les ressources pour reprendre cette thèse jusqu'à son terme. Tu m'as donné le sentiment que mon travail en valait la peine, et tu as su me remobiliser quand c'était nécessaire. Surtout, ton accompagnement dans la fin du processus, et plus encore dans la rédaction finale du manuscrit m'ont été d'un grand secours. Tu es un artisan travaillant dans l'ombre, mais tu n'imagines pas à quel point tu as éclairé mon cheminement jusqu'à l'aboutissement de ce travail. La portée de ton aide est considérable.

Enfin, merci à Marielle pour ton soutien indéfectible, ton amour au quotidien, ta joie de vivre communicative, ton empathie, ton écoute et ta compréhension. Tu as su trouver les mots pour me pousser à reprendre puis conclure ce travail. Au-delà de toutes ces considérations, tu participes au quotidien à faire de moi un homme meilleur.

Table des matières

INTRODUCTION.....	11
CHAPITRE 1 : LES FONDEMENTS THEORIQUES DE L'ESPOIR	23
<i>I</i> Le modèle de Snyder.....	23
<i>I.1</i> Caractérisation du modèle bifactoriel de Snyder	23
I.1.1 Les buts.....	24
I.1.2 La dimension opératoire	26
I.1.3 La dimension motivationnelle.....	27
<i>I.2</i> Fonctionnement du modèle de Snyder.....	27
<i>II</i> Espoir et autres construits psychologiques.....	28
<i>II.1</i> Distinction avec l'optimisme dispositionnel	29
<i>II.2</i> Espoir et sentiment d'efficacité personnelle	33
<i>II.3</i> Espoir et résolution de problèmes	36
<i>III</i> Le rôle de des émotions	37
<i>III.1</i> Les origines de l'espoir : cognition ou émotion ?	38
III.1.1 Des émotions génératrices de processus cognitifs.....	38
III.1.2 Des cognitions et comportements dont découlent des émotions	39
<i>IV</i> L'appui sur le modèle de Snyder et les choix opérés en son sein	42
CHAPITRE 2 : VALIDATION D'UN OUTIL DE MESURE DE L'ESPOIR D'ETAT ET DISCUSSION AUTOUR DU MODELE THEORIQUE.....	47
<i>I</i> L'espoir : un continuum hiérarchique	47
<i>I.1</i> Mesurer l'espoir dans la théorie de Snyder.....	47
<i>I.2</i> Utilisation différenciée des mesures de l'espoir	51
<i>II</i> Un modèle théorique questionné sur son caractère bifactoriel	53
<i>II.1</i> Espoir de trait.....	53
<i>II.2</i> Espoir d'état	56
<i>III</i> Étude sur la viabilité du modèle de snyder portant sur l'espoir d'état	58

<i>III.1</i>	<i>Objectifs et hypothèses.....</i>	<i>58</i>
<i>III.2</i>	<i>Méthode.....</i>	<i>59</i>
III.2.1	Mise au point d'une version expérimentale du questionnaire	60
III.2.2	Étude principale	62
<i>III.3</i>	<i>Résultats et discussion</i>	<i>66</i>
III.3.1	Validité du questionnaire et comparaison de la structure factorielle des deux modèles..	66
III.3.2	Fidélité de construit par l'évaluation de la consistance interne	73
III.3.3	Analyses d'invariance : effets de l'âge et du sexe.....	73
III.3.4	Comparaison des deux modèles par l'examen des corrélats	76
<i>III.4</i>	<i>Discussion générale.....</i>	<i>78</i>

**CHAPITRE 3 : ESPOIR DE TRAIT, D'ETAT ET HABILITE PERÇUE
AFFECTENT-ILS DIFFEREMMENT LA REUSSITE DES ELEVES EN EPS ?..... 85**

<i>I</i>	<i>Les conséquences de l'espoir</i>	<i>85</i>
I.1	<i>Espoir et performances scolaires</i>	<i>85</i>
I.2	<i>Un champ d'investigation complémentaire : l'EPS.....</i>	<i>88</i>
I.3	<i>Les liens entre espoir de trait et d'état et leurs effets sur la performance.....</i>	<i>89</i>
I.4	<i>L'exploration des variables médiatrices de la relation espoir-performance : le rôle de l'habileté perçue.....</i>	<i>92</i>
<i>II</i>	<i>Etude portant sur l'analyse des processus impliqués dans la relation espoir-note en EPS.....</i>	<i>95</i>
II.1	<i>Méthode.....</i>	<i>96</i>
II.1.1	Participants	96
II.1.2	Procédure.....	97
II.2	<i>Mesures.....</i>	<i>98</i>
II.3	<i>Analyse des données</i>	<i>99</i>
II.4	<i>Résultats.....</i>	<i>100</i>
II.4.1	Analyses préliminaires	100
II.4.2	Effets directs.....	101
II.4.3	Analyses de médiation.....	102

II.4.4	Effets indirects.....	104
II.5	<i>Discussion</i>	105
II.5.1	Corrélations et effets directs.....	105
II.5.2	Effets indirects.....	108
II.6	<i>Limites et perspectives</i>	110

CHAPITRE 4 : POSSEDER DAVANTAGE D’ESPOIR AFFECTE-T-IL POSITIVEMENT LA PERFORMANCE ET LA CAPACITE DE REBOND DES ETUDIANTS DANS UNE TACHE MOTRICE STANDARDISEE ? 115

I	<i>Les conséquences de l’espoir dans le domaines des aps</i>	115
II	<i>Les bénéfices de l’espoir en matière de résilience</i>	118
III	<i>Facteurs exploratoires susceptibles d’interagir dans la relation espoir-performance</i>	119
IV	<i>Objectifs et hypothèses</i>	121
V	<i>Méthodologie</i>	122
V.1	<i>Participants</i>	122
V.2	<i>Procédure</i>	123
V.2.1	Recueil de données.....	123
V.2.2	Constitution des groupes expérimentaux.....	123
V.2.3	Procédure expérimentale réalisée en laboratoire.....	125
V.3	<i>Mesures</i>	132
VI	<i>Résultats</i>	136
VI.1	<i>Traitement des données</i>	136
VI.2	<i>Analyses préliminaires</i>	136
VI.2.1	Manipulation du feedback d’échec.....	138
VI.3	<i>Principaux résultats</i>	138
VI.3.1	Influence de l’espoir sur la performance.....	138
VI.3.2	Variables cognitives et données physiologiques susceptibles d’expliquer l’effet de l’espoir sur la performance.....	143
VII	<i>Discussion</i>	149
VII.1	<i>Limites et perspectives</i>	156

CHAPITRE 5 : AUGMENTER L'ESPOIR ET EN TIRER DES CONSEQUENCES POSITIVES : CHIMERE OU REALITE ?.....	169
<i>I Fonctionnement des programmes d'intervention.....</i>	<i>170</i>
<i>II Analyse des études destinées à augmenter l'espoir</i>	<i>175</i>
<i>III Limites et perspectives portant sur les programmes d'intervention.....</i>	<i>188</i>
CONCLUSION GENERALE	193
<i>I La question de la performance.....</i>	<i>194</i>
<i>II Les variables interagissant avec l'espoir</i>	<i>197</i>
<i>III La validité du modèle théorique.....</i>	<i>198</i>
<i>IV Limites et perspectives.....</i>	<i>199</i>
BIBLIOGRAPHIE	203
INDEX DES PUBLICATIONS.....	227
ANNEXES.....	229

Index des figures

<i>Figure 1.</i> Schéma du processus temporel de structuration de l'espoir, et influence des feedbacks émotionnels (d'après Snyder, 2002, p. 254).....	24
<i>Figure 2.</i> Modèle à un facteur représentant le construit général de l'espoir d'état.....	65
<i>Figure 3.</i> Modèle de second ordre à deux facteurs latents.....	65
<i>Figure 4.</i> Modélisation des relations entre l'habileté perçue, l'espoir d'état et la note en EPS.	104
<i>Figure 5.</i> Cycloergomètre utilisé pour la phase expérimentale de l'étude.....	127
<i>Figure 6.</i> Performance réalisée par les sujets lors du second passage sur la tâche en fonction du niveau d'espoir (Élevé vs Faible).	140
<i>Figure 7.</i> Variation de performance entre le premier et le second passage en fonction du groupe	142
<i>Figure 8.</i> Attentes de réussite évaluées avant le premier passage sur la tâche	143
<i>Figure 9.</i> Pourcentage de temps passé dans 3 zones d'effort distinctes lors du premier passage sur la tâche en fonction du groupe	148
<i>Figure 10.</i> Pourcentage de temps passé dans 3 zones d'effort distinctes lors du second passage sur la tâche en fonction du groupe	149
<i>Figure 11.</i> Exemple de graphique exprimant la FC en fonction de la puissance développée	236

Index des tableaux

Tableau 1. Statistiques descriptives et saturation des items sur chaque facteur pour le modèle numéro 2.....	68
Tableau 2. Structure factorielle des modèles testés pour l'EMEE	71
Tableau 3. Mesures d'invariances de l'échantillon en fonction de l'âge et du sexe.....	75
Tableau 4. Ajustement des modèles de l'EMEE concernant la prédiction de la santé mentale.....	77
Tableau 5. Corrélations bivariées, moyennes, écarts-types et Alpha de Cronbach pour toutes les mesures	102
Tableau 6. Détermination de la puissance à développer en fonction de la FC en fin de palier 1.....	129
Tableau 7. Moyennes, écarts-types et matrice de corrélations des variables mesurées pendant les phases de recueil et expérimentales	137
Tableau 8. Moyennes et écarts types de l'ensemble des variables mesurées lors des étapes 1 à 4 en fonction de la condition expérimentale et du sexe	141
Tableau 9. Moyennes et écarts types des mesures en secondes associées à la difficulté de la tâche en fonction du groupe	147
Tableau 10. Moyennes et écarts types des mesures en pourcentage associées à la difficulté de la tâche en fonction du groupe	147
Tableau 11. Synthèse des principales études/expériences portant sur l'augmentation du niveau d'espoir.....	183
Tableau 12. Exemple de données à l'issue de test d'évaluation sous-maximal	236

Introduction

Pour Michael Jordan (1994), « si vous rentrez dans un mur, n'abandonnez pas. Trouvez un moyen de l'escalader, le traverser, ou travaillez autour ». On perçoit aisément ici la propension de ce sportif célèbre, certainement le plus grand basketteur de sa génération, à entretenir un rapport positif vis-à-vis de l'échec ou de la difficulté imputable à toute pratique sportive de haut niveau. A ce titre, quelles peuvent être les conditions et/ou dispositions ayant permis à ce sportif « hors norme » de développer et d'entretenir ses ressources motivationnelles et volitionnelles favorables à la performance, à la réussite, et nécessaires à l'épanouissement ?

Cette propension croissante à s'intéresser au développement des potentialités humaines peut être mise en lien avec l'émergence des travaux s'inscrivant dans le cadre de la psychologie positive. Celle-ci trouve son origine dans une conception fonctionnelle et dynamique de la pensée et des croyances de l'individu, partant d'un postulat initial qui considère que l'esprit humain est fortement modulable, capable d'apprendre, de se transformer et ce sous l'influence du soi, de l'environnement et d'autrui. Centrée sur « l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions » (Gable & Haidt, 2011), elle ne constitue pas en soi un nouveau champ d'investigation, mais regroupe sous

une même dénomination l'ensemble des études portant sur la compréhension et l'optimisation du potentiel humain, à travers le prisme du développement et du mieux-être (Boniwell, 2012 ; Dambrun, 2012 ; Gable & Haidt, 2011 ; Krumm & Tarquinio, 2011 ; Lecomte, 2009 ; Martin-Krumm, 2018). Cette manière d'appréhender la psychologie, en se centrant sur le potentiel à développer et les processus sous-jacents, plutôt que sur la dégénérescence mentale et la maladie, recouvre aujourd'hui des champs d'investigation multiples allant de la santé à l'école, en passant par l'économie ou encore les pratiques sportives. Ce « paradigme » de la pensée humaine trouve à ce titre un écho particulièrement favorable dans le cadre de ces dernières, dans lesquelles la performance est conditionnée par des facteurs internes (e.g., stress, attentes de réussite, buts motivationnels, stratégies mises en œuvre) et/ou externes ; ces derniers pouvant en retour exercer une influence sur des dimensions psychologiques susceptibles de catalyser ou d'inhiber le comportement humain, et subséquemment le résultat obtenu.

Le glissement progressif de la focale vers les potentialités de l'individu coïncide avec le développement et l'engouement portés au concept d'espoir. Ce-dernier peut être vu comme le développement d'une attente positive vis-à-vis de l'atteinte d'un objectif dont l'issue est à venir, ou permettant d'appréhender la survenue d'un événement futur (Farina, Hearsh, & Popovich, 1995 ; Stotland, 1969 ; Tong, Fredrickson, Chang, & Lim, 2010). Si l'on s'intéresse aux travaux menés sur ce concept dans le cadre de la psychologie, différentes théories de l'espoir coexistent et s'opposent quant à sa définition. Initialement issu de la tradition judéo-chrétienne, l'espoir renverrait à la croyance dans l'accomplissement des bienfaits divins (Muyskens, 1979). Il peut alors être considéré comme « un phénomène émotionnel passif survenant seulement lors des moments les plus sombres » (Snyder, Feldman, Shorey, & Rand, 2002). Sur le plan scientifique, cette notion a commencé à être utilisée et conceptualisée dans les années 1950 à partir de l'importance

constatée de l'espoir en matière de bien-être et de résilience dans le domaine thérapeutique (French, 1952 ; Menninger, 1959). Par ailleurs, les travaux en psychologie se sont d'abord majoritairement intéressés au concept de « désespoir » (Abramson, Metalsky, & Alloy, 1989 ; Beck, Weissman, Lester, & Trexler, 1974), notamment comme une cause possible des symptômes de la dépression et du développement des idées suicidaires (e.g., Beck, Brown, & Steer, 1989 ; Beck, Kovacs, & Weissman, 1975 ; Beck, Steer, Beck, & Newman, 1993). Avec l'émergence de la psychologie positive, de nouvelles approches ont vu le jour, parmi lesquelles la principale théorie portant sur le concept d'espoir développée par C.R. Snyder et ses collaborateurs à la fin des années quatre-vingt. Pour ces auteurs, le concept d'espoir peut au contraire être envisagé comme un concept « actif » et dynamique, se structurant sous le contrôle de l'individu. Son développement dépend notamment de sa capacité trouver des « voies d'accès » (i.e., *pathways*), des cheminements vers le succès, sous forme par exemple de stratégies « d'essais-erreurs » permettant de surmonter des difficultés rencontrées dans le parcours qui mène à l'atteinte d'un objectif identifié. L'individu se doit également de développer et entretenir une volonté et une détermination suffisantes (i.e., *agency*), orientées vers l'atteinte des buts escomptés. Cette définition s'oppose donc fortement à une conception traditionnellement ancrée dans les mœurs, consistant à envisager l'espoir sous le joug de la « passivité », voire de la résignation (Muyskens, 1979).

A travers notre cheminement, nous avons ainsi été guidés par le souhait de mieux comprendre les effets et bénéfices potentiels de l'espoir dans le cadre de la pratique des activités physiques et sportives. Nous nous sommes par-là même interrogés sur la possibilité que l'espoir joue un rôle dans la performance et la capacité à faire face aux difficultés auxquelles tout individu est soumis lorsqu'il cherche à atteindre un but, spécialement dans les activités sportives. A l'instar de M. Jordan, ces grands champions ne

sont-ils pas les meilleurs parce qu'ils possèdent également des ressources psychologiques leur permettant de mieux appréhender l'échec, d'y faire face de manière plus résiliente, trouvant systématiquement des moyens de rebondir malgré les difficultés rencontrées et les obstacles à surmonter ? La capacité à développer de l'espoir peut-elle constituer en cela une aide précieuse ? S'agit-il là d'une « disposition » à l'espoir, ou peut au contraire en faire varier le niveau et la stabilité dans le temps, par l'intermédiaire de processus internes et/ou d'interventions externes ?

Notre travail de thèse trouve donc son origine dans ces questionnements sur le rôle et les bénéfices présumés de l'espoir, tout en prenant comme point de départ la théorie développée par Snyder et al. (1991). Cette dernière nous semble à bien des égards constituer un modèle fonctionnel et intéressant à explorer dans le champ des activités physiques et sportives. Si ce parti pris peut sembler arbitraire, nous tâcherons de le justifier, tout en opérant nécessairement des choix à l'intérieur d'une théorie complexe qu'un travail doctoral à lui seul ne peut ambitionner de circonscrire en totalité. Aussi, après avoir brièvement évoqué les conditions de son émergence et de son développement, nous aborderons l'explicitation du modèle théorique développé par Snyder, Harris et al. (1991), dont nous justifierons l'utilisation. L'ensemble de ces interrogations seront investiguées dans le cadre de notre premier chapitre.

Par la suite, nous nous sommes rapidement rendus compte de la difficulté à circonscrire précisément ce concept, y compris à travers le modèle de Snyder. Comme nous l'avons évoqué précédemment, ce-dernier présente notamment la particularité d'articuler deux dimensions opératoire et motivationnelle (i.e., *pathways* et *agency*), qui interagissent et sont nécessaires pour développer de l'espoir. Cependant, la validité théorique et

empirique de ce modèle « bifactoriel » semble parfois remise en cause, notamment quant à l'utilisation de ces deux dimensions, et à la nécessité de les mesurer et/ou de les analyser distinctement (e.g., Aspinwall & Leaf, 2002 ; Tong et al., 2010). De plus, nous avons constaté l'existence d'une pluralité d'outils permettant d'évaluer le niveau d'espoir, allant des mesures « trait » (Snyder, Harris, et al., 1991), évaluant le caractère dispositionnel et relativement stable du niveau d'espoir chez l'individu, aux mesures « état » (Snyder et al., 1996), destinées à identifier un niveau d'espoir plus ponctuel et « situationnel ». Ces mesures semblent parfois être utilisées sans justifications préalables et indifféremment quelles que soient les études et leur objet (Alarcon, Bowling, & Khazon, 2013), tandis qu'aucun outil de mesure n'avait par ailleurs fait l'objet d'une transposition en langue française. Sur quelle base le choix de ces outils est-il effectué ? Une justification théorique préalable est-elle nécessaire à l'emploi de mesures distinctes de l'espoir ? L'ensemble de ces éléments nous a orienté vers la nécessité de nous pencher plus longuement sur la question de la mesure de l'espoir, en référence à la structure du concept développé par Snyder, Harris et al. (1991), et au fonctionnement de ses outils. Notre second chapitre s'articule donc autour d'un double objectif permettant, à travers la validation transculturelle d'un outil de mesure destiné à évaluer l'espoir d'état (Snyder et al., 1996), de tester empiriquement la robustesse du modèle théorique. Ces questions constituaient selon nous un préalable, dans la perspective de mieux appréhender par la suite les conséquences de l'espoir sur la performance.

Ensuite, en étudiant de plus près la littérature portant sur le modèle de Snyder, il apparaît que l'espoir est positivement associé à la réussite et l'accomplissement dans un certain nombre de domaines tels la santé, l'école, le travail ou encore le sport (Delas,

Martin-Krumm, & Fenouillet, 2015 ; Snyder, 2000 ; Snyder, Lopez, Shorey, Rand, & Feldman, 2003). De nombreuses études s'intéressent ainsi aux conséquences de l'espoir, spécialement dans le domaine scolaire, en démontrant que développer et cultiver un haut niveau d'espoir peut engendrer de réels bénéfices sur la performance, la réussite et d'autres facteurs tels le bien-être ou la confiance en soi (Ciarrochi, Heaven, & Davies, 2007; Magaletta & Oliver, 1999 ; Snyder, Feldman, et al., 2002). Paradoxalement, nous n'avons de cesse de constater dans les médias, comme dans la littérature scientifique, que l'école peut constituer un territoire d'échec pour certains élèves. Il en va de même pour le champ des pratiques physiques où la question de son abandon précoce dans nos sociétés contemporaines, dommageable pour la santé physique et psychologique de nos jeunes à moyen et long terme (Gatouillat, Griffet, & Travert, 2019), n'a de cesse d'être investiguée et discutée. Certaines études ont à ce titre montré que l'espoir joue un rôle important dans l'émergence ou au contraire l'abandon de jeunes talents sportifs dans le milieu du football (Holt & Mitchell, 2006), et que les sportifs de haut niveau tendent à posséder un haut niveau d'espoir (Gould, Dieffenbach, & Moffett, 2002), en comparaison d'autres individus plus sédentaires. Qu'il s'agisse de sportifs talentueux en devenir ou de simples adolescents pratiquant une activité physique dans un cadre scolaire et/ou de loisir, l'espoir peut-il légitimement constituer un remède à tous ces maux ? Permet-il de réels bénéfices sur la performance, les attentes de réussite, la persévérance ou encore la résilience ? Dans quelle situations sportives et/ou motrices serait-il alors efficace ?

Ces réflexions nécessitent en premier lieu de s'intéresser aux conséquences de l'espoir dans le champ des pratiques physiques et sportives, afin d'identifier d'éventuels bénéfices sur la performance ou d'autres indicateurs qui y sont associés (e.g., habileté perçue, attentes de réussite), d'autant plus que seules quelques études traitent explicitement de la relation entre l'espoir et la performance, et exclusivement dans le cadre du sport de

haut niveau (voir Curry & Snyder, 2000). Au carrefour de l'école et du sport, l'Éducation Physique et Sportive (i.e., EPS) pourrait constituer un champ d'investigation particulièrement intéressant, car vierge de toute exploration concernant les recherches portant sur l'espoir. Par conséquent, le premier objectif du chapitre 3 sera d'explorer plus finement les conséquences de l'espoir sur la performance, à travers une étude longitudinale menée dans le cadre de l'EPS, discipline articulant la réussite scolaire à la pratique des activités physiques, sportives et artistiques (i.e., APSA). Nous affinerons également à travers cette étude la compréhension du modèle de Snyder, discutée au chapitre 2, à travers l'identification des relations unissant les variables trait et état de l'espoir, et leurs conséquences respectives sur la réussite des élèves.

En second lieu, identifier et mesurer les conséquences de l'espoir ne peut suffire à l'explicitation des mécanismes qui structurent son développement, son maintien et son évolution. Par conséquent, le second objectif de ce troisième chapitre consistera à clarifier la mise en jeu de certaines variables susceptibles d'influencer le développement et le maintien d'un haut niveau d'espoir, en impactant potentiellement et favorablement la réussite scolaire orientée vers l'atteinte d'un objectif identifié. A ce titre, force est de constater que les analyses de processus restent assez marginales dans les recherches portant sur l'espoir, la plupart des résultats étant dispensés par des études corrélationnelles ou mis en exergue sur la base de tests paramétriques. On ne dénombre que quelques études s'intéressant à des analyses de processus impliquant à la fois l'espoir et la performance hors cadre sportif (voir Peterson, Gerhardt, & Rode, 2006). Quelles sont les variables médiatrices et/ou modératrices qui peuvent être impliquées dans la relation espoir-performance et en affecter la teneur et/ou l'intensité ? Au regard du lien important unissant les perceptions de soi à la performance dans le domaine des pratiques physiques et sportives

(Nicholls, 1984), il nous a semblé pertinent d'explorer le rôle potentiellement modérateur de l'habileté perçue dans la relation espoir-performance.

Le quatrième chapitre nous amènera à questionner la pertinence de l'espoir comme facteur prédictif de la performance dans une situation motrice décontextualisée. Outre l'effet direct de l'espoir sur la performance physique des sujets, l'objectif principal sera d'observer les conséquences de l'espoir sur la capacité de rebond des sujets, confrontés à une situation d'échec. En effet, l'espoir apparaît dans de nombreuses études comme étant positivement corrélé à la capacité de résilience des individus, notamment dans des travaux portant sur les liens entre l'espoir et la maladie (e.g., Cheavens, Feldman, Woodward, & Snyder, 2006 ; Ong, Edwards, & Bergeman, 2006). A ce titre, il semble que l'espoir puisse exercer un effet protecteur vis-à-vis des obstacles et difficultés rencontrés dans la gestion de certaines pathologies (Geiger & Kwon, 2010), voire même qu'il puisse agir comme un catalyseur ou une ressource pour être en capacité de « faire face ». Si la santé est un champ d'investigation particulièrement intéressant concernant la capacité de rebond des patients, cette dernière nous intéresse également dans la mesure où elle pourrait être utile à la performance sportive. En reprenant les propos de M. Jordan, la propension à ne pas abandonner et plus encore à persévérer semble aller de pair avec la nécessité de « trouver un moyen », d'agir activement pour tâcher de surmonter « le mur ». Cela nécessite probablement d'identifier et mettre en œuvre différentes stratégies permettant de faire face à l'échec ou aux difficultés rencontrées, jusqu'à trouver la solution adéquate au problème posé.

Plus encore, la résilience semble constituer une condition sine qua none de la persévérance et d'un investissement sain et durable dans les pratiques physiques (Martin-Krumm, Sarrazin, Peterson, & Famose, 2003). En effet, nous faisons quotidiennement le

constat, dans nos pratiques physiques personnelles comme dans celles que nous observons, que l'échec fait partie intégrante de l'activité sportive. De ce fait, les conséquences de l'espoir en matière de résilience apparaissent particulièrement intéressantes à investiguer lorsqu'il s'agit de faire face à une situation d'échec dans la pratique de ces activités. Dans cette perspective, développer un haut niveau d'espoir permet-il de mieux faire face à l'échec lors de la réalisation de performances physiques ?

De plus, il apparaît que les études portant sur les conséquences de l'espoir sur la performance ne s'inscrivent généralement que dans le cadre d'études à dominantes longitudinale ou corrélacionnelle. Or, l'activité sportive génère des situations d'affrontement individuel ou collectif dont l'objet est la résolution immédiate d'un problème, afin de produire une performance identifiée et maximale dans l'instant. De ce point de vue, l'analyse de la littérature laisse transparaître le déficit d'études portant sur les conséquences de l'espoir dans des tâches dites « fermées », dont l'objectif constitue la production d'une performance motrice immédiate. C'est particulièrement le cas de protocoles expérimentaux qui demeurent très minoritaires, voire absents, laissant ainsi un champ d'exploration vierge de toute investigation scientifique. Par conséquent, le chapitre 4 portera sur une étude menée en contexte expérimental sur une tâche motrice standardisée, investiguant le rôle de l'espoir dans la performance et la capacité de rebond des sujets.

Après ces différentes études, nous clôtureront ce travail en discutant dans le chapitre 5 du caractère labile et évolutif de l'espoir. Possède-t-on une propension importante à développer de l'espoir en toute situation, ou cela relève-t-il au contraire d'une disposition stable peu réceptive aux évolutions de notre environnement social à l'instar de l'optimisme (Sharot, 2012) ? De surcroît, tout individu est-il en mesure de posséder un plus haut niveau

d'espoir moyennant un travail et/ou une préparation spécifique, ou cela est-il réservé à une « élite », ou tout du moins à des individus possédant des prédispositions psychologiques favorables ? Si l'espoir recouvre une dimension instable, est-il possible d'en modifier le niveau à plus ou moins long terme ? Et si oui, quels sont les programmes les plus à même d'y parvenir ? Sur la base d'une analyse approfondie de la littérature, nous aborderons la question des programmes d'intervention destinés à augmenter l'espoir dans différents contextes, afin d'en questionner la pertinence. Nous verrons la manière dont ils se structurent, s'organisent, se mettent en œuvre, et nous discuterons de leur efficacité en matière de conséquences éventuelles sur le niveau d'espoir des sujets et certaines variables concomitantes (e.g., performance, engagement, persévérance).

Pour résumer, notre travail de thèse s'articule autour de cinq chapitres dont le premier traitera des fondements théoriques de l'espoir, analysés au prisme de la théorie de Snyder (voir Snyder, Harris, et al., 1991, p. 199). Nous y aborderons en premier lieu (1) la définition et la structuration conceptuelle du modèle de Snyder et de ses différentes composantes ; (2) sa comparaison avec certaines variables dont il est proche ; (3) la justification du choix du modèle de Snyder, eu égard aux autres modèles développés sur l'espoir qui seront évoqués brièvement sans être développés.

Dans un deuxième chapitre, nous traiterons de la conception et de la validation transculturelle d'un outil de mesure de l'espoir d'état (voir Martin-Krumm, Delas, Lafrenière, Fenouillet, & Lopez, 2015, Annexes 8), destiné à compléter les outils disponibles et validés en langue française. Cet outil s'inscrit dans la volonté de tendre vers

l'usage de mesures « état » des concepts étudiés (Alarcon et al., 2013), tout en permettant une analyse différenciée des niveaux trait et état de l'espoir, point faible des travaux de recherches portant sur le modèle de Snyder. Une discussion autour de la validité de la structure factorielle du modèle bi-dimensionnel de Snyder y sera également développée, sur la base de l'outil validé.

Les troisième et quatrième chapitres, qui constituent le cœur de notre problématique, auront pour objectif de mieux cerner les mécanismes et processus impliqués dans la relation espoir-performance qui peuvent concomitamment impacter l'engagement, la persistance, l'accomplissement et la résilience dans le cadre de la pratique des activités physiques et sportives. Les conséquences de l'espoir seront abordées dans plusieurs contextes que sont celui de la pratique physique obligatoire des élèves en milieu scolaire (i.e., EPS ; chapitre 3), ainsi que de la réalisation d'une tâche motrice décontextualisée en laboratoire, chez des étudiants en Sciences et Techniques et des Activités Physiques et Sportives (i.e., STAPS ; chapitre 4). Dans le chapitre 3, l'étude longitudinale menée sur 6 mois dans le cadre de l'EPS vise à mettre en évidence les effets de l'espoir dispositionnel (i.e., trait) et situationnel (i.e., état) sur la réussite des élèves lors de l'évaluation trimestrielle dans cette discipline (voir Delas, Lafrenière, Fenouillet, Paquet, & Martin-Krumm, 2017). Le rôle de l'habileté perçue est également questionné dans son interaction avec l'espoir et son implication présumée dans la réussite. Dans le chapitre 4, l'étude menée en contexte expérimental chez des étudiants STAPS vise à mesurer l'effet de l'espoir sur la performance et la capacité de rebond des sujets confrontés à une situation dans laquelle la perception du résultat est manipulée, sur une tâche motrice réalisée sur cycloergomètre. L'objectif est notamment de clarifier les effets présumés de l'espoir sur la capacité de résilience des sujets. Cette pluralité de contextes nous permettra d'envisager de façons

multiplie les conséquences de l'espoir, en tentant de recouvrir une diversité de situations dans le domaine des APSA.

Le cinquième et dernier chapitre traitera de la question des programmes d'intervention destinés à augmenter le niveau d'espoir des sujets. Nous présenterons l'ensemble des études dont l'objet s'articule autour de la mise en œuvre et de la mesure de l'efficacité de ces programmes, afin de discuter de leur viabilité et de leur possible amélioration.

Enfin, une conclusion générale intégrera les apports, les limites et des perspectives de réflexion de ce travail de thèse afin de susciter de nouvelles recherches sur l'influence et le rôle de l'espoir, notamment dans le champ des activités physiques et sportives.

Chapitre 1 : Les fondements théoriques de l'espoir¹

I LE MODELE DE SNYDER

I.1 *Caractérisation du modèle bifactoriel de Snyder*

Pour introduire les réflexions sur la nature de l'espoir, nous allons présenter plus en détail le modèle développé par Snyder, Harris et al. (1991). Celui-ci se structure à partir de l'élaboration par l'individu de buts, dont l'importance est déterminée par leur valeur intrinsèque et les bénéfices escomptés (Snyder, 2002). L'originalité de ce modèle concerne le fait que cette valeur perçue du but (i.e., voir figure 1, p. 24) va déterminer non pas une (i.e., les attentes positives développées vis-à-vis du but), mais deux composantes qui agissent simultanément pour structurer l'espoir. Ainsi, se développent conjointement l'identification des moyens à mettre en œuvre pour atteindre ses buts (i.e., *pathways thinking* ou composante motivationnelle) et l'évaluation de sa propre capacité à exécuter et mettre en œuvre ces moyens (i.e., *agency thinking* ou composante opératoire). Pour Snyder, Irving et Anderson (1991), l'espoir peut ainsi se définir comme « un état motivationnel positif qui se base sur une interaction entre l'énergie et la motivation orientées vers les buts, ainsi que les différentes manières de les atteindre » (p. 287).

¹ Une revue de littérature détaillée sur la théorie de Snyder a fait l'objet d'une publication : Delas, Y., Martin-Krumm, C., & Fenouillet, F. (2015). La théorie de l'espoir : une revue de questions. *Psychologie française*, 60(3), 237-262.

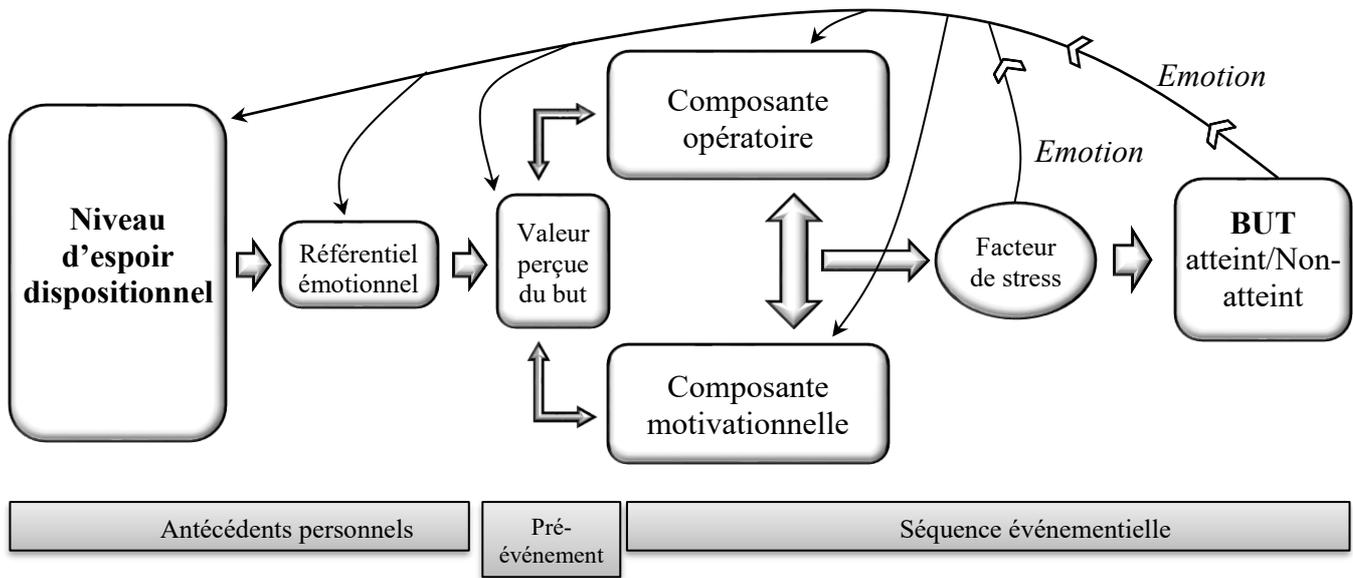


Figure 1. Schéma du processus temporel de structuration de l'espoir, et influence des feedbacks émotionnels (d'après Snyder, 2002, p. 254).

C'est donc l'expérience vécue à travers ces deux dimensions qui caractérise l'espoir que peut développer l'individu. Pour résumer, Lopez et al. (2009) définissent l'espoir à travers ce modèle (Snyder, Harris, et al., 1991) comme relevant d'une force de caractère qui trouve son origine dans les capacités à (1) clairement définir ses buts (i.e., *goals thinking*), (2) développer des stratégies spécifiques pour les atteindre (i.e., *pathways thinking*), (3) et initier et soutenir une motivation suffisante pour mettre en œuvre ces stratégies et s'engager durablement dans la poursuite de ses buts (i.e., *agency thinking*).

1.1.1 Les buts

Les buts sont la composante cognitive qui constitue le point de départ de la théorie de l'espoir (Snyder, 1994b). Ils fournissent au sujet des représentations qui s'expriment et sont interprétées mentalement sous la forme d'images, de mots ou d'idées (Snyder, 2002).

Plusieurs caractéristiques contribuent à définir et identifier les buts, chacune influençant le niveau d'espoir de l'individu au regard d'un résultat escompté.

Les buts varient tout d'abord au regard de leur structure temporelle, révélant une coexistence potentielle de buts à court terme et à long terme (e.g., « j'espère réussir mon examen de mathématiques qui a lieu demain », « plus tard, j'aimerais devenir médecin »). En second lieu, les buts varient également en fonction de leur degré de spécification. Des buts vagues (e.g., « j'espère réussir dans la vie ») sont très rarement associés à des pensées pleines d'espoir. En effet, des buts globaux et peu précis rendent l'évaluation des progrès difficile et ne permettent pas d'identifier clairement un résultat traduisant le succès (Emmons, 1992). A quelle(s) condition(s) puis-je affirmer que j'ai réussi dans la vie ? L'incapacité d'évaluer le succès et l'atteinte d'un but a généralement pour conséquence une diminution des renforcements et feedbacks positifs habituellement liés au constat des progrès accomplis (Pennebaker, 1989). Ces feedbacks sont importants dans la mesure où ils conditionnent rétroactivement l'entretien d'une motivation orientée vers l'atteinte de ses buts (i.e., composante motivationnelle). Cela implique par exemple d'identifier des domaines qui nous tiennent particulièrement à cœur (e.g., la vie professionnelle, la vie sentimentale) et de définir des sous-objectifs, des étapes, permettant d'identifier le chemin accompli me rapprochant de mon objectif. Par conséquent, des buts clairement définis facilitent leur évaluation et permettent ainsi de maintenir des pensées conscientes orientées vers leur réalisation (Snyder, 2002).

Enfin, la probabilité d'atteinte des buts doit également présenter un niveau optimal permettant d'engager les ressources de l'individu (e.g., cognitives, affectives, bioénergétiques), nécessaires à l'atteinte des buts (Snyder, 2000). Ainsi, un but présentant un pourcentage de probabilité de succès proche de zéro orientera spontanément l'individu

vers le choix d'autres buts plus accessibles. A l'inverse, un but pour lequel le succès est assuré ne mobilise pas non plus un degré élevé d'espoir. En définitive, la probabilité de succès doit être suffisante pour générer de l'espoir, permettant ainsi la mobilisation de ressources importantes. Concernant les relations entre les buts et le niveau d'espoir, les individus ayant un haut niveau d'espoir semblent plus enclins à développer des buts nombreux et variés (Langelle, 1989 ; Snyder, 1998), plus concrets (Snyder, 1994 ; Snyder, Harris, et al., 1991), et sont capables de dissocier un but global et relativement abstrait en un ensemble de sous-buts spécifiques et hiérarchisés. En outre, il apparaît nécessaire d'accorder une certaine valeur aux résultats hypothétiques occasionnés par l'atteinte d'un but, afin de s'engager et de persévérer dans la poursuite de celui-ci. A cet égard, les personnes révélant un haut niveau d'espoir seraient plus à même de définir ou redéfinir des buts afin d'y accorder une valence importante, en cherchant notamment à y identifier de possibles similitudes avec des buts antérieurement atteints, quant aux bénéfices qu'il est possible d'en retirer (Harris, 1988 ; Snyder, Harris, et al., 1991).

Comme nous l'avons évoqué, la spécificité de la théorie développée par Snyder tient à son modèle bifactoriel de l'espoir. Une fois les buts définis et identifiés par le sujet, il lui faut conjointement élaborer différentes manières de les atteindre (i.e., composante opératoire), et une motivation suffisante pour mettre en œuvre ces moyens (i.e., composante motivationnelle).

1.1.2 La dimension opératoire

Cette dimension renvoie à la manière d'atteindre les buts que l'on se fixe. Pour Snyder (2002), les gens se rapprochent de leurs buts en réfléchissant à des solutions viables pour y parvenir, qui sont incarnées par le facteur *pathways* dans ce modèle. Cette dimension opératoire est relative aux stratégies qui sont pensées et mises en œuvre par l'individu pour

atteindre ses buts. Chez une personne développant un haut niveau d'espoir, on constate une recherche active de moyens possibles pour atteindre ceux-ci. Ces individus auraient également plus de certitudes concernant les stratégies à mettre en œuvre pour atteindre leurs buts. Ils auraient également tendance à trouver des solutions alternatives pour faire face aux difficultés, afin de se rapprocher de leurs objectifs (Snyder, LaPointe, Crowson, & Early, 1998). Par conséquent, posséder un haut degré d'espoir entraînerait une conception et une adaptation plus rapides des moyens à mettre en œuvre pour atteindre ses buts.

1.1.3 La dimension motivationnelle

Le facteur *agency* concerne la dimension motivationnelle de la théorie de l'espoir, et renvoie à la confiance et à la volonté que l'on déploie pour atteindre un résultat attendu. A ce titre, Snyder et al. (1998) ont montré que les personnes qui possèdent un haut niveau d'espoir de trait utilisent souvent la persuasion verbale comme source volitionnelle (e.g., « je peux le faire », « rien ne peut m'arrêter »). Si cette composante motivationnelle trouve son utilité dans tous les buts, son importance est fondamentale lorsque l'individu est confronté à des obstacles difficiles à surmonter. Cette volonté permet ainsi de canaliser l'énergie et la motivation nécessaires vers l'alternative la plus appropriée (Snyder, 1994b).

1.2 Fonctionnement du modèle de Snyder

Les antécédents personnels, qui orientent la définition des buts que l'individu souhaite se fixer, renvoient à deux éléments que sont le niveau d'espoir initial dont il dispose (i.e., trait ou disposition), et son référentiel émotionnel (voir figure 1, p. 24). L'espoir dispositionnel se structurerait dès l'enfance pour se stabiliser par la suite, sensiblement à partir de l'adolescence (e.g., McDermott & Snyder, 2000 ; Snyder, McDermott, Cook, & Rapoff, 1997). Pour Shorey et al. (2003), la structuration des deux

composantes de l'espoir s'établissent dès le plus jeune âge au regard d'éléments contextuels tels que le style parental (e.g., permissif, autoritaire), ou des liens qui s'instaurent avec les adultes référents, particulièrement les parents. Développer un sentiment d'attachement fort et sécuritaire avec ses parents, dès l'enfance, constituerait ainsi un moyen d'orienter l'individu vers un haut niveau d'espoir dispositionnel.

Par la suite, la valeur accordée au but détermine en partie le niveau d'investissement dans la tâche (voir figure 1, p. 24). L'individu doit évaluer si les résultats en cas de succès ou d'échec méritent effectivement d'orienter tout ou partie de son attention, et d'y engager des efforts en conséquence. Cette évaluation peut d'ailleurs faire l'objet d'un renforcement positif ou négatif dès que les premiers efforts sont engagés dans la poursuite du but (Snyder, 2002). En effet, la valeur d'un but ne peut parfois être évaluée avec précision qu'à la condition d'avoir initié la poursuite de ce même but. C'est particulièrement le cas lorsque l'individu se fixe des buts dans une tâche qu'il ne connaît pas, ne lui permettant pas toujours d'évaluer ses chances d'y réussir.

Si les résultats attendus apparaissent suffisamment importants pour justifier un engagement significatif, la personne s'investit alors dans la situation ou l'enchaînement de situations qui permettront de se rapprocher du but escompté (i.e., séquence événementielle, voir figure 1, p. 24). Parallèlement à cela, l'individu détermine les différents chemins d'accès possibles pour atteindre le but (i.e., composante opératoire), ainsi que l'énergie et la motivation à allouer à sa réalisation (i.e., composante motivationnelle).

II ESPOIR ET AUTRES CONSTRUITS PSYCHOLOGIQUES

Il est souvent mentionné la grande proximité entre l'espoir et d'autres variables psychologiques comme l'optimisme, l'auto-efficacité ou encore la résolution de problèmes

(Snyder, Harris, et al., 1991). Cette partie a vocation à clarifier ces concepts afin de tenter de les positionner les uns par rapport aux autres, dans le but de caractériser les éléments qui relèvent de la spécificité de l'espoir faisant de lui un concept d'analyse singulier, complémentaire et pertinent.

II.1 Distinction avec l'optimisme dispositionnel

On constate que l'espoir et l'optimisme sont souvent interchangeables dans la littérature, et qu'une confusion entre les deux concepts est fréquente (Bryant & Cvengros, 2004 ; Maier, Peterson, & Schwartz, 2000). Pour Scheier et Carver (1985), l'optimisme peut se définir comme une attente générale positive vis-à-vis des événements à venir. En d'autres termes, les personnes optimistes « sont les personnes qui s'attendent à vivre des expériences positives dans le futur » (Carver & Scheier, 2001, p. 31). Comme pour l'espoir, l'optimisme est donc un état anticipatoire relativement stable reflétant la croyance dans le déroulement positif et favorable des événements futurs (Alarcon et al., 2013). Dans une méta-analyse menée par Alarcon et al. (2013), ces deux variables y apparaissent positivement corrélées (i.e., $r = .69$). Les auteurs en concluent malgré cela qu'il est possible de différencier empiriquement ces deux concepts, au regard de l'insuffisance de ce coefficient. Ainsi, ces deux construits semblent pouvoir être appréhendés comme des concepts distincts, ce que confirme par ailleurs de nombreuses études (e.g., Alarcon et al., 2013 ; Bryant & Cvengros, 2004 ; Eichner, Kwon, & Marcus, 2014 ; Gallagher & Lopez, 2009 ; Magaletta & Oliver, 1999 ; Rand, 2009).

La littérature fait également état d'un certain nombre de travaux se centrant sur la distinction entre ces deux théories (e.g., Martin-Krumm & Tarquinio, 2011 ; Snyder, Sympson, Michael, & Cheavens, 2000 ; Snyder, 1994a, 2002), ou évaluant spécifiquement la nature de ces distinctions (Ai, Peterson, Tice, Bolling, & Koenig, 2004 ; Alarcon et al.,

2013 ; Bailey, Eng, Frisch, & Snyder, 2007 ; Bruininks & Malle, 2006 ; Bryant & Cvengros, 2004 ; Gallagher & Lopez, 2009 ; Kashdan et al., 2002 ; Magaletta & Oliver, 1999 ; Rand, 2009 ; Rand & Cheavens, 2009 ; Rand, Martin, & Shea, 2011 ; Rose & Robinson, 2007 ; Snyder, Harris, et al., 1991). De surcroît, l'espoir et l'optimisme présentent de meilleures modélisations lorsqu'ils sont appréhendés comme deux concepts distincts, que lorsqu'ils sont modélisés de façon combinée (Bryant & Cvengros, 2004 ; Gallagher & Lopez, 2009).

En rentrant dans le détail, une première distinction apparaît concernant la nature des buts définis dans chacune de ces deux théories. Le modèle de Snyder se centre sur les pensées éprouvées par les individus vis-à-vis de leur propension à atteindre leurs buts, définis selon leurs propres standards (Alarcon et al., 2013 ; Gallagher & Lopez, 2009). A l'inverse, l'optimisme est un index reflétant les attentes générales vis-à-vis des événements à venir, incluant ceux qui échappent au contrôle des individus (Carver & Scheier, 2002). Scheier et Carver (1985, p. 219) parlent « des attentes globales de réussite » lorsqu'ils évoquent l'optimisme. En d'autres termes, ce-dernier est le fait de croire en l'issue positive des événements futurs mais ne se focalise pas sur le contrôle que peuvent exercer les individus sur le déroulement et l'issue de ceux-ci. A contrario, l'espoir se centre sur les actions initiées par soi-même dans le but de se créer un futur plus prospère (e.g., Arnau, Rosen, Finch, Rhudy, & Fortunato, 2007 ; Bryant & Cvengros, 2004 ; Gallagher & Lopez, 2009 ; Rand, 2009). Par exemple, on peut être optimiste en basant ses croyances sur des forces externes échappant à notre contrôle (e.g., la chance, la foi en Dieu). On peut aussi être optimiste et se référer à des buts dans lesquels nous ne sommes pas impliqués et/ou dans lesquels notre action n'exerce aucune influence (e.g., je suis optimiste quant à la baisse du chômage en France ; je suis persuadé que notre trajet en avion va se dérouler sans encombre). Ce caractère contrôlable concernant l'atteinte des buts escomptés fait de la théorie de Snyder une conception qui nous semble plus adaptée à l'analyse des processus

mis en jeu, notamment dans la performance et/ou la réussite dans le cadre de la pratique des activités physiques. Il est en effet plus facile de s'investir dans une pratique physique et sportive, de s'entraîner, de chercher à y être performant lorsque l'on envisage son action comme susceptible d'impacter ces mêmes performances, en mobilisant par exemple des processus cognitifs agissant sur l'attention ou la motivation, dans le but de réguler ses propres actions. A l'inverse, pourquoi consacrer du temps et de l'énergie à une pratique dont nous envisagerions les performances comme étant fortement sous la dépendance de facteurs externes, qui plus est incontrôlables ?

Deuxièmement, des différences sont également recensées concernant les conséquences de l'espoir et de l'optimisme sur le bien-être et d'autres variables sous-jacentes. Globalement, de nombreuses études démontrent une influence positive de l'optimisme sur les processus adaptatifs et l'ajustement psychologique, notamment lorsqu'ils sont sollicités pour faire face à la maladie (e.g., Carver et al., 1993 ; Chang, 1998; C. Martin-Krumm & Tarquinio, 2011 ; Scheier et al., 1989). Toutefois, les effets de l'espoir apparaissent plus probants. A titre d'exemple, l'espoir prédirait la santé mentale après avoir contrôlé l'optimisme, tandis que l'optimisme ne présente pas de caractère prédictif de la santé mentale lorsque l'on ôte la variance due à l'espoir (Kashdan et al., 2002 ; Snyder, Harris, et al., 1991). De même, l'espoir prédirait le bien-être subjectif, et ce même en contrôlant la variance due à l'optimisme (Magaletta & Oliver, 1999). Espoir et optimisme pourraient également avoir des conséquences différenciées en matière de bien-être. Les résultats d'une étude menée par Gallagher et Lopez (2009) vont dans ce sens, en testant l'influence directe de l'espoir et de l'optimisme sur les composantes du bien-être. Il en ressort qu'espoir et optimisme ont une contribution similaire aux différentes composantes du bien-être social (Keyes, 1998), mais se différencient sur les autres composantes. En effet, l'espoir serait davantage relié au bien-être eudémonique, centré sur le sens et la

réalisation de soi (Ryff, 1989), tandis que l'optimisme aurait davantage d'effets sur le bien-être hédonique ou subjectif, centré sur la recherche de plaisir et l'évitement de la souffrance (Diener, 1984). Cette orientation va dans le sens des résultats obtenus par Andersson (1996), qui soutient que l'optimisme est associé négativement et de manière hautement significative aux affects négatifs.

Enfin, et plus en lien avec des variables proches de celles dont notre thèse fait son objet d'étude (i.e., performance, réussite), d'autres distinctions ont été mises en évidence concernant les conséquences de l'espoir et de l'optimisme. A ce titre, Rand (2009) montre que l'espoir, à la différence de l'optimisme, influence les attentes de réussite des étudiants concernant leurs résultats de fin de semestre, ces attentes influençant à leur tour les performances scolaires. Dans une autre étude portant sur des étudiants en droit, l'espoir prédit de meilleures performances scolaires en fin de semestre, même en contrôlant les résultats obtenus aux tests d'entrée (Rand et al., 2011). L'optimisme n'a quant à lui aucune influence sur ces performances scolaires. Les résultats des études portant sur les liens entre optimisme et réussite, dans le cadre de l'enseignement supérieur, ne sont d'ailleurs pas très consistants (Feldman, Davidson, & Margalit, 2014 ; Rand et al., 2011). Tandis que peu d'études mettent en lien optimisme dispositionnel et réussite scolaire (e.g., Robbins, Spence, & Clark, 1991), de nombreux travaux démontrent les effets positifs de l'espoir sur cette même variable (voir Delas et al., 2015, Annexes 8).

En définitive, l'espoir et l'optimisme, bien que conceptuellement proches, constituent deux entités distinctes, aussi bien par leur nature qu'au regard de leurs conséquences en matière de bien-être ou de réussite dans différents domaines. La plus grande consistance des résultats concernant les effets de l'espoir sur la réussite scolaire et la performance, aussi bien que le caractère contrôlable de ce concept dans le modèle de

Snyder, nous permettent de distinguer espoir et optimisme, et d'opter définitivement en faveur du premier comme support de nos analyses.

II.2 Espoir et sentiment d'efficacité personnelle

La théorie de l'auto-efficacité ou sentiment d'efficacité personnelle (i.e., SEP) développée par Bandura (1977, 2003) propose un construit pouvant s'apparenter au concept d'espoir. Cet auteur stipule en effet que « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12). Cette croyance d'efficacité à réaliser un comportement influence la ligne de conduite, la quantité d'énergie que les individus investissent dans l'effort, la persévérance de leur action, la résilience et bien entendu le niveau de réussite de l'activité. A première vue, ces conséquences sur le comportement de l'individu s'apparentent fortement à celles de l'espoir tel qu'il est défini dans la théorie de Snyder (Delas et al., 2015 ; Snyder, 2002). On peut remarquer que la définition du SEP renvoie à la croyance en sa capacité d'agir au service d'une action intentionnelle, ce qui tendrait davantage à se rapprocher de la dimension motivationnelle de l'espoir. Magaletta et Oliver (1999) démontrent d'ailleurs une corrélation plus importante entre le SEP et la dimension motivationnelle de Snyder par rapport à la composante opératoire. Cette relation entre SEP et composante motivationnelle est d'ailleurs cohérente avec les résultats de Bandura et Cervone (1983) qui montrent que le SEP est fortement corrélé avec l'effort produit, cause contrôlable par l'individu. Toutefois, cette proximité entre SEP et composante motivationnelle ne suffit pas à en faire de l'espoir et du SEP des concepts similaires, dans la mesure où la composante opératoire est aussi constitutive de la théorie de Snyder, tandis qu'elle est inexistante dans la théorie de Bandura. En outre, certaines études démontrent un effet supérieur de la composante

opératoire sur des variables dépendantes, en comparaison de la dimension motivationnelle (Drach-Zahavy & Somech, 2002 ; Irving, Snyder, & Crowson, 1998 ; Moraitou, Kolovou, Papasozomenou, & Paschoula, 2006), renforçant la nécessité d'analyser l'espoir au prisme de ses deux dimensions.

D'autre part, les croyances d'efficacité personnelle tendent à privilégier des mesures contextualisées comme le mentionne Bandura quand il dit qu' « une conception erronée fréquente consiste à penser que les échelles globales demandant aux sujets d'évaluer leur capacités générales mesurent une disposition ou un trait d'efficacité. Un tel postulat est hautement contestable » (2003, p. 68). Si il existe bel et bien des échelles qui se veulent globales et décontextualisées pour mesurer le SEP, comme c'est le cas pour l'espoir dispositionnel (i.e., espoir de trait), leur utilisant ne semble pas être à privilégier dans le cadre de la théorie du SEP. Bandura ne reconnaît d'ailleurs qu'une utilité plus prédictive que théorique aux échelles de SEP globales quand il dit que ces échelles « peuvent avoir une valeur pratique puisqu'un certain gain prédictif, même faible, vaut mieux qu'une simple conjecture » (2003, p. 69).

Autrement dit, pour Bandura, une mesure globale de perception de compétence peut être corrélée par exemple avec les performances, mais cela ne suffit pas pour accréditer l'idée d'un SEP global jugé comme mesure pertinente, dans le but d'évaluer les effets sur des variables dépendantes plus ponctuelles et/ou contextualisées. Le SEP semble donc plus adapté et approprié pour identifier des effets prédictifs sur des échelles de temps courtes, tandis que l'espoir semble à l'origine conceptualisé comme une mesure stable relevant davantage d'un trait de personnalité (Snyder, 2002 ; Snyder, Harris, et al., 1991). Bien que l'espoir trait soit une mesure générale, il peut également être évalué de façon situationnelle (Snyder, Lopez, et al., 2003 ; Snyder et al., 1996), ce qui fait de l'espoir un concept

également applicable à des situations spécifiques ou à des échelles de temps restreintes, sur la base d'une mesure « état » de ce concept (Snyder et al., 1996). Par conséquent, la principale différence entre ces deux concepts relève du caractère bifactoriel de l'espoir, la dimension opératoire (i.e., *pathways*) étant totalement absente du SEP qui ne se centre que sur les attentes de réussite et le degré de certitude permettant de les atteindre, se rapportant davantage à la dimension motivationnelle de l'espoir (i.e., *agency*).

Enfin, si l'évaluation des états émotionnels influence le SEP dans la théorie de Bandura, probablement en tant qu'antécédent (Bandura, 1977, 2003), il s'agit avant tout d'une théorie fondée sur des croyances de capacités. Dans la théorie de Snyder, les émotions ont une place plus importante car elles peuvent réguler les processus cognitifs engagés dans la poursuite des buts fixé (voir figure 1, p. 24). Nous aborderons par la suite cette question de la place des émotions dans le modèle de Snyder.

En résumé, si une proximité entre le SEP et l'espoir semble se dessiner autour de la composante motivationnelle inhérente à la théorie de l'espoir, le modèle de Bandura ne présente pas d'éléments théoriques qui permettraient de discuter de sa proximité avec la composante opératoire de Snyder. Cela est d'ailleurs, rappelons-le, corroboré par des données empiriques (Magaletta & Oliver, 1999). Pour Snyder (1991), l'espoir ne peut se penser qu'à travers l'interaction entre ses deux composantes, la croyance dans sa capacité à agir efficacement pour atteindre un but étant fortement dépendante de la capacité de l'individu à y adjoindre des solutions concrètes, des stratégies, la planification d'étapes sans lesquelles l'atteinte du but ne peut être envisagée de manière aussi efficace et pertinente. D'autre part, l'absence de mesures dispositionnelles théoriquement fondées du SEP nous adjoint à pencher en faveur de mesures trait de l'espoir, permettant notamment

les comparaisons interindividuelles en matière de conséquences sur des variables plus globales.

II.3 Espoir et résolution de problèmes

L'espoir présente également une certaine proximité avec la théorie de la résolution de problèmes (Heppner & Petersen, 1982), avec une focale orientée cette fois-ci sur la dimension opératoire à l'inverse du SEP, qui comme nous l'avons vu semble avoir une certaine proximité avec la dimension motivationnelle du modèle de Snyder. En effet, l'identification d'un but et de stratégies permettant de l'atteindre constituent le cœur de la théorie de la résolution de problèmes (Heppner & Petersen, 1982). Ce concept se centre donc principalement sur la propension à élaborer des solutions viables pour résoudre un problème, affichant de ce fait une grande proximité avec la dimension opératoire de Snyder, autour notamment de la notion de contrôle. Or, dans la théorie de l'espoir, la composante motivationnelle est également centrale en permettant l'activation, la mise en œuvre et l'exploitation de ces stratégies afin d'atteindre un but. Cette dimension motivationnelle, ainsi que sa forte interaction avec la dimension opératoire, demeurent ainsi relativement absentes dans la théorie de la résolution de problèmes.

En somme, l'espoir tire son originalité de son modèle à deux facteurs interdépendants, l'un centré sur l'énergie allouée et la détermination concomitante à atteindre un but, l'autre portant sur l'élaboration de moyens concrets à mettre en œuvre pour y parvenir. La plus-value étant certainement dans cette dialectique, cette interaction qui nécessite de la part de l'individu de réfléchir à la fois aux moyens, stratégies et plans à mettre en œuvre pour atteindre un but identifié et jugé souhaitable, tout en trouvant les ressources motivationnelles et volitionnelles permettant l'engagement, la persévérance et la capacité à faire face aux difficultés et obstacles rencontrés. Cette bivalence situe

probablement le modèle de l'espoir développé par Snyder et al. (1991) à proximité de plusieurs concepts dont il fait la jonction ou se veut à l'interface. Proche du SEP concernant la croyance dans ses capacités d'agir et l'énergie que l'on peut y associer pour produire un résultat souhaité, il semble également avoir une proximité avec la théorie portant sur la résolution de problèmes, mais au regard de sa dimension opératoire. De surcroît, l'espoir permet une mesure globale qui semble particulièrement prédictive sur des variables générales (Delas et al., 2015 ; Snyder, 2002), à la différence des deux concepts précédemment évoqués. Enfin, l'espoir se distingue finalement assez nettement de l'optimisme dont il paraît initialement proche, par le fait qu'il s'oriente dans le modèle de Snyder sur des buts individuels et égocentrés, soumis par conséquent au contrôle de l'individu (Bernardo, 2010). A contrario, l'optimisme est le fait de croire en l'issue positive des événements futurs, mais ne se focalise pas sur le contrôle que peuvent exercer les individus sur le déroulement et l'issue de ceux-ci (Rand, 2009).

III LE ROLE DE DES EMOTIONS

Si la plupart des théories s'accordent à décrire l'espoir comme une attente positive vis à un vis d'un but souhaité (Averill, Catlin, & Chon, 1990 ; Farina et al., 1995 ; Stotland, 1969), les oppositions conceptuelles concernent principalement la nature même de l'espoir, et notamment la place prise par les émotions en tant que processus initiatique ou de régulation. Nous souhaitons clarifier ici ces différences conceptuelles, et positionner par-là même le modèle de Snyder autour de cette articulation cognitions-émotions. Cela nous permettra notamment de justifier en partie l'utilisation que nous ferons du modèle développé par Snyder et al. (1991), dans la suite de ce travail.

III.1 Les origines de l'espoir : cognition ou émotion ?

III.1.1 Des émotions génératrices de processus cognitifs

Dans certaines théories, l'espoir peut être considéré comme une émotion ou un état impliquant une forte composante affective (e.g., Aspinwall & Leaf, 2002 ; Averill et al., 1990 ; Bruininks & Malle, 2006 ; Farina et al., 1995 ; Lazarus, 1999 ; Scioli, Ricci, Nyugen, & Scioli, 2011). Bien qu'il ne puisse réellement être considéré comme une émotion « basique » comme la peur ou la joie (Averill, 1994), l'expérience émotionnelle associée à l'espoir puiserait son origine dans les passions de l'individu et surviendrait généralement lorsque ce dernier fait face à des situations qui engagent notamment sa maîtrise sur les événements, son attachement à autrui voire sa survie (Scioli et al., 2011). La confrontation de l'individu à ces événements particuliers est d'autant plus à même de générer des pensées emplies d'espoir que ceux-ci apparaissent difficiles à contrôler (Averill et al., 1990), et font généralement appel aux croyances religieuses ou à la spiritualité de l'individu (Scioli et al., 2011). Cela signifie par exemple, dans ces conceptions, qu'un individu peut développer de l'espoir sans nécessairement éprouver un fort sentiment de contrôle sur les événements (Aspinwall & Leaf, 2002 ; Bruininks & Malle, 2006). Cela constitue une différence théorique majeure dans la manière de conceptualiser l'espoir (Aspinwall & Leaf, 2002 ; Shorey, Snyder, Rand, Hockemeyer, & Feldman, 2002 ; Tong et al., 2010).

Ainsi, ces modèles postulent qu'il est possible de ressentir de l'espoir en pensant à des personnes auxquelles on attache beaucoup d'importance, pour lesquelles nous sommes donc fortement impliqués émotionnellement, avec le désir que ces individus parviennent à atteindre leurs buts sans pour autant être en capacité d'y jouer un rôle (Averill et al., 1990 ; Bruininks & Malle, 2006 ; Tong et al., 2010). On peut ainsi développer de l'espoir vis-à-vis d'autres personnes ou orienter ses propres attentes en les rendant dépendantes des

actions d'autrui. Herth (2001) parle quant à lui de « contexte affiliatif » et évoque la perception de soutien social, le sentiment d'appartenance et le soutien spirituel, comme relevant de dimensions constitutives de l'espoir. En d'autres termes, ces modèles avancent l'idée que l'espoir suscité par l'atteinte de nos propres buts peut dépendre de l'intervention d'autrui ou de phénomènes qui nous sont extérieurs, échappant ainsi parfois complètement à notre contrôle. Cependant, ces théories apparaissent complexes car holistiques et font dans certains cas appel à différents champs d'investigation théorique et scientifique sortant des carcans de la psychologie, comme la théologie (e.g., Scioli et al., 2011). Par ailleurs, la question de la mesure de l'espoir dans ces théories se révèle être problématique, constituant ainsi un frein très important à leur développement (Snyder, 1995).

III.1.2 Des cognitions et comportements dont découlent des émotions

Bien que l'espoir soit associé à une émotion ou à une expérience émotionnelle pour la majorité des modèles précédemment évoqués, sa structuration apparaît fortement liée aux processus cognitifs visant initialement à atteindre un but. Cela signifie que l'espoir ne peut se penser indépendamment de la définition d'un but, plus ou moins identifié et circonscrit, ou d'un résultat à atteindre perçu comme bénéfique pour le sujet ou autrui. Pour Averill et al. (1990), l'espoir serait ainsi une émotion obéissant à quatre règles distinctes basées sur l'évaluation des situations futures. Ces règles correspondent à quatre conditions permettant de générer un état émotionnel caractérisé, constitutif de l'espoir. Plus précisément, ces auteurs considèrent que cette émotion est (1) conditionnée par le choix d'un but réaliste en termes de probabilité d'atteinte, (2) socialement et moralement acceptable, (3) suffisamment important, et (4) dépend du degré de contrôle que l'individu peut exercer sur le plan des actions à mettre en œuvre. Pour Lazarus (1999), l'espoir est une croyance nécessairement liée à la survenue d'un résultat positif. En cela, il comporte

également une dimension cognitive suscitant des émotions, positives ou négatives, dans la poursuite et/ou l'atteinte d'un résultat jugé souhaitable. Cette conception se rapproche du modèle développé par Snyder et du rôle que viennent y jouer les émotions en tant que processus de régulation.

Si l'ensemble des approches jusque-là évoquées tendent à se centrer sur l'espoir en tant qu'expérience émotionnelle ou au service d'émotions, nous constatons qu'une dimension cognitive semble bien être à l'origine de l'ensemble de ces modèles, puisque se basant sur le développement d'attentes de réussite positives concernant des événements ou buts futurs.

Dans une seconde lignée de travaux, l'espoir est principalement appréhendé en tant que processus cognitif et renvoie à l'analyse des attentes concernant l'atteinte de buts escomptés (Stotland, 1969). Dans cette perspective, la composante émotionnelle est moins présente que dans les modèles précédents, ou plus souvent relayée au second rang au profit d'une analyse presque exclusivement cognitive des processus destinés à atteindre les buts que l'on se fixe (Aspinwall & Leaf, 2002 ; Snyder, Harris, et al., 1991 ; Stotland, 1969). Pour Snyder, l'espoir n'est pas une émotion mais plutôt un processus cognitif et dynamique (Snyder, Harris, et al., 1991) dont les émotions constituent un support de régulation suite à l'évaluation du résultat par l'individu (Snyder, 2002). Ainsi, l'espoir s'accompagnerait d'un ensemble d'émotions ou d'humeurs caractéristiques qui donne une tonalité affective au processus général de structuration de cette variable.

En amont de la définition des buts, un référentiel émotionnel se construit en référence à l'atteinte ou non des multiples buts poursuivis précédemment par l'individu (voir figure 1, p. 24). Chez des individus présentant un haut niveau d'espoir, ces émotions sont davantage associées à des souvenirs et aspects positifs comme le bonheur, le plaisir,

la satisfaction ou la confiance (Snyder, Cheavens, & Michael, 1999 ; Snyder, Irving, et al., 1991 ; Snyder, Sympson, et al., 2000). A l'inverse, le référentiel émotionnel d'une personne ayant peu d'espoir est souvent associé à des affects négatifs, des expériences d'échec agissant comme des modulateurs de stress et d'engagement qui vont exercer une influence sur le choix et la définition des buts.

Par ailleurs, ces régulations émotionnelles peuvent aussi intervenir pendant le déroulement de l'action (i.e., séquence événementielle, voir figure 1, p. 24). Si les actions entreprises permettent de se rapprocher du but à atteindre, le feedback informationnel basé sur cette évaluation entraîne des émotions positives qui vont renforcer les processus mis en œuvre dans l'atteinte du but (Snyder, 2002). Chez les individus possédant un haut niveau d'espoir, les émotions ressenties ont davantage tendance à soutenir l'attention et la motivation du sujet en direction du but. A l'inverse, les individus ayant un faible niveau d'espoir peuvent ressentir, dès la poursuite d'un but engagée, des émotions plutôt désagréables (e.g., appréhension, peur) quant aux événements qui vont se produire. Celles-ci peuvent engendrer des conséquences cognitives néfastes, en venant parasiter l'attention orientée vers la tâche ou en centrant le sujet sur des pensées négatives ayant trait à l'évaluation du résultat (e.g. « je ne m'en sors pas très bien », « je ne vais pas y arriver »). Les émotions découleraient donc notamment de la perception de succès, mesurée par l'écart entre le but fixé et le résultat obtenu. Cette régulation des actions par les émotions, aussi appelée « coping », semble d'ailleurs être corrélée positivement avec l'espoir, particulièrement chez les femmes (Stanton, Danoff-Burg, et al., 2000 ; Stanton, Kirk, Cameron, & Danoff-Burg, 2000).

Dans le modèle développé par Snyder, Harris et al. (1991), les émotions peuvent en somme intervenir avant, pendant, ou après la mise en œuvre des processus cognitifs

destinés à atteindre les buts fixés (Snyder, 2000). En amont (i.e., référentiel émotionnel, voir figure 1, p. 24), elles peuvent interférer avec le choix et l'intérêt conféré à certains buts personnels, sur la base d'une mise en relation avec les expériences passées dont la mémoire est vectrice (e.g., sensations, émotions antérieures générées par certaines situations de réussite ou d'échec, goûts, appétences). Pendant, elles peuvent venir interférer avec les pensées et actions entreprises au regard des bénéfices immédiatement perçus, permettant ou non de se rapprocher du but. En aval, elles peuvent agir dans un second temps comme des feedbacks de régulation, dont la nature et l'intensité varient selon le niveau de dissonance avec les buts préalablement fixés. En résultant d'un processus cognitif d'évaluation du résultat, elles pourraient rétroactivement impacter, positivement ou négativement, les composantes de l'espoir (Snyder et al., 1999, voir figure 1, p. 24).

En résumé, ce modèle intégratif présente l'avantage d'associer cognitions et émotions au sein d'une même structure, faisant de lui un modèle plus complexe et plus abouti que les précédents.

IV L'APPUI SUR LE MODELE DE SNYDER ET LES CHOIX OPERES EN SON SEIN

Lors de l'élaboration de cette thèse, nous avons fait le choix de nous inscrire, arbitrairement, dans l'utilisation exclusive du modèle développé par Snyder et al. (1991). La comparaison du modèle de Snyder avec d'autres modèles sur l'espoir peu exploités (e.g., (Averill et al., 1990 ; Herth, 1991 ; Schrank, Woppmann, Sibitz, & Lauber, 2011) en fait selon nous un modèle théorique de choix pour analyser les conséquences de l'espoir, et disposer de données comparatives fiables. D'autres arguments nous semblent à même de pouvoir justifier ce choix.

Premièrement, la focalisation de ce modèle sur la dimension contrôlable des pensées et action orientées vers les buts nous apparaît primordiale (Bernardo, 2010). Si le modèle de Snyder a pour spécificité de s'articuler autour de deux composantes motivationnelle et opératoire (Magaletta & Oliver, 1999), une autre particularité réside dans le fait que les personnes qui développent de l'espoir sont capables d'agir individuellement afin de prendre part à l'atteinte de leurs buts (Tong et al., 2010). Ce caractère de contrôlabilité constitue une autre différence fondamentale entre ce modèle et les autres.

Toutefois, cela n'explique pas par exemple pourquoi certaines personnes développent des pensées et attentes positives à l'égard de buts formulés par et/ou pour d'autres individus, sans qu'elles ne puissent agir d'une quelconque manière pour leur permettre de les atteindre (e.g., espoir lié à des facteurs externes tels la chance, les conditions climatiques, le rôle des autres significatifs). Certains travaux préconisent à ce titre d'incorporer une dimension « locus d'espoir » dans le modèle de Snyder (Bernardo, 2010), afin de prendre en compte cette possibilité de développer de l'espoir pour soi ou autrui en dépit de la contrôlabilité des événements (Delas et al., 2015, Annexes 8).

En dépit de cette limite, aborder les conséquences de l'espoir dans les activités physiques et sportives ne pouvait selon nous se concevoir qu'à travers un modèle conférant un rôle significatif à l'individu dans la régulation de ses cognitions et comportements. Identifier les effets de l'espoir pourrait ainsi ouvrir des pistes de réflexion concernant les possibles remédiations et interventions susceptibles d'en affecter le niveau, et d'impacter positivement un certain nombre de variables associées à la réussite et/ou au bien-être. Ce levier interventionnel, même s'il ne constitue pas l'objet central de cette thèse, nous paraît offrir de multiples opportunités futures d'agir par l'intermédiaire de l'espoir, directement

et/ou de manière différée, sur la performance et pourquoi pas la résilience, la persévérance et tout ensemble de variables associées au soi et à la réussite dans ce domaine (Delas et al., 2015). Cependant, les effets de l'espoir sur la performance sportive demeurent mal connus, et seuls quelques travaux en font leur objet d'étude. En l'état actuel des connaissances, ce modèle se prête certainement le mieux à l'analyse et à la comparaison des effets potentiels de l'espoir sur la performance dans le champ des pratiques physiques et sportives.

Deuxièmement, ce modèle a très largement inspiré une majorité des travaux empiriques menés sur l'espoir (Bernardo 2010 ; Rand & Cheavens, 2009). Cela peut notamment s'expliquer par la facilité d'utilisation des outils de mesure fondés sur cette théorie et leurs excellentes qualités psychométriques, lui offrant un gage de robustesse empirique (Bryant & Cvengeos, 2004 ; Hellman, Pittman, & Munoz, 2013). De surcroît, ce modèle présente également l'intérêt d'avoir abordé la question des conséquences de l'espoir notamment dans le domaine sportif, ou quelques résultats nous semblent à même de pouvoir être répliqués, enrichis et discutés (voir Delas et al. 2015). Pour autant, la théorie de Snyder peine encore à faire pleinement consensus, et certaines interrogations demeurent quant à la solidité aussi bien théorique qu'empirique de ce modèle. Un des intérêts de cette thèse sera donc également de discuter la viabilité théorique et empirique de ce modèle, en revenant notamment sur les critiques portant sur sa bifactorialité (e.g., Aspinwall & Leaf, 2002 ; Tong et al., 2010).

Enfin, l'orientation préférentiellement cognitive du modèle de Snyder (Aspinwall & Leaf, 2002 ; Bernardo, 2010 ; Bruininks & Malle, 2006) a constitué un autre point nous ayant décidé à choisir ce modèle comme support de notre travail, au détriment d'autres modèles organisés autour des émotions. A ce titre, la grande majorité des études menées en prenant appui sur le modèle de Snyder se sont davantage centrées sur l'analyse des

processus cognitifs interagissant avec l'espoir, et susceptibles d'affecter en conséquence la performance, les perceptions de soi et bien d'autres variables associées à la réussite et à l'accomplissement (Delas et al., 2015 ; Snyder, 2002). Bien que les émotions soient intégrées au modèle de Snyder, elles n'apparaissent pas centrales en comparaison d'autres modèles théoriques précédemment évoqués (e.g., Averill et al., 1990 ; Bruininks & Malle, 2006 ; Farina et al., 1995). Peu d'études se sont à notre connaissance intéressées à la mise en évidence de ces processus de régulation, et à leur caractère volontaire et contrôlé par l'individu, ou à contrario relevant de processus infra-conscients. Cet élément constitue selon certains auteurs une des faiblesses de ce modèle, qui manque de travaux empiriques traitant explicitement de cette question des émotions (Alexander & Onwuegbuzie, 2007 ; Aspinwall & Leaf, 2002). Le rôle des celles-ci comme régulateur des processus cognitifs dans le modèle de Snyder a toutefois fait l'objet de quelques études (e.g., Alexander & Onwuegbuzie, 2007 ; Onwuegbuzie, 1998 ; Onwuegbuzie & Daley, 1999 ; Snyder, 1999 ; Snyder et al., 1991), se limitant bien souvent à des analyses corrélationnelles démontrant une association positive entre propension à générer des émotions positives et espoir de trait, ou en faisant valoir des corrélations négatives entre l'espoir et l'évaluation des symptômes de la dépression, ou encore les émotions négatives. De ce fait, les processus de régulation par les émotions, qui interviennent pendant ou consécutivement à l'action, suite à l'évaluation du résultat, ne nous apparaissent pas prioritaires dans cette thèse. Avant d'étudier le rôle des facteurs émotionnels dans la théorie de Snyder et ses effets sur la performance, ou encore la persévérance dans la poursuite des buts engagés, il nous semble au préalable indispensable d'investiguer les conséquences directes de l'espoir sur la performance physiques et d'autres variables cognitives qui y sont associées (e.g., attentes de réussite, évaluations de soi, perception du résultat).

A l'issue de ce premier chapitre, nous avons tenté de définir et circonscrire le modèle développé par Snyder, Harris et al. (1991), notamment au regard d'autres modèles théoriques conceptualisant l'espoir, mais également vis-à-vis d'autres variables dont il est proche. Nous avons notamment vu que le modèle de Snyder tire son originalité de ses deux dimensions opératoire et motivationnelle, qui sont à la base de la structuration de l'espoir. Par la suite, nous souhaitons en conséquence revenir plus en détail sur certaines des limites brièvement évoquées concernant cette bifactorialité. Pour cela, nous ferons lors du chapitre deux un état des lieux exhaustif des controverses portant sur la spécificité de ce modèle à deux facteurs latents. A titre d'exemple, un grand nombre d'études semble utiliser indifféremment des scores globaux d'espoir ou des scores distincts concernant les deux sous-dimensions opératoire et motivationnelle. Ce manque de clarté dans l'utilisation et l'exploitation des outils de mesure de l'espoir est clairement mis en évidence par Alarcon et al. (2013), dans leur méta-analyse. Se pose donc d'emblée la question des outils de mesure, et de leur utilisation dans le cadre du modèle développé par Snyder, Harris et al. (1991). Afin de répondre à ces interrogations, nous aborderons en premier lieu la question de la mesure de l'espoir à travers la validation transculturelle d'un questionnaire destiné à évaluer l'espoir d'état (Snyder et al., 1996). Dans un second temps, nous prendrons appui sur la viabilité de cet outil qui constituera le support empirique de notre discussion. Par-là même, nous traiterons de la pertinence de l'utilisation d'un modèle de l'espoir à deux dimensions distinctes tel qu'il est théoriquement préconisé par Snyder, ou à une seule et unique dimension.

Chapitre 2 : Validation d'un outil de mesure de l'espoir d'état et discussion autour du modèle théorique

I L'ESPOIR : UN CONTINUUM HIERARCHIQUE

I.1 Mesurer l'espoir dans la théorie de Snyder

Après avoir évoqué dans le premier chapitre les éléments constitutifs de l'espoir, à travers le prisme de la théorie de Snyder, il convient d'en questionner la mesure, c'est à dire la manière dont se structure l'espoir chez l'individu au regard des buts qu'il a identifiés, et du contexte dans lequel ils s'inscrivent (Lopez et al., 2009 ; Snyder, 2002 ; Snyder et al., 1996). A ce titre, les fondements de la théorie de Snyder nous enseignent que l'espoir constituerait une variable labile, c'est-à-dire dont le niveau est susceptible de varier, en s'insérant dans un continuum dont le niveau évolue selon que l'on se réfère à des buts plus ou moins généraux et stables dans le temps (Lopez et al., 2009). A l'instar d'autres concepts comme le soi (Marsh & Shavelson, 1985), l'espoir est ainsi conceptualisé et modélisé sous forme d'une structure hiérarchique multidimensionnelle constituée en son sommet d'un niveau général commun à un ensemble de situations, et relativement stable (i.e., trait). Ce niveau d'espoir dit « dispositionnel » caractérise en ce sens une évaluation générale du niveau d'espoir, reflétant une manière individuelle et relativement stable de développer des attentes plus ou moins élevées concernant l'atteinte de ses buts. Toutefois, ce niveau propre à chacun peut varier selon que l'évaluation de ces attentes porte non plus sur des buts généraux, mais sur un domaine particulier d'action ou d'intervention, voire même sur une situation particulière. Ainsi, chacun est à même de développer un niveau d'espoir plus

spécifique, relatif à des domaines particuliers de la vie (e.g., travail, école, sport). Le niveau d'espoir peut alors présenter une plus grande variabilité et une stabilité moins importante dans le temps. L'autre extrémité de ce continuum hiérarchique concerne alors le niveau d'espoir « état », ultime ramification présentant le niveau d'espoir d'un individu « ici et maintenant », fortement dépendant du contexte et situé dans une temporalité restreinte (Snyder et al., 1996). Le niveau d'espoir peut également se référer à une situation particulière ou à un but précis (Feldman & Dreher, 2012). On peut alors posséder une tendance personnelle relativement stable à développer de l'espoir (i.e., espoir de trait), tout en ayant un niveau plus modéré d'espoir dans une situation spécifique et ponctuelle (i.e., espoir d'état). Cette dernière mesure constituera l'objet de cette étude.

En outre, il semble aujourd'hui nécessaire d'appréhender le concept d'espoir en tant que variable latente, continue et dimensionnelle. A l'instar de l'optimisme, pour lequel on ne peut arbitrairement catégoriser les individus comme « optimiste » ou « pessimiste » à partir d'un découpage médian, la majorité des individus se situant dans « un entre-deux » (Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010, p. 880), il est nécessaire d'envisager l'espoir comme un continuum sur lequel se trouve les individus. Celui-ci va d'un niveau d'espoir très faible à un niveau d'espoir élevé, en passant par des niveaux plus modérés, adoptant ainsi une représentation gaussienne (i.e., courbe en « U inversé »), la majorité de l'effectif se trouvant au centre de la courbe. Une récente étude apporte d'ailleurs des arguments statistiques en faveur de ce positionnement théorique (Eichner et al., 2014). Les résultats y révèlent une corrélation plus robuste entre l'échelle de mesure de la dépression (BDI-II ; Beck, Steer, & Brown, 1996) et l'échelle d'espoir de trait lorsque le score de ce dernier est appréhendé en tant que variable continue et non dichotomique.

Nous avons vu que l'espoir peut être assimilé à un système de croyances hiérarchisé en différents niveaux d'abstraction (Snyder, Feldman, et al., 2002). Ceux-ci s'influencent mutuellement et présentent un certain degré de stabilité au regard de leur position dans ce système hiérarchique. Dans cette perspective, différents outils de mesure ont été conçus et validés, en langue anglaise principalement, pour quantifier le niveau d'espoir selon les contextes. L'objectif est ici de décrire de manière relativement exhaustive ces outils de mesure afin de choisir judicieusement les plus adaptés aux objectifs poursuivis dans nos différentes études.

Le niveau le plus général d'espoir (i.e., l'espoir de trait ou dispositionnel) peut être mesuré à l'aide de l'échelle *The Trait Hope Scale* (Snyder, Harris, et al., 1991). Cette échelle contient quatre items relatifs à la composante motivationnelle², quatre items relatifs à la composante opératoire³ et quatre leurres. Les réponses sont proposées sur une échelle de Likert allant de 1 = *Toujours faux* à 8 = *Toujours vrai*. Les qualités psychométriques de cet outil s'avèrent satisfaisantes (Hellman, Pittman, & Munoz, 2013 ; Roesch & Vaughn, 2006 ; Snyder, Harris, et al., 1991). En effet, la validation originelle rapporte de bonnes consistances internes⁴. L'échelle rapporte également une stabilité temporelle test-retest acceptable⁵. La plupart des travaux ne révèlent aucune différence significative en matière d'espoir concernant l'âge et le sexe (e.g., Chang, 1998 ; Gomez et al., 2014 ; Snyder, 2002 ; Snyder et al., 1996 ; Snyder, Harris, et al., 1991). Une validation en langue française de cette échelle d'espoir de trait a été réalisée récemment avec une population adulte (Gana,

² "The contents of the four agency items tap the sense of successful determination in relation to the person's goals generally." (Snyder, Harris, et al., 1991, p. 572).

³ "The four pathways items pertain to people's cognitive appraisals of their ability to generate means for surmounting goal-related obstacles and reaching goals" (Snyder, Harris, et al., 1991, p. 572)

⁴ $\alpha = .74$ à $\alpha = .88$ pour l'ensemble de l'échelle ; $\alpha = .70$ à $\alpha = .84$ pour sa composante motivationnelle ; $\alpha = .63$ à $\alpha = .86$ pour sa composante opératoire.

⁵ Corrélations de $r = .73$ à $r = .85$ sur des périodes allant de 3 à 10 semaines.

Daigre, & Ledrich, 2012). Les consistances internes de l'échelle globale et des sous-échelles de cette version apparaissent satisfaisantes⁶.

Chez l'enfant, une autre échelle de trait a été constituée (i.e., *The Children's Hope Scale* ; Snyder et al., 1997). Elle concerne les enfants âgés de 8 à 14 ans et comprend trois items relatifs à la composante motivationnelle et trois items relatifs à la composante opératoire. La consistance interne pour l'ensemble de l'échelle apparaît satisfaisante⁷, et la stabilité temporelle montre des corrélations acceptables⁸ sur des périodes s'échelonnant de 2 semaines à un an (Snyder et al., 1997 ; Valle, Huebner, & Suldo, 2006). A noter qu'aucune différence significative n'est encore apparue au regard de l'âge des sujets (Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2011 ; Snyder et al., 1997 ; Valle, Huebner, & Suldo, 2004), ni du sexe (Snyder, Lopez, et al., 2003).

The Domain-Specific Hope Scale (Snyder, Shorey, & Sympson, 2003) a été développée pour évaluer l'espoir des adolescents ou des adultes dans 6 domaines de la vie : les relations sociales, les relations amoureuses, la vie de famille, l'école, le travail, et les loisirs. En revanche, cet outil n'a pas fait l'objet d'une validation et n'est donc pas exploité dans le cadre de travaux de recherches publiés. Elle présente malgré tout l'intérêt de s'inscrire dans le cadre de la modélisation hiérarchique susmentionnée, relative à la théorie développée par Snyder, Harris, et al. (1991). Dans un but similaire, Juntunen et Wettersten (2006) ont développé l'échelle de mesure de l'espoir au travail (i.e., *The Work Hope Scale*) afin d'utiliser la théorie de l'espoir en contexte professionnel⁹.

⁶ $\alpha = .71$ pour sa composante opératoire ; $\alpha = .66$ pour sa composante motivationnelle ; et $\alpha = .78$ pour l'échelle globale.

⁷ Comprise entre $\alpha = .72$ et $\alpha = .86$

⁸ Corrélations de $r = .73$ à $r = .47$

⁹ L'échelle globale de cette dernière rapporte un alpha de Cronbach de $\alpha = .93$, la dimension motivationnelle de $\alpha = .87$ et la dimension opératoire de $\alpha = .68$.

En descendant dans le système hiérarchique, pour aller du plus général au plus spécifique, Feldman, Rand, et Kahle-Wroblewski (2009) proposent quant à eux une échelle destinée à mesurer le niveau d'espoir concernant des buts spécifiques et identifiés, en partant du constat qu'aucune étude ne s'est intéressée à mesurer spécifiquement les effets bénéfiques de l'espoir pour atteindre un but identifié¹⁰ (i.e., *A Goal-Specific Hope Scale*). Cette échelle se base sur le questionnaire de trait mais les items sont réajustés pour traiter de buts spécifiques et non généraux¹¹. La consistance interne de l'échelle semble satisfaisante¹².

Pour mesurer l'espoir dans une situation ponctuelle et contextualisée, une échelle d'état¹³, comprenant 3 items relatifs à la dimension opératoire ainsi que 3 items relatifs à la dimension motivationnelle a vu le jour (i.e., *The State Hope Scale*, Snyder et al., 1996). L'échelle de notation de type Likert en 8 points est identique à celle utilisée pour la mesure de l'espoir de trait. Les études rapportent des qualités psychométriques tout à fait acceptables quant à la validité (i.e., alpha de Cronbach) et à la fidélité (i.e., stabilité test-retest) de ce questionnaire¹⁴ (Feldman & Snyder, 2000 ; Snyder et al., 1996).

1.2 Utilisation différenciée des mesures de l'espoir

Malgré les différentes échelles de mesure de l'espoir qui viennent d'être présentées, force est de constater que la plupart des études n'utilisent que deux ou trois d'entre elles.

¹⁰ "No research has directly tested whether hope predicts goal attainment." (Feldman, Rand, et Kahle-Wroblewski, 2009, p. 482).

¹¹ "This scale resulted from a slight rewording of items on the original hope scale (Snyder et al., 1991). For instance, the item, "I energetically pursue my goals," was changed to, "I energetically pursue this goal." (D. B. Feldman, Rand, & Kahle-Wroblewski, 2009, p. 484)

¹² La consistance interne de l'échelle globale est comprise entre $\alpha = .74$ et $\alpha = .88$.

¹³ The State Hope Scale

¹⁴ Les consistances internes rapportées sont comprises entre $\alpha = .82$ et $\alpha = .95$ pour l'échelle globale, entre $\alpha = .83$ et $\alpha = .95$ pour la composante motivationnelle, et entre $\alpha = .74$ et $\alpha = .93$ pour la sous-échelle relative à la dimension opératoire.

Plus précisément, les études s'inscrivant dans le cadre la théorie de Snyder s'appuient dans la très grande majorité sur les mesures « trait » (Snyder, Harris, et al., 1991; Snyder et al., 1997) ou « état » (Snyder et al., 1996), voire les deux simultanément. Cela s'explique notamment par les qualités psychométriques de ces outils et leur utilisation quasi-exclusive permettant des études comparatives (Alarcon et al., 2013 ; Brouwer, Meijer, Weekers, & Baneke, 2008).

En partant d'une analyse de la littérature, nous faisons le constat que beaucoup de travaux ont étudié le rôle de l'espoir de trait dans la réussite et l'accomplissement dans différents contextes (e.g., Ciarrochi et al., 2007 ; Curry, Snyder, Cook, Ruby, & Rehm, 1997 ; Marques et al., 2011 ; Snyder & Shorey, 2002). A l'inverse, une minorité de travaux s'est intéressée aux conséquences de l'espoir d'état sur la réussite (e.g., Curry et al., 1997 ; Davidson, Feldman, & Margalit, 2012 ; Peterson et al., 2006). Pourtant, « les prétendus traits ou dispositions globales de personnalité sont en grande partie des créations dont l'évaluation est notoirement imprécise » (Bandura, 2003, p. 69). Quelques études démontrent ainsi des corrélations plus fortes entre l'espoir d'état et la performance en comparaison de l'espoir de trait, lorsque ces deux variables sont mesurées simultanément (e.g., Delas et al., 2017 ; Peterson et al., 2006). Sur une tâche d'anagrammes, Peterson, et al. (2006) démontrent par d'exemple un effet supérieur de l'espoir d'état par rapport à l'espoir de trait sur la performance des sujets¹⁵.

Nous constatons donc la nécessité d'investiguer davantage le rôle de l'espoir d'état, spécialement lorsqu'il s'agit d'évaluer les conséquences de l'espoir dans la performance et

¹⁵ Les corrélations sont respectivement de $r = .26, p < .01$ pour l'espoir d'état et la performance sur la tâche, et de $r = .07, NS$ pour l'espoir de trait.

la réussite, et plus encore dans des contextes spécifiques bien identifiés (Alarcon et al., 2013). Par conséquent, nous nous attacherons en premier lieu, dans la suite de ce chapitre, à constituer, tester et valider un outil en langue française destiné à mesurer l'espoir d'état afin de compléter les mesures permises par l'échelle d'espoir de trait (Gana et al., 2012).

II UN MODELE THEORIQUE QUESTIONNE SUR SON CARACTERE BIFACTORIEL

II.1 Espoir de trait

Comme nous l'avons mentionné précédemment (cf. chapitre 1), la particularité du modèle de Snyder réside dans son caractère bi-dimensionnel (i.e., composantes motivationnelle et opératoire). De manière théorique, le modèle de Snyder envisage le niveau d'espoir global comme l'addition des deux sous-scores relatifs à chacune de ces dimensions (Snyder, Harris, et al., 1991). Pour autant, Snyder et ses collaborateurs (Snyder, Harris, et al., 1991; 1997) préconisent l'utilisation d'un seul et unique score cumulé à travers leurs validations d'outils de mesure de l'espoir de trait:

“We caution against using the agency and pathways components separately because of (a) the model premise that such thoughts must be added in order to measure hopeful goal-directed thinking, (b) the theoretical and empirical relatedness of the components, and (c) the internal instability of scales having only three items. Even though the scale manifests two distinguishable and yet interrelated components as was theorized, it should be emphasized that it displays acceptable overall internal consistency” (Snyder et al., 1997, p. 413, 414).

Pourtant, dans la grande majorité des études s'appuyant sur l'utilisation d'une échelle de « trait » (Alarcon et al., 2013), il n'y a pas de consensus concernant l'utilisation d'un modèle à un ou deux facteurs. Dans certaines d'entre elles, un seul score « global »

d'espoir est utilisé en faisant la moyenne des scores obtenus aux deux sous-dimensions motivationnelle et opératoire (e.g., Ashby, Dickinson, Gnilka, & Noble, 2011 ; Davidson et al., 2012 ; Jiang, Huebner, & Hills, 2013 ; Lopez & Calderon, 2011 ; Snyder et al., 1997). A l'inverse, d'autres études examinent les scores des deux dimensions de façon distincte, sans se référer à un score global (e.g., (Arnau et al., 2007; Bailey et al., 2007 ; Chang, 2003; Ciarrochi et al., 2007 ; Feldman & Dreher, 2012 ; Mathew, Dunning, Coats, & Whelan, 2014).

De surcroît, concernant l'exploitation d'un modèle à deux facteurs, il existe une réelle controverse sur l'ampleur des effets constatés. Certaines études rendent compte d'un effet plus important de la dimension motivationnelle (Arnau et al., 2007 ; Bailey et al., 2007; Feldman et al., 2009 ; Gustafsson, Hassmén, & Podlog, 2010) quand d'autres études affichent des résultats plus nuancés, voire une influence plus forte de la dimension opératoire (e.g., Drach-Zahavy & Somech, 2002 ; Irving et al., 1998 ; Moraitou et al., 2006). Au regard de ces résultats contrastés, il semble nécessaire d'éclaircir cette ambiguïté théorique par de plus amples travaux empiriques se focalisant sur l'effet séparé et conjoint des deux dimensions constitutives du modèle de Snyder. Au-delà de l'absence de preuve empirique permettant de trancher en faveur d'un meilleur modèle sur le plan statistique (Brouwer et al., 2008 ; Roesch & Vaughn, 2006), il est surprenant de constater que les deux modèles sont fréquemment utilisés sans justification théorique préalable.

Le modèle à deux dimensions, soutenu par la théorie de Snyder, est-il réellement cohérent avec l'utilisation d'une mesure globale de l'espoir gommant la spécificité de chaque dimension ? Doit-on plutôt utiliser préférentiellement une dimension en fonction de la nature des variables étudiées ? Plus radicalement, n'est-il pas envisageable de modifier le modèle en ne conservant qu'une seule dimension ?

Certains travaux se sont spécifiquement penchés sur ces problèmes théoriques et épistémologiques que soulève l'existence de deux dimensions distinctes (e.g., Chang, 2003 ; Tong et al., 2010). Pour illustrer cette controverse, Brouwer et al. (2008) montrent par exemple que le modèle unidimensionnel de l'espoir dispositionnel semble plus conforme sur le plan statistique¹⁶ :

“The best choice is to consider the scale as a unidimensional scale [and] ... Our results showed that the items measure the same construct and that there is very little unique variance that is explained by the Pathways or Agency items above the general factor Hope.” (p.314).

A l'inverse, le modèle à deux dimensions semble plébiscité dans d'autres travaux s'appuyant sur l'analyse de l'espoir de trait (e.g. Ciarrochi et al., 2007 ; Creamer et al., 2009 ; Gomez et al., 2014 ; Roesch & Vaughn, 2006). Roesch et Vaughn (2006) concluent par exemple à un modèle à deux facteurs plus cohérent en matière de robustesse statistique :

“This two-factor structure fit well without correlating errors of measurement as previous research had done (Babyak, Snyder, & Yoshinobu, 1993). Moreover, the model representing the two-factor structure fit significantly better than a one-factor model representing general dispositional hope across all of the samples. The internal consistency of Agency and Pathways factors (scales) was also adequate across samples.” (Roesch & Vaughn, 2006, p. 82)

Le constat d'une corrélation très forte¹⁷ entre les dimensions motivationnelle et opératoire relance de surcroît cette question des limites quant à une utilisation distincte des

¹⁶“Using Mokken scale analysis (e.g., Meijer & Baneke, 2004 ; Sijtsma & Molenaar, 2002), we found that the DHS formed a strong scale. Also, exploratory factor analysis resulted in a first eigenvalue of 4.47 and a second eigenvalue of 0.74. Thus, the ratio of first to second eigenvalues equaled 6.05, which pointed to a strong common factor.” (Brouwer, Meijer, Weekers, & Baneke, 2008, p. 314)

¹⁷ “In the present study the factors representing these components were highly associated (all $r_s > .80$) in all samples/groups.” (Roesch & Vaughn, 2006, p. 82).

deux dimensions pour étudier les conséquences de l'espoir, ou ses liens avec des variables dépendantes :

“While Babyak et al. (1993) have found and Snyder et al. (1991, 1996) have suggested that a higher-order general hope factor is the best predictor of outcomes, it is extremely difficult to predict outcome variables of interest from the Agency and Pathways factors because of this substantial overlap in variability. This problem is further compounded when measurement error is removed using CFA and structural equation modeling (when predicting criterion variables) [and] ...On a theoretical and conceptual level these two hope constructs are described as relatively distinct. However, on a measurement level it is not clear that participants perceive measures of these constructs in this way” (Roesch & Vaughn, 2006, p. 82)

II.2 Espoir d'état

Dans la plupart des études prenant appui sur la mesure de l'espoir d'état, le seul score global de l'échelle a été utilisé dans l'analyse des données et la présentation des résultats, sans distinction des sous-dimensions (Ashby et al., 2011 ; Curry et al., 1997 ; Davidson et al., 2012 ; Ong et al., 2006 ; Rego, Sousa, Marques, & Pina e Cunha, 2014 ; Snyder et al., 2005). Dans quelques études, les deux facteurs motivationnel et opératoire ont fait l'objet d'une analyse séparée, pour laquelle la dimension motivationnelle semble être la plus influente. Par exemple, seule cette dimension est positivement associée à certaines variables cognitives telles que le sens de la vie, l'estime de soi, et est négativement associée à la dépression ou l'anxiété (Cheavens, Feldman, Gum, Michael, & Snyder, 2006 ; Cheavens, Feldman, Woodward, et al., 2006). De la même manière, Gustafsson et al. (2010) ont démontré que seule la dimension motivationnelle prédit significativement les différentes dimensions du burnout. Toutefois, quelques résultats viennent contredire et contraster la supériorité de cette dimension. Irving et al. (2004) trouvent par exemple que les deux dimensions prédisent des améliorations à la suite de sessions thérapeutiques chez

des patients dépressifs. Enfin, Klausner et al. (1998) ont démontré que seule la dimension opératoire permettait de prédire une réduction des symptômes de l'anxiété et de la dépression chez des patients souffrant de dépression chronique.

Globalement, si la distinction des deux dimensions demeure viable sur les plans théorique et empirique pour l'espoir de trait, aucun consensus ne semble pour autant réellement s'établir concernant l'emploi d'un modèle préférentiel à un ou deux facteurs (e.g., Babyak et al., 1993 ; Brouwer et al., 2008 ; Snyder, Harris, et al., 1991 ; Snyder et al., 1997). Pour ce qui est de l'espoir d'état, une seule étude de validation de l'outil de mesure (Snyder et al., 1996) s'est intéressée à l'analyse de la structure factorielle de deux modèles distincts (i.e., à un ou deux facteurs latents). Les résultats révèlent une très légère supériorité du modèle à deux facteurs latents, sur les trois études présentées (Snyder et al., 1996), en dépit du fait que le modèle à un facteur présente une robustesse statistique satisfaisante. Dans la mesure où aucune étude n'a mesuré les effets distincts de ces deux versions du modèle sur la prédiction de variables dépendantes, toute conclusion demeure hâtive quant à la validité d'un modèle à un ou deux facteurs.

En définitive, cette analyse de la littérature, entre controverses empiriques et questionnements conceptuels, nous invite à explorer la validité du modèle de Snyder concernant la mesure de l'espoir état. Ce choix est motivé par trois raisons principales : 1) l'absence d'une échelle francophone de mesure de l'espoir d'état fiable et validée scientifiquement ; 2) l'absence d'un outil permettant d'appréhender l'espoir dans des domaines spécifiques, tels que les activités physiques et sportives ; et enfin 3) la possibilité d'envisager des analyses plus poussées concernant les conséquences de l'espoir sur des variables dépendantes comme la performance, par une évaluation distincte et une identification des interactions des niveaux respectifs d'espoir de trait et d'état.

III ÉTUDE SUR LA VIABILITE DU MODELE DE SNYDER PORTANT SUR L'ESPOIR D'ETAT¹⁸

III.1 Objectifs et hypothèses

L'ensemble de ces interrogations nous amènent à rendre compte en deux temps de l'analyse et de la viabilité potentielle du modèle de l'espoir d'état. Nous prendrons en premier lieu appui sur l'outil de référence initialement développé par Snyder et al. (1996), afin de procéder à une validation transculturelle de cet outil et d'en évaluer les qualités psychométriques.

Nous faisons l'hypothèse qu'à l'instar de l'échelle de trait (Gana et al., 2012), l'Échelle de Mesure de l'Espoir d'État (i.e., EMEE) présente une validité de construit satisfaisante, par examen de la structure factorielle, permettant d'en faire usage en langue française.

De plus, nous présumons d'une bonne fidélité de construit que nous testerons par l'intermédiaire de la consistance interne et de la validité nomologique en lien avec une variable dépendante, la santé mentale.

Le choix de cette variable s'est imposé pour 1) ces liens ténus avec l'espoir (Cheavens, Feldman, Woodward, et al., 2006 ; Gallagher & Lopez, 2009 ; Gilman, Dooley, & Florell, 2006 ; Marques et al., 2011 ; Snyder, Harris, et al., 1991) ; 2) son évaluation auprès de jeunes adolescents âgée de 11 à 15 ans (Marques et al., 2011) ; et enfin 3) l'intérêt

¹⁸ Le contenu de cette étude a fait l'objet d'une publication dans une revue à comité de lecture présenté en *Annexe 6* : Martin-Krumm, C., Delas, Y., Lafrenière, M. A., Fenouillet, F., & Lopez, S. J. (2015). The structure of the state hope scale. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 272-281.

d'avoir une échelle d'évaluation en 6 points à l'instar de l'EMEE et mesurant la santé mentale des individus sur une temporalité restreinte, afin de rendre compte des perceptions actuelles de l'individu. Ce dernier critère nous semble primordial pour relater des liens potentiels de cette même variable avec la mesure d'une variable état dont le niveau fluctue inévitablement dans le temps. La stabilité test-retest n'apparaît de ce fait pas être une nécessité pour relater de la fidélité de construit, eut égard à la labilité de ce concept (Snyder et al., 1996).

En second lieu, nous analyserons la structure et la robustesse statistique de cet outil de mesure en référence au modèle théorique de Snyder, à un ou deux facteurs latents. L'inconsistance des études sur ce point, et l'usage non systématique de cette distinction dans la littérature, nous amènera à questionner l'intérêt et les bénéfices d'une telle dichotomie concernant l'échelle d'espoir d'état par l'intermédiaire d'analyses factorielles comparatives.

Nous faisons l'hypothèse de la supériorité du modèle à deux facteurs latents au vu des fondements théoriques développés par Snyder sur sa théorie, ainsi qu'au regard des précédentes analyses menées au cours de la validation originelle de l'échelle d'espoir d'état (Snyder et al., 1996).

III.2 Méthode

Temps 1. Décrire le processus d'élaboration et de validation de l'échelle en langue française destinée à mesurer l'espoir d'état.

Pour ce faire, nous respecterons différentes étapes nécessaires à la réalisation d'une validation d'outil transculturelle (Vallerand, 1989). Après avoir traduit l'outil, nous

évaluerons les qualités psychométriques de cette échelle. Pour cela, le processus de validation de ce questionnaire se déroulera selon cinq étapes édictées par Vallerand et al. (Vallerand, 1989, p. 198 ; Vallerand, Guay, & Blanchard, 2000) afin de valider des outils anglophones en langue française : (1) création d'une version préliminaire, (2) évaluation de la version préliminaire, (3) vérification de la clarté des items par rapport à la population cible, (4) calcul de la consistance interne, et (5) évaluation de la validité de « construit » de l'outil. Une série de mesures a été effectuée avec des adolescents de collège et de lycée constituant la population cible.

Temps 2. Tester la validité de deux modèles distincts, à un ou deux facteurs latents.

Pour cela, nous prendrons appui sur des analyses factorielles confirmatoires (AFC) sur un premier sous-échantillon cible. Pour donner plus de robustesse à nos résultats, nous testerons sur un second sous-échantillon de la population de l'étude les effets de l'âge et du sexe sur l'invariance de la structure factorielle, ainsi que l'effet présumé de l'espoir état sur une variable dépendante.

III.2.1 Mise au point d'une version expérimentale du questionnaire

III.2.1.1 Traduction de l'outil

La première étape a donc consisté en la traduction française du questionnaire initial en langue anglaise *The State Hope Scale* (Snyder et al., 1996). Pour rappel, l'échelle mesurant l'espoir d'état se compose dans sa version originelle de 6 items dont 3 mesurent la dimension motivationnelle et 3 la dimension opératoire. Les réponses sont apportées sur une échelle de 1 = *Definitively False* à 8 = *Definitively True*. Les items sont conçus comme des affirmations et il est demandé au sujet de répondre en pensant à la manière dont il ressent les choses dans le moment présent, « ici et maintenant ». Les réponses sont donc

orientées au regard d'un contexte et d'un moment donnés (e.g., « En ce moment, lorsque je suis en difficulté, je suis capable de trouver différentes manières de m'en sortir »).

Pour procéder à la traduction de l'outil originel, nous avons opté pour la technique de traduction inversée dite « backtranslation », qui semble la plus apte à garantir une bonne qualité de version préliminaire, en limitant les biais de traduction (e.g., Brislin, 1986; Brislin, Lonner, & Thorndike, 1973). Les items de l'échelle ont donc été traduits un à un de l'anglais vers le français, puis du français vers l'anglais, en portant une attention soutenue au fait de conserver le sens initial de chacun de ces items. Pour cela, plusieurs traductions émanant de personnes différentes ont été testées, toutes maîtrisant parfaitement l'anglais. La première vague de traduction a ensuite été retraduite en anglais par un étudiant bilingue possédant la double nationalité franco-anglaise. L'objectif étant de retomber le plus proche possible de la version originelle en anglais. Une attention particulière a également été apportée à la traduction de l'échelle de mesure. A l'origine, les réponses sont apportées sur une échelle de 1 = *Definitively False* à 8 = *Definitively True*. Pour des problèmes d'intelligibilité et de sens concernant l'emploi de la langue française, nous avons fait le choix de passer sur une échelle de 1 = *Pas du tout d'accord* à 6 = *Tout à fait d'accord*. En effet, la notion de fréquence ne convenait pas un certain nombre d'items une fois la traduction en français opérée. Le score de l'échelle de mesure de l'espoir d'état était donc susceptible d'osciller entre 6 et 36.

III.2.1.2 Évaluation de la clarté des items

Après la phase de traduction, un premier test a été effectué sur un échantillon de 20 sujets âgés en moyenne de 15 ans (i.e., de 11-18 ans, de la 6^{ème} à la terminale). Les questionnaires leur ont été administrés à l'issue de leur entraînement au sein de leur club sportif. Un rapide entretien individuel a ensuite été conduit avec chacun d'entre eux afin

de pouvoir cerner les éventuelles difficultés rencontrées dans la perception des items (i.e., signification des termes, sens des phrases, emploi de l'échelle). Les résultats obtenus et les remarques des sujets ont permis un affinement du questionnaire pour en faciliter la compréhension, tout en conservant le sens originel. Après sélection des modifications, le questionnaire a été soumis à un second échantillon test composé d'étudiants de master STAPS, ainsi qu'à un Maître de Conférences en STAPS spécialisé en psychologie. Il a été précisé aux sujets que ce questionnaire était destiné à un public d'adolescents constitué d'élèves de 11 à 18 ans. Cette procédure a permis d'avoir un second retour sur la clarté des items et la cohérence du questionnaire, notamment concernant la relation items/échelle, et d'aboutir à la version définitive du questionnaire (voir Annexes 8).

III.2.2 Étude principale

III.2.2.1 Population

940 élèves issus de l'enseignement secondaire, âgés de 10 à 23 ans et majoritairement de type caucasien, ont participé à cette étude (627 filles, 313 garçons ; $M_{\text{âge}} = 15.67$, $SD_{\text{âge}} = 2.62$). Ces élèves sont issus de 5 établissements différents dont trois collèges et deux lycées. Un se trouve en Ille et Vilaine, un dans le Maine-et-Loire, un en Loire-Atlantique et deux en région parisienne.

III.2.2.2 Procédure

Après avoir obtenu le consentement des 5 enseignants (3 hommes et 2 femmes) d'Éducation Physique et Sportive (EPS) pour réaliser notre étude, nous nous sommes assurés d'avoir l'autorisation nécessaire des chefs d'établissement afin de procéder à la passation des questionnaires durant les cours d'EPS. Nous avons au préalable informé les enseignants de la procédure de diffusion ainsi que des explications que nous souhaitons

donner aux élèves, concernant à la fois le but de l'étude et les modalités de remplissage du questionnaire. En premier lieu, les élèves étaient informés qu'ils allaient participer à une étude destinée à mieux comprendre la manière dont ils se perçoivent au quotidien. Suite à cette présentation, tous devaient remplir l'échelle de mesure de l'espoir d'état. Pour ce faire, il était d'abord demandé aux élèves de remplir soigneusement et en totalité l'en-tête du questionnaire constitué de la classe, du sexe et de la date de naissance. Bien que les questionnaires soient anonymes, ces éléments demeuraient fondamentaux dans l'optique de recouper les données relatives à chaque sujet, lors de passations multiples. Les élèves devaient ensuite lire les items un à un afin de bien en comprendre le sens, et étaient questionnés sur la clarté et la compréhension de ceux-ci. Après quoi, il était précisé aux élèves qu'ils devaient fournir une réponse pour chacun des items sur l'ensemble des questionnaires. Les élèves ont ensuite rempli la version française de l'échelle de mesure de l'espoir d'état (i.e., EMEE, Annexes 1) et, le cas échéant, le questionnaire sur la santé mentale (voir Annexes 1). Enfin, nous avons insisté sur le fait qu'il n'y avait pas de réponses particulières attendues, ni de bonnes ou de mauvaises réponses.

III.2.2.3 Mesures

EMEE. Composé de 6 items, 3 associés à la composante motivationnelle et 3 relatifs à la dimension opératoire, les sujets forment leur réponse sur une échelle de type Likert en 6 points de 1 = *Pas du tout d'accord* à 6 = *Tout à fait d'accord*. Pour cela, il leur était spécifié qu'ils devaient répondre en s'appuyant sur ce qu'ils ressentaient et percevaient « en ce moment ».

Mental Health Inventory-5 (MIH-5 ; Ware, Snow, Kosinski, & Gandek, 1993, p. 199). Cette échelle mesurant la santé mentale est composée de 5 items évaluant les niveaux d'anxiété, de dépression, les troubles émotionnels et du comportement, ainsi que le bien-

être (e.g., « Durant le mois dernier, combien de fois t'es-tu senti heureux ? »). Les réponses apportées aux items l'ont été sur une échelle de type Likert en points allant de 1 = *Jamais* à 6 = *Toujours*.

III.2.2.4 Analyse des données

Tout d'abord, nous avons analysé la structure factorielle de l'EMEE en termes d'indices d'ajustement sur le premier échantillon composé de 513 élèves appartenant à trois établissements.

Pour cela, deux modèles concurrents ont été testés, à une et deux variables latentes. Cette procédure est basée sur une stratégie de comparaison de modèle dans laquelle un ensemble de modèles hypothétiques et alternatifs sont testés sur la base des mêmes données (MacCallum, 1995). Le premier modèle fait l'hypothèse d'un unique facteur latent (i.e., figure 2, p. 65) représentant le construit général de l'espoir d'état, comme formulé dans l'étude de Brouwer et al. (2008). Le second modèle est un modèle de second-ordre avec un niveau général d'espoir caractérisé par deux variables latentes et intermédiaires (i.e., figure 3, p. 65), nommées *agency* et *pathways*, en accord avec les fondements théoriques de Snyder (Snyder, Harris, et al., 1991 ; Snyder et al., 1996), et d'autres études s'étant intéressées à la structure factorielle de ce modèle théorique (Creamer et al., 2009 ; Gomez et al., 2014 ; Roesch & Vaughn, 2006). Pour tester ces modèles, des Analyses Factorielles des Correspondances (i.e., AFC) ont été utilisées. Toutes les modélisations d'équations structurelles analysées dans cette étude l'ont été avec le logiciel SPSS Amos 21 avec une estimation du maximum de vraisemblance.

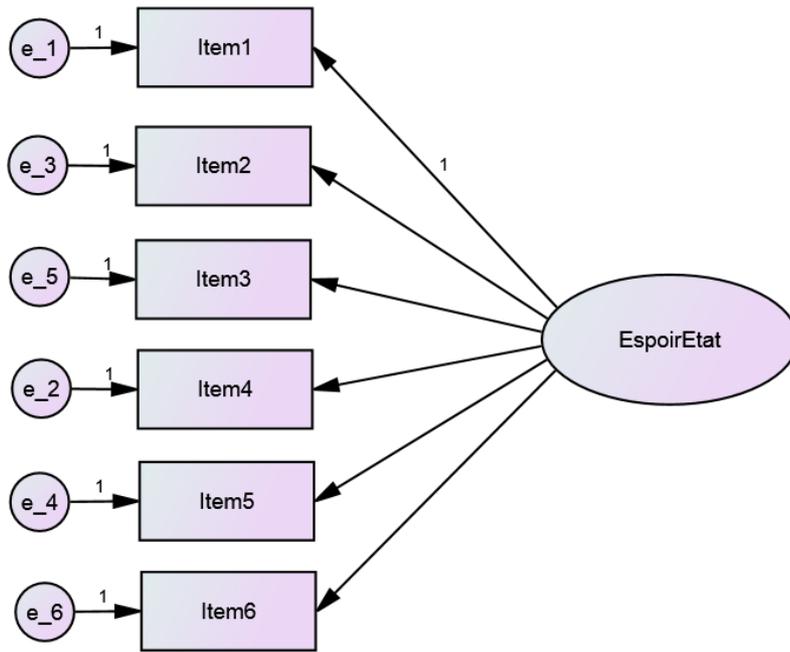


Figure 2. Modèle à un facteur représentant le construit général de l'espoir d'état

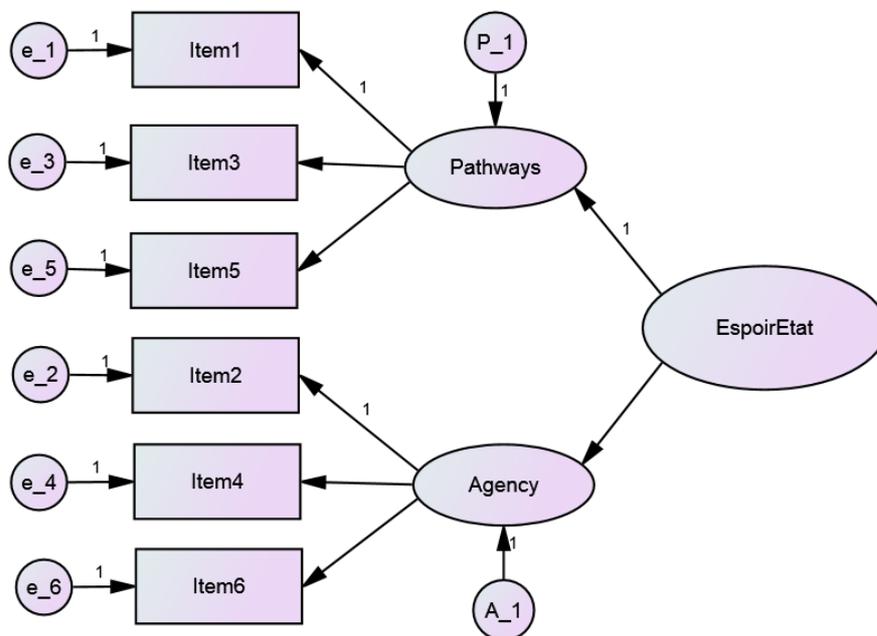


Figure 3. Modèle de second ordre à deux facteurs latents

Par la suite, sur un autre échantillon composé de 423 élèves issus de deux autres établissements, nous avons évalué la manière dont cette structure se généralise indépendamment des effets d'âge et de sexe.

III.3 Résultats et discussion

III.3.1 Validité du questionnaire et comparaison de la structure factorielle des deux modèles

Le premier échantillon comprend 513 élèves de l'enseignement secondaire appartenant à trois établissements différents (338 filles, 175 garçons ; $M_{\text{âge}} = 15.44$, $SD_{\text{âge}} = 2.79$). Les moyennes, les écarts-types et les coefficients de saturation pour tous les items de l'échelle sont présentés dans le tableau 1 (p. 68).

III.3.1.1 Analyses préliminaires

L'inspection des indices d'asymétrie (skewness) et d'aplatissement (kurtosis) pour toutes les variables indiquent le caractère normal des données (i.e., les valeurs sont comprises entre -0.739 et -0.361 pour le « skewness » et entre -0.699 et -0.243 pour le « kurtosis »). Le dépistage des données n'a révélé aucune valeur supérieure à trois écarts-types à la moyenne. De plus, dans le but d'examiner les données aberrantes multivariées, nous avons calculé la distance Mahalanobis pour toutes les valeurs. Aucun participant n'excède la valeur critique du Khi-carré au niveau $p = 0.001$ avec la correction de Bonferroni (29.32).

III.3.1.2 Analyse de la validité de construit par examen de la structure factorielle

Cette étape est destinée à examiner la structure factorielle des items de l'EMEE à l'aide d'une Analyse Factorielle Exploratoire (i.e., AFE). Nous nous attendons à trouver une structure factorielle à deux facteurs conformément à la théorie développée par Snyder (Snyder, Harris, et al., 1991; Snyder et al., 1996). Pour analyser les qualités psychométriques de l'EMEE, nous avons donc commencé par réaliser une AFE en composantes principales. Étant donné la corrélation théorique postulée entre les deux facteurs *Agency* et *Pathways*, nous avons opté pour une méthode de rotation Oblimin dans le cas du second modèle¹⁹. Le premier modèle (i.e., un facteur) présente une structure à un seul facteur dominant n'expliquant que 51,6% de la variance totale. Ce résultat semble néanmoins acceptable dans la mesure où pour Gorsuch (1983), une variance expliquée comprise entre 40% et 50% définit une structure factorielle avec un impact substantiel combiné. De plus, les items doivent atteindre un poids minimum de .40 sur un facteur afin d'être pris en compte (Guttman, 1954). Dans le cas du premier modèle, les items saturent sur cet unique facteur avec un poids compris entre .57 et .77, ce qui apparaît acceptable au vu de ces recommandations.

Pour le second modèle (second-ordre), l'analyse factorielle exploratoire réalisée démontre la prédominance de deux facteurs principaux expliquant 63,48% de la variance totale. Dans les études menées par Snyder et al. (1996), le pourcentage total de variance expliqué par les deux facteurs principaux est de 71,4%²⁰, notre résultat étant légèrement

¹⁹ "Oblique rotations were used throughout because of the positive theorized relationship between the agency and path- ways components." (Snyder et al., 1996, p. 323)

²⁰ "The total variance accounted for in these two-factor solutions varied from a low of 72% to a high of 87%. Gorsuch (1983) has noted that extracted variances of 40% to 50% reflect a factor structure of

inférieur à cela mais assez nettement supérieur aux recommandations formulées par Gorsuch (1983). De plus, en analysant la saturation des items (voir tableau 1), on remarque que chaque item sature bien majoritairement sur un seul facteur avec un poids relativement important ($> .66$ sauf pour l'item 4), conformément aux résultats trouvés dans la validation originelle ($> .69$).

Tableau 1. Statistiques descriptives et saturation des items sur chaque facteur pour le modèle numéro 2

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Saturation	
			Agency	Pathways
Items de la composante Agency				
2. À l'heure actuelle, je poursuis mes objectifs avec énergie/volonté.	4.36	1.39	.795	-
4. En ce moment, je me vois en train de réussir ma vie.	4.19	1.49	.473	-
6. En ce moment précis, je suis en train d'atteindre les buts que je m'étais fixé.	4.05	1.49	.822	-
Items de la composante Pathways				
1. En ce moment, lorsque je suis en difficulté, je suis capable de trouver différentes manières de m'en sortir.	4.36	1.34	-	.769
3. Il y a de nombreuses solutions concernant le problème auquel je suis confronté(e) en ce moment.	3.89	1.52	-	.669
5. Actuellement, je peux trouver différentes manières d'atteindre mes objectifs.	4.30	1.34	-	.789

Note : $N = 513$

Par la suite, nous avons testé la validité des différents modèles que nous avons précédemment soumis à l'AFE à l'aide d'analyses confirmatoires (i.e., AFC). Son utilisation doit permettre de vérifier si la version traduite correspond au modèle originel. Cette méthode de validation consiste à construire un modèle et à formuler des hypothèses

substantial impact for self-report scales, and the State Hope Scale surpassed this criterion." (Snyder et al., 1996, p. 323)

quant à l'effet de variables sur certaines autres. « L'AFC cherche à tester un modèle théorique dans lequel on postule à l'avance les résultats de l'analyse » (Judd & McClelland, 1998). Ainsi, on précise à quel facteur chaque énoncé devrait être associé. Selon Vallerand et al. (2000), ce type d'analyse « est particulièrement utile pour confirmer dans le cadre d'une seconde étude une structure factorielle déjà obtenue dans une première étude » (p. 273). Il s'agit ensuite de traduire ce modèle conceptuel en modèle mathématique par l'intermédiaire d'équations structurales qui quantifient le poids respectif des différents paramètres. Divers indices d'adéquation sont alors proposés supportant ou infirmant la structure postulée. La comparaison des indices d'ajustement doit permettre d'évaluer la structure de ces modèles et de mettre en évidence le modèle qui semble le plus cohérent.

Nous avons utilisé plusieurs indices pour évaluer l'ajustement du modèle (Hu & Bentler, 1999). Premièrement, l'ajustement du modèle aux données a été examiné à l'aide du test du chi-carré (χ^2). La valeur du χ^2 « représente un indicateur du niveau de correspondance entre une structure factorielle proposée et les données collectées » (Martin-Krumm, 2002). Plus le χ^2 est élevé et p significatif ($<.05$), moins l'adéquation du modèle aux données est bonne. Lorsque le χ^2 est non significatif, cela indique que le modèle a été en mesure de reproduire convenablement la matrice de covariance, l'hypothèse nulle peut donc être retenue. Ceci étant, il est important de prendre en compte le fait qu'un χ^2 significatif n'indique pas nécessairement une absence d'adéquation. En effet, s'appuyer uniquement sur le test chi-carré pose certaines limites car ce type de statistiques est très sensible au nombre de variables, à la grandeur des corrélations ainsi qu'à la taille de l'échantillon (Kline, 2010 ; Marsh, Balla, & McDonald, 1988). Il est donc recommandé d'utiliser le ratio entre le χ^2 et le nombre de degrés de liberté afin d'évaluer l'ajustement des données. Un ratio plus bas que 2 est généralement considéré comme acceptable (Jöreskog & Sörbom, 1988).

Par conséquent, nous avons utilisé complémentirement d'autres indices bien établis, et moins sensibles à la taille de l'échantillon, pour évaluer l'ajustement du modèle : un indice d'ajustement absolu, le Standardized Root-Mean square Residual (SRMR) ; deux indices d'ajustement comparés, le Comparative Fit Indice (CFI) et l'indice de Tucker-Lewis (TLI) ; ainsi qu'un indice d'ajustement corrigé, le Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA). Le CFI et le TLI mesurent l'adéquation entre le modèle proposé et le modèle de base. Plus la valeur de ces deux indices est proche de 1 et meilleure est l'adéquation. Nous avons utilisé les seuils d'acceptabilité recommandés pour ces deux indices dont les valeurs doivent être supérieures à .95 (Bentler, 1990 ; L. Hu & Bentler, 1999). Le SRMR est un indice des résidus de la racine du carré moyen standardisés, qui permet de comparer le tableau des covariances observées avec les covariances prédites. Il est donc préférable qu'il soit faible. Une valeur comprise entre .05 et .1 est acceptable selon Rupp et Segal (1989). Enfin, le RMSEA est une mesure de la moyenne des variances et covariances résiduelles. Il est recommandé d'associer ces deux indices aux deux précédents parce qu'ils sont habituellement fournis avec un intervalle de confiance qui permet de juger la précision de l'adéquation du modèle aux données. Des valeurs inférieures à .08 suggèrent un bon ajustement du modèle (Brown & Cudeck, 1989 ; Hu & Bentler, 1999 ; McCallum & Austin, 2000). Pour finir, le critère d'information d'Akaike (AIC) a été calculé, pour rendre compte du contraste entre les différents modèles. Dans un ensemble de modèles concurrents non-hiérarchiques, celui avec la valeur AIC la plus faible devra être choisi (Kline, 2010).

Les statistiques des modèles testés sont présentées en tableau 2²¹. Pour les deux modèles, les indices CFI et TLI sont donc au-dessus des normes acceptables de .90 ou plus. Concernant le χ^2 , il est significatif et le ratio χ^2/ddl est légèrement supérieur à 2, ce qui en fait un indice moyennement acceptable. On note un χ^2 très légèrement supérieur pour le modèle à un facteur, allant de pair avec un ajustement très légèrement moins bon. L'indice RMSEA est supérieur à .05 et inférieur à .08, et rend donc compte d'un bon ajustement des deux modèles. Enfin, l'indice SRMR est de .02 pour les deux modèles, présentant une faible valeur conforme aux recommandations précédemment évoquées. On peut donc en conclure que tous les indices d'ajustement sont conformes aux données collectées et aux recommandations laissant suggérer que les deux modèles sont adaptés et acceptables en termes d'indices d'ajustement. Toutefois, le second modèle a une valeur légèrement plus faible de AIC ($\Delta AIC = -0.54$) et un χ^2 très légèrement inférieur, suggérant que ce modèle semble plus à même d'être répliqué.

Tableau 2. Structure factorielle des modèles testés pour l'EMEE

Modèle	χ^2	df	χ^2/df	SRMR	CFI	TLI	RMSEA	AIC
Un facteur	23.66***	9	2.63	.02	.99	.98	.06 (.03-.09)	47.66
Second-ordre	21.12***	8	2.64	.02	.99	.98	.06 (.03-.09)	47.12

Notes : Un facteur : modèle à un facteur ; Second-ordre : modèle bifactoriel. *Pathways* et *agency* sont représentés par deux facteurs distincts de premier ordre dérivés d'un facteur de second-ordre (i.e. espoir d'état).

$N = 513$; *** $p < .001$

²¹ Pour le premier modèle à un facteur, on obtient les résultats suivants : $\chi^2(9, N = 513) = 23.66$; $p < .001$, CFI = 0.99 ; TLI = 0.98 ; SRMR = .02 ; RMSEA = .06 (.03-.09) ; AIC = 47.66. Pour le second modèle bifactoriel, on trouve les données suivantes : $\chi^2(8, N = 513) = 21.12$; $p < .001$, CFI = 0.99 ; TLI = 0.98 ; SRMR = .02 ; RMSEA = .06 (.03-.09) ; AIC = 47.12.

En définitive, le modèle de second-ordre, conforme à la théorie originelle de Snyder et al. (1991, 1996), se révèle être le plus acceptable et a donc été préféré comme modèle de référence pour effectuer les analyses qui suivent (i.e., analyses d'invariance). Cela confirme notre troisième hypothèse de départ (i.e., supériorité du modèle à deux facteurs), bien que les indices d'ajustement révèlent également la robustesse statistique du modèle à un facteur contrairement aux études entreprises par Snyder et al. (1996), pour qui le modèle à deux facteurs semblait nettement supérieur en termes d'ajustement au modèle à un facteur. Ces différences minimales dans notre étude, par rapport à celles décrites par Snyder et al. (1996)²², nous invitent cependant à la plus grande prudence quant à la supériorité empirique d'un modèle sur l'autre.

Enfin, la corrélation présumée entre les scores des deux dimensions motivationnelle et opératoire se révèle positive et fortement significative ($r = .74, p < .001$). Ces résultats sont conformes à ceux trouvés par Snyder et al. (1996) pour qui cette corrélation est comprise entre .64 et .80 dans les trois études menées. Cette forte corrélation nous maintient malgré tout dans cette incertitude quant à l'utilisation d'un score unique, sachant que chaque facteur ne se rapporte dans l'échelle d'espoir d'état qu'à trois items, argument utilisé par Snyder et al. (1997) pour défendre l'utilisation d'un score unique sans distinction des deux sous-dimensions.

²² "In order to provide yet another check on the factor structure, we performed a confirmatory factor analysis along the same lines as that conducted for the first study. These results again supported the tenability of the two-factor model. More specifically, the two-factor model produced a chi-square value (Bentler-Satorra scaled chi-square) of 12.78 (8 *dfs* = 8, $p = .42$, $N = 90$), a CFI of .96, and an AIC of 1.43. The correlation between the factors was .80, and loadings ranged from .64 to .83. The one-factor model again did not fit the data nearly as well, with a chi-square value of 25.70 (9 *dfs*, $p = .003$), a CFI of .89, and an AIC of 19.98. The chi-square difference of 12.92 also is significant (1 *df*, $p < .01$), lending support to the two- rather than to the one-factor model." (Snyder et al., 1996, p. 331)

III.3.2 Fidélité de construit par l'évaluation de la consistance interne

Concernant la consistance interne de l'échelle, celle-ci a été mesurée grâce au coefficient *alpha de Cronbach* (1951). Les résultats démontrent des indices de fiabilité acceptables avec un alpha de Cronbach de .86 pour l'ensemble de l'échelle de l'espoir d'état, ce qui traduit une consistance interne très satisfaisante²³. En effet, cet indice peut varier entre 0 et 1, l'homogénéité étant jugée d'autant plus satisfaisante que le score est élevé. Des valeurs situées entre .70 et .80 sont généralement considérées comme satisfaisantes (Nunally, 1978). On trouve également de bons indices concernant les sous-échelles *pathways* ($\alpha = .72$) et *agency* ($\alpha = .78$)²⁴. En définitive, l'EMEE rend compte d'une bonne validité et d'une bonne fidélité de construit après examen de la structure factorielle du questionnaire et de sa consistance interne, validant ainsi notre première hypothèse sur la viabilité de cet outil de mesure.

III.3.3 Analyses d'invariance : effets de l'âge et du sexe

Le second échantillon comprend 427 élèves appartenant à deux établissements (289 filles, 138 garçons ; $M_{\text{âge}} = 15.95$, $SD_{\text{âge}} = 2.43$). 322 participants sont âgés de 13 à 17 ans et 105 ont plus de 18 ans. Les statistiques du modèle sont présentées dans le tableau 4. Deux groupes ont été arbitrairement constitués pour séparer les sujets majeurs des sujets

²³ Ces résultats sont en adéquation avec ceux trouvés par Snyder et al. (1996) qui présentent une consistance interne comprise entre .82 et .95 sur les différents échantillons testés, pour l'ensemble de l'échelle.

²⁴ Les résultats sont ici légèrement inférieurs à ceux trouvés par Snyder et al. (1996), qui démontrent une consistance interne comprise entre .74 et .93 pour la dimension Pathways, et entre .83 et .95 pour la dimension Agency. Ces résultats demeurent toutefois acceptables au regard des recommandations formulées par Nunally (1978).

mineurs, afin d'identifier d'éventuels différences entre les populations adulte et adolescente.

L'invariance des mesures de l'échelle selon l'âge et le sexe a été testée à l'aide de modèles de plus en plus stricts (voir Marsh, 1994). Par conséquent, nous avons d'abord testé l'invariance configurale, qui permet d'estimer le modèle de base pour tous les groupes. Nous avons ensuite testé une invariance faible, en contraignant les coefficients factoriels des modèles à être égaux entre les groupes, et l'invariance forte, en contraignant en outre les intercepts à être égaux entre les groupes. Nous avons enfin testé l'invariance stricte, en contraignant les résidus à être égaux entre les groupes. Lors du test des mesures d'invariance, Cheung et Rensvold (2002) suggèrent de comparer les statistiques du Comparative Fit Index (CFI) du modèle de base avec ceux des modèles contraints. Il est précisé qu'une diminution du CFI plus faible ou égale à -0.01 indique que l'hypothèse nulle de l'invariance des données ne devrait pas être rejetée (Cheung & Rensvold, 2002). Suivant les pratiques conventionnelles avec des modèles à un facteur unique, ainsi que des études basées sur des modèles à facteurs multiples, nous avons appliqué les recommandations pour les comparaisons de modèles basées sur le CFI et le TLI. Un avantage du TLI est qu'il intègre un contrôle de parcimonie, contrairement au CFI, ce qui le rend particulièrement pertinent pour les comparaisons de modèles (voir Marsh et al., 2013).

Tableau 3. Mesures d'invariances de l'échantillon en fonction de l'âge et du sexe

Model	χ^2	df	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	Constrained parameters
Age invariance							
Configural invariance	30.35	16	1.90	.988	.977	.046 (.020-.071)	None
Weak invariance	33.97	20	1.70	.988	.982	.041 (.014-.064)	Factor loadings
Strong invariance	39.59	26	1.52	.988	.987	.035 (.007-.056)	Factor loadings and item intercepts
Strict invariance	50.25	32	1.57	.984	.985	.037 (.015-.056)	Factor loadings, item intercepts, and residuals
Gender invariance							
Configural invariance	36.90	16	2.31	.981	.964	.056 (.032-.08)	None
Weak invariance	39.95	20	2.00	.982	.972	.049 (.026-.071)	Factor loadings
Strong invariance	90.37	26	3.48	.941	.932	.077 (.060-.095)	Factor loadings and item intercepts
Strict invariance	115.31	32	3.48	.923	.928	.079 (.064-.095)	Factor loadings, item intercepts, and residuals

N = 427

Concernant l'âge, les valeurs des différents indices apportent des garanties suffisantes pour une invariance « configurale », conformément aux préconisations standards d'ajustement précédemment mentionnées. Nous avons ensuite testé si les saturations factorielles sont les mêmes pour tous les groupes d'âge. Les indices d'ajustement ont révélé une adéquation raisonnable aux données ($\Delta TLI = 0.005$). Les résultats ont également révélé des indices d'ajustement adéquat confirmant que les items sont adaptés ($\Delta TLI = 0.010$). Dans leur ensemble, les résultats confirment à la fois la structure factorielle de l'échelle mais également son adaptation avec les différents groupes d'âge grâce à des indices d'invariance stricte conformes aux seuils ($\Delta TLI = 0.008$).

Comme pour les effets liés à l'âge, les analyses d'invariance ont révélé des poids comparables quel que soit le sexe (voir tableau 3). Les indices ont révélé un ajustement aux données conformes aux seuils ($\Delta TLI = 0.008$). Par contre, les résultats attestent de légères différences entre les garçons et les filles dans les réponses aux items, les indices étant moins bons ($\Delta TLI = 0.032$). Dans leur ensemble les résultats montrent que la structure factorielle et que les poids factoriels sont satisfaisants quel que soit le sexe. Toutefois il convient d'être

prudent dans l'analyse des résultats, compte tenu du fait que ceux concernant l'invariance stricte dans les effets liés au sexe sont faibles.

III.3.4 Comparaison des deux modèles par l'examen des corrélats

L'échantillon de 665 élèves était ici constitué d'une grande majorité d'élèves de type caucasien dont la majorité était de filles (417 filles et 248 garçons), âgés de 10 à 23 ans ($M_{\text{age}} = 14.93$, $SD_{\text{age}} = 2.66$) et faisant partie des échantillons 1 et 2. Parmi l'ensemble des classes, certaines n'ont pas rempli ce questionnaire destiné à évaluer la validité de construit, ces analyses ayant été effectuées plus tardivement par rapport au processus de validation transculturelle. Sur l'échantillon concerné, les résultats ont montré une bonne consistance interne de l'échelle évaluant la santé mentale ($\alpha = .81$), ainsi qu'une structure factorielle adéquate²⁵.

L'objectif était ici de comparer le caractère prédictif de la structure factorielle des deux modèles de l'EMEE précédemment testés sur une variable dépendante. Nous avons donc cherché à déterminer le meilleur modèle d'ajustement de l'EMEE concernant la prédiction de la santé mentale. Dans les deux modèles suggérés, la santé mentale est une variable latente évaluée par les 5 items du MIH-5 (Ware et al., 1993). Pour tester ces deux modèles hypothétiques, une modélisation par équations structurelles a été réalisée.

III.3.4.1 Analyses préliminaires

Les indices d'asymétrie (skewness) et d'aplatissement (kurtosis) pour toutes les variables indiquent une distribution normale des données (i.e., les valeurs sont comprises

²⁵ $\chi^2 = 4.53$, $p = 0.21$; $df = 3$; $SRMR = 0.01$; $CFI = 0.99$; $TLI = 0.99$; $RMSEA = 0.03$ (0.00–0.08), après l'ajout de deux erreurs de covariance.

entre $- 1.164$ et $- 0.050$ pour le « skewness » et entre $- 0.785$ et $- 0.797$ pour le « kurtosis »). L'analyse des données n'a révélé aucune valeur supérieure à trois écarts-types à la moyenne. De surcroit, dans le but d'examiner les données multivariées non conformes (i.e., *outlier*), nous avons calculé la distance Mahalanobis pour toutes les valeurs. Dix participants ont dépassé la valeur critique du Khi-carré au niveau $p = .05$ avec la correction de Bonferroni (37.70). Toutes les autres analyses statistiques présentées ci-dessous ont été réalisées avec les 665 participants restants.

III.3.4.2 Analyses principales

Les statistiques des deux modèles testés sont reportées dans le tableau 4. Tout d'abord, conformément aux études précédentes (e.g., Arnau, 2003 ; Gallagher & Lopez, 2009 ; Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2007 ; Marques et al., 2011), l'espoir d'état est positivement associé à la santé mentale, et ceci de manière équivalente dans les deux modèles ($\beta = .26, p < .001$). Les deux modèles testés s'ajustent correctement aux données et présentent des indices d'ajustement similaires. Malgré cette absence de différence dans l'ajustement des données, le modèle de second-ordre a une valeur un peu plus faible de l'indice AIC ($\Delta AIC = - 0.85$) un Khi-carré plus faible et un meilleur ratio Khi-carré/ddl, suggérant que ce modèle est plus facile à répliquer. Ces résultats vont dans le sens de la validation de notre seconde hypothèse (i.e., fidélité de construit et validité nomologique).

Tableau 4. Ajustement des modèles de l'EMEE concernant la prédiction de la santé mentale

Model	χ^2	df	χ^2/df	SRMR	CFI	TLI	RMSEA	AIC	Path to Mental Health
Single-factor	83.17	41	2.17	.04	.98	.98	.04 (.03-.05)	133.17	.26*
Second-order	78.32	39	2.01	.04	.99	.98	.04 (.03-.05)	132.32	.26*

$N = 665$

III.4 Discussion générale

Cette étude recouvrait un double objectif. Premièrement, il s'agissait de proposer et valider une version française de l'EMEE. Globalement, les résultats révèlent des propriétés psychométriques tout à fait acceptables. La structure factorielle du questionnaire, indépendamment du modèle choisi, présente des indices d'ajustement conformes aux préconisations statistiques et finalement assez proches des indices trouvés par Snyder et al. (1996) dans leurs études initiales²⁶. La fidélité de construit de l'EMEE, évaluée par l'intermédiaire de la consistance interne de l'échelle, présente également des résultats tout à fait acceptables aussi bien pour l'échelle dans son ensemble que pour les deux sous-échelles *pathways* et *agency*. Les résultats de cette étude ont ainsi permis la validation transculturelle de l'EMEE reconnue par la publication d'un article scientifique dans une revue à comité de lecture (Martin-Krumm et al., 2015).

Deuxièmement, ces résultats sont confirmés et renforcés par l'analyse de la structure factorielle de l'EMEE. L'intérêt de notre étude est en effet qu'elle se centre sur l'analyse de la structure factorielle de l'échelle d'espoir d'état, tandis que les précédentes études s'étaient uniquement focalisées sur l'échelle d'espoir de trait (e.g., Brouwer et al., 2008 ; Gomez et al., 2014 ; Roesch & Vaughn, 2006). Les résultats permettent donc d'apporter des éléments de discussion supplémentaires concernant la légitimité du modèle bifactoriel développé initialement par Snyder et al. (1991, 1996), et sa stricte application à l'échelle destinée à mesurer l'espoir d'état. Deux structures factorielles distinctes ont ainsi été confrontées statistiquement afin de tester nos hypothèses sur la viabilité du modèle de

²⁶ Pour le modèle à deux facteurs de notre étude : $\text{Khi}^2(8, N = 513) = 21.12 ; p < .001, \text{CFI} = 0.99 ; \text{TLI} = 0.98 ; \text{SRMR} = .02 ; \text{RMSEA} = .06 (.03-.09) ; \text{AIC} = 47.12$; Dans les études respectivement 1 et 3 de Snyder et al. (1996) : (1) $\text{Khi}^2(8, N = 444) = 34.16 ; p < .001, \text{CFI} = .94 ; \text{AIC} = 53.63$; (3) $\text{Khi}^2(8, N = 90) = 12.78 ; p < .001, \text{CFI} = .96 ; \text{AIC} = 1.43$.

l'espoir d'état à un ou deux facteurs latents. Les résultats révèlent que les deux modèles présentent une robustesse statistique suffisante pour être jugés valides. Le second modèle à deux facteurs semble légèrement plus à même d'être répliqué en accord avec la perspective du modèle bifactoriel de Snyder (Gomez et al., 2014 ; Ong et al., 2006 ; Roesch & Vaughn, 2006 ; Snyder et al., 1996). L'analyse factorielle exploratoire révèle par exemple une variance totale expliquée par les facteurs plus élevée lorsque l'on s'intéresse au modèle à deux dimensions (63,5% contre 51,6% au modèle à un facteur), offrant un peu plus de robustesse au modèle à deux facteurs latents, malgré l'adéquation du premier modèle aux indices d'ajustement minimum préconisés (Gorsuch, 1983). Cette hypothèse se confirme lorsque l'on réexamine la structure factorielle de l'EMEE dans la prédiction d'une variable dépendante, ici la santé mentale. Les résultats ne permettent pas de distinguer un modèle par rapport à l'autre, puisque les deux prédisent de la même manière cette variable. Les résultats confirment malgré cela la très légère supériorité du modèle à deux facteurs dans sa capacité de réplication déjà mise en évidence dans l'analyse factorielle confirmatoire.

Toutefois, la possibilité d'utiliser un unique score d'espoir ne peut être jugée comme inopérante ou inappropriée puisque que l'intensité de la prédiction est similaire. En regardant avec précision les indices d'ajustement des deux modèles, il nous est en effet impossible d'affirmer la complète supériorité du second modèle, car celui à un seul facteur présente des indices d'ajustement non seulement très proches, mais également tout à fait acceptables si l'on considère les seuils statistiques que nous fournit la littérature. Nos données n'occulent donc pas totalement les difficultés à faire valoir la nécessité de conserver des scores distincts entre les dimensions motivationnelle et opératoire, au détriment d'un unique score global. D'ailleurs, Snyder et al. (1996) entretiennent ce flou dans leurs conclusions, et ce malgré des valeurs plus contrastées que les nôtres en faveur

de la supériorité du modèle bifactoriel par rapport au modèle à un seul facteur latent²⁷. Cette difficulté théorique et empirique à trancher en faveur d'une solution unique semble d'ailleurs être à l'origine d'une utilisation tantôt d'un score global, tantôt de scores séparés aux deux sous-échelles, voire tantôt de trois scores avec l'utilisation complémentaires d'un index global d'espoir constitué de la somme des deux sous-scores relevant des dimensions motivationnelle et opératoire.

En définitive, les résultats permettent de constater que les deux modèles testés, à un ou deux facteurs, semblent tout à fait acceptables sur le plan statistique même si certains indices d'ajustement permettent de choisir le second modèle, en tout cas d'un point de vue théorique, et ceci pour coller au mieux à l'identité du modèle de Snyder. Les résultats des différentes études ne permettent pas réellement de conclure sur la définition d'un « meilleur » modèle (Brouwer et al., 2008 ; Gomez et al., 2014 ; Roesch & Vaughn, 2006), d'autant que nos résultats ne font que confirmer cela, dans la mesure où les structures factorielles des deux modèles de l'EMEE sont tout à fait valides. De plus, les analyses par modélisation d'équations structurelles ne permettent pas de rendre compte de la validité discriminante des deux sous-échelles, étant donné l'absence de différence concernant l'adéquation des modèles dans la prédiction de la santé mentale. Cela ne permet donc pas d'expliquer les résultats de certaines études démontrant des effets différenciés des dimensions opératoire et motivationnelle (Arnau et al., 2007 ; Chang, 2003; Cheavens, Feldman, Woodward, et al., 2006 ; Elliott, Witty, Herrick, & Hoffman, 1991 ; Gustafsson et al., 2010 ; Irving et al., 2004 ; Kennedy, Evans, & Sandhu, 2009 ; Klausner et al., 1998),

²⁷ “Turning to the results pertaining to internal consistency, we note that whereas the items on the State Hope Scale clearly load on the two theorized factors of agency and pathways, the items also reflect an overarching index of hope. The Cronbach alphas, as well as the item-remainder coefficients, routinely reveal high internal consistency.” (Snyder et al., 1996, p. 326).

et d'autres études sont nécessaires pour explorer la valeur prédictive de chacune de deux dimensions de façon distincte. Cela semble d'autant plus difficile que seuls 3 items renvoient à chacune de deux dimensions dans cette échelle d'espoir d'état. Cet argument semble renforcer le point de vue selon lequel l'utilisation d'un score unique prévaudrait (Snyder et al., 1997), notamment pour l'échelle d'état, tandis que l'utilisation discriminée de deux sous-scores aurait davantage d'intérêt dans l'échelle de trait comprenant 12 items, dont 4 sur chacune de deux composantes. De surcroît, les composantes opératoire et motivationnelle apparaissent par nature corrélés²⁸, limitant l'intérêt d'une analyse distincte de leurs effets sur des variables dépendantes lorsque celle-ci est très élevée.

A l'issue de ce chapitre, l'objectif était double. Premièrement il s'agissait de proposer la validation transculturelle d'un outil de mesure en langue française destiné à mesurer l'espoir d'état. Deuxièmement, nous avons testé la structure factorielle de l'EMEE afin d'évaluer non seulement ces propriétés psychométriques, mais également d'analyser la comparaison de deux modèles distincts, à un et deux facteurs. Les résultats nous permettent de mettre en évidence les qualités psychométriques acceptables de l'EMEE. Elle peut donc être utilisée parallèlement ou en complément de l'échelle de l'espoir de trait, déjà validée en langue française (Gana et al., 2012). En revanche, si les résultats nous orientent plus naturellement vers le choix d'un modèle d'analyse de second ordre à deux facteurs latents, en référence aux dimensions opératoire et motivationnelle de la théorie

²⁸ Corrélations comprises entre .56 et .80 entre les deux facteurs chez Snyder et al. (1996, p. 331), .74 dans notre étude.

originelle de Snyder, nous ne pouvons pas conclure de manière catégorique qu'un modèle est réellement meilleur que l'autre, ni tirer de conclusion concernant la validité discriminante de ces deux dimensions de l'espoir. Ces résultats entretiennent malheureusement le flou sur la pertinence d'une distinction théorique et empirique des deux dimensions constitutives de l'espoir. Sans pour autant remettre en cause les fondements initiaux de cette théorie, le modèle à un unique facteur présentant une robustesse statistique signifiante, confirmée par ailleurs dans de nombreuses études, questionnant l'authenticité, la légitimité, et surtout la validité théorique d'un modèle bifactoriel structuré autour de deux sous-dimensions. Aussi, nous ferons le choix de n'avoir recours qu'à un seul et unique score dans les études suivantes lors de l'utilisation de l'échelle d'état, à l'instar des préconisations formulées initialement par Snyder et al. (1996).

Par contre, le modèle à deux facteurs est sans doute plus approprié si des interventions sont envisagées, permettant par exemple d'intervenir sur l'une ou l'autre des dimensions, voire sur les deux. Quoi qu'il en soit, d'autres études sont nécessaires pour vérifier la part prise par chacune des dimensions dans la prédiction de variables dépendantes, et identifier ou non la nécessité de traiter distinctement les dimensions opératoire et motivationnelle. Eu égard à la forte corrélation qui apparaît entre ces deux sous-dimensions, tant sur le plan théorique que dans une grande majorité des études, il conviendra d'identifier si d'éventuelles différences nécessitent ou non d'être investies. Cela renvoie à l'idée que si l'espoir nécessite conjointement ces deux dimensions, leur usage pourrait être différencié selon le type de tâche et/ou la personnalité de chacun (Chang, 2003 ; Roesch & Vaughn, 2006). A titre d'exemple, la confrontation de sujets à des tâches nécessitant des ressources cognitives distinctes pourrait permettre à l'individu d'investir prioritairement l'une, l'autre ou les deux dimensions pour faire face aux difficultés et obstacles à surmonter pour atteindre le but identifié, en fonction de la nature de la tâche et

de ses propres ressources. D'autre part, il apparaît nécessaire de creuser la question de la distinction des variables trait et état de l'espoir, et de leurs potentielles conséquences. L'espoir état constitue-t-il une variable plus prédictive lorsque l'on évalue les effets à court terme sur des variables dépendantes identifiées (e.g., performance) ? C'est ce que laisse à penser la structure hiérarchique présumée de l'espoir, présentée dans ce second chapitre. Pour le moment, seules quelques études se sont inscrites dans cette démarche en interrogeant simultanément les effets de l'espoir dispositionnel et de l'espoir état (e.g., Curry et al., 1997; Peterson et al., 2006). Nous reviendrons sur ces pistes d'interrogations dans le chapitre suivant.

Chapitre 3 : Espoir de trait, d'état et habileté perçue affectent-ils différemment la réussite des élèves en EPS ?

Après avoir présenté le modèle de Snyder et discuté de sa pertinence et de sa validité dans les deux premiers chapitres, nous allons maintenant nous intéresser aux conséquences de l'espoir. Celles-ci peuvent être assimilées aux effets de l'espoir et aux liens entretenus avec d'autres variables conditionnant notamment la réussite et l'accomplissement de l'individu. Nous débuterons donc ce chapitre par un état des lieux des conséquences de l'espoir dans le domaine scolaire, que nous investiguerons dans ce chapitre à travers une étude menée dans le cadre de l'EPS. Nous évoquerons ensuite certaines limites ou perspectives sur la base des constats formulés à travers cette analyse de la littérature. Notre étude, portant sur le rôle de l'espoir dans la réussite des élèves en EPS, nous permettra d'interroger certaines variables impliquées dans la relation entre l'espoir et la performance, ainsi que d'explorer plus finement les liens présumés entre espoir de trait et d'état évoqués au chapitre précédent.

I LES CONSEQUENCES DE L'ESPOIR

I.1 Espoir et performances scolaires

Depuis une quinzaine d'années, la théorie de l'espoir a fait du champ scolaire un domaine d'étude privilégié (Lopez et al., 2009). De nombreuses études ont ainsi investigué le rôle de l'espoir dans le domaine scolaire (e.g., Day et al., 2010 ; Marques et al., 2011 ; Rand et al., 2011 ; Snyder, Shorey et al., 2002). En se basant sur ces travaux, il apparaît

Chapitre 3 : Espoir de trait, d'état et habileté perçue affectent-ils différemment la réussite des élèves en EPS ?

que l'espoir est étroitement associé à la réussite scolaire. Plus précisément, l'espoir est notamment corrélé à de meilleurs scores aux tests de réussite concernant les élèves d'école primaire (Snyder et al., 1997). Chez des collégiens, les résultats montrent que les élèves présentant le plus haut niveau d'espoir ont obtenu significativement de meilleures moyennes scolaires sur une année par rapport aux groupes d'élèves ayant des niveaux moyen et faible d'espoir (Gilman et al., 2006). Marques et al. (2011) rendent quant à eux compte du caractère prédictif de l'espoir sur les résultats scolaires des élèves, à travers une étude longitudinale de deux ans. L'espoir y prédit la réussite scolaire deux années après avoir effectué les mesures initiales d'espoir de trait²⁹.

Les études ayant impliqué des lycéens montrent des résultats semblables puisque l'espoir y est positivement associé à une meilleure moyenne générale (Snyder, Harris, et al., 1991), et constitue le meilleur prédicteur des résultats scolaires sur une année, par rapport à l'estime de soi et au style attributionnel (Ciarrochi et al., 2007). Ce résultat demeure vrai même lorsque sont contrôlées les aptitudes verbales et numériques dans les différentes matières évaluées. Dans une étude longitudinale menée sur 3 ans, Leeson, Ciarrochi, et Heaven (2008) montrent que l'espoir est également la seule variable prédisant les résultats scolaires, en comparaison de l'estime de soi et du style explicatif. Chez les étudiants, des études montrent que l'espoir est positivement associé à une meilleure moyenne générale semestrielle (Maniar, Sondag, & Sandstedt, 1999; Curry et al., 1997; Snyder, Harris, et al., 1991).

²⁹* Time 1 (Fall 2006) : $\Delta F(3, 363) = 56.12, p < .01, \Delta R^2 = .14, R^2 = .14$; Time 2 (Fall 2007) : $\Delta F(3, 211) = 31.67, p < .01, \Delta R^2 = .12, R^2 = .12$; and Time 3 (Fall 2008) $\Delta F(3, 198) = 26.05, p < .01, \Delta R^2 = .11, R^2 = .11$

Chapitre 3 : Espoir de trait, d'état et habileté perçue affectent-ils différemment la réussite des élèves en EPS ?

Récemment, Rand et al. (2011) révèlent que l'espoir prédit une meilleure moyenne générale en fin de premier semestre chez des étudiants américains en première année de droit, et ce même en contrôlant les résultats obtenus au test d'entrée et les moyennes scolaires antérieures. Des données similaires sont fournies par Day et al. (2010) dans une étude longitudinale sur 3 années, l'espoir prédisant les résultats scolaires des étudiants même en contrôlant l'intelligence, les mesures de personnalité et les résultats scolaires antérieurs. Enfin, dans une étude menée sur 6 ans sur une population de 200 étudiants, Snyder, Shorey, et al. (2002) constatent que les scores obtenus sur l'échelle d'espoir de trait prédisent une meilleure moyenne (i.e., *Grade Point Average*), un taux d'obtention de diplôme plus élevé, de même qu'un taux d'abandon plus faible. Cette étude montre elle aussi que le pouvoir prédictif de l'espoir reste significatif même lorsque sont contrôlées des variables comme l'intelligence, le niveau de classe précédent, l'estime de soi et le score réalisé à l'examen d'entrée. Toutefois, Ciarrochi et al. (2007) ont révélé que les capacités numériques et verbales des sujets préalablement évaluées expliquent une plus grande variance dans les résultats que l'espoir, soulignant l'importance présumée de l'habileté dans la réussite scolaire, et la nécessité de ne pas négliger cette variable.

En résumé, les études réalisées démontrent le caractère prédictif de l'espoir sur la réussite scolaire, indépendamment du niveau initial des élèves et de leur niveau d'étude. Si l'ensemble de ces résultats confirment l'existence d'une association positive voire d'un effet direct de l'espoir sur la réussite en milieu scolaire (e.g., Lopez et al., 2009 ; Marques, Lopez, & Pais-Ribeiro, 2009 ; Snyder, Lopez, et al., 2003 ; Stephanou, 2012), d'autres travaux permettent d'en inférer certaines causes explicatives. Par exemple, les individus ayant un niveau d'espoir élevé semblent rapporter des compétences scolaires, sociales et une créativité plus élevées (Onwuegbuzie & Daley, 1999). Dans une étude réalisée par Chang (1998), les étudiants présentant un haut niveau d'espoir ont montré de meilleures

capacités à résoudre les problèmes posés, moins de stratégies de désengagement face à des situations académiques stressantes, et une propension supérieure à utiliser des stratégies de coping. Si les recherches sur l'espoir ont fait de l'école un de leurs principaux domaines d'étude, notamment au travers de l'analyse des relations qui peuvent exister entre espoir et réussite, d'autres domaines comme celui des pratiques sportives ont dans une bien moindre mesure été investis.

1.2 Un champ d'investigation complémentaire : l'EPS

S'il est fait mention dans la littérature d'un certain nombre d'études associant espoir de trait et/ou d'état et réussite scolaire, aucune de ces études ne s'intéresse à notre connaissance à l'Éducation Physique et Sportive (EPS), discipline dans laquelle la prévalence corporelle et l'engagement qu'elle nécessite semblent pourtant fortement affecter les perceptions et motivations engagées dans la poursuite des buts que l'élève s'y fixe, ou qui lui sont fixés par l'enseignant ou l'institution. Des recherches sont donc nécessaires pour mieux comprendre les interactions entre l'espoir et la réussite en contexte scolaire, particulièrement dans d'autres disciplines non encore investiguées comme c'est le cas de l'EPS. La majorité des études s'intéresse en effet aux résultats globaux des sujets, sans distinction possible des notes dans les différentes matières concernées. Ciarrochi et al. (2007) ont ainsi constaté que l'espoir prédit aussi bien la moyenne générale des élèves que les moyennes constatées individuellement dans chaque matière (i.e., anglais, études religieuses, mathématiques, sciences et design), après avoir tenu compte du sexe et des aptitudes verbales et numériques.

De surcroît, peu d'études s'intéressent spécifiquement à la performance physique et/ou sportive dans le cadre de la théorie de l'espoir développée par Snyder (Curry &

Snyder, 2000), nécessitant des investigations complémentaires. A notre connaissance, seule l'étude de Curry et al. (1997) investigate le rôle spécifique de l'espoir dans la performance sportive. Les résultats ont montré que l'espoir de trait prédisait la performance chez des athlètes américaines lors de performances chronométriques mesurées sur une saison sportive ($\Delta R^2 = .50, p < .0003$), tandis que l'espoir d'état augmentait sensiblement cette prédiction ($\Delta R^2 = .06, p = .081$). A la croisée du monde scolaire et du champ sportif, l'EPS apparaît en ce sens un terrain d'étude privilégié en permettant d'articuler les relations qui unissent espoir, réussite scolaire et bénéfices dans les et activités physiques et sportives (e.g., Curry et al., 1999 ; Curry et al., 1997 ; Gustafsson et al., 2010).

1.3 Les liens entre espoir de trait et d'état et leurs effets sur la performance

Au-delà des effets présumés bénéfiques de l'espoir sur la réussite et/ou la performance, de nombreuses études parmi celles évoquées précédemment ont souvent recours à la mesure de l'espoir de trait ou à celle de l'espoir d'état, sans nécessairement en justifier le choix ni l'usage (Alarcon et al., 2013). Par conséquent, et à l'instar des constats formulés dans le chapitre précédent, il nous apparaît nécessaire d'explorer plus finement les liens entre espoir de trait, espoir d'état et performance, trop peu mis en exergue dans la majorité des études réalisées. En effet, nous constatons que peu d'études combinent des mesures « trait » et « état » de l'espoir dans le but de différencier leurs contributions respectives à un ensemble de variables dépendantes dont la performance, qu'elle soit scolaire, sportive ou portant sur un autre domaine d'activités. Pourtant, Snyder, Lopez, et al. (2003) nous expliquent que l'espoir peu parfois recouvrir une dimension ponctuelle voire situationnelle, son niveau pouvant fluctuer selon le moment et le domaine d'activité

Chapitre 3 : Espoir de trait, d'état et habileté perçue affectent-ils différemment la réussite des élèves en EPS ?

auquel est confronté le sujet, et ce plus ou moins indépendamment du niveau d'espoir de trait qui apparaît plutôt stable et relève davantage d'un trait de personnalité (cf. chapitre 2). Ce-dernier reflète en effet un niveau général et global (Snyder, Harris, et al., 1991), applicable à une multitude de situations. A l'instar du modèle hiérarchique présenté au précédent chapitre, ce niveau général d'espoir de trait présenterait la plus grande stabilité et posséderait un ensemble de ramifications se déclinant en un ensemble de sous-champs, dont le niveau se rapporte à des domaines et des situations de plus en plus précises. Ainsi, l'espoir de trait, général et stable, influencerait directement et prioritairement les niveaux d'espoir spécifiques à des domaines particuliers (voir Sympson, 1999). Plus les niveaux se ramifient, et donc se rapprochent d'un niveau d'espoir ponctuel, spécifique à une situation et/ou circonscrit dans le temps, moins le niveau d'espoir de trait est susceptible d'exercer une influence directe sur ces mêmes niveaux, et donc sur la performance qui peut en découler. Ces processus d'interactions réciproques ont notamment été conceptualisés dans le cadre des modèles hiérarchique du concept de soi (Fox & Corbin, 1989 ; Marsh & Shavelson, 1985 ; Marsh & Yeung, 1998). Le niveau d'espoir dispositionnel semble par conséquent moins enclin à prédire directement un résultat ou une performance dont l'expression s'inscrit dans un contexte extrêmement spécifique et singulier (Ackerman, Kanfer, & Goff, 1995 ; Alarcon et al., 2013 ; Chen, Gully, Whiteman, & Kilcullen, 2000 ; Peterson et al., 2006), comme la pratique d'un sport, et plus encore son évaluation dans le cadre d'exigences institutionnelles propres à une discipline d'enseignement telle que l'EPS.

Ainsi, les niveaux d'espoir trait et état étant positionnés différemment dans la hiérarchie de ce concept, ceux-ci pourraient avoir des contributions différenciées à la performance, conclusion notamment affichée dans l'étude Curry et al. (1997), ou encore celle de Peterson et al. (2006). Les résultats plaident dans la première en faveur du caractère plus prédictif de l'espoir trait. A l'inverse, Peterson et al. (2006) décrivent un effet positif

Chapitre 3 : Espoir de trait, d'état et habileté perçue affectent-ils différemment la réussite des élèves en EPS ?

plus important de l'espoir d'état sur la performance, par rapport à l'espoir de trait. Pour ces auteurs, l'espoir d'état en tant que mesure « contextualisée », constituerait un meilleur prédicteur de la performance lorsque cette dernière est mesurée peu après son évaluation (Ackerman et al., 1995 ; Alarcon et al., 2013 ; Chen et al., 2000 ; Luthans, 2002; Peterson et al., 2006). Ces résultats, peu nombreux et contradictoires, rendent difficiles l'appréhension de ce postulat théorique et nécessitent des investigations complémentaires.

Ces études, questionnant la relation entre les variables trait et état de l'espoir, permettent non seulement d'affiner le modèle théorique et hiérarchique de Snyder, mais également de mieux mettre en lumière les effets différenciés de l'espoir sur la performance, gages d'une meilleure compréhension des mécanismes qui structurent et sous-tendent cette variable. Or, la plupart des études privilégient d'emblée le choix d'un outil de mesure préférentiel (i.e., trait ou état), plutôt que d'intégrer deux niveaux de mesures distincts. Rappelons que si espoir de trait et d'état apparaissent positivement corrélés (e.g., Curry et al., 1997 ; Peterson et al., 2006 ; Snyder, 2002 ; Snyder, Harris, et al., 1991 ; Snyder et al., 1996), il semble pertinent d'interroger leurs effets respectifs et d'interaction sur un certain nombre de variables dépendantes avec lesquelles ils pourrait interagir de manière différenciée, combinée ou indépendante. Peterson et al. (2006) démontrent par exemple un effet d'interaction entre l'espoir de trait et l'espoir d'état, avec un effet médiateur de l'espoir d'état sur la relation entre l'espoir de trait et la performance.

I.4 L'exploration des variables médiatrices de la relation espoir-performance : le rôle de l'habileté perçue

Parallèlement à cela, trop peu de travaux s'intéressent à des effets médiateurs ou modérateurs³⁰ de la relation espoir-performance (e.g., Peterson et al., 2006). On note toutefois que de plus en plus d'études récentes tendent à intégrer ces dimensions médiatrices de l'espoir sur des variables dépendantes dans leurs analyses de modèles (Crane, 2014; Gustafsson, Skoog, Podlog, Lundqvist, & Wagnsson, 2013 ; Mathew et al., 2014; Peterson et al., 2006 ; Rego et al., 2014).

Parmi ces variables intermédiaires susceptibles d'affecter la relation espoir-performance, l'habileté perçue constitue l'une de celles qui pourrait jouer un rôle important, lorsque l'on examine en détail la littérature. En effet, plusieurs études font état du fait que la perception du soi interagit positivement avec l'espoir. Snyder et al. (1997) montrent par exemple que l'espoir de trait est positivement corrélé à l'échelle de perception du soi chez les enfants, spécialement dans le domaine du « soi physique », qui constituerait une des principales sources du soi perçu chez les enfants et les adolescents (SPP-C ; Harter, 1985). Chez les enfants, d'autres résultats similaires traduisent une relation positive entre l'espoir et l'estime de soi, ou encore le soi perçu (Marques et al., 2007 ; Snyder et al., 1997). Enfin, des travaux complémentaires font eux aussi apparaître une corrélation positive entre l'espoir et l'estime de soi, ou les attentes positives de réussite chez des adultes et des

³⁰ « Un médiateur décrit un processus à travers lequel la variable indépendante est susceptible d'influencer la variable dépendante (Baron & Kenny, 1986). Dans ce cas, la variable indépendante est à l'origine du déclenchement de l'action d'un médiateur ou de son intensité, qui lui-même influence la réponse (variable dépendante). Par contraste, un modérateur est plutôt une variable de nature qualitative (sexe, race, contexte...) ou quantitative (niveau de revenu...) affectant la direction ou l'intensité de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante. C'est le principe de l'interaction statistique où des variables indépendantes peuvent isolément avoir un effet différent de leur effet combiné » (Rascle & Irachabal, 2001).

Chapitre 3 : Espoir de trait, d'état et habileté perçue affectent-ils différemment la réussite des élèves en EPS ?

adolescents (Chang, 1998 ; Ciarrochi et al., 2007 ; Marques et al., 2011 ; Stephanou, 2012). En outre, la littérature montre bien qu'il existe une association positive entre l'habileté perçue, en tant que perception individuelle de ses compétences actuelles dans un domaine particulier (Eccles & Wigfield, 2002), et la réussite et/ou la performance (Mabe & West, 1982 ; Nicholls, 1984). De même, nous avons évoqué dans un point précédent les effets identifiés de l'espoir sur la réussite. En conséquence, il nous semble pertinent de nous interroger le rôle de l'habileté perçue, variable qui semble être aussi bien associée à la performance qu'à l'espoir, dans sa dimension trait principalement.

De plus, la notion spécifique d'habileté a déjà fait l'objet d'investigations dans une étude portant sur l'utilisation de la théorie de l'espoir. A ce titre, Curry et al. (1997) ont montré que l'habileté sportive naturelle des athlètes, évaluée par les entraîneurs, constituait un prédicteur de la performance chronométrique des athlètes. Dans ce qu'ils ont d'essentiels, leurs résultats démontrent que cette variable explique 35% de la variance totale de la performance, tandis que l'espoir de trait n'augmente que faiblement cette prédiction. Lorsque l'on compare espoir et habileté perçue, cette dernière présente une plus forte corrélation avec la performance. Ainsi, il est possible d'avancer l'idée que l'habileté perçue pourrait constituer une variable importante dans l'explication de la performance, interagissant par ailleurs positivement avec l'espoir. A ce titre, les individus ayant peu d'espoir auraient tendance à dénigrer leur habileté perçue lorsqu'ils sont confrontés à une situation d'échec, en attribuant préférentiellement celui-ci à des causes internes et stables, et en mentionnant régulièrement leur compétence comme étant la cause principale de leur échec (Ciarrochi et al., 2007 ; Heaven & Ciarrochi, 2008 ; Leeson et al., 2008 ; Stephanou, 2012).

Chapitre 3 : Espoir de trait, d'état et habileté perçue affectent-ils différemment la réussite des élèves en EPS ?

Toutefois, l'étude de Curry et al. (1997) s'attache à une évaluation subjective de l'habileté indépendante de la propre perception que le sujet a de lui-même (i.e., évaluation par les entraîneurs). Or, ce choix semble présenter certaines limites eu égard à la définition même du concept d'espoir. En effet, le modèle de Snyder et al. (1991) présente la perception de soi lors la confrontation à une tâche ou à un domaine particulier comme étant susceptible d'orienter fortement la définition et l'identification des buts, ainsi que l'engagement qui en découle. Cela semble être moins le cas lorsque cette évaluation émane d'une source extérieure (Snyder, 2002). En tant que mesure ciblée et contextualisée, l'habileté perçue se distingue de surcroît de mesures plus globales et générales du soi, ces dernières n'influençant pas toujours la performance, qu'elle soit scolaire ou sportive (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003 ; Brockner, 1979 ; Lane, Lane, & Kyprianou, 2004 ; Mabe & West, 1982). Il est donc tout à fait possible qu'une évaluation spécifique du soi perçu, dans un domaine ou une tâche directement en lien avec la performance, et réalisée par le sujet lui-même, soit plus prédictive ou en tout cas plus corrélée avec cette même performance plutôt qu'une mesure globale du soi perçu comme l'estime de soi. Cet argument est renforcé par l'étude de Curry et al. (1997), dans laquelle les effets du sentiment de confiance en soi dans le sport (i.e., *State Sport Confidence Scale*), s'appuyant sur l'auto-efficacité, l'habileté perçue et les attentes de réussite dans le champ sportif (Vealey, 1986), sont des variables qui augmentent de manière supérieure la variance associée à la performance en comparaison de l'estime de soi globale, qui ne présente quant à elle aucun effet. Ces résultats nous invitent donc à la plus grande prudence quant au type d'évaluation du soi proposé dans un cadre scolaire, au regard des buts qui sont assignés à l'élève ou qu'il se fixe individuellement, et plaident en faveur d'une évaluation du soi perçu au plus près de la performance ou du domaine d'activités destinés à rendre compte de la réussite des élèves.

L'ensemble de ces éléments suggère que les aptitudes initiales de l'individu³¹, mais plus encore les perceptions de soi, peuvent entretenir une relation positive avec le niveau d'espoir développé chez des enfants ou adolescents, spécialement dans le contexte du sport ou des activités physiques. Pour autant, peu d'études ont intégré des mesures spécifiques comme l'habileté perçue en tant que variable prédictive de l'espoir, ou encore susceptible d'interagir dans la relation espoir-performance en tant que variable médiatrice.

II ETUDE PORTANT SUR L'ANALYSE DES PROCESSUS IMPLIQUES DANS LA RELATION ESPOIR-NOTE EN EPS³²

Sur la base de ces constats, l'objectif général de notre étude consiste à tester un modèle décrivant comment l'espoir (i.e., trait et état) et l'habileté perçue influencent la réussite des élèves en EPS, matérialisée ici par la note de cycle relevée en fin trimestre. Nous avons ainsi identifié deux objectifs :

(1) Étudier les rôles respectifs de l'habileté perçue, de l'espoir d'état de l'espoir de trait sur la note en EPS. Au regard des résultats précédemment évoqués, nous nous attendons à une relation positive entre l'espoir de trait, l'espoir d'état, l'habileté perçue et la note en fin de trimestre, comme le suggèrent les résultats des précédentes études, avec

³¹ Cet argument est à relativiser car comme nous l'avons montré précédemment, la plupart des études mettent en évidence un effet prédictif de l'espoir sur la réussite indépendamment des capacités objectives initialement mesurées (e.g., Day, Hanson, Maltby, Proctor, & Wood, 2010 ; Rand, Martin, & Shea, 2011 ; Shorey, Snyder, Rand, Hockemeyer, & Feldman, 2002). En revanche, la limite de ces études est de ne pas prendre en compte l'habileté perçue des sujets et leur rôle dans la réussite de ces-derniers, ainsi que ses interactions avec l'espoir.

³² Le contenu de cette étude a fait l'objet de la publication d'un article dans une revue à comité de lecture, Scimago Q2, présente en *Annexes 8* : Delas, Y., Lafrenière, M. A. K., Fenouillet, F., Paquet, Y., & Martin-Krumm, C. (2017). Hope, perceived ability, and achievement in physical education classes and sports. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(1), 198.

un effet supérieur identifié pour l'habileté perçue et l'espoir d'état en tant que variables plus proximales (Chen et al., 2000 ; Peterson et al., 2006).

(2) Explorer l'effet indirect de variables indépendantes sur la note finale en EPS, via la médiation d'autres variables. Ici, l'espoir de trait pourrait prédire indirectement la note à travers l'action médiatrice de l'espoir d'état (e.g., Peterson et al., 2006). D'autre part, l'habileté perçue pourrait également agir comme un médiateur de la relation entre l'espoir de trait et la note, si l'on considère la corrélation présumée entre l'habileté perçue et la performance (Curry et al., 1997 ; Peterson et al., 2006). Enfin, l'espoir d'état pourrait constituer un médiateur de la relation habileté perçue-note de fin de cycle.

II.1 Méthode

II.1.1 Participants

Cette étude a été menée sur une période d'un an. L'échantillon total comprenait 216 élèves collégiens ou lycéens dont 57,9% de filles. L'âge des élèves variait de 11 à 20 ans ($M_{\text{âge}} = 13,16$ ans ; $SD_{\text{âge}} = 2,15$ ans). Cette population nous est apparue privilégiée pour notre étude s'intéressant à la réussite en EPS, en tant que discipline scolaire. D'autre part, l'exploration du rôle de l'habileté perçue dans la réussite et son interaction avec l'espoir permet notamment une comparaison avec les études menées chez des enfants et adolescents, associant espoir et perception de soi. Les activités physiques et sportives supports des cycles d'enseignement, et dans lesquels les élèves ont été évalués, sont le basket-ball, le volley-ball, la danse et l'athlétisme.

II.1.2 Procédure

L'ensemble des données collectées a fait l'objet d'autorisations préalables de la part de la direction des établissements, les enseignants, les élèves ainsi que leurs parents. Une lettre décrivant l'étude et autorisant les élèves à y participer a été transmise aux parents afin d'obtenir leur approbation. Chaque élève participant à l'étude a rempli l'ensemble des mesures décrites ci-dessous. Toutefois, et en raison de données manquantes, 10 participants ont été exclus de l'étude. Les analyses à suivre portent donc sur 216 sujets. Les questionnaires ont été remplis au début du cours d'EPS en garantissant la confidentialité des données. Les instructions ont été données aux élèves par l'expérimentateur avant chaque évaluation. En EPS, l'année scolaire est divisée en 3 cycles différents de 8 à 10 semaines chacun. Les élèves y pratiquent une seule activité physique et sportive durant chaque cycle, équivalent à un trimestre. Au début de l'année scolaire (i.e., temps 1), l'échelle d'espoir de trait a été administrée aux élèves (voir Annexes 2). Ensuite, au début du deuxième cycle d'EPS (i.e., 8 semaines plus tard, temps 2), l'habileté perçue dans l'activité enseignée au cours du cycle d'EPS a été évaluée (voir Annexes 2). Cette mesure différée dans le temps s'explique par la nécessité pour les élèves de s'être confronté à l'activité afin de disposer d'éléments objectifs (e.g., situations de référence, évaluations intermédiaires) pour leur permettre d'évaluer plus précisément leur niveau d'habileté dans une activité qu'ils pouvaient ne jamais avoir pratiqué auparavant. Au milieu du second cycle d'EPS (i.e., 4 semaines plus tard, temps 3), le questionnaire destiné à mesurer l'échelle d'espoir d'état a été distribué (Annexes 1). Enfin, à la fin du trimestre et du cycle (i.e., 4 semaines plus tard, temps 4), les notes finales ont été recueillies sur la base de l'évaluation des enseignants.

II.2 Mesures

Espoir de trait. Il a été évalué en utilisant la version française de l'échelle *The dispositional Hope Scale* (DHS ; Snyder et al., 1991). Ce questionnaire a fait l'objet d'une validation en langue française sur laquelle nous avons pris appui pour effectuer nos mesures (ADHS ; Gana, Daigre, & Ledrich, 2012). Cette dernière comporte 4 items relatifs à la dimension opératoire (i.e., *pathways*) 4 items renvoyant à la composante motivationnelle (i.e., *agency*) ainsi que 4 leurres. Les sujets devaient répondre sur une échelle de type Likert en 8 points de 1 = *Pas du tout d'accord* à 8 = *Tout à fait d'accord*. De nombreuses études ont démontré les qualités psychométriques de cette échelle (e.g., Babyak et al., 1993 ; Gana et al., 2012 ; Snyder, Harris, et al., 1991).

Espoir d'état. L'échelle d'espoir d'état (i.e., SHS ; Snyder et al., 1996) comprend 6 items composée de trois items renvoyant à la dimension opératoire (i.e., *pathways*) et trois renvoyant à la dimension motivationnelle (i.e., *agency*). Dans cette étude, nous avons utilisé l'échelle de mesure de l'espoir d'état (i.e., EMEE, Annexes 1), version française de la SHS (Martin-Krumm et al., 2015). Étant donné que nous cherchions à identifier le niveau d'espoir d'état des sujets en lien avec un domaine privilégié, ici la pratique d'une activité physique en EPS, l'intitulé des items de l'échelle a été légèrement modifié afin d'évaluer comment les participants se sentent « ici et maintenant » dans le cadre spécifique de leur cours d'EPS. Par exemple, un item de la composante opératoire se lit de manière suivante : « Dans le sport que je pratique en ce moment pendant le cycle d'EPS, je peux trouver différentes manières d'atteindre mes objectifs » à la place de « Actuellement, je peux trouver différentes manières d'atteindre mes objectifs ». Les sujets répondaient sur une échelle de type Likert en 6 points de 1 = *Pas du tout d'accord* à 6 = *Tout à fait d'accord*.

Habilité perçue. La version française de l'échelle *The Specific Perceived Ability Questionnaire* (SPAQ ; Famose, Sarrazin, & Cury, 1994) a été distribuée aux sujets afin d'évaluer l'habileté perçue dans une activité sportive particulière (voir Annexes 2). Le questionnaire était orienté en direction du sport qui était effectivement pratiqué par les élèves lors de ce second cycle (e.g., basket-ball). Par conséquent, et compte tenu des programmations différenciées dans les établissements scolaires, les élèves n'étaient pas tous évalués sur la base de la même activité physique en fonction des classes. L'échelle comprenait 5 items basés sur l'échelle de Nicholls et ses collègues (Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985 ; e.g., "When you play basketball and you compare yourself to most friends of your age, you feel" (1) "very bad" to (11) "very good"). Dans les précédentes études menées avec des adolescents (e.g., Cury, Biddle, Sarrazin, & Famose, 1997 ; Martin-Krumm et al., 2003), le questionnaire a démontré une bonne validité de construit et des consistances internes satisfaisantes.

Note de fin de cycle. Conformément à des études antérieures (e.g., Martin-Krumm, Sarrazin, & Peterson, 2005 ; Peterson & Barrett, 1987), les notes d'EPS ont été utilisées comme indicateur de réussite dans la discipline. Ces notes, données par les enseignants en fin de cycle, s'échelonnent sur une fourchette allant potentiellement de 0 à 20 sur 20.

II.3 Analyse des données

Toutes les analyses de modélisation d'équations structurelles présentes dans cette étude ont été réalisées avec le logiciel AMOS 22.0 (Arbuckle, 2007). Une matrice de covariance a été utilisée comme entrée et les modèles ont été estimés via l'estimation du maximum de vraisemblance. Le test χ^2 étant sensible à la taille de l'échantillon, nous avons également évalué l'ajustement du modèle à l'aide du ratio χ^2/df et des indices suivants : le

CFI (i.e., *Comparative Fit Index*), l'IFI (i.e., *Incremental Fit Index*) et le RMSEA (i.e., *Root-Mean-Square Error of Approximation* ; Steiger, 1990). Les valeurs supérieures à .90 pour les indices CFI et IFI, ainsi que les valeurs inférieures à .08 pour le RMSEA indiquent un bon ajustement du modèle (MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996 ; Steiger, 2007). De plus, un intervalle de confiance peut être calculé pour le RMSEA. La valeur de l'intervalle de confiance à 90% est comprise entre .05 et .08 (Steiger, 1990). Bien qu'il n'existe pas d'indication claire quant à la valeur du rapport entre le Chi2 et ses degrés de liberté, une valeur inférieure à 5 est préférable (voir Kline, 2010). Enfin, le RMSR est une mesure des variances et covariances résiduelles moyennes. Il est donc préférable qu'il soit faible. Là encore, les normes sont empiriques. Selon Rupp et Segal (1989), une valeur comprise entre .05 et .10 est acceptable. Hu et Bentler (1998) suggèrent que ces indices sont parmi ceux qui sont les plus pertinents pour évaluer l'insuffisance d'un modèle.

II.4 Résultats

II.4.1 Analyses préliminaires

Les consistances internes rapportées par les différents outils apparaissent tout à fait satisfaisantes. Pour la mesure de l'espoir de trait (Gana et al., 2012), les valeurs sont respectivement de $\alpha = .69$, $.74$, et $.76$ pour les deux sous-échelles opératoire et motivationnelle et de l'échelle dans son ensemble. Les résultats ont également démontré des consistances internes satisfaisantes pour les échelles opératoire, motivationnelle et l'échelle globale concernant l'échelle d'espoir d'état (i.e., $\alpha = .72$, $.69$, et $.80$, respectivement). Enfin, le questionnaire relatif à la version française du SPAQ (Famose et al., 1994) a démontré une bonne validité de construit et une consistance interne satisfaisante ($\alpha = .86$).

Chapitre 3 : Espoir de trait, d'état et habileté perçue affectent-ils différemment la réussite des élèves en EPS ?

Les indices de normalité (Skewness et Kurtosis) n'ont indiqué aucune déviation de la loi normale, avec des valeurs allant de -0.09 à -0.72 et de -0.04 à -0.72, respectivement (Tabachnick & Fidell, 2001). Les moyennes, les écarts-types et les coefficients alpha de Cronbach pour toutes les mesures sont présentés dans le tableau 5 (p. 102). Toutes les mesures présentaient un niveau acceptable de consistance interne avec toutes les valeurs supérieures à .70 (i.e., à l'exception des sous échelles *Trait Pathways* et *State Agency* ; $\alpha = .69$).

II.4.2 Effets directs

Les corrélations de Pearson entre toutes les variables sont présentées dans le tableau 5 (p. 102). L'espoir de trait et l'espoir d'état sont corrélés ($r = .43, p < .001$), et ces deux variables le sont également avec l'habileté perçue ($r = .30, p < .001$; et $r = .45, p < .001$, respectivement). Les résultats ont également confirmé la relation positive entre l'habileté perçue et la note en EPS ($r = .56, p < .001$) ainsi qu'entre l'espoir d'état la note en EPS ($r = .47, p < .001$). Bien que positive, la corrélation entre l'espoir de trait et la note se révèle non significative ($r = .13, p = .065$).

Tableau 5. Corrélations bivariées, moyennes, écarts-types et Alpha de Cronbach pour toutes les mesures

	1	2	3	4	5	6	7	8	M	SD	Alpha
1. Trait Pathways	-								18.2	3.26	.69
2. Trait Agency	.38**	-							17.8	3.39	.74
3. Trait Hope	.82**	.84**	-						36.0	5.51	.76
4. Perceived Ability	.21**	.30**	.30**	-					33.4	8.65	.86
5. State Pathways	.40**	.32**	.43**	.34**	-				13.4	3.05	.72
6. State Agency	.29**	.27**	.34**	.46**	.61**	-			13.3	2.85	.69
7. State Hope	.39**	.33**	.43**	.45**	.90**	.89**	-		26.7	5.29	.80
8. GPEC	.07	.14*	.13	.56**	.41**	.43**	.47**	-	14.7	3.31	-

N = 216 ; ** $p < .001$; * $p < .05$

II.4.3 Analyses de médiation

Le modèle testé dans la présente étude est composé de 5 variables latentes (i.e., *agency state*, *pathways state*, *agency trait*, *pathways trait*). Deux variables latentes de second ordre ont été estimées (i.e., espoir d'état et de trait), en combinant composantes opératoires et motivationnelles conformément au modèle original de la théorie de Snyder (Snyder et al., 1991). Comme le montre la figure 4 (p. 104), chaque variable latente de premier ordre comportait un nombre d'indicateurs : trois (i.e., *agency* et *pathways state*), quatre (i.e., *agency* et *pathways trait*) ou cinq (i.e., *perceived ability*). Une dernière variable mesurée a permis de compléter le modèle testé, via l'utilisation de la note en EPS en tant qu'indicateur de réussite (i.e., GPEC).

Afin de tester le modèle, un ensemble de cinq interactions présumées a été identifié : deux entre espoir de trait et espoir d'état avec la note en EPS ; deux entre habileté perçue et espoir d'état avec la note en EPS ; et une relation entre l'espoir d'état et la note. Les

Chapitre 3 : Espoir de trait, d'état et habileté perçue affectent-ils différemment la réussite des élèves en EPS ?

résultats ont montré que le modèle présentait un ajustement acceptable aux données mais pouvait être amélioré, $\chi^2 (df= 162) = 332.95, p = .001$, normé $\chi^2 = 2.06$. Les autres indices d'ajustement apparaissent acceptables, CFI = .89, IFI = .89 et RMSEA = .07 [.06 –.08]. Sur la base des indices de modification, deux coefficients d'erreur de covariance ont été ajoutés entre les items 4 et 5 de l'échelle d'habileté perçue, et entre les items 5 et 6 de l'échelle d'espoir de trait (voir figure 4, p. 104). Ces deux interactions d'erreur de covariance ont été jugées théoriquement valables étant donné que les éléments avaient une formulation similaire. Les résultats ont révélé un meilleur ajustement du modèle, $\chi^2 (df= 160) = 283.34, p = .001$, normé $\chi^2 = 1.77$, et les autres indices sont acceptables, CFI = .92, IFI = .92, and RMSEA = .06 [.05–.07]. Les résultats ont révélé que toutes les relations structurant le modèle testé étaient significatives.

Comme on peut le voir sur la figure 4 (p. 104), les résultats montrent que l'espoir de trait prédit positivement l'habileté perçue ($\beta = .55$) et l'espoir d'état ($\beta = .50$). De plus, l'habileté perçue prédit positivement l'espoir d'état ($\beta = .32$) et la note en EPS ($\beta = .46$). Pour finir, l'espoir d'état prédit positivement la note en EPS ($\beta = .26$). En revanche, l'espoir de trait n'a pas d'effet direct sur la performance. Autrement dit, les résultats révèlent une médiation totale de l'espoir d'état et de l'habileté perçue dans la relation entre l'espoir de trait et la performance en EPS. Ces résultats sont analysés plus en détails ci-après.

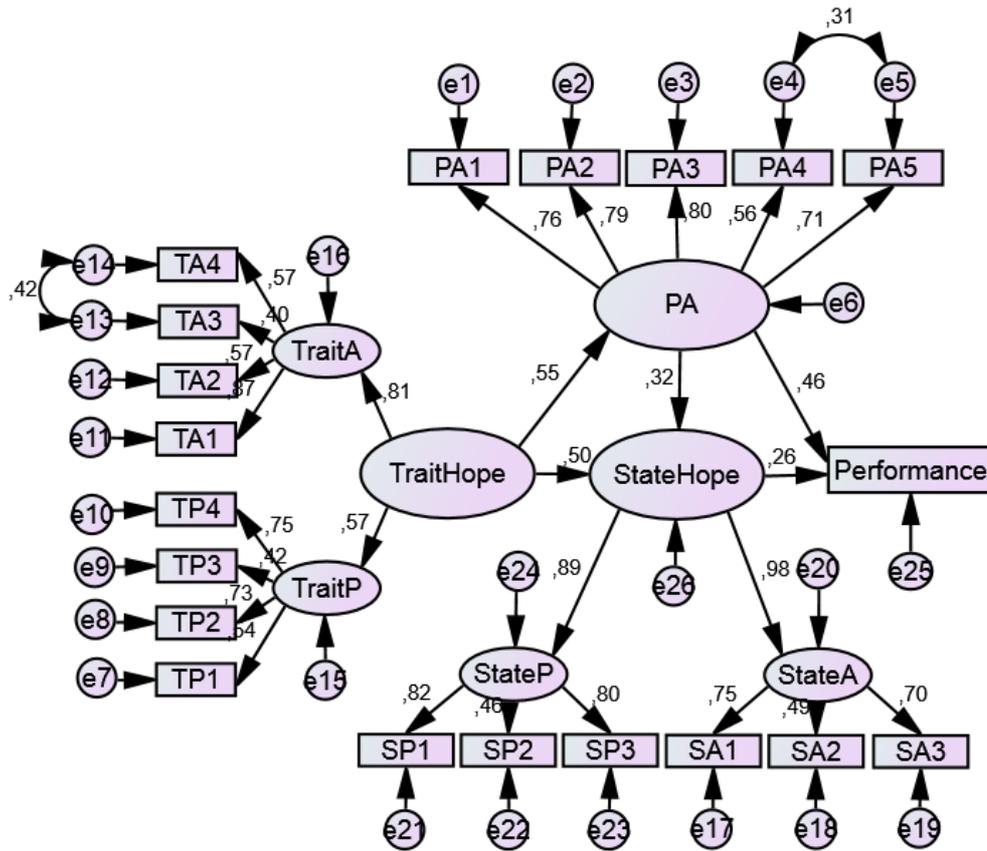


Figure 4. Modélisation des relations entre l'habileté perçue, l'espoir d'état et la note en EPS.

Note : Les coefficients standardisés sont tous significatifs à $p < .001$.

II.4.4 Effets indirects

Les effets indirects ont été étudiés pour tester de manière plus approfondie le rôle possiblement médiateur de l'habileté perçue entre l'espoir de trait et l'espoir d'état, le rôle de médiateur de l'habileté perçue et de l'espoir d'état entre l'espoir de trait et la note en EPS, et enfin le rôle médiateur de l'espoir d'état entre l'habileté perçue et la note en EPS. Des estimations de l'intervalle de confiance de l'effet indirect ont ainsi été calculées par l'utilisation de la méthode bootstrap, pour confirmer ou infirmer le caractère significatif de ces médiations (voir Preacher & Hayes, 2008). Le bootstrap est une méthode statistique de rééchantillonnage aléatoire de l'échantillon initial afin d'estimer des paramètres. Dans la

présente étude, l'intervalle de confiance de 95% des effets indirects a été obtenu avec 5 000 rééchantillonnages. L'utilisation de cette méthode pour estimer les effets indirects est particulièrement recommandée pour les échantillons de taille petite à modérée (Shrout & Bolger, 2002). Il convient de noter que l'effet indirect est significatif à $p < .05$ si les intervalles de confiance à 95% n'incluent pas la valeur zéro. Dans cette étude, l'intervalle de confiance a mené à une correction de biais, cela étant supposé augmenter la puissance de l'effet et améliorer les erreurs de Type 1 (MacKinnon, Lockwood, & Williams, 2004). Les résultats ont confirmé le rôle médiateur de l'habileté perçue entre l'espoir de trait et d'état ($\beta = .18$; CI = .03–.34). Le rôle médiateur de l'habileté perçue et de l'espoir d'état entre l'espoir de trait et la note en EPS a été également observé ($\beta = .43$; CI = .29–.58). Pour distinguer l'effet indirect de l'habileté perçue de l'effet indirect de l'espoir d'état, nous avons utilisé l'approche du modèle fantôme (voir Macho & Ledermann, 2011, pour la méthode détaillée). Les résultats ont confirmé le rôle médiateur exercé par l'habileté perçue entre l'espoir de trait et la note en EPS ($\beta = .30$; CI = .20–.41), ainsi que le rôle médiateur de l'espoir d'état entre l'espoir de trait et la note en EPS ($\beta = .13$; CI = .05–.30). Enfin, les analyses démontrent aussi le rôle médiateur de l'espoir d'état entre l'habileté perçue et la note ($\beta = .085$; CI = .01–.21).

II.5 Discussion

II.5.1 Corrélations et effets directs

Au regard de notre première hypothèse, nous nous attendions à une relation positive entre l'espoir de trait, l'espoir d'état, l'habileté perçue et la note en fin de trimestre. Dans notre étude, la corrélation entre l'espoir de trait et la note en EPS n'apparaît pas significative ($r = .13$, $p = .065$), invalidant partiellement notre hypothèse. Toutefois, elle démontre un effet similaire à celui identifié dans l'étude de Peterson et al. (2006), qui

traduisait également un faible coefficient de corrélation entre l'espoir de trait et la performance mesurée dans une tâche d'anagrammes ($r = .13, p < .05$). Malgré une corrélation significative, aucun effet direct n'avait pu être mis en évidence entre l'espoir de trait et la performance lors de la modélisation. Nos résultats viennent en revanche contredire les conclusions de l'étude de Curry et al. (1997), dans laquelle l'espoir de trait prédit significativement la performance chez des athlètes de haut niveau, et exerce un effet supérieur à l'espoir d'état. Il nous faut toutefois relativiser le poids de cette différence sur la performance constatée dans cette étude, dans la mesure où la comparaison des coefficients de corrélation simple avec la performance chronométrique présente des différences marginales ne permettant pas de tirer de réelles conclusions. Ainsi, l'espoir dispositionnel avait chez Curry et al. (1997) un coefficient de corrélation légèrement plus élevé que l'espoir d'état avec la performance, les deux étant positivement corrélés avec la performance chronométrique (i.e., respectivement $r = -.61$ et $r = -.43, p < .005$).

Si l'espoir de trait n'exerce pas d'effet direct sur la note de fin de cycle dans notre étude, l'espoir d'état exerce quant à lui un effet significatif sur celle-ci, bien que modéré ($\beta = .26, p < .001$). Cet élément vient corroborer notre hypothèse de départ. Ce résultat va également dans le sens des conclusions formulées par Peterson et al. (2006), qui démontrent eux aussi un effet plus prédictif et significatif de l'espoir d'état, en comparaison de l'espoir de trait, sur la performance dans une tâche d'anagrammes. Par conséquent, ces constats répondent également favorablement au second point de notre première hypothèse, concernant la prédiction supérieure de l'espoir d'état sur la note, en comparaison de l'espoir de trait, en tant que variable plus proximale (Chen et al., 2000 ; Peterson et al., 2006).

En outre, les présents résultats confirment le rôle important joué par l'habileté perçue, ici dans le contexte de l'EPS, dans l'explication de la réussite et/ou de la

performance (Eccles & Wigfield, 2002). Premièrement, l'habileté perçue a un effet direct sur la note de fin de cycle ($\beta = .46, p < .001$). Les résultats de Curry et al. (1997) avaient déjà mis en évidence que l'habileté perçue des athlètes constituait un facteur de prédiction important de la performance, ce que confirment bien nos résultats. Si l'étude de Curry et al. (1997) se basait sur l'habileté perçue de l'athlète par un entraîneur, nos résultats tendent à montrer que la perception par l'individu de ses propres capacités aurait potentiellement un effet plus important sur la performance que l'évaluation par un tiers, ce qui accrédite les thèses abordant l'importance du soi perçu dans l'accomplissement et/ou la performance (e.g., Baumeister et al., 2003 ; Baumeister & Tice, 1985 ; Cury et al., 1997 ; Mabe & West, 1982). Deuxièmement, ce résultat vient également confirmer un effet supérieur des mesures plus « proximales », en comparaison de mesures plus généralistes ou dispositionnelles dont l'effet direct apparaît plus nuancé voire absent (Alarcon et al., 2013 ; Chen et al., 2000), accréditant le second volet de notre première hypothèse.

De surcroît, l'habileté perçue explique également une petite partie de la variance de l'espoir d'état lorsque cette dernière est évaluée dans un contexte similaire. Il semble donc important d'évaluer cette perception de soi par l'individu lorsque l'on envisage d'identifier les effets de l'espoir sur la performance et/ou la réussite dans un domaine ou une tâche identifiés. Cela permettrait de distinguer les effets imputables à l'espoir de trait ou d'état et ceux associés à l'habileté perçue. Même si cette-dernière prédit plus fortement la note obtenue à l'issue d'un cycle réalisé en EPS, les résultats ont montré que l'espoir d'état est également directement associé à cette note. Aussi, il pourrait en cela constituer une variable clé pour améliorer les performances et/ou la réussite des élèves dans un domaine d'activité voire même une tâche en particulier, au même titre que l'habileté perçue. Enfin, les résultats ont aussi révélé que l'espoir des trait avait un effet direct sur le niveau d'habileté perçue dans le sport concerné ($\beta = .55, p < .001$), confirmant l'importance de posséder initialement

un haut niveau d'espoir dispositionnel afin de se percevoir comme compétent dans la pratique des activités physiques et sportives (Curry et al., 1997 ; Snyder et al., 1997).

II.5.2 Effets indirects

Notre seconde hypothèse visait à explorer les relations de médiation potentielles entre l'espoir et la performance. A ce titre, nous formulons l'idée que l'espoir de trait pourrait prédire indirectement la note à travers l'action médiatrice de l'espoir d'état. De plus, ce-dernier pourrait aussi constituer un médiateur de la relation entre l'habileté perçue et la note. Enfin, l'habileté perçue pourrait constituer un médiateur de la relation espoir de trait-note.

L'analyse des données révèle un effet indirect significatif caractérisé par une médiation de l'espoir d'état sur l'interaction entre l'espoir de trait et la note ($\beta = .13$; CI = .05–.30). Ces données apparaissent conformes à notre hypothèse et aux résultats de l'étude de Peterson et al. (2006). Dans celle-ci, les coefficients de régression du modèle étant significatifs entre l'espoir de trait et de l'espoir d'état ($\beta = .51$, $p < .01$), et entre l'espoir d'état et la performance ($\beta = .26$, $p < .01$). Nous retrouvons des effets très similaires dans notre étude, l'espoir de trait prédisant positivement l'espoir d'état ($\beta = .50$, $p < .001$), et l'espoir d'état la note en EPS ($\beta = .26$, $p < .001$). Dans l'étude de Peterson et al. (2006), l'addition d'un lien direct entre l'espoir de trait et la performance n'améliorait pas significativement la qualité du modèle, ce qui plaidait en faveur d'une médiation de cette relation par l'espoir d'état ($\Delta\chi^2 = 1.13$, n/s). Il en va de même dans notre étude dans laquelle seul un effet indirect de l'espoir de trait a été constaté sur la réussite des élèves en EPS. Cette donnée s'inscrit donc en conformité avec les résultats de recherches antérieures dans lesquelles l'espoir de trait prédisait la performance uniquement par l'intermédiaire d'un

effet de médiation joué par l'espoir d'état (e.g., Chen et al., 2000 ; Peterson et al., 2006). Ce résultat pourrait donc venir renforcer le postulat de l'existence d'une structure hiérarchique de l'espoir, présentant différents niveaux de généralisation et de labilité, à l'instar du concept du soi (Lopez et al., 2009). Ce résultat suggère également que l'espoir d'état pourrait être un meilleur prédicteur de la performance dans un contexte singulier ou une tâche spécifique et ponctuelle, en comparaison de l'espoir de trait (Alarcon et al., 2013 ; Chen et al., 2000). En revanche, ce-dernier pourrait avoir des effets plus conséquents lorsqu'il s'agit d'identifier les conséquences de l'espoir sur une temporalité plus longue et/ou sur des performances mesurées plus régulièrement dans des études longitudinales (e.g., Arnau et al., 2007 ; Ciarrochi et al., 2007 ; Marques et al., 2011). Curry et al. (1997) avaient par exemple mesuré plusieurs performances sur une temporalité plus importante (i.e., une saison athlétique). Toutefois, le niveau dispositionnel d'espoir n'ayant été mesuré qu'une seule fois en début de saison, il est étonnant de constater dans cette même étude que son potentiel prédictif sur la performance soit supérieur à celui de l'espoir d'état, pourtant mesuré avant chaque performance. Certaines études ont par ailleurs démontré qu'un haut niveau d'espoir dispositionnel constitue une caractéristique présente et relativement stable chez les sportifs atteignant un haut niveau de performance sportive (Gould, Dieffenbach, & Moffett, 2002 ; Holt & Mitchell, 2006 ; Rolo & Gould, 2007). Par conséquent, il nous semble nécessaire de distinguer les effets de l'espoir en tant que variable de personnalité (i.e., trait) et ses conséquences sur d'éventuelles performances, en comparaison de l'espoir d'état qui, bien que corrélé à l'espoir de trait, constitue une mesure beaucoup plus spécifique à une situation ; dont l'investissement et la définition des buts dépendent de multiples critères (e.g., connaissance de la tâche, attentes de réussite, habileté perçue, résultats antérieurs, forme du moment), et dont le niveau semble beaucoup plus susceptible de varier dans le temps.

De plus, notre étude montre que l'espoir d'état, en augmentant la prédiction de l'habileté perçue sur la performance en EPS, constitue une variable cognitive importante qui semble interagir avec l'habileté perçue. Ces effets indirects de l'espoir d'état sur la note apparaissent toutefois assez faibles, et inférieurs aux effets médiateurs de l'habileté perçue. Plus précisément, nos résultats démontrent le rôle médiateur exercé par l'habileté perçue entre l'espoir de trait et la note en EPS ($\beta = .30$; CI = .20–.41), ainsi que le rôle médiateur plus modéré de l'espoir d'état entre l'habileté perçue et la note en EPS ($\beta = .085$; CI = .01–.21). Les analyses démontrent également le rôle médiateur de l'habileté perçue entre l'espoir de trait et d'état ($\beta = .18$; CI = .03–.34). Des résultats sensiblement identiques ont été ainsi observés dans le domaine de l'excellence sportive (Curry et al., 1997), ainsi que dans les perceptions du soi physique évaluées chez des enfants (Snyder et al., 1997). L'ensemble de ces résultats nous permet de valider notre seconde hypothèse en constatant, à l'instar des effets directs, l'importance de l'habileté perçue dans la relation unissant ici l'espoir (i.e., trait et état) et la note de fin de cycle obtenue par les élèves en EPS.

II.6 Limites et perspectives

Bien que les résultats présentés soutiennent le modèle proposé en hypothèse, certaines limites doivent être énoncées. Tout d'abord, cette étude comprenait un échantillon modeste de participants. Malgré la procédure du bootstrapping, les hypothèses demandent à être testées avec un échantillon plus important. De plus, les mêmes hypothèses devraient être vérifiées dans d'autres disciplines que l'EPS, telles que le français, les mathématiques, et dans d'autres domaines associés aux activités physiques et sportives (e.g., compétition, tâche motrice spécifique).

Chapitre 3 : Espoir de trait, d'état et habileté perçue affectent-ils différemment la réussite des élèves en EPS ?

Comme pour toutes les statistiques par modélisation, ces résultats doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où les variables prédictives (e.g., l'espoir, l'habileté perçue) n'ont pas été manipulées. Bien qu'un lien de causalité réciproque ne soit pas possible compte tenu du caractère longitudinal de l'étude (e.g., la note de fin de cycle ne peut pas avoir d'effet sur l'habileté perçue où le niveau d'espoir mesurés au début du cycle), il est impossible d'être certain que toutes les variables pertinentes aient été prises en compte. Ainsi, les liens observés entre les variables peuvent bien évidemment être dus à d'autres variables, qui n'ont pas été mesurées (voir McClelland & Judd, 1993). Parmi les variables potentiellement omises et susceptibles d'interagir avec celles que nous avons mesurées, il aurait par exemple été intéressant de mesurer l'appétence pour la discipline, les attentes de réussite, l'estime de soi et/ou la perception du soi physique, ou encore les résultats antérieurs dans la discipline.

Malgré des similitudes encourageantes avec de précédentes études, permettant d'envisager des effets de reproductibilité, il convient aussi de revenir sur le probable niveau d'engagement différencié des sujets dans les actions entreprises pour mener à bien leurs buts, compte tenu du caractère facultatif ou obligatoire des pratiques dans lesquelles les élèves sont engagés dans un cadre scolaire. Dans notre étude, l'EPS constituant une discipline obligatoire, les buts que se sont fixés les élèves dans l'activité pratiquée ont pu dépendre d'injonctions de l'enseignant ou d'une motivation possiblement extrinsèque (Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000). Cela pourrait notamment exercer un effet sur le niveau d'espoir d'état, mesuré dans le contexte de l'EPS, et particulièrement sur la dimension motivationnelle dans la mesure où celle-ci reflète l'engagement et l'énergie investis dans les actions destinées à atteindre ses buts.

Chapitre 3 : Espoir de trait, d'état et habileté perçue affectent-ils différemment la réussite des élèves en EPS ?

Enfin, il serait plus pertinent disposer d'un indicateur plus objectif concernant l'évaluation de l'habileté des élèves dans l'activité physique pratiquée. En effet, cela limiterait les biais de l'évaluation auxquels nous avons été confrontés, à la fois du fait que les élèves n'ont pas tous pratiqué la même activité, impactant probablement leur habileté perçue en fonction de la nature de celle-ci, mais également car les protocoles d'évaluation ayant abouti à la note n'étaient pas standardisés et dépendaient pour partie d'autres facteurs que la seule performance (e.g., investissement, progrès). Comme le souligne Jussim (1991), les notes peuvent également être influencées par les convictions de l'enseignant ou par son opinion a priori sur les élèves. Par conséquent, les notes évaluées et retranscrites par les enseignants peuvent avoir été sous-estimées, surestimées ou avoir pris en compte différemment la mesure de la performance dans ces-dernières. Pour remédier à cette limite, une possibilité consisterait à proposer une évaluation de la performance se déroulant dans le cadre d'une tâche motrice standardisée, dont la performance est objectivable (e.g., chronométrée, score). Il convient donc dans les futures études d'avoir recours à des évaluations identiques et à certains indicateurs complémentaires permettant de mieux comprendre la performance des sujets (e.g., attentes de réussite, persistance, difficulté perçue).

En résumé, les résultats de cette étude ont confirmé la majorité de nos hypothèses, hormis la significativité des effets de l'espoir de trait sur la note. Les conclusions sont cohérentes avec les recherches précédentes portant sur l'espoir (Curry et al., 1997 ; Peterson et al., 2006), et ses effets sur les résultats scolaires appliqués au champ des activités physiques et sportives. Ils montrent que l'espoir est une variable prédictive importante dans

Chapitre 3 : Espoir de trait, d'état et habileté perçue affectent-ils différemment la réussite des élèves en EPS ?

la réussite en EPS. Nous notons toutefois des effets plus conséquents de l'espoir d'état en comparaison de l'espoir de trait, qui doivent être interprétés avec prudence eu égard au manque de données scientifiques. Ces résultats demeurent inconsistants en fonction du contexte et de la durée des études (Curry & Snyder, 2000 ; Curry et al., 1997 ; Delas et al., 2017 ; Rolo & Gould, 2007), tandis qu'aucune étude expérimentale ne permet réellement de statuer sur ces effets présumés de l'espoir de trait et/ou d'état sur la performance sportive. Il conviendra donc de pallier ce manque en diversifiant les protocoles, en optant notamment pour une procédure expérimentale lors de l'étude menée au chapitre suivant. Plus encore, nous constatons l'importance prises par les évaluations du soi chez les adolescents, illustrée dans cette étude par une mesure de l'habileté perçue dans l'activité pratiquée au cours du cycle. S'ils confortent les liens présumés entre espoir et perceptions de soi, nous constatons avec intérêt que les effets de ces dernières peuvent interagir de manière significative en jouant le rôle de médiateur dans l'interaction entre l'espoir et les résultats scolaires. Là encore, des études dans d'autres disciplines devront compléter ces résultats, notamment lorsque l'on sait que le soi physique constitue l'une des composantes du soi les plus fondamentales durant l'enfance et l'adolescence, donnant une importance plus conséquente qu'ailleurs à l'habileté perçue dans la pratique des activités physiques et sportives (Harter, 1985).

Le développement de l'espoir dans le cadre de la pratique des activités physiques, dans un cadre scolaire ou non, semble être un moyen prometteur pour améliorer la performance, la réussite et l'accomplissement qui peut en découler à moyen et long terme. Par ailleurs, si les études se sont intéressées aux conséquences positives de l'espoir sur la performance, très peu d'études se sont à notre connaissances penchées sur les bénéfices de l'espoir en situation d'échec, et ses effets présumés sur la capacité de rebond. C'est encore moins le cas lorsque le feedback d'échec a été manipulé (e.g., Snyder et al., 1996). Pourtant,

cela permettrait d'identifier d'éventuels effets de l'espoir non seulement sur la performance, lorsque l'individu est soumis de manière répétée à une situation, mais également sur sa capacité à mieux gérer l'échec selon qu'il possède ou non un niveau d'espoir supérieur. Cela semble d'autant plus fondamental que la théorie de l'espoir s'appuie sur la nécessité de surmonter les obstacles qui se dressent sur le cheminement des buts fixés. Ceux-ci apparaissent notamment lorsque l'individu fait face à des situations nouvelles et/ou complexes générant des difficultés, dont le dépassement constitue nécessairement un préalable à l'atteinte du but (Snyder, 2002 ; Snyder, Harris, et al., 1991). Nous aborderons donc dans le chapitre suivant cette question de la « protection » de l'individu par l'espoir, lorsque celui-ci est soumis à l'échec ou à des traumatismes nécessitant d'importantes capacités à faire face (Drach-Zahavy & Somech, 2002 ; Irving et al., 2004). Nous verrons que si ces questions ont fait l'objet d'études approfondies dans le domaine de la santé, elles restent absentes pour ce qui est du cadre de la pratique des activités physiques, dont on connaît pourtant les bénéfices sur la santé physique et psychique à moyen et long terme (Trouilloud, 2011). Nous nous proposerons donc d'investir cette question de la résilience à travers la reproduction d'une performance différée dans le temps dans une tâche motrice standardisée, avec la double contrainte d'une situation générant de la fatigue physique et dont le feedback d'échec sera manipulé.

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il positivement la performance et la capacité de rebond des étudiants dans une tâche motrice standardisée ?

I LES CONSEQUENCES DE L'ESPOIR DANS LE DOMAINES DES APS

Comme nous l'avons mentionné précédemment, de multiples études associent espoir et réussite dans un grand nombre de domaines. Si l'école a fait l'objet de nombreuses investigations, avec des résultats très encourageants sur l'implication et le rôle de l'espoir dans la réussite, le champ sportif et la performance qui peut y être associée n'a quant à elle regroupé que très peu d'études (voir Curry & Snyder, 2000).

Tout d'abord, les athlètes et sportifs de bon et haut niveau font état d'un niveau d'espoir dispositionnel plus élevé que chez des individus non sportifs (Curry et al., 1997 ; Gould et al., 2002). Gould et al. (2002) ont étudié les caractéristiques psychologiques de champions médaillés olympiques, afin de déterminer des profils psychologiques et faire émerger des traits de personnalité chez ces sportifs de très haut niveau. Parmi les nombreux résultats cités, on peut noter que ces athlètes développent un très haut niveau d'espoir de trait. Pour ces auteurs, l'espoir est aussi évoqué chez les sportifs comme étant un moyen d'atteindre les objectifs plus efficacement, et relèverait notamment de stratégies volitionnelles destinées à entretenir un haut niveau de motivation continuée (i.e., composante motivationnelle de l'espoir). Les sportifs auraient ainsi tendance à développer significativement plus d'espoir que la majorité des gens. Dans l'étude menée par Curry et

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

al. (1997), des athlètes féminines américaines présentent également un niveau d'espoir significativement supérieures à celui d'étudiantes non sportives.

D'autre part, l'espoir semble avoir un effet bénéfique sur la performance sportive chez ces mêmes athlètes (Curry et al., 1997), en comparaison d'autres variables telle que l'humeur ou l'estime de soi. Pour investiguer le rôle spécifique de l'espoir dans la performance sportive, Curry et al. (1997) ont mené leur étude sur des athlètes américaines de première division dans sept universités différentes. Au début de la saison sportive, les athlètes devaient remplir l'échelle de mesure de l'espoir de trait ainsi qu'un ensemble de questionnaires toutes les semaines durant les 11 semaines de la saison (e.g., *State Hope*, *State Self-Esteem*, *State Sport Confidence Scale*). Les résultats ont montré que l'espoir de trait prédisait la performance ($\Delta R^2 = .50, p < .0003$), la quantité de pratique hebdomadaire, tandis que l'espoir d'état augmentait sensiblement cette prédiction (respectivement $\Delta R^2 = .06, p = .056$, et $\Delta R^2 = .06, p = .081$). Espoir de trait et d'état expliquent ensemble 56% de la variance totale de la performance des athlètes dans cette étude. En revanche, les autres facteurs psychologiques mesurés comme la confiance en soi, l'estime de soi ou l'humeur, une fois entrées dans la régression hiérarchique, ne permettent pas de prédire la performance. Il est donc intéressant de noter dans cette étude le pouvoir prédictif de l'espoir sur la performance athlétique, et son caractère exclusif en comparaison d'autres variables psychiques mesurées. Les résultats présentés dans le chapitre 3 confirment cette filiation, en démontrant par exemple une association positive entre l'espoir d'état et la note de fin de cycle en EPS.

Néanmoins, force est de constater que très peu de travaux ont en définitive expérimenté le lien entre espoir et performances, et certains résultats demeurent

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

contradictoires. Dans l'étude de Peterson et al. (2006), ne s'inscrivant pas dans le champ de la performance physique, l'espoir de trait et d'état sont corrélés à la performance dans une tâche d'anagrammes ($r = .13, p < .05$, et $r = .21, p < .01$), mais avec des coefficients de corrélation assez faibles, tandis que l'espoir de trait ne prédit significativement la performance que via la médiation de l'espoir d'état, à l'instar de nos résultats présentés au chapitre 3. Rappelons que seul un effet indirect entre l'espoir de trait (i.e., médié par l'habileté perçue) et la note de fin de cycle y a été mis en évidence. En définitive, si les sportifs semblent posséder un niveau d'espoir dispositionnel plus élevé que les individus non sportifs (Curry, Snyder, Cook, Ruby, & Rehm, 1997 ; Gould, Dieffenbach, & Moffett, 2002), la relation entre l'espoir et la performance sportive demeurent quant à elle encore mal connue (Curry & Snyder, 2000).

En outre, seules quelques études portent sur des situations expérimentales (Berg, Snyder, & Hamilton, 2008 ; Peterson et al., 2006 ; Snyder et al., 2005), la grande majorité s'intéressant à la mesure de performances en situation de classe et/ou de compétition à l'échelle de plusieurs semaines ou mois, dont la variabilité dépend parfois d'un grand nombre de paramètres qui échappent au contrôle des expérimentateurs (e.g., quantité d'entraînement, forme du moment, conditions climatiques, adversité, évaluateur). Par conséquent, il nous semble particulièrement intéressant de tester à travers un protocole expérimental les liens entretenus entre espoir et performance dans une tâche motrice fermée et standardisée, et sans la présence de partenaires et/ou d'adversaires afin de venir compléter les maigres résultats des études antérieures.

II LES BÉNÉFICES DE L'ESPOIR EN MATIÈRE DE RÉSILIENCE

Historiquement, le concept d'espoir a été beaucoup investigué dans le domaine de la santé, notamment sur le plan thérapeutique du fait de ses bénéfices sur le bien-être, la gestion des symptômes par les patients et la résilience (e.g., Cheavens, Feldman, Woodward, et al., 2006 ; Menninger, 1959 ; Ong et al., 2006 ; Snyder, 1999 ; Snyder, Ilardi, et al., 2000 ; Ugwu & Amazue, 2014). Irving et al. (2004) ont testé un protocole de 12 semaines chez des individus présentant des troubles mentaux. Les résultats montrent que les sujets présentant initialement un meilleur niveau d'espoir ont amélioré leur niveau de bien-être, leur capacité de coping, leur propension à réguler leurs stress, et ont présenté significativement moins de symptômes de la dépression que leurs homologues ayant un niveau d'espoir initial plus faible. Geiger et Kwon (2010) évoquent quant à eux le caractère « protecteur » de l'espoir vis-à-vis du développement des symptômes de la dépression, particulièrement dans la capacité à gérer les conséquences négatives de la rumination ou de la dysphorie (Kwon, 2000). Pour Ong et al. (2006), les bénéfices de l'espoir en matière de résilience s'expliquent notamment par la capacité des individus à mieux gérer les facteurs émotionnels associés au stress. Ainsi, les individus possédant beaucoup d'espoir serait plus à même de mieux « rebondir » face à un échec en usant de stratégies alternatives (Snyder, 1999), et en étant possiblement moins impactés par l'échec (Geiger & Kwon, 2010) ainsi que les émotions négatives qui en découlent (Cheavens et al., 2006 ; Ong et al., 2006). Dans une autre étude, Holt et Mitchell (2006) ont travaillé sur de jeunes footballeurs considérés comme talentueux. Ils ont plus spécifiquement tenté de comprendre et d'expliquer le passage de l'amateurisme au professionnalisme chez les jeunes espoirs du football anglais. Pour ces auteurs, l'espoir constituerait un élément essentiel permettant d'intégrer plus efficacement le milieu du football de très haut niveau. En développant un

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

modèle tridimensionnel, ils font le postulat que l'articulation entre un haut niveau d'espoir, de résilience et de soutien social serait associée à de meilleures chances d'intégrer le football professionnel. Par conséquent, il apparaît que les liens entre espoir et résilience sont bien documentés dans la littérature scientifique. La plupart des études, menées dans le domaine de la santé (e.g., Cheavens, Feldman, Woodward, et al., 2006 ; Ho et al., 2011 ; Irving et al., 1998 ; Ong et al., 2006), s'intéressent à la résilience à moyen terme par le biais d'études longitudinales dans lesquelles l'espoir est appréhendé comme un levier de protection et de transformation important des cognitions et comportements dans un temps long. Pour autant, l'espoir peut-il avoir un effet protecteur sur l'individu lorsque sa santé n'est pas menacée, mais qu'il fait face à une situation d'échec nécessitant d'adapter ses comportements à court terme ? Nous faisons le constat qu'aucune de ces études ne porte réellement sur des situations ponctuelles, qui nécessitent de gérer d'éventuelles conséquences négatives (e.g., situation d'échec) pour faire preuve de résilience (e.g., persistance dans la tâche, capacité de rebond). Nous tâcherons par conséquent d'investiguer le rôle de l'espoir dans la capacité des sujets à rebondir suite à une situation d'échec, dans une tâche nécessitant de réaliser consécutivement plusieurs performances dans un temps relativement court.

III FACTEURS EXPLORATOIRES SUSCEPTIBLES D'INTERAGIR DANS LA RELATION ESPOIR-PERFORMANCE

D'autre part, et en continuité avec le chapitre précédent, l'espoir semble fortement lié à la manière dont l'individu se perçoit, tant du point de vue de l'image qu'il a de lui-même (e.g., valeur de soi, estime de soi, compétence perçue) que des croyances positives qu'il porte en ses capacités à faire face à des problèmes (e.g., auto-efficacité, résolution de

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

problème, attentes de réussite). De nombreuses études traduisent une relation positive entre l'espoir et l'estime de soi, ou encore le soi perçu (e.g., Marques et al., 2007; Snyder et al., 1997). Nos résultats présentés au chapitre 3 renforcent d'ailleurs l'importance à accorder aux évaluations de soi, ici à travers l'habileté perçue, dans l'évaluation des effets présumés de l'espoir sur la réussite et la performance. A l'instar de ce que nous avons montré au chapitre précédent, l'habileté perçue pourrait bien constituer une variable interagissant avec l'espoir et venant affecter la performance des sujets, dans le cadre de la pratique d'activités physiques et sportives. Nous continuerons donc d'explorer à travers ce chapitre le rôle de l'habileté perçue dans la performance, et dans l'interaction de l'espoir avec cette dernière.

En lien avec les évaluations de soi, il nous semble également intéressant de questionner les attentes de réussite formulées par l'individu. Les attentes de réussite se définissent comme étant des « croyances sur sa capacité à plus ou moins bien se débrouiller sur une tâche à réaliser immédiatement ou à plus long terme » (e.g., Eccles & Wigfield, 2002). Elles sont notamment influencées par la compétence perçue de l'individu, si l'on s'attache par exemple à étudier le modèle expectation-valence développé par Eccles et Wigfield (2002). Or, nous avons vu au chapitre 3 que les évaluations de soi, telle l'habileté perçue, pouvaient jouer un rôle important dans la performance. De surcroît, la littérature nous enseigne que les attentes de l'individu relatives à sa performance constituent également un facteur déterminant de cette-dernière (e.g., Bandura, 2003 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Nicholls, 1984 ; Ryan & Deci, 2000). Plus elles sont faibles et plus la performance risque d'être faible, et inversement. Certaines recherches démontrent par ailleurs une association positive entre l'espoir dispositionnel et les attentes de réussite, par exemple concernant la performance scolaire (Anderson, 1988). Stephanou (2012) démontre également que l'espoir est susceptible de prédire les attentes de réussite en

mathématiques et littérature, chez des adolescents en contexte scolaire. Par conséquent, il serait donc intéressant d'intégrer la mesure de ces attentes comme facteur pouvant potentiellement interagir positivement avec l'espoir, d'autant plus qu'elles se structurent probablement autour d'interactions entre les perceptions de soi et la structuration des buts (Deci & Ryan, 1985 ; Nicholls, 1984), éléments qui conditionnent pour partie le développement de l'espoir (e.g., Ciarrochi et al., 2007 ; Peterson et al., 2006; Rose & Robinson, 2007).

IV OBJECTIFS ET HYPOTHESES

Le premier objectif de cette étude consiste à évaluer l'effet de l'espoir sur la performance physique dans le cadre d'une situation expérimentale réalisée sur cycloergomètre. Bien que le nombre d'études sur les effets de l'espoir dans la réussite sportive soit faible, nous formulons l'hypothèse que posséder un haut niveau d'espoir génère de meilleures performances physiques par rapport à un faible niveau d'espoir (e.g., Peterson et al., 2006 ; Snyder et al., 2005). Nous explorerons également le rôle des attentes de réussite, en présumant d'une corrélation positive avec l'espoir de trait (Stephanou, 2012).

Le second objectif consistera à évaluer l'effet de l'espoir sur la capacité de rebond des sujets. En conformité avec les études sur la résilience, nous faisons l'hypothèse que les sujets à haut niveau d'espoir auraient une meilleure capacité de rebond à la suite d'un feedback d'échec, se traduisant par une évolution de leur performance plus favorable en comparaison des sujets avec un faible niveau d'espoir.

En résumé, les hypothèses formalisées dans cette étude sont les suivantes : à l'inverse des individus possédant un faible niveau d'espoir, les individus ayant un niveau d'espoir élevé (1) seraient plus performants ; (2) seraient plus résilients après la délivrance du feedback d'échec ; (3) auraient des attentes de réussite supérieures. Enfin, (4) cette meilleure capacité de rebond s'expliquerait par une meilleure tolérance à l'effort, ce que nous évaluerons à titre exploratoire.

V METHODOLOGIE

V.1 Participants

Pour cette étude, 733 étudiants en STAPS (254 filles et 479 garçons) âgés en moyenne de 24,19 ans ($SD = 1,49$) ont participé à la première phase de recueil de données. Ces étudiants de l'UFR STAPS de Rennes étaient issus de L1 à L3. Pour la deuxième étape de l'étude, 47 étudiants parmi le premier échantillon (21 filles et 26 garçons), âgés en moyenne de 21,91 ans ($SD = 2,20$) ont été sélectionnés et se sont montrés volontaires pour participer à la phase expérimentale de l'étude réalisée en laboratoire. Si notre étude du chapitre 3 portait sur un public scolaire, il nous semble intéressant de tester ici une population adulte afin de comparer d'éventuels effets de l'espoir sur la performance dans une tâche motrice, avec les études précédemment menées sur des populations de sportifs (Curry & Maniar, 2004 ; Curry & Maniar, 2003 ; Curry et al., 1997 ; Rolo & Gould, 2007).

V.2 Procédure

V.2.1 Recueil de données

L'étude s'est étalée sur deux années et comporte principalement deux étapes. La première a consisté en un recueil de données sur un échantillon important d'étudiants en STAPS. A l'inclusion, les étudiants ont rempli en janvier de la première année une batterie de questionnaires mesurant notamment plusieurs variables motivationnelles (i.e., espoir de trait, orientation des buts motivationnels), certaines en lien avec le domaine des activités physiques et sportives (i.e., perception de compétences en sport, besoins fondamentaux en contexte sportif, compétence perçue en vélo). Ils ont été informés par l'expérimentateur qu'ils allaient participer à une étude scientifique visant à mieux comprendre leurs habitudes de vie et notamment celles concernant la pratique des activités physiques et sportives. Il leur a été précisé que ces questionnaires étaient anonymes et qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse. La durée moyenne de passation était de 10 à 15 minutes environ. A la fin du dernier questionnaire, il était demandé aux étudiants à titre informatif si, le cas échéant, ils seraient prêts à participer à la deuxième étape de l'étude. Un second recueil de données a par la suite été effectué lors de l'année universitaire suivante, afin de compléter l'échantillon des sujets participant la phase 2.

V.2.2 Constitution des groupes expérimentaux

Pour ce faire, nous avons dans un deuxième temps sélectionné les sujets sur la base de leur niveau d'espoir de trait évalué par le questionnaire adapté (Gana et al., 2012). Le but était d'isoler au sein d'un large échantillon les sujets possédant respectivement un faible et un haut niveau d'espoir dispositionnel afin de les confronter à une même tâche. Pour constituer les groupes expérimentaux, la distribution sur l'échelle d'espoir de trait au sein

de notre premier échantillon (i.e., étape 1) a été utilisée. Le choix de cette échelle s'explique par la volonté de construire les groupes sur la base du niveau dispositionnel d'espoir, jugé relativement stable dans le temps et représentatif du niveau d'espoir « général » du sujet. En plus de la validation de cette échelle lui apportant de la robustesse (Gana et al., 2012), une mesure état nécessairement plus fluctuante apparaît plus inappropriée lorsqu'il s'agit d'effectuer une étude sur une durée de deux ans, un décalage de temps significatif existant entre les mesures initiales et le passage sur la tâche. Par ailleurs, Snyder et al. (1996) affirment que l'utilisation de l'échelle de trait révèle un niveau d'espoir très similaire à celle d'état lorsque les mesures sont effectuées dans un laps de temps très court³³. Une mesure complémentaire de l'échelle d'espoir d'état au moment du recueil initial des données ne présentait donc que peu d'intérêt, d'autant que cette mesure n'avait pas encore fait l'objet d'une validation au début de notre étude (Martin-Krumm et al., 2015). L'étude de Snyder et al. (2005) démontre par ailleurs que l'échelle de trait présente des effets sur la tolérance à douleur similaires à celles de l'échelle d'état, alors que les mesures trait sont effectuées 6 semaines plus tôt. Les scores de l'échelle de trait apparaissent ainsi relativement stables dans le temps indépendamment des situations (Snyder et al., 2005 ; Snyder, Harris, et al., 1991). L'échelle d'état semble quant à elle particulièrement appropriée lorsqu'il s'agit d'en manipuler le niveau à court terme (Peterson et al., 2006 ; Snyder et al., 1996), ce qui n'est pas ici l'objet de l'étude. En conséquence, un premier groupe a été constitué avec les individus présentant le score le plus élevé sur l'échelle d'espoir de trait. Ce groupe est composé de 23 sujets (11 filles et 12 garçons), dont le score sur l'échelle d'espoir de trait est supérieur à 52 correspondant au décile supérieur de la

³³ "First, level of dispositional hope should set a band within which persons should respond with state hope, so that persons with higher as compared with lower dispositional hope should respond within a range of generally higher state hope in their daily lives. The correlational data corroborate this inference in that dispositional hope correlated highly (*rs* of .78 and .79) with state hope taken on the same days." (Snyder et al., 1996, p. 326).

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

distribution des scores ($M = 54.94$; $SD = 1.69$). Un deuxième groupe est composé des 24 participants (10 filles et 14 garçons) présentant le plus faible niveau d'espoir de trait. Il est constitué des sujets qui ont obtenu un score sur l'échelle d'espoir de trait inférieur à 41 soit le premier décile de l'échantillon ($M = 36.22$; $SD = 3.43$).

V.2.3 Procédure expérimentale réalisée en laboratoire

Cette troisième étape constitue le cœur de l'étude et est destinée à mesurer les conséquences de l'espoir sur la performance et la capacité de rebond des étudiants, dans une tâche motrice standardisée.

V.2.3.1 Choix de la tâche

De nombreuses études se sont intéressées au rôle de l'espoir dans des situations nécessitant de faire face à des épreuves (Delas et al., 2015, pour une revue), potentiellement génératrices d'inconfort ou de douleur physique (Affleck & Tennen, 1996 ; Berg, Snyder, & Hamilton, 2008 ; Elliott & Kurylo, 2000 ; Snyder et al., 2005 ; Tennen & Affleck, 1999). En effet, l'espoir est une ressource qui semble particulièrement intervenir dans des moments difficiles, nécessitant des ressorts motivationnels importants pour faire face aux difficultés (Aspinwall & Leaf, 2002 ; Snyder, 2002). Dans l'étude de Snyder et al. (2005), portant sur les effets de l'espoir sur la résistance psychologique à la douleur, les sujets présentant un haut niveau d'espoir ont réalisé des performances significativement meilleures que ceux présentant un niveau d'espoir plus faible, dans une tâche consistant à maintenir sa main dans de l'eau glacée le plus longtemps possible. Des mécanismes psychologiques semblent partiellement être à l'origine de cette résistance différenciée selon les individus, l'espoir pouvant potentiellement, selon ces auteurs, jouer un rôle dans la mise en œuvre de stratégies de coping destinées à réguler les conséquences émotionnelles

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

négligées liées à l'effort produit dans la tâche. Certaines recherches montrent par ailleurs que la fatigue pourrait être contrôlée non pas uniquement par des afférences sensorielles impactant directement la contractilité musculaire, mais que cette dernière pourrait être régulée par des réseaux d'afférences sensorielles impliquant la perception consciente des changements homéostatiques générés par l'effort. Des mécanismes psychologiques conscients et infra-conscients pourraient ainsi intervenir dans la perception voire la régulation de la fatigue physique via un modèle complexe de régulation neuronale (Noakes, Gibson, & Lambert, 2005). Bien que nous ne nous intéressions pas directement aux émotions, l'évaluation de l'effort perçu couplé à la mesure objective de la difficulté de la tâche (i.e., FC) nous semble intéressant, afin à minima d'explorer de potentielles différences sur la perception de l'effort par les sujets. D'autre part, certains résultats (Berg et al., 2008 ; Snyder et al., 2005) nous montrent que l'espoir peut avoir de réels bénéfices sur la performance dans ce type de tâche génératrices d'inconfort physique.

Bien que présentant des caractéristiques différentes en comparaison de la tâche consistant à maintenir sa main dans un bain d'eau froide, une tâche de temps limite sur cycloergomètre, réalisée à une charge sollicitant un effort de type anaérobie, met également en jeu des mécanismes psychologiques semblables à ceux employés par les sujets dans ces études (e.g., Berg et al., 2008 ; Snyder et al., 2005). Aussi, nous opterons pour le choix d'un exercice dont l'objectif est de maintenir un effort à charge constante le plus longtemps possible, à une intensité correspondant à 100% de la Puissance Maximale Aérobie (i.e., PMA). Cette dernière constitue la puissance développée par le sujet lorsqu'il atteint sa consommation maximale d'oxygène (i.e., VO_2 max). Lors d'un exercice sous-maximal à intensité croissante, « à partir d'une puissance donnée variable selon les individus, toute nouvelle augmentation de la puissance imposée ne détermine plus d'accroissement de VO_2 ; la consommation maximale d'oxygène est alors atteinte (VO_2 max) à laquelle correspond

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

la puissance maximale aérobie (PMA) » (Flandrois, 1992). Le choix d'un exercice réalisé à une puissance correspondant à PMA se justifie ici par la nécessité de confronter les sujets à un exercice de très haute intensité, sollicitant comme nous l'avons mentionné des processus cognitifs impliqués dans la résistance à l'inconfort physique. Nous avons donc fait le choix d'opter pour une performance de pédalage à réaliser sur une bicyclette ergométrique, de type cycloergomètre Monark[®] « Ergomedic 874 e » (voir figure 5).

Figure 5. Cycloergomètre utilisé pour la phase expérimentale de l'étude



V.2.3.2 Déroutement de la phase expérimentale

V.2.3.2.1 Étape 1 : Accueil et installation du sujet

Dans un premier temps, le sujet est conduit dans la salle de test où l'expérimentateur lui explique les raisons de sa présence. Pour ce faire, des documents (voir Annexes 3) lui présentant sommairement le but de l'étude lui sont donnés à lire, ainsi qu'une fiche de consentement éclairé qu'il lui faut dater et signer pour participer à l'étude. Cette dernière est présentée comme une recherche scientifique destinée à mesurer « les capacités physiques des étudiants en STAPS ». Une fois les documents remplis, et si le sujet n'a pas de questions à poser, il est équipé d'un cardiofréquencemètre qu'il gardera pendant la totalité du test.

V.2.3.2.2 Étape 2 : Mesure de la Fréquence Cardiaque de repos

Dans un second temps, l'expérimentateur présente au sujet le cycloergomètre ainsi que les différentes étapes du test, décrites dans le document dont il vient de prendre connaissance. Le sujet est installé sur le vélo pour y régler la selle de façon optimale, afin qu'il soit dans les meilleures conditions possibles pour pédaler efficacement. Puis le cardiofréquencemètre est déclenché simultanément au chronomètre de l'expérimentateur. Il est demandé au sujet de rester assis et immobile sur le vélo pendant une durée de 5 minutes, afin d'évaluer sa Fréquence Cardiaque (i.e., FC) de repos.

V.2.3.2.3 Étape 3 : Évaluation de la PMA théorique du sujet à partir d'un test sous-maximal

A la suite des 5 minutes permettant de mesurer la FC de repos, le test d'évaluation de la PMA est présenté au sujet. Cette valeur peut être évaluée par différents tests directs ou indirects (Van Praagh, Doré, Duché, & Hautier, 2001). Parmi ceux-ci, nous avons opté

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

pour un test incrémentiel de type YMCA, réalisé directement sur cycloergomètre (i.e., YMCA ; Golding, Myers, & Sinning, 1989). Celui-ci consiste en un test-sous maximal de 12 minutes d'intensité modérée et croissante, suivi d'une récupération complète de 15 minutes en position assise. Cette mesure individuelle de la PMA permet de contrôler les effets du niveau initial liés aux capacités physiologiques du sujet, en fournissant à chaque sujet une charge adaptée pour qu'il pédale à une même puissance relative équivalente à 100% de sa PMA théorique. Le test « en escalier » comprend 4 paliers incrémentiels d'une durée de 3 minutes chacun (voir tableau 6). L'épreuve commence à un premier palier de 25 watts (25 rotations par minute avec une charge de 1kg). La fréquence cardiaque du sujet est relevée 15 secondes avant la fin de la deuxième et de la troisième minute de chaque palier. La moyenne de ces deux relevés à la fin du palier 1 permet de déterminer le choix de la puissance à développer sur les paliers suivants. En cas de différence supérieure à 5 battements par minute (i.e., bpm), une minute additionnelle est ajoutée au palier en cours afin d'obtenir un état stable de la FC. Pour chacun des paliers, la marge de tolérance est de +/- 3 rpm afin que le sujet pédale effectivement à la puissance désirée.

Tableau 6. Détermination de la puissance à développer en fonction de la FC en fin de palier 1.

Palier 1	25W à 25rpm panier (i.e., p : 1kg)			
FC moyenne mesurée en fin de palier 1	FC < 80	FC = 80-89	FC = 90-100	FC > 100
Palier 2	125W p+700gr 73rpm	100W p+300gr 75rpm	75W panier 75rpm	50W panier 50rpm
Palier 3	150W p+1kg 75rpm	125W p+700gr 73rpm	100W p+300gr 75rpm	75W panier 75rpm
Palier 4	175W p+1,3kg 75rpm	150W p+1kg 75rpm	125W p+700gr 73rpm	100W p+300gr 75rpm

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

À l'issue des 12 minutes, le test s'arrête. Le sujet descend du vélo et récupère pendant 15 minutes de façon passive en position assise. À partir des 4 relevés moyens de FC, on établit une relation linéaire entre la FC et la puissance développée. On trace un graphique permettant d'estimer la puissance maximale pour la FC max théorique du sujet (voir Annexes 4). Le coefficient de cette équation nous permet d'établir la PMA théorique du sujet à partir de l'équation suivante : $PMA\ théorique = FC\ max\ théorique (206,9 - (0,67 \times \text{âge})) - \text{ordonnée à l'origine} \times \text{droite de régression}$. Pendant la phase de récupération, le sujet remplit un questionnaire destiné à évaluer ses attentes de réussite pour le premier passage sur la tâche qu'il s'apprête à effectuer.

V.2.3.2.4 Étape 4 : Premier passage sur la tâche

La tâche est dans un premier temps présentée au sujet. Celle-ci est décrite comme une tâche de résistance consistant à pédaler le plus longtemps possible à une puissance donnée, exprimée par le produit d'une charge (en kg) avec une cadence de pédalage imposée en rotations par minute (i.e., rpm). En effet, la puissance (i.e., P) en watts équivaut au produit de la fréquence de pédalage (i.e., f) par la charge en kilos ou masse (i.e., m). La tâche est réalisée deux fois consécutivement, entrecoupée de 15 minutes de récupération (i.e., 3 actives à charge et cadence de pédalage libres, 12 passives en position assise). La récupération, relativement courte, est volontairement incomplète afin de mesurer les conséquences potentielles de l'espoir sur la capacité de rebond des sujets en situation de fatigue physiologique. Il est demandé au sujet de réaliser la meilleure performance possible sur chacune des deux tentatives.

La cadence de pédalage imposée est de 75 rotations par minute (+/- 3 rpm), associée à une charge adéquate permettant le développement de 100% de la PMA théorique calculée.

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

Cette charge est déterminée à partir de l'estimation graphique et des données issues du YMCA test, par l'intermédiaire de l'équation $Charge (kg) = PMA (watts) / 75 (rpm)$.

Durant la première minute, le sujet pédalera à 50-60 rpm en guise d'échauffement avec une charge adaptée permettant de développer 50 watts. Au bout d'une minute, il est demandé au sujet d'adopter une fréquence de pédalage de 75 rpm, cadence qu'il devra conserver jusqu'à l'arrêt du test. La charge rajoutée à l'issue de cette première minute permet le développement de 50% de la PMA théorique du sujet. A la fin des deux minutes d'échauffement, la totalité de la charge est installée permettant le développement de 100% de la PMA théorique, et un chronomètre est déclenché. Toutes les 30 secondes, à l'aide d'un indicateur sonore sous forme de « bip », le sujet exprime oralement son ressenti sur la difficulté de l'effort qu'il est en train de fournir. Toutes les minutes, l'expérimentateur informe le sujet de la durée écoulée. Ce-dernier bénéficie également d'un chronomètre disposé sur le cadran du vélo, lui permettant de prendre connaissance du temps lorsqu'il le souhaite. Le test s'interrompt lorsque (1) le sujet s'arrête de lui-même de pédaler ; (2) la fréquence de 75 +/- 3 rpm n'est plus respectée pendant au moins cinq secondes consécutives ; (3) à partir du troisième avertissement verbal lors du passage sous les 75 +/- 3 rpm. Le temps obtenu à l'arrêt du chronomètre est alors relevé et les charges sont enlevées afin de permettre au sujet d'entamer sa récupération active d'une durée de 3 minutes. A l'issue de ce temps, 12 minutes de récupération passive en position assise sont proposées au sujet. Durant cette phase, il est demandé au sujet d'indiquer l'effort perçu sur la globalité de la tâche qu'il vient d'effectuer. A la suite de cela, l'expérimentateur prétend qu'il va traiter les données pour fournir des précisions sur la performance réalisée par le sujet. Il lui communique par la suite sa performance réalisée sur ce premier test, associée à la délivrance d'un feedback (i.e., FB) d'échec (i.e., « Vous avez obtenu un score plutôt faible compte tenu de son âge et de ses capacités physiques »). Ce feedback, identique pour tous

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

les sujets, a pour objet de les confronter à une situation d'échec perçu, afin de tester ensuite leur capacité de rebond par le biais d'un second passage sur la tâche.

V.2.3.2.5 Étape 5 : Second passage sur la tâche

Quelques minutes avant la fin de la phase de récupération, le sujet remplit une évaluation de sa performance afin d'évaluer l'effet du FB (voir Annexes 6), ainsi que ses attentes de réussite pour le second passage. Ensuite, le sujet s'installe sur le vélo et effectue le second test dans des conditions de passage identiques au premier. Pour conclure l'expérimentation, le sujet est informé qu'un compte-rendu détaillé sur les objectifs de l'expérience lui sera envoyé par mail. Il est demandé au sujet de ne pas communiquer ses résultats aux autres étudiants avant la fin de l'étude, puis il est remercié et raccompagné.

V.3 Mesures

Espoir de trait. Il est mesuré à l'aide du questionnaire *The Adult Dispositional Hope Scale* (i.e., ADHS) initialement développé par Snyder et al. (1991), et validé dans sa version en langue française par Gana et al. (2012, voir Annexes 2). Renvoyant à une dimension relativement stable du concept d'espoir (i.e., trait), les items sont formulés pour rendre compte du ressenti des sujets de manière générale. Par exemple, l'intitulé d'un des items était : « En général, je suis capable de trouver différentes manières de « m'en sortir » quand je suis confronté(e) à un problème ». L'échelle contient quatre items renvoyant à la dimension motivationnelle (items 2, 9, 10, 12), quatre items renvoyant à la dimension opératoire (items 1, 4, 6 et 8) et quatre leurres. Les participants sont invités à apporter leur réponse sur une échelle de type Likert en 8 points de 1 = *Toujours faux* à 8 = *Toujours vrai*. Dans cette étude, la consistance de l'échelle était satisfaisante pour l'ensemble de l'échelle

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

($\alpha = .77$), la composante motivationnelle ($\alpha = .76$) et la composante opératoire ($\alpha = .68$).

Par conséquent, la moyenne des items a été utilisée pour la suite des analyses.

Perception de compétence en vélo. Afin de contrôler l'habileté perçue des sujets, cinq items concernant la compétence perçue issue de l'échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif (Gillet, Rosnet, & Vallerand, 2008) ont été utilisés et adaptés à la pratique du vélo (voir Annexes 5). La formulation « Dans mon sport » précédant les items dans la version originelle de l'échelle a été à cette fin remplacée par « Quand je pratique le vélo (...) ». Un des items qui s'en suivait était par exemple : « (...) souvent, je ne me sens pas très compétent ». Les réponses sont reportées sur une échelle en 5 points de (1) « Pas du tout d'accord » à (5) « Tout à fait d'accord ». La consistance de l'échelle était satisfaisante ($\alpha = .84$), nous permettant d'utiliser la moyenne des items pour la suite des analyses.

Attentes de réussite. Exprimées en pourcentage de réussite par le sujet, elles ont été évaluées en millimètres à l'aide d'une échelle à analogie visuelle (Vallerand et al., 2000), le sujet devant se positionner sur une ligne horizontale entre deux extrémités dont les intitulés étaient respectivement « Je ne me sens pas capable de réaliser un bon temps » (0% de réussite attendue) et « Je suis sûr(e) de réaliser un bon temps » (100% de réussite attendue). Après la présentation de la tâche, le sujet remplit une première fois le questionnaire destiné à évaluer ses attentes de réussite pour le premier passage sur la tâche, qu'il s'apprête à effectuer. Il est demandé au sujet quel pourcentage de chance il se donne de réaliser un bon temps sur la tâche de pédalage (voir Annexes 6). Une seconde mesure des attentes de réussite a été effectuée avant le second passage (i.e., « Quel pourcentage de chance vous donnez-vous d'améliorer votre temps sur le second passage ? ») sur une

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

échelle similaire allant de « Aucune chance » (« 0% » d'amélioration attendue) à « Mes chances d'y arriver sont maximales » (« 100% » d'amélioration attendue).

Performance. Deux mesures sont utilisées, le temps de maintien de la PMA et la fréquence cardiaque. La première est retranscrite en secondes sur chacun des deux passages. L'évolution de la performance entre les deux passages (i.e., VarP2P1) sera également mesurée, en pourcentage de gain ou de perte, afin de déterminer la capacité de rebond des sujets une fois le feedback d'échec délivré, et compte tenu de la fatigue physiologique engendrée par le premier passage.

Fréquence cardiaque. Celle-ci est mesurée à l'aide de montres Polar[®] RS800 reliées à un capteur positionné sur le torse des sujets. Les relevés de fréquence cardiaque s'effectuaient toutes les 5 secondes pendant la totalité de l'expérimentation. Les données ont été analysées à l'aide du logiciel Polar ProTrainer 5[®]. Cette mesure a notamment pour but de contrôler la difficulté objective de l'effort. Nous nous sommes pour cela appuyés sur les préconisations de l'*American College of Sports Medicine* (Garber et al., 2011), permettant d'associer l'intensité d'un effort de type cardio-vasculaire avec un pourcentage de fréquence cardiaque, facteur covariant de la sensation de douleur subjective mesurée. Ces données permettront aussi d'évaluer objectivement la durée passée par les sujets dans différentes zones d'effort, et de déterminer le pourcentage de temps passé dans chacune de ces zones d'effort au regard de la durée totale du test. Nous pourrons ainsi comparer les données subjectives issues de la mesure de l'effort perçu, avec celles objectives issues de la mesure de la FC. Ceci afin de voir si un différentiel existe entre mesures subjectives et objectives, et si une différence est visible entre les deux groupes.

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

Effort perçu. Différentes échelles de mesure ont été développées pour quantifier la difficulté de l'effort sur des tâches à dominante énergétique. La plus utilisée est celle formalisée pour la perception de l'effort développée par Borg (1970) sous le nom de *RPE scale* (i.e., Scale of Ratings of Perceived Exertion). Celle-ci semble particulièrement adaptée à la configuration de notre tâche motrice dans la mesure où « la *RPE scale* a été construite de manière à ce que, pour un travail sur bicyclette ergométrique et pour des sujets masculins d'âge moyen et en bonne santé, les scores d'effort perçu varient linéairement avec l'intensité objective de la tâche » (Delignières, Famose, & Genty, 1994). Cette mesure utilisée pour des efforts d'intensité ou de difficulté croissante apparaît ainsi parfaitement adaptée. Elle est constituée de 15 échelons allant de 6, représentant un effort étant perçu comme le plus facile qui soit, à 20 représentant la plus grande difficulté qu'il est possible de ressentir pour un effort donné. Cette mesure est complétée par 7 expressions verbales structurant l'échelle métrique allant de « Très très facile » à « Très très difficile » (voir Annexes 7). Pendant les deux passages sur la tâche, la perception de la difficulté de l'effort est relevée toutes les 30 secondes lors du retentissement d'un signal sonore sous forme de « bip ». Pour ce faire, il suffit au sujet de donner à l'oral le chiffre correspondant à son ressenti actuel au moment où l'indicateur sonore retenti, en prenant appui sur l'échelle de Borg affichée sur le mur qui lui fait face (voir Annexes 7).

Perception d'échec. Il était demandé au sujet : « Comment considérez-vous votre performance sur ce premier passage ? ». Les réponses étaient mesurées sur une échelle en 6 points allant de 1 = *Très mauvaise* à 6 = *Très bonne*. Ce « manipulation check » était destiné à évaluer les effets du feedback sur la perception du résultat par le sujet (Voir Annexes 6).

VI RESULTATS

VI.1 Traitement des données

L'ensemble des analyses a été effectué à l'aide des logiciels SPSS Statistics 20 et R (R Core Team, 2013). Lors de tests de comparaison de moyennes, nous avons systématiquement vérifié au préalable la normalité des données et l'égalité des variances. Au final, 47 sujets ont pris part à la phase expérimentale, 24 en condition Espoir Elevé (14 garçons et 10 filles) et 23 en condition Espoir Faible (12 garçons et 11 filles).

VI.2 Analyses préliminaires

Le tableau 7 (p. 137) présente les corrélations entre l'ensemble des variables de l'étude pour les sujets ayant participé à la phase expérimentale de l'étude. Concernant la variable de regroupement espoir de trait, celle-ci apparaît corrélée positivement et significativement aux attentes de réussite avant le premier passage sur la tâche ($r = .35, p < .05$) ainsi qu'à la perception du feedback d'échec ($r = .38, p < .01$). Les dimensions opératoire et motivationnelle sont également positivement associées ($r = .66, p < .001$), à l'instar des fondements théoriques développés par Snyder et al. (1991). A noter que les performances 1 et 2 ne sont corrélées à aucune des variables dépendantes mesurées. Les résultats du test incrémentiel ont révélé une PMA moyenne de 211.47 Watts. Aucune différence inter-groupe n'apparaît concernant cette évaluation ($M_{EE} = 218.96$ vs $M_{EF} = 203.65, t_{(45)} = 82, p = .42$), tandis qu'aucune différence intra-groupe n'apparaît concernant le sexe sur le niveau d'espoir dispositionnel des sujets.

Tableau 7. Moyennes, écarts-types et matrice de corrélations des variables mesurées pendant les phases de recueil et expérimentales

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	M	SD
1. AgenTrait	-												22.17	5.20
2. PathTrait	.66**	-											22.91	5.20
3. EspoirTrait	.91**	.91**	-										45.08	9.42
4. PCPV	.19	.32*	.28	-									15.85	4.0
5. Perf1	.11	.05	.09	-.24	-								331.32	165.23
6. Perf2	.23	.18	.23	-.08	.52**	-							223.28	103.23
7. AR1	.30*	.34*	.35*	.52**	-.16	-.05	-						56.09	16.59
8. AR2	.10	.34*	.24	.18	-.18	.19	.21	-					35.49	18.89
9. Borg1	-.29*	-.18	-.26	.02	-.44**	.02	.03	-.08	-				16.68	1.34
10. Borg2	-.22	-.20	-.24	-.21	.02	-.33*	-.12	-.19	.51**	-			17.64	1.54
11. PercepFB	.39**	.31**	.38**	.09	.35*	.24	.12	.12	-.14	-.03	-		2.72	0.93
12. VarP2P1	.20	.18	.21	.33	-.54**	.28	.22	.37*	-.02	-.44**	-.08	-	-.24.01	32.60

Note : $n = 47$; ** $p < .01$; * $p < .05$

PCPV : Perception de compétence dans la pratique du Vélo ; *Perf1* : Performance en secondes réalisée lors du premier passage sur la tâche ; *Perf2* : Performance en secondes réalisée lors du premier passage sur la tâche ; *Borg1* : Perception de la difficulté de l'effort après le premier passage sur la tâche ; *Borg2* : Perception de la difficulté de l'effort après le second passage sur la tâche ; *AR1* : Attentes de réussite avant le premier passage sur la tâche ; *AR2* : Attentes de réussite avant le second passage sur la tâche ; *PercepFB* : Perception du feedback d'échec délivré par l'expérimentateur ; *VarP2P1* : Variation de performance entre P2 et P1 en pourcentage de P1.

VI.2.1 Manipulation du feedback d'échec

Les analyses de corrélation visibles dans le tableau 7 (p. 137) démontrent une corrélation positive et significative entre la perception du feedback (FB) d'échec et l'espoir de trait ($r = .38, p < .01$). Des analyses de régression complémentaires mettent en évidence que l'espoir prédit significativement la perception du FB chez l'ensemble des sujets ($\beta = .38, p = .008$). Un test de Student pour échantillons indépendants a été réalisé afin de comparer les moyennes obtenues par les deux groupes. Les résultats présentés dans la tableau 8 démontrent un score moyen significativement supérieur pour le groupe EE en comparaison du groupe EF ($M_{EE} = 3.0$ vs $M_{EF} = 2.43, t_{(45)} = 2.18, p = .035$). Il est à noter que la perception du FB d'échec est également corrélée positivement et significativement avec la performance réalisée sur le premier passage ($r = .35, p < .05$). Cela signifie que plus les sujets ont réalisé une performance élevée sur leur premier passage, plus ils affichent une faible perception de l'échec. Toutefois, il est possible de considérer que le FB délivré après le premier passage a malgré tout eu l'effet escompté puisque la majorité des sujets ont jugé leur performance entre « mauvaise » et « plutôt mauvaise » ($M_s = 2.72, ET = 0.93$), celle-ci ayant donc bien été perçue globalement comme un échec.

VI.3 Principaux résultats

VI.3.1 Influence de l'espoir sur la performance

VI.3.1.1 Performance 1 et 2

Afin de tester notre première hypothèse, nous avons étudié les éventuelles différences lors de la réalisation des deux essais sur la tâche en comparant les deux groupes entre eux. Les moyennes et écarts-types des principales variables mesurées avant, pendant et après le test sont présentées dans le tableau 8 (p. 141), placé en fin de section.

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

Les analyses de corrélation révèlent un effet de la PMA qui apparaît négativement et significativement corrélée à la Perf1 ($r = -.45, p < .01$) ainsi qu'à la Perf2 ($r = -.44, p < .01$). De ce fait, et afin de contrôler ce paramètre susceptible d'impacter la performance, cette variable sera donc entrée comme covariant dans les analyses ultérieures afin de supprimer les effets du niveau initial des sujets sur la performance. La différence d'habileté perçue entre les groupes EE et EF n'apparaît pas significative ($F_{1-43} = 50.6, p = .069$). Ce paramètre ne sera donc pas rentré comme covariant. Une ANOVA, avec le groupe (EE vs EF) comme variable indépendante, a été conduite sur les performances 1 et 2 en contrôlant la PMA initiale des sujets. Les résultats ne démontrent aucun effet du groupe sur la performance 1 ($F_{1-44} = 1.27, p = .27$), malgré que celle-ci soit supérieure pour le groupe EE ($M_{EE} = 355.51$) en comparaison du groupe EF ($M_{EF} = 306.08$).

Pour la performance 2, le groupe EE présente également une performance moyenne supérieure au groupe EF (respectivement $M_{Perf2EE} = 255.68$ et $M_{Perf2EF} = 189.46$). Cette différence est significative ($F_{1-44} = 6.46, p = .015$). Ces résultats sont illustrés sur la figure 6 (p. 140).

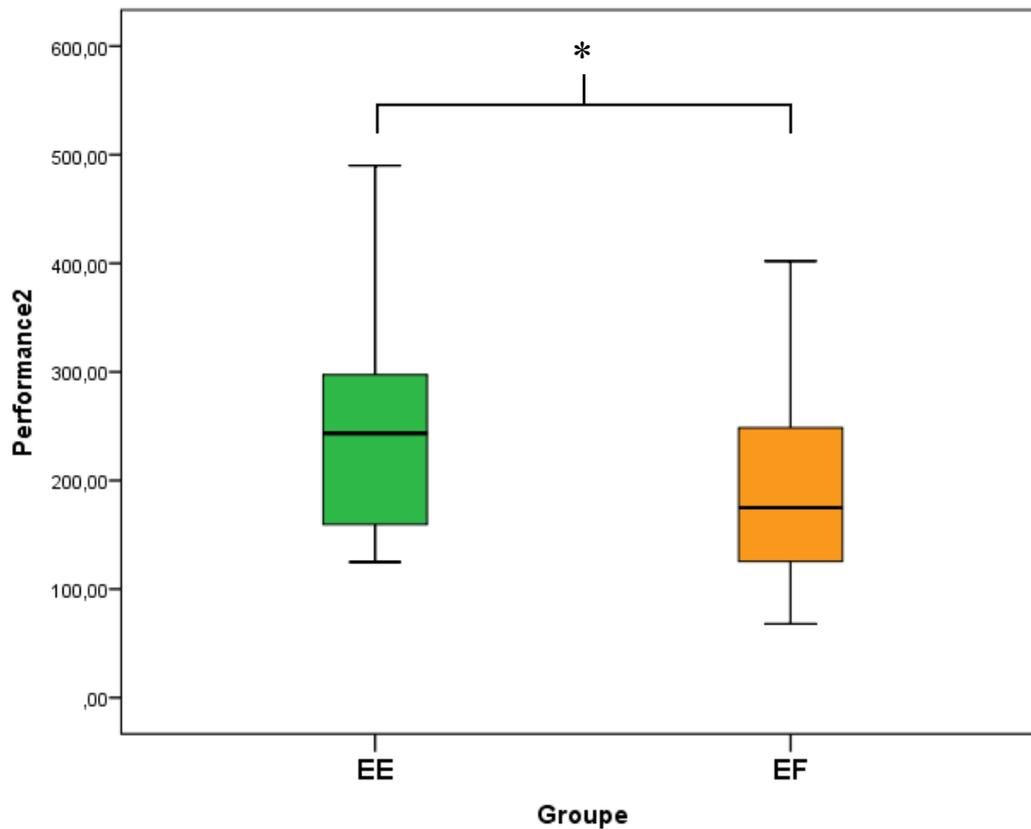


Figure 6. Performance réalisée par les sujets lors du second passage sur la tâche en fonction du niveau d'espoir (Élevé vs Faible).

En résumé, si on ne constate pas de différence significative de performance entre les deux groupes sur le premier passage, les sujets du groupe EE réalisent en revanche des performances significativement supérieures à ceux du groupe EF, lors du second passage sur la tâche. Notre première hypothèse est donc partiellement validée dans la mesure où les individus possédant davantage d'espoir sont significativement plus performants que leurs homologues ayant peu d'espoir, mais uniquement sur le second passage après délivrance du feedback d'échec.

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

Tableau 8. Moyennes et écarts types de l'ensemble des variables mesurées lors des étapes 1 à 4 en fonction de la condition expérimentale et du sexe

Groupe	Effectif	FCmax	Perf1	Perf2	Borg1	Borg2	AR1	AR2	Percep FB
EE	24	194.54 (0.70)	346.5 (170.59)	249.92 (109.23)	16.38 (1.31)	17.25 (1.73)	60.92 (16.35)	39.42 (22.7)	3.0 (0.88)
EF	23	193.95 (0.84)	315.48 (161.71)	195.48 (90.71)	17.0 (1.31)	18.04 (1.22)	51.04 (15.63)	31.39 (13.17)	2.43 (0.90)

Note : $n = 47$

FCmax : Fréquence cardiaque maximale théorique en battements par minute ; Perf1 : Performance en secondes réalisée lors du premier passage sur la tâche ; Perf2 : Performance en secondes réalisée lors du second passage sur la tâche ; Borg1 : Perception de la difficulté de l'effort après le premier passage sur la tâche ; Borg2 : Perception de la difficulté de l'effort après le second passage sur la tâche ; AR1 : Attentes de réussite avant le premier passage sur la tâche ; AR2 : Attentes de réussite avant le second passage sur la tâche ; PercepFB : Perception du feedback d'échec délivré par l'expérimentateur.

VI.3.1.2 Évolution de la performance entre les deux passages

Nous souhaitons ici mettre à l'épreuve notre seconde hypothèse. La capacité de rebond peut ici être estimée par la variation de performance entre le premier et le second passage sur la tâche. De manière générale, on constate une diminution de la performance entre le premier et le second passage pour les sujets du groupe EE ($M_{\text{Perf1EE}} = 361.94$ vs $M_{\text{Perf2EE}} = 258.05$) tout comme ceux du groupe EF ($M_{\text{Perf1EF}} = 303.01$ vs $M_{\text{Perf2EF}} = 191.36$). Nous avons procédé à une comparaison de moyennes à l'aide d'un test t pour échantillons appariés en comparant les performances 1 et 2 au sein de chaque groupe. La différence entre P2 et P1 est significative plus pour les deux groupes (respectivement $t_{(23)} = 3.15$, $p < .01$ et $t_{(22)} = 4.23$, $p < .001$ pour les groupes EE et EF). Pour le groupe EE, cela représente une diminution moyenne de -16.80% (ET = 35.04) tandis que la variation est de -31.53% pour le groupe EF (ET = 28.68). Ces variations sont représentées sur la figure 7 (p. 142). En réalisant un test de Student pour

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

échantillons indépendants sur la variable VarP1P2, on trouve un résultat non significatif entre les deux groupes ($t_{(45)} = 1.57, p = .12$), bien qu'une tendance se dessine.

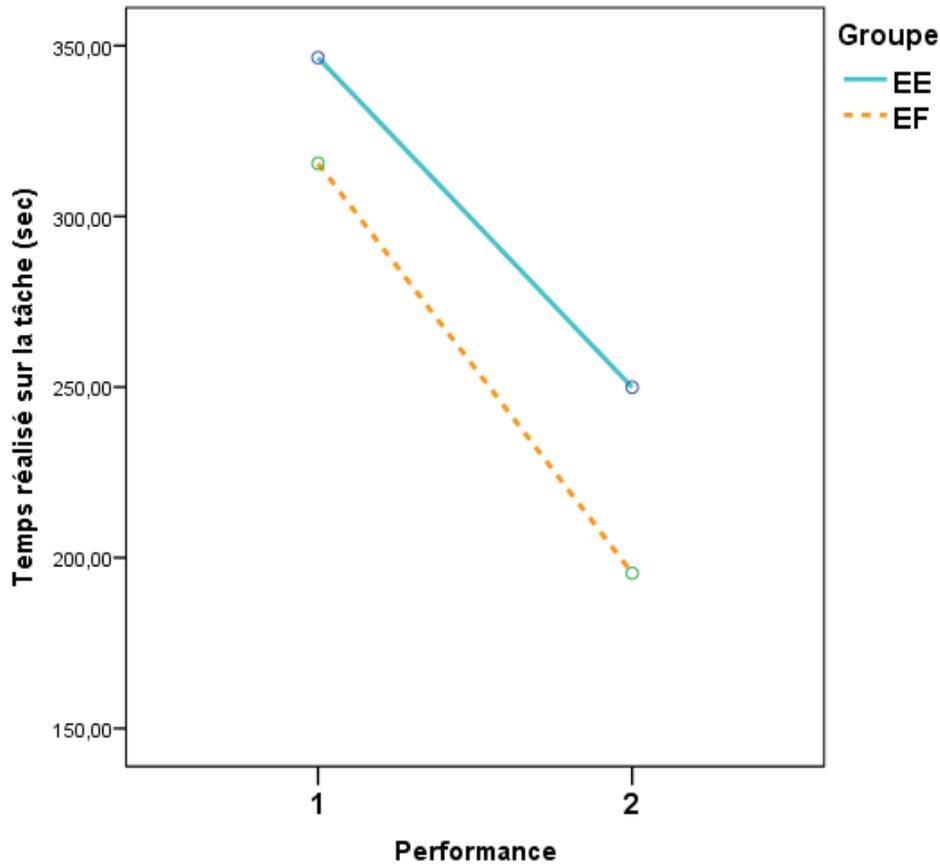


Figure 7. Variation de performance entre le premier et le second passage en fonction du groupe

A noter que la variation de performance de P1 à P2 est corrélée négativement et significativement avec la performance 1 ($r = -.54, p < .001$). Cela signifie que plus les sujets ont réalisé de bonnes performances sur le premier passage, plus la performance a tendance à diminuer sur le second passage. En dépit de cela, le groupe EE réalise comme nous l'avons vu des performances significativement meilleures sur le second passage, en dépit de performances également légèrement supérieures lors du premier passage. Par ailleurs, on note une corrélation

positive et significative entre la variation de performance entre les deux passages et les attentes de réussite mesurée avant le second passage ($r = .37, p < .05$).

VI.3.2 Variables cognitives et données physiologiques susceptibles d'expliquer l'effet de l'espoir sur la performance

VI.3.2.1 Attentes de réussite

Des tests t pour échantillons indépendants ont été réalisés afin d'évaluer si les attentes de réussite pour les groupes espoir élevé sont supérieures à celles des groupes espoir faible avant le premier passage sur la tâche. Les résultats montrent des attentes de réussite supérieures pour le groupe EE en comparaison du groupe EF ($M_{EE} = 60.92$ vs $M_{EF} = 51.04$) avant le premier passage sur la tâche. Cette différence apparaît significative ($F_{1,45} = 4.47, p = .040$).

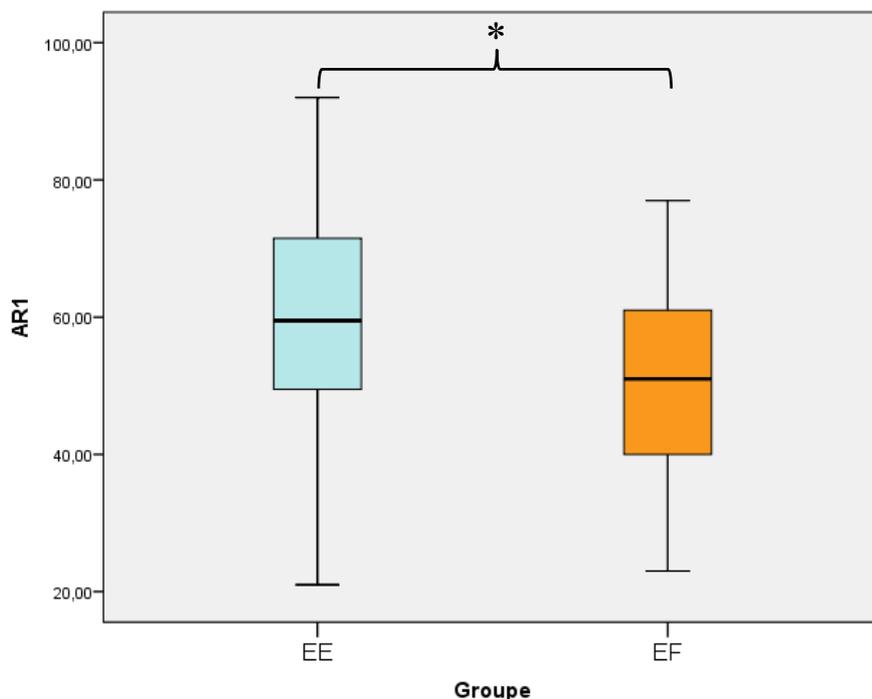


Figure 8. Attentes de réussite évaluées avant le premier passage sur la tâche

En ce qui concerne les attentes de réussite mesurées avant le second passage et après délivrance du feedback d'échec (i.e., AR2), aucune différence significative n'apparaît entre les deux groupes ($M_{EE} = 39.42$ vs $M_{EF} = 31.39$, $F_{1-45} = 2.17$, $p = .15$). Toutefois, elles sont corrélées positivement et significativement à la composante opératoire de l'espoir ($r = .34$, $p < .05$). Notre hypothèse est donc partiellement validée.

VI.3.2.2 Effort perçu et difficulté de la tâche

La perception de l'effort par le sujet pendant et à l'issue de la tâche nous permettent notamment de contrôler que les sujets réalisent bien une tâche semblable sur le plan des ressources physiologiques sollicitées. Elles permettent également d'identifier d'éventuelles différences concernant les perceptions individuelles de l'effort consenti. L'évaluation de la difficulté de la tâche a été réalisée après chaque passage à l'aide d'une échelle de Borg. En comparant les deux groupes (voir tableau 8), on observe des résultats très proches pour les groupes EE et EF sur le premier passage ($M_{EE} = 16.38$ vs $M_{EF} = 17.0$), et une perception de l'effort très légèrement supérieure pour le groupe EF après le second passage ($M_{EE} = 17.25$ vs $M_{EF} = 18.04$). En réalisant des tests de comparaison de moyennes pour échantillons indépendants, les résultats ne révèlent pas de différence significative pour la perception de l'effort sur le premier passage ($t_{(45)} = -1.63$, $p = .11$), ni sur le second ($t_{(45)} = -1.81$, $p = .11$). On peut ainsi en conclure qu'à l'issue de la tâche, les sujets des deux groupes n'ont pas perçu la tâche différemment en termes d'effort fourni lorsque celle-ci est évaluée dans sa globalité.

VI.3.2.3 Indicateurs d'effort perçu et données issues de la fréquence cardiaque

Par ailleurs, la capacité de rebond peut aussi être mis en parallèle avec la capacité à persévérer malgré la difficulté de l'effort consenti, particulièrement lors du second passage où domine un état d'inconfort physique fatigue généré par une fatigue physiologique prononcée. Il est ainsi possible de regarder le temps passé par les sujets dans certaines zones d'effort caractéristiques en comparaison également de leur effort perçu, et également de comparer les deux groupes afin de faire émerger d'éventuelles différences sur l'effort perçu pendant la tâche, et le décalage éventuel avec les données relevées par le cardiofréquencemètre.

Concernant la perception de la difficulté de la tâche relevée pendant l'effort, les sujets du groupe EE ont passé en moyenne 222.13 secondes ($SD = 112.68$) au-dessus de 15 (i.e., « Difficile ») sur l'échelle de Borg lors du premier passage (voir tableau 9, p. 147). Ceux du groupe EF en ont passé 204.70 ($SD = 90.11$). Cela représente respectivement 66.1 et 68.7% de leur performance 1. Aucune différence significative n'apparaît concernant la difficulté perçue lors du premier passage, ni en valeur absolue ($t_{(45)} = .56, p = .56$), ni en pourcentage relatif de P1 ($t_{(45)} = -.46, p = .65$).

Lors du second passage, le groupe EE a passé plus de temps à un effort perçu de 15 ou plus sur l'échelle de Borg, en comparaison du groupe EF (respectivement $M_{EE} = 191.75$ vs $M_{EF} = 164.09$). Cette différence n'est pas significative ($t_{(45)} = 1.17, p = .25$). Néanmoins, le pourcentage relatif est supérieur concernant le groupe EF (respectivement 85.5% contre 78.7% au groupe EE), lorsque l'on s'intéresse au temps total réalisé sur la tâche. Cela signifie que le groupe EF a perçu plus rapidement le second passage comme étant difficile

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

à très difficile, en proportion de leur performance totale. Cette différence n'est cependant pas significative ($t_{(45)} = -1.29, p = .21$).

Il est intéressant de comparer ces données à celles, objectives, mesurées par le cardiofréquencemètre (voir tableaux 9 et 10, p. 147). Il est ainsi possible de déterminer le réellement temps passé par les sujets dans certaines zones d'effort identifiées, et de la comparer à leur perception subjective de l'effort.

Tableau 9. Moyennes et écarts types des mesures en secondes associées à la difficulté de la tâche en fonction du groupe

Groupe	Effectif	Perf 1	Perf 2	Variation de temps entre P2 et P1	Temps passé à un effort perçu supérieur ou égal à 15 sur l'échelle de Borg		Temps total passé au-dessus de 77% FC max		Temps passé entre 77% et 95% FC max (Effort un peu difficile à très difficile)		Temps passé au-dessus de 95% FC max (Effort très difficile, maximal)		Différence entre le temps passé au-dessus de 77% de FC max et la perception de l'effort difficile à maximal (Borg 15 et plus)	
					Perf 1	Perf 2	Perf 1	Perf 2	Perf 1	Perf 2	Perf 1	Perf 2	Perf 1	Perf 2
EE	24	346.50 (170.59)	249.92 (109.23)	-96.58 (150.19)	222.13 (112.68)	191.75 (86.26)	331.0 (171.79)	247.79 (108.90)	233.67 (97.58)	152.46 (59.22)	97.33 (144.04)	95.33 (106.97)	108.87	56.04
EF	23	315.48 (161.71)	195.48 (90.71)	-120.0 (135.92)	204.70 (90.12)	164.09 (75.18)	296.43 (155.80)	192.30 (85.66)	212.52 (97.0)	156.34 (82.65)	83.91 (117.21)	35.96 (42.98)	91.73	28.21

Note : n = 47 ; L'ensemble des données est affiché en secondes.

Tableau 10. Moyennes et écarts types des mesures en pourcentage associées à la difficulté de la tâche en fonction du groupe

Groupe	Effectif	Perf 1	Perf 2	% de variation entre P2 et P1	% tps passé à un effort perçu > ou = à 15 sur l'échelle de Borg/perf totale		% de tps passé > 77% FC max/perf totale		% tps passé entre 77% et 95% FC max/perf totale		% tps passé au-dessus de 95% FC max/perf totale	
					Perf 1	Perf 2	Perf 1	Perf 2	Perf 1	Perf 2	Perf 1	Perf 2
EE	24	346.50 (170.59)	249.92 (109.23)	-16.80 (35.04)	66.12	78.69	94.13	99.12	74.34	67.01	19.78	32.11
EF	23	315.48 (161.71)	195.48 (90.71)	-31.53 (28.68)	68.64	85.53	94.63	98.97	72.73	80.89	21.90	18.08

Note : n = 47 ; L'ensemble des données est affiché en pourcentages au regard du temps total réalisé sur la tâche.

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

Pour la performance 1 (voir figure 9), les données relevées par le capteur montrent des différences minimales entre les deux groupes lorsque l'on considère les pourcentages rapportés au temps total tenu par le sujet sur la tâche. Ainsi, les sujets du groupe EE ont passé en moyenne 97.33 secondes au-dessus de 95% de FCmax (i.e., zone rouge sur le graphique) contre 83.91 secondes pour le groupe EF. En pourcentage, relatif, cela représente respectivement 19.78 et 21.90% du total de temps réalisé sur la tâche. On ne relève pas de différence significative ni en valeur absolue ($t_{(45)} = 35, p = .73$), ni en pourcentage relatif ($t_{(45)} = -.30, p = .76$).

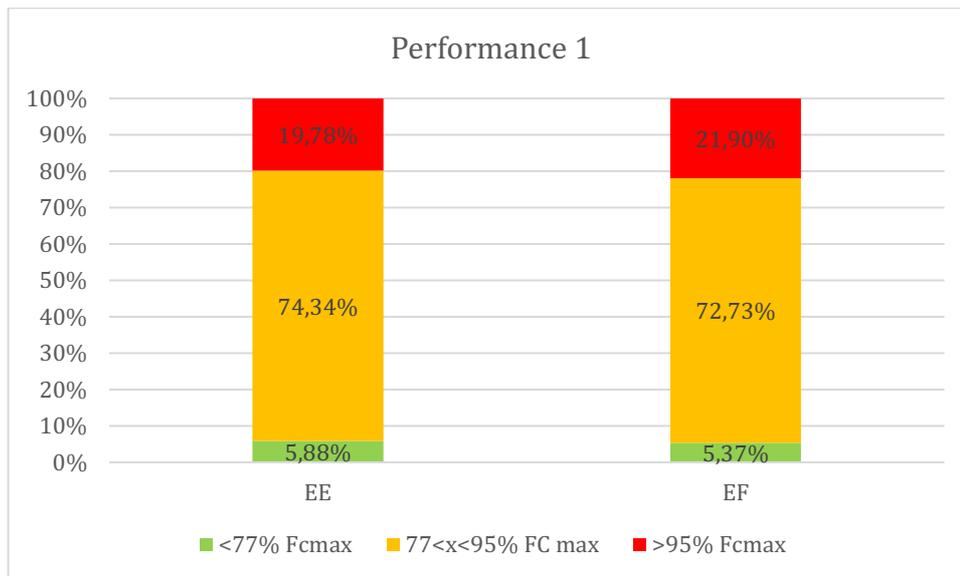


Figure 9. Pourcentage de temps passé dans 3 zones d'effort distinctes lors du premier passage sur la tâche en fonction du groupe

Pour la performance 2 (voir figure 10, p. 149), les sujets du groupe EE ont passé en moyenne 95.33 secondes dans la zone d'inconfort maximale, au-dessus de 95% de Fcmax, contre 35.96 secondes pour le groupe EF. Cette différence est significative ($t_{(45)} = 2.48, p = .017$). En pourcentage total de la performance 2, on obtient 32.11% pour le groupe EE

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

contre 18.08% pour le groupe EF. Les résultats du t-test pour échantillons indépendants révèlent que cette différence est quasiment significative ($t_{(45)} = 1.99, p = .053$). Par conséquent, il semble que les sujets du groupe EE aient été en capacité de maintenir plus longtemps un effort très difficile à maximal lors du second passage sur la tâche, en comparaison du groupe EF. La performance moyenne supérieure réalisée par ces sujets serait donc au moins pour partie imputable à leur capacité à tenir plus longtemps que leurs homologues du groupe EF à une intensité maximale d'effort, aussi bien sur le plan physiologique que sur celui de l'effort perçu.

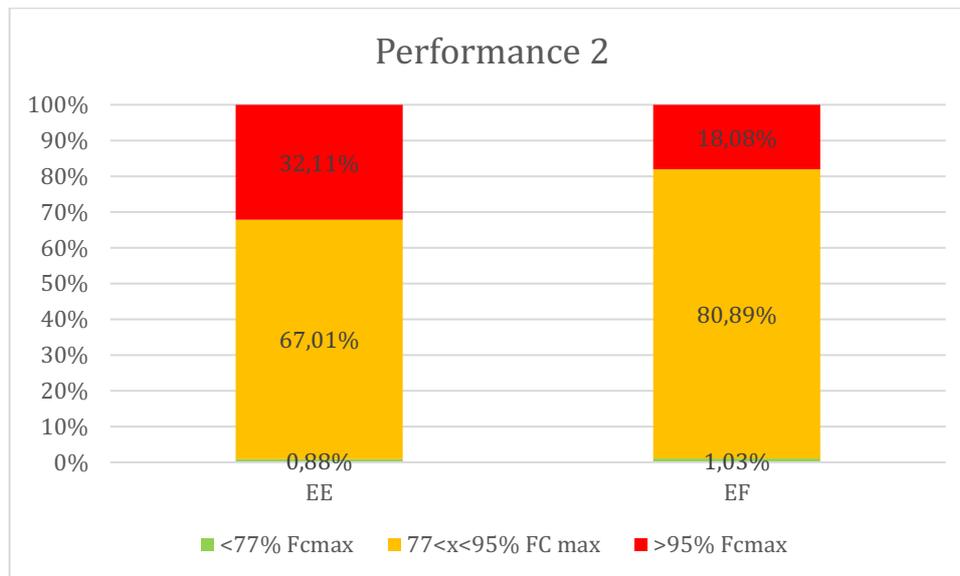


Figure 10. Pourcentage de temps passé dans 3 zones d'effort distinctes lors du second passage sur la tâche en fonction du groupe

VII DISCUSSION

L'objectif de cette étude était d'examiner le rôle joué par l'espoir sur la performance. Découlant de l'étude précédente, nous souhaitons confirmer les effets de l'espoir sur la performance dans le contexte d'une situation expérimentale beaucoup plus

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

ponctuelle, et similaire pour l'ensemble des sujets. Notre premier objectif était d'identifier un éventuel effet de l'espoir sur le temps de maintien sur la tâche lors d'un premier passage. Les résultats révèlent qu'un niveau d'espoir de trait significativement plus élevé ne permet pas d'être plus performant initialement sur cette tâche de maintien à PMA. Sur une tâche cognitive (i.e., tâche d'anagrammes), Peterson et al. (2006) ne constataient également aucune influence de l'espoir de trait sur la performance. En revanche, nos résultats ne coïncident pas avec ceux de Curry et al. (1997), l'espoir de trait y prédisant significativement la performance ($\Delta R^2 = .50, p < .0003$). Toutefois, il s'agissait là de mesures répétées sur plusieurs compétitions et plusieurs semaines. Il est donc difficile de comparer stricto sensu des résultats portant sur des tâches de nature différente et des mesures constatées sur des temporalités bien distinctes. Par ailleurs, il n'est pas certain que l'espoir de trait ait eu un effet prédictif sur la totalité des performances relevées lors de chaque compétition dans l'étude de Curry et al. (1997). Une hypothèse nous semble pouvoir être soulevée pour expliquer cette absence de lien entre l'espoir et la performance lors ce premier passage sur la tâche. Premièrement, le caractère inconnu de la tâche semble susceptible de brider le sujet dans la planification de ses buts et la recherche de stratégies efficaces pour être performant avant de réaliser son passage. De ce fait, il est possible que la dimension opératoire puisse être négativement impactée par la méconnaissance de la tâche (voir Snyder et al., 1998), et que l'espoir n'intervienne par conséquent que peu lors de ce premier passage en dehors de la composante motivationnelle. Cette explication s'appuie notamment sur le fait qu'il semble difficile pour le sujet de se fixer des buts clairs et précis pour être performant sur cette tâche. C'est pourtant une des conditions principales pour développer de l'espoir dans une situation donnée (Snyder, 1994b, 2002). En comparaison, la plupart des études expérimentales (e.g., Peterson et al., 2006; Snyder et al., 1996) permettent aux sujets d'élaborer en amont une stratégie de planification des buts à

atteindre. Cela peut se faire par l'intermédiaire d'une description détaillée du déroulement de la tâche ou en guidant les sujets sur la manière d'agir efficacement pour être performants (e.g., mémorisation et/ou représentation du but à atteindre, scénarii explicatifs, visualisation mentale, persuasion verbale). De surcroît, les tâches habituellement utilisées permettent généralement aux sujets d'avoir des repères sur leur propension à y être performants.

A l'inverse, les sujets manquaient ici de repères sur leur premier passage, sans possibilité d'évaluer approximativement leur niveau au préalable. De ce fait, la perception qu'ils ont de leur compétence pourrait dans ces conditions constituer un meilleur prédicteur que l'espoir. Nous avons vu dans notre étude précédente qu'elle constituait un prédicteur important de la note de fin de cycle en EPS, ce que démontrent aussi Curry et al. (1997) dans le cadre de performances athlétiques. La littérature nous montre également que l'habileté perçue possède un pouvoir prédictif important sur la performance en orientant positivement ou négativement les croyances des sujets et leurs attentes de réussite (Harter, 1985). Pourtant, les deux groupes ne présentent pas de différence significative concernant leur niveau d'habileté perçue ($M_{EE} = 16.88$ vs $M_{EF} = 14.78$, $t_{(45)} = 1.84$, $p = .050$), et cette dernière n'est pas corrélée de manière significative avec la performance ($r = -.24$, $p = .10$). L'habileté perçue n'impacte donc pas de manière significative la performance des sujets, et ne constitue dans cette étude ni un prédicteur ni un médiateur de l'espoir sur la performance, bien que sa corrélation avec l'espoir soit presque significative ($r = -.28$, $p = .06$). En résumé, nous pouvons donc en conclure que ni l'espoir de trait ni l'habileté perçue n'ont d'effet sur le temps de maintien des sujets sur la tâche lors du premier passage. Il faut toutefois mentionner que l'évaluation de l'habileté perçue portait sur « la compétence perçue en vélo », ce qui renvoie probablement à une appréciation trop générale, et pas suffisamment proche des exigences de la tâche au regard de sa spécificité. Notre hypothèse

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

Il n'est donc pas validée lorsque l'on s'intéresse au premier passage sur la tâche. L'absence de relations entre l'espoir de trait et la performance, lors de la confrontation à notre tâche expérimentale, s'explique donc probablement par d'autres variables cognitives et processus intermédiaires que la perception de soi.

Il est en revanche intéressant de noter que les attentes de réussite avant le premier passage sont corrélées positivement et significativement avec l'espoir ($r = .35, p < .05$). De surcroît, on constate que malgré la méconnaissance de la tâche et des conditions nécessaires pour y être performants, les sujets du groupe EE déterminent des attentes de réussite significativement supérieures avant le premier passage sur la tâche en comparaison du groupe EF ($M_{EE} = 60.92$ vs $M_{EF} = 51.04, t_{(45)} = 4.47, p = .040$). Ce résultat nous apparaît cohérent puisque l'ensemble des théories s'accordent à définir l'espoir comme un processus cognitif permettant le développement d'attentes positives vis-à-vis d'un but souhaité (Averill et al., 1990 ; Farina et al., 1995 ; Snyder, 2002 ; Stotland, 1969). Cela va également dans le sens des résultats issus de précédentes études, démontrant également cette association positive entre espoir de trait et attentes de réussite (Anderson, 1988 ; Stephanou, 2012). Pour Anderson (1988), il est probable que les individus ayant plus d'espoir aient tendance à croire qu'ils seraient plus en mesure d'atteindre des objectifs élevés, associés à des attentes de réussite supérieures, même s'ils ont objectivement peu de preuve d'être en capacité d'y parvenir. En revanche, cela n'impacte pas la performance des sujets lors de leur premier passage sur la tâche, les attentes de réussite n'apparaissant pas corrélées avec la performance ($r = -.16, p = .29$). En somme, le groupe EE présenterait des attentes de réussite plus élevées en condition expérimentale, même lorsque la tâche est inconnue des sujets. Toutefois, les sujets ne semblent pas en tirer de réels bénéfices comportementaux lorsqu'il s'agit d'y être performant. Le rôle de l'espoir sur la performance serait donc limité sur une tâche pour laquelle l'individu n'a aucune référence

ni points de repère. Mais qu'en est-il si on réitère la performance ? L'espoir peut-il jouer un rôle dans la capacité de rebond à court terme des sujets dans une tâche motrice aussi ponctuelle ?

Notre seconde hypothèse relative à cette question semble validée dans la mesure où les sujets de groupe EE font preuve d'une capacité de rebond supérieure à ceux du groupe EF. Lorsque l'on regarde la variation de performance entre P1 et P2, on constate une perte de temps de maintien sur la tâche de -16.80% pour le groupe EE contre -31.53% pour le groupe EF. Bien que ce résultat ne soit pas significatif ($t_{(45)} = 1.57, p = .12$). En outre, 7 sujets du groupe EE ont amélioré leur performance sur le second passage, quand seulement deux ont réalisé cette même performance dans le groupe EF. Plus encore, et malgré une baisse moyenne des performances sur la tâche, les sujets du groupe EE ont été significativement plus performants que ceux du groupe EF. Pourtant, et à l'inverse du premier passage, les attentes de réussite mesurées après délivrance du FB d'échec ne révèlent pas de différence significative entre les groupes ($t_{(45)} = 1.49, p = .15$). Notre troisième hypothèse sur la supériorité des attentes de réussite chez les sujets du groupe EE n'est donc que partiellement validée (i.e., uniquement pour le premier passage). Dans la mesure où les attentes de réussite sont en baisse dans les deux conditions, il est possible que le FB d'échec soit à l'origine de cette absence de différence.

A cet égard, intéressons-nous à la perception de succès à l'issue premier passage, après délivrance du FB d'échec par l'expérimentateur. La performance supérieure des sujets du groupe EE lors du second passage peut-elle s'expliquer par un effet protecteur de l'espoir sur les mécanismes de l'échec, et ses conséquences cognitives et comportementales ? Lorsque l'on regarde les résultats sur la *manipulation check* du FB, nous constatons une corrélation positive et significative entre la perception du FB et

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

l'espoir de trait ($r = .38, p < .01$). Des analyses de régression mettent en évidence le caractère prédictif de l'espoir sur la perception du FB. Par conséquent, il n'est pas étonnant de trouver une différence significative entre les groupes EE et EF sur cette même variable ($t_{(45)} = 2.18, p = .035$). Ce résultat est d'autant plus intéressant qu'en dépit de performances qui ne sont pas significativement différentes sur le premier passage, les sujets du groupe EE perçoivent leur résultat comme moins mauvais que leurs homologues du groupe EF. Il semblerait donc que l'espoir puisse exercer un effet protecteur sur la perception de l'échec, même à court terme dans une situation ponctuelle exposant les sujets à une perception négative de leur performance.

Cela constitue un résultat intéressant dans la mesure où les travaux précédents, dans le domaine de la santé, identifiaient seulement les effets à moyen terme de l'espoir sur la résilience (Arnau et al., 2007 ; Berendes et al., 2010 ; Ho et al., 2011 ; Kennedy et al., 2009 ; Ong et al., 2006). La perception du résultat constitue donc un premier argument significatif permettant probablement d'expliquer l'effet de l'espoir de trait sur la capacité de rebond des sujets. Si l'espoir semble exercer un effet protecteur sur la perception du résultat, permet-il également de percevoir l'effort comme moins difficile ? Les travaux de Snyder et al. (2005) démontrent par exemple que les sujets possédant un haut niveau d'espoir identifient le seuil de la douleur plus tardivement dans une tâche consistant à maintenir sa main dans de l'eau glacée. En analysant nos résultats, nous pouvons constater que sur la globalité de la tâche, les sujets des groupes EE et EF ne présentent pas de différence significative sur la perception de l'effort pour les deux passages sur la tâche (respectivement pour la perf1, $t_{(45)} = -1.63, p = .11$, et la perf2 $t_{(45)} = -1.81, p = .11$).

Si l'on regarde également l'effort perçu relevé toutes les 30 secondes pendant la réalisation de la tâche, les sujets du groupe EE et EF ont passé respectivement 66.1% et

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

68.7% de leur temps de maintien total à un effort perçu allant de difficile (i.e., 15 sur l'échelle de Borg) à maximal (i.e., 20 sur l'échelle de Borg), sur le premier passage. Aucune différence significative n'apparaît entre les groupes ($t_{(45)} = -.46, p = .65$). Pour la seconde performance, on note que les sujets ont passé en moyenne 78.7% pour le groupe EE et 85.5% pour le groupe EF à un effort perçu supérieur ou égal à 15 sur l'échelle de Borg. Aucune différence significative n'apparaît à nouveau ($t_{(45)} = -1.29, p = .21$). Par conséquent, nous pouvons considérer que les sujets du groupe EE n'ont donc pas perçu l'effort comme étant moins difficile que les sujets du groupe EF. En cela, nos résultats s'éloignent quelque peu des conclusions formulées dans l'étude de Snyder et al. (2005). Il est néanmoins intéressant de constater que les sujets du groupe EE ont passé plus de temps que leurs homologues du groupe EF à un effort perçu difficile à maximal, supérieur ou égal à 15, en valeur absolue (i.e., respectivement 191.75 secondes contre 164.09 secondes), pour une performance 2 significativement supérieure. Ils ont donc été en capacité de maintenir plus longtemps un état d'inconfort physique perçu comme important, et ce malgré une absence de différence concernant l'effort perçu. A ce titre, l'étude de Berg, Snyder, & Hamilton (2008) montre que lorsque l'on augmente l'espoir à l'aide d'une intervention spécifique, les sujets sont en capacité de garder significativement plus longtemps leur main plongée dans l'eau glacée, sans pour autant affecter la perception qu'ils ont de la douleur physique. En somme, les processus cognitifs suscités par l'espoir ne feraient donc pas nécessairement intervenir la perception de la douleur physique comme facteur explicatif de la performance. De surcroît, les données objectives relevées par le cardiofréquencemètre montrent que les deux groupes ont passé les mêmes pourcentages de temps dans chacune des 3 zones d'effort sur la performance 1. En revanche, sur la zone d'intensité maximale, les sujets du groupe EE ont passé en moyenne plus de temps que leurs homologues du groupe EF sur la performance 2. La différence significative de performance sur le second passage en faveur

du groupe EE serait donc imputable à la capacité des sujets du groupe EE à persévérer plus lors d'un effort maximal associé à niveau très élevé d'inconfort physique. Ces résultats sont en cela conformes à ceux formulés par Snyder et al. (2005), qui démontrent que l'espoir de trait a un effet significatif sur la capacité des sujets à maintenir plus longtemps leur main dans l'eau glacée. Nos résultats viennent donc conforter l'idée que l'espoir, en tant variable psychologique, est susceptible d'influencer les cognitions et comportements des individus à court terme lorsqu'ils doivent faire face à la douleur physique, sans forcément en affecter la perception (Berg et al., 2008).

VII.1 Limites et perspectives

Compte tenu des résultats que nous venons de présenter, il est possible que les processus mis en jeu dans l'espoir permettent effectivement de mieux tolérer certains désagréments liés à ces efforts inconvenants (Berg et al., 2008 ; Snyder et al., 2005), à leurs conséquences sur les plan physique et psychologique, et favorisent en conséquence la capacité de rebond des sujets via des mécanismes qu'il reste encore à éclaircir. Sur cette base, nous allons formuler trois pistes explicatives, qui résonnent comme autant de perspectives possibles qu'il pourrait être intéressant d'investiguer à l'avenir. En allant plus loin dans la compréhension des mécanismes qui sous-tendent les effets de l'espoir sur la performance physique, il nous semble possible d'envisager des pistes d'amélioration visant à tirer le meilleur parti voire à améliorer le niveau l'espoir que chacun est susceptible de développer.

La première perspective intéressante cible les régulations et mécanismes cognitifs principalement à l'œuvre en amont du second passage, après la délivrance du FB d'échec. Les individus ayant plus d'espoir seraient en effet en capacité de mieux identifier leurs

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

buts, les étapes ou moyens pour y parvenir, et canaliseraient en conséquence mieux leurs efforts vers leur réalisation (Anderson, 1988 ; Snyder, 2002 ; Snyder et al., 1991). Anderson (1988) montre ainsi que l'espoir est positivement associé à la fixation de buts (Locke & Latham, 1985). Dans cette théorie, l'identification de buts précis permettrait d'orienter l'attention des sujets vers les aspects pertinents de la tâche, de mobiliser l'effort des sujets, d'augmenter la motivation continuée et la persévérance des sujets, et enfin de favoriser l'élaboration de stratégies inédites de résolution de problème (Delignières, 2008). L'absence de connaissance de la tâche et de capacité à évaluer clairement un objectif identifiable lors du premier passage pourrait constituer une explication plausible de l'absence de différence significative entre les deux groupes sur la performance. On peut ainsi comprendre que malgré des attentes de réussite supérieures pour les sujets du groupe EE, leur performance ne soit pas significativement différente. En revanche, la délivrance du feedback d'échec ainsi que les émotions associées permettraient au sujet d'avoir une perception signifiante du résultat, et de définir en conséquence des buts plus clairs et plus précis avant le second passage sur la tâche (e.g., « Améliorer mon temps de 30 secondes », « Faire au moins aussi bien sur le second passage », « Essayer de me concentrer sur le chronomètre »). Dans ces circonstances, on note que la dimension opératoire est positivement corrélée aux attentes de réussite après délivrance du feedback d'échec. Aussi, plus les individus présentent un score élevé sur cette composante, et plus les attentes de réussite avant le second passage sont élevées, bien qu'il n'y ait pas de différence significative entre les deux groupes. Cela nous apparaît concordant avec la théorie de Snyder dans laquelle la composante opératoire est celle qui permet justement d'identifier de nouvelles stratégies et les moyens à mettre en œuvre pour accéder aux buts fixés (Crane, 2014 ; Snyder, 2002 ; Snyder et al., 1998). Les individus possédant plus d'espoir auraient également tendance à mieux faire face à l'échec en trouvant plus de solutions alternatives

et en générant des messages plus positifs pour atteindre leurs buts (Snyder et al., 1998). De même, les sujets ayant plus d'espoir risquent moins de se laisser distraire par des pensées négatives avant et pendant la tâche (e.g., « je ne vais pas y arriver ! », « Je ne me sens pas bien », « A quoi bon essayer de faire mieux ?! »), particulièrement lorsqu'ils sont confrontés à une situation de stress ou d'échec (Onwuegbuzie & Snyder, 2000 ; Snyder, Feldman, et al., 2002). D'autres études montrent que lorsque les sujets définissent clairement et de manière précise les objectifs à atteindre, ils maintiennent nettement plus longtemps leur main plongée dans l'eau glacée et tolèrent mieux la douleur (Snyder et al., 2005 ; Stevenson, Kanfer, & Higgins, 1984). Enfin, de nombreuses études démontrent par ailleurs une association positive entre espoir et engagement (Delas, Martin-Krumm, Fenouillet, & Heutte, 2016 ; Karatepe, 2014 ; Khan, 2013 ; Madden, Green, & Grant, 2011 ; Ojala, 2012), permettant possiblement aux sujets de maintenir un haut niveau d'effort consenti dans la tâche malgré la fatigue physique et le FB d'échec délivré. En somme, l'espoir serait associé à une meilleure capacité à se fixer des buts précis, à canaliser son énergie vers l'atteinte de ces buts, et à identifier des leviers d'action ainsi que des stratégies cognitives de planification. En cela, il nous semble qu'un travail spécifique orienté sur la fixation de buts en amont de la tâche, ou avant le second passage, pourrait avoir une incidence sur la performance en ciblant prioritairement un travail sur la composante opératoire de l'espoir.

Une autre explication possible est à chercher du côté de la perception du résultat. Nous avons mentionné le fait que l'espoir semble exercer un effet protecteur via une perception plus relative de l'échec suite à la délivrance du FB. Cette perception différenciée pourrait être liée aux causes formulées par les individus pour s'expliquer leur échec. En effet, chaque individu interprète un résultat, qu'il s'agisse d'un succès ou d'un échec, en lui attribuant des causes internes ou externes, stables ou instables, contrôlables ou

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

incontrôlables (Weiner, 1985). Indépendamment de la nature de la tâche ou des buts, les individus auraient tendance à utiliser de manière relativement stable les mêmes causes pour expliquer leurs résultats, ce que l'on nomme style attributionnel ou style explicatif (Martin-Krumm, 2002). Or, des travaux ont démontré une association positive entre un style attributionnel ou explicatif optimiste et le niveau dispositionnel d'espoir (Ciarrochi et al., 2007 ; Leeson et al., 2008). Les résultats montrent que les individus possédant un haut niveau d'espoir ont davantage tendance à attribuer un échec au manque d'effort fourni pour accomplir la tâche ou à leur incapacité ponctuelle à identifier la bonne stratégie permettant la résolution du problème (Ciarrochi et al., 2007 ; Stephanou, 2012). Par conséquent, les sujets ayant un niveau d'espoir dispositionnel élevé auraient tendance à utiliser préférentiellement des attributions causales dites fonctionnelles, à savoir stables, internes et contrôlables (Weiner, 1985). Stephanou (2012) montre notamment que l'espoir exercerait principalement un effet sur la dimension « stabilité » des attributions causales, permettant de ce fait des attributions plus fonctionnelles, modifiables et adaptatives. D'autre part, la réussite serait associée à des attributions plus internes qu'en cas d'échec, à la différence des individus ayant un niveau d'espoir moindre. A l'inverse, les individus ayant un faible niveau d'espoir éprouvent quant à eux des difficultés à adopter un fonctionnement cognitif optimal face à l'échec, que ce soit en termes d'attributions ou quant à leur incapacité à utiliser à bon escient les feedbacks. Effectivement, les individus ayant un bas niveau d'espoir ont tendance à développer de l'anxiété du fait de leur incapacité à exploiter efficacement les feedbacks d'échec, ce qui peut engendrer des conséquences sur leur habileté perçue et leur engagement dans la tâche (Onwuegbuzie & Snyder, 2000 ; Onwuegbuzie, 1998 ; Snyder et al., 1996). Dans notre étude, il est tout à fait possible que les individus ayant plus d'espoir aient adopté des attributions plus internes et contrôlables, en attribuant plutôt leur échec à un manque d'effort ou à une mauvaise

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

stratégie de gestion de l'effort. A l'inverse, les sujets de groupe EF ont pu davantage attribuer leur échec à la difficulté de la tâche (e.g., « C'est beaucoup trop difficile, je ne peux pas être performant »), à des facteurs internes comme la compétence (e.g., « Je suis mauvais sur les tâches de vélo »), ou encore à des facteurs externes et incontrôlables (e.g., « Il fait trop chaud dans la pièce »). Ce lien entre espoir et style attributionnel pourrait notamment expliquer pourquoi les sujets du groupe EE relativisent davantage l'échec du premier passage. De ce fait, il nous apparaît fort intéressant d'élargir notre champ d'exploration en articulant à l'avenir espoir et attributions causales, un travail sur ces dernières (i.e., réattribution) pouvant potentiellement générer des bénéfices sur le niveau d'espoir situationnel, les attentes de réussite, la performance, voire la persévérance dans la tâche ; et ceci par opposition à la résignation apprise généralement associée à un style attributionnel pessimiste (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978 ; Peterson & Buchanan, 1995).

Enfin, une dernière perspective concerne le rôle des émotions dans le modèle de Snyder. Les individus développant un haut niveau d'espoir seraient par exemple moins affectés par les émotions négatives générées par une situation d'échec (Onwuegbuzie & Snyder, 2000 ; Snyder, 1999), et plus enclins à générer des émotions positives (e.g., Ciarrochi, Heaven, & Davies, 2007). L'espoir participerait de ce fait à une meilleure gestion des états émotionnels du sujet en favorisant notamment l'utilisation de stratégies de coping (Alexander & Onwuegbuzie, 2007 ; Berg et al., 2008 ; Chang & DeSimone, 2001 ; Drach-Zahavy & Somech, 2002 ; Ho et al., 2011 ; Irving et al., 2004, 1998 ; Kennedy et al., 2009 ; Onwuegbuzie & Snyder, 2000 ; Snyder et al., 2005). Ces-dernières sont des mécanismes cognitifs permettant à l'individu de réguler les conséquences émotionnelles négatives générées par une situation source de stress (Lazarus, 1999 ; Lazarus & Folkman, 1984). Dans le domaine de la santé, il a été démontré qu'elles permettent par exemple de

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

développer des comportements adaptatifs en matière de prévention, de connaissances, de dépistage ou de gestion des symptômes relatifs à certaines pathologies comme le cancer ou les maladies cardio-vasculaires (Feldman & Sills, 2013 ; Irving et al., 2004, 1998). Elles peuvent donc aussi bien intervenir en amont, pendant, ou après le déroulement d'une tâche ou d'un ensemble de situations au sein desquelles l'individu se fixe des buts. Cette association entre espoir et coping constitue un point d'appui intéressant pour expliquer la persévérance et la plus forte capacité de rebond des sujets possédant le plus d'espoir. Les stratégies de coping sont principalement centrées sur les émotions ou sur le problème. Dans le cas du coping centré sur les émotions, l'individu peut mettre en place des stratégies cognitives d'évitement destinées à détourner son attention du problème en se concentrant par exemple sur des pensées plus positives, en exagérant par exemple le côté positif de la situation, ou bien en minimisant le côté négatif (e.g., « Malgré la douleur, je me sens mieux que lors du premier passage », « Au final, je n'ai pas si mal que ça »). Des études montrent que l'espoir et l'utilisation concomitante de ce type de stratégies permettraient notamment aux personnes atteintes de cancer de mieux faire face au caractère invasif de certains traitements, ainsi qu'à la douleur et à la fatigue engendrées. Développer de l'espoir faciliterait ainsi ce processus cognitif favorisant une décentration des affects négatifs et une focalisation sur des pensées plus positives (e.g., Berendes et al., 2010 ; Hood, Pulvers, Carrillo, Merchant, & Thomas, 2012). L'individu peut également adopter des comportements de substitution destinés à « faire oublier le problème » en générant des émotions positives (e.g., se remémorer un souvenir heureux, visualiser une scène habituellement synonyme de bien-être et d'apaisement) ou en cherchant à se détacher des ressentis négatifs (e.g., décentration de l'attention en se focalisant sur point précis dans la pièce, focalisation sur le chronomètre). A titre d'exemple, c'est l'argument avancé par Snyder et al. (2005) dans leur étude pour expliquer la relation entre l'espoir et la meilleure

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

gestion de la douleur. Le lien entre espoir et coping permettrait notamment de se décentrer des sensations douloureuses au profit de pensées plus positives. L'utilisation plus effective de stratégies de coping centré sur les émotions pourrait ainsi constituer un mécanisme favorisant le temps de maintien supérieur dans la « zone rouge » (i.e., supérieure à 95% de FCmax), constaté chez les sujets du groupe EE lors du second passage sur la tâche. Ces processus interviendraient en effet prioritairement dans cette zone, dans laquelle la douleur perçue ainsi que l'effort physique engagés sont les plus élevés. Parallèlement à la gestion des émotions, les stratégies centrées sur le problème visent à l'inverse à se centrer sur la source du mal-être pour la prévenir ou la contrôler, notamment par la mise en place de plans d'actions destinés à résoudre ou améliorer le problème. Ce type de stratégies plus interventionnelles entre en correspondance avec la dimension opératoire de la théorie de Snyder. La recherche d'informations est un exemple de stratégie efficace pour améliorer la compréhension et le sentiment de contrôle de la situation. A ce titre, Irving et al. (1998) ont montré que les individus possédant un haut niveau d'espoir de trait rapportent davantage de connaissances concernant la prévention et les comportements à adopter pour minimiser les risques de survenue de certaines pathologies comme le cancer. Le coping centré sur le problème peut également se manifester par une réévaluation positive du problème, en transformant la situation en un défi personnel à relever (e.g., « Je n'ai plus que 30 secondes à tenir avant de dépasser mon record »). On note également une forte corrélation de l'espoir de trait ($r = .69$) avec la notion de persévérance, de combativité ou « fighting spirit » (Kennedy, Evans, & Sandhu, 2009), démontrant également l'importance de la dimension motivationnelle comme catalyseur de la persévérance dans cette approche. De surcroît, les stratégies centrées sur le problème apparaissent plus adaptatives et plus fonctionnelles que celles centrées sur les émotions, surtout lorsqu'il s'agit de faire face à des situations telles que la maladie ou la perte d'un être cher, pour lesquelles la gestion à court terme des

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

stratégies centrées sur les émotions ne suffit plus. En revanche, les stratégies émotionnelles apparaissent très adaptées lorsque l'individu fait face à une tâche nécessitant une gestion du problème dans l'instant, ainsi qu'un investissement bref mais coûteux en énergie et en attention, comme c'est le cas dans notre tâche sur cycloergomètre. En définitive, les stratégies de coping principalement centrées sur les émotions, et mises en œuvre de façon probablement plus efficace par les sujets possédant plus d'espoir, pourraient expliquer en partie pourquoi ces-derniers sont en capacité de mieux persévérer et d'être plus performants malgré la fatigue et la douleur physique générés par la répétition de l'effort lors du second passage. La capacité à mettre en œuvre ces stratégies semble aussi aller de pair avec l'identification et la fixation de buts plus clairs et précis chez les individus ayant plus d'espoir, comme mentionné précédemment. En conséquence, ces pistes exploratoires nous semblent constituer un bon support pour des investigations futures, notamment par le biais de procédures interventionnelles destinées à augmenter l'espoir et la performance, dont nous parlerons dans le prochain chapitre.

Pour terminer, nous aimerions évoquer quelques limites qui ressortent à l'issue de cette étude. Sur le plan du protocole, nos résultats auraient pu être plus consistants avec davantage de sujets dans chacun des deux groupes, et en ajoutant un troisième groupe possédant un niveau d'espoir intermédiaire, en guise de groupe contrôle. Il aurait également été intéressant de mesurer l'espoir d'état des sujets juste avant le passage sur la tâche, et également après délivrance du feedback d'échec. Nous aurions ainsi pu identifier les éventuelles conséquences de la perception du feedback sur le niveau d'espoir situationnel des sujets. De plus, chez les sujets développant moins d'espoir, la perception d'échec issue du premier passage sur la tâche pourrait concomitamment affecter la valeur perçue du but. Cette dernière dépend à la fois des besoins du sujet, de ses appétences vis-à-vis de la tâche, mais est également sous la dépendance des buts antérieurement choisis (Snyder, Harris, et

al., 1991). Un but non-atteint ou un constat d'échec sévère pourrait rétroactivement engendrer une diminution de la valeur perçue du but, ainsi qu'une diminution potentielle du niveau d'espoir relatif à ce type de buts, conditionnant éventuellement les attentes de réussite, l'engagement, voire la persévérance dans la tâche. Un haut niveau d'espoir est susceptible d'engendrer un effet protecteur vis-à-vis de ces mécanismes, comme nous l'avons suggéré à partir des résultats portant sur la perception du feedback d'échec. Aussi, il pourrait être intéressant de mesurer la valeur perçue du but avant le premier et le second passage sur la tâche, afin de déterminer si l'espoir exerce aussi un effet protecteur sur cette évaluation. En outre, il aurait été intéressant d'identifier plus précisément les buts que se fixent les sujets en amont de la tâche, notamment par l'intermédiaire d'une évaluation plus précise (e.g., qualitative) qu'une simple mesure des attentes de réussite.

Dans un autre registre, et pour pouvoir donner davantage de précisions à nos mesures de perception de l'effort, il nous aurait fallu identifier le temps mis par les sujets des deux groupes pour percevoir l'effort comme étant extrêmement difficile (i.e., entre 18 et 20 sur l'échelle de Borg), en comparant également ce temps à celui mis pour atteindre la zone de FC supérieure à 95% de FCmax. Il aurait été possible de mesurer une éventuelle association entre l'espoir et l'effort perçu, illustré par la capacité des sujets ayant plus d'espoir à retarder le moment où l'effort est perçu comme maximal (i.e., engendrant souvent un arrêt très rapide de la tâche).

Par ailleurs, et bien que la nature de la tâche présente ici certains avantages, il serait intéressant d'envisager la reproductibilité de ces résultats avec des tâches impliquant d'autres formes de motricité (e.g., tâches d'adresse, de précision), moins « saturées » en termes de ressources bioénergétiques sollicitées. D'une part, ces tâches présentent une plus grande proximité, en matière de ressources mises en œuvre, avec les tâches cognitives sur

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

lesquelles prennent principalement appui les études expérimentales menées jusqu'alors (e.g., Peterson et al., 2006 ; Snyder et al., 1996). D'autre part, cela permettrait par exemple d'élaborer et mettre en œuvre des protocoles d'intervention adaptés, portant notamment sur certaines des perspectives évoquées précédemment (e.g., fixation de buts, coping, réattribution). L'étape ultime consisterait en effet à tendre vers un protocole d'intervention destiné à augmenter l'espoir (i.e., particulièrement dans sa dimension état) avant, pendant et/ou après la réalisation d'une tâche, afin de mesurer d'éventuelles conséquences sur la performance physique des sujets en situation écologique ou de laboratoire.

En guise de conclusion, notons tout d'abord que l'espoir de trait n'est pas associé à la performance lors du premier passage sur la tâche, invalidant de ce fait notre première hypothèse. Nos résultats apparaissent néanmoins encourageants, en démontrant qu'une variable psychologique stable telle que l'espoir de trait peut impacter positivement la capacité de rebond des sujets après une situation d'échec perçu, validant notre seconde hypothèse. Nous avons noté que la perception du résultat peut être également être affectée favorablement par l'espoir, jouant un rôle possiblement protecteur de l'échec et favorisant la résilience des sujets. Enfin, nous avons montré que les sujets possédant davantage d'espoir sont caractérisés par une plus grande persévérance dans l'effort, expliquant possiblement la moindre diminution de leurs performances lors du second passage sur la tâche, en comparaison de sujets présentant un niveau d'espoir plus faible.

Par ailleurs, force est de constater qu'une variable présentant un grand niveau de stabilité est malgré tout susceptible d'influencer des cognitions et comportements dans une

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

situation extrêmement spécifique et ponctuelle. Notre étude apporte en cela une plus-value par rapport aux travaux précédents, qui se concentraient quant à eux sur la performance physique en ne prenant appui que sur un ensemble de performances non standardisées et lissées sur une temporalité importante (Curry & Snyder, 2000 ; Curry et al., 1997). Toutefois, il serait bon à l'avenir d'associer des mesures état de l'espoir à ce type d'étude expérimentale, afin d'identifier si ces mesures situationnelles, évaluées avant et/ou après la performance, peuvent avoir davantage d'impact sur cette dernière, ainsi que sur la capacité de rebond des sujets. Il serait de surcroît tout à fait intéressant de chercher à modifier ce niveau d'espoir d'état (Snyder et al., 1996), comme nous l'évoquions en perspectives, spécialement chez les sujets ayant un faible niveau d'espoir de trait. En effet, constater que l'échelle d'espoir de trait présente une stabilité temporelle importante et des effets durables sur des variables dépendantes, revient finalement à faire état de limites considérables quant à la possibilité d'en faire varier le niveau intra-individuel. A contrario, des interventions pourraient être conçues pour améliorer le niveau d'espoir d'état, qui semble plus malléable que ne l'est l'espoir de trait, si l'on se réfère à notre modèle hiérarchique de l'espoir précédemment évoqué (Davidson et al., 2012 ; Feldman & Dreher, 2012 ; Feldman et al., 2014 ; Snyder, Harris, et al., 1991 ; Snyder et al., 1996). Il pourrait ainsi être envisagé d'améliorer les possibilités de réussite et/ou la performance des sujets dans des tâches ou des domaines d'activités situés (e.g., (Cheavens, Feldman, Woodward, et al., 2006 ; Feldman et al., 2014 ; Rolo & Gould, 2007)). A titre d'exemple, Peterson et al. (2006) ont expérimentalement manipulé le niveau d'espoir d'état pour mettre en évidence son caractère prédictif sur la performance. Toutefois, cette relation demande à être davantage explorée afin de généraliser ces résultats à d'autres populations et contextes. En cela, nous verrons dans le chapitre suivant quels sont les leviers interventionnels permettant ou non de tendre vers une amélioration du niveau d'espoir de chacun, qu'il s'agisse de variables

Chapitre 4 : Posséder davantage d'espoir affecte-t-il la performance et la capacité de rebond dans une tâche motrice standardisée ?

trait ou état, d'en le but d'en retirer des bénéfices à court, moyen ou long terme. Nous aborderons pour cela les techniques habituellement développées pour augmenter l'espoir, et tâcherons de cibler celles qui apparaissent les plus intéressantes et prometteuses pour une application dans le contexte des activités physiques et sportives.

Chapitre 5 : Augmenter l'espoir et en tirer des conséquences positives : chimère ou réalité ?

Les deux chapitres précédents ont mis en évidence l'influence de l'espoir dans la performance scolaire (cf. chapitre 3) et physique (cf. chapitre 4). Il en ressort qu'un niveau d'espoir plus élevé semble favoriser de meilleures performances lors de situations d'accomplissement. Les individus ne possédant initialement pas le même niveau d'espoir dispositionnel (Snyder, Harris, et al., 1991), se pose alors la question de la possibilité d'intervenir sur ce niveau. Ceci pour permettre par exemple aux personnes dont le niveau d'espoir est faible d'avoir accès à des ressources et moyens susceptibles d'améliorer leur niveau de performance, ainsi que la satisfaction et le bien-être en découlant. Ce chapitre portera précisément sur une revue des travaux dont l'objet est la manipulation du niveau d'espoir des sujets, via des interventions spécifiques que nous détaillerons. Ce pan de recherches reste au demeurant très peu investigué dans le domaine des activités physiques et sportives.

Pour aborder ces travaux, nous commencerons par présenter la structure des interventions destinées à augmenter l'espoir. S'ensuivra une description des principaux résultats de ces études. Enfin, nous terminerons ce chapitre par des perspectives sur l'adaptation de ces programmes d'intervention au domaine des activités physiques et sportives.

I FONCTIONNEMENT DES PROGRAMMES D'INTERVENTION

Malgré le fait que ces programmes d'intervention visant à augmenter le niveau d'espoir des sujets soient différents, on y retrouve systématiquement certains éléments incontournables (Lopez et al., 2004 ; Snyder, 1994b ; Snyder & Lopez, 2004). En prenant appui sur l'article de Snyder et al. (2003), nous allons décliner ces étapes incontournables, qui se fondent sur l'articulation des trois piliers constitutifs de la théorie de l'espoir que sont : 1) les buts (e.g., définition de buts personnels et intrinsèques, atteignables), 2) la dimension opératoire, (e.g., hiérarchisation des buts, planification, marqueurs d'atteinte) et enfin, 3) la dimension motivationnelle (e.g., coping, auto-régulation, attributions).

En premier lieu, chaque intervention doit avant tout permettre aux individus d'identifier clairement leurs buts. Pour cela, des questionnaires leur sont généralement remis portant sur la valeur qu'ils accordent à différents domaines de la vie (e.g., famille, travail, amis, loisirs), leurs centres d'intérêts, leurs compétences. De même, ils sont interrogés sur les buts récents pour lesquels ils ont ressenti du plaisir et qui ont fait sens pour eux. Une fois une liste de buts produite par l'individu, il s'agit dans un second temps de lui apprendre à les hiérarchiser. En effet, les individus ayant peu d'espoir, fonctionneraient davantage par pulsion ou sur le mode de la spontanéité, se manifestant notamment par la difficulté à classer et hiérarchiser les buts qu'ils se fixent. Enfin, il va s'agir d'établir des marqueurs permettant de suivre très clairement la progression des buts désirés jusqu'à leur atteinte. Cela implique que les buts soient très clairement définis (*vs* vagues), afin d'être certain du moment où ils sont atteints (Pennebaker, 1989). Les buts abstraits apparaissent en effet plus difficiles à atteindre que les buts spécifiques et bien identifiés (Emmons, 1992). Or, si leur seule référence des sujets se structure autour de buts à moyen et long termes, manquants qui plus est de clarté dans leur définition et

l'identification des étapes intermédiaires à atteindre, il semble d'emblée difficile d'influencer leur niveau d'espoir. Cette étape de clarification des buts nous apparaît donc fondamentale si l'ambition est bien d'augmenter l'espoir durablement, et pas uniquement de manière ponctuelle pour répondre à l'accomplissement d'un but précis (e.g. une performance).

Par ailleurs, la question de la définition des buts nous semble particulièrement faire écho à une autre théorie portant sur la structuration de ces-derniers, celle des buts motivationnels (Ames, 1984 ; Dweck, 1986 ; Dweck & Leggett, 1988 ; Nicholls, 1984, 1989). Celle-ci postule que dans tout contexte d'accomplissement, les individus sont orientés soit vers des buts centrés sur la comparaison sociale (i.e., buts de performances), soit vers des buts centrés sur le progrès personnel et auto-référencés (i.e., buts de maîtrise). Plus récemment, les buts de maîtrise et de performance ont été subdivisés divisés en deux sous-dimensions qui sont l'approche et l'évitement (Elliot, 1999, 2006 ; Elliot & McGregor, 2001). Alors que l'adoption de buts d'évitement (i.e., qu'ils soient de performance ou de maîtrise), consistant à se protéger des conséquences potentiellement négatives de l'échec, sont souvent synonymes de stress pour les individus (Ames & Archer, 1988 ; Cury, Biddle, Sarrazin, & Famose, 1997 ; Nicholls, 1984), l'orientation des sujets vers des buts d'approche semble bénéfique en matière d'investissement, de résultats et de persévérance (Elliot, 1999, 2006 ; Elliot & McGregor, 2001). A ce titre, des études montrent qu'il existe une corrélation positive et significative entre l'espoir et l'adoption préférentielle de buts de maîtrise (Peterson et al., 2006). Plus précisément, les individus ayant beaucoup d'espoir semblent s'orienter davantage vers des buts de maîtrise-approche ou de performance-approche et ceux ayant peu d'espoir vers des buts d'évitement, et notamment de performance-évitement (Snyder, 2002). Pour Peterson et al. (2006), l'orientation des buts motivationnels pourrait même constituer des antécédents de l'espoir

à partir desquels celui-ci se structurerait. En définitive, il pourrait être intéressant d'orienter le sujet vers buts d'approche, plutôt centrés sur la maîtrise, dont la réussite nécessite d'accomplir quelque chose pour soi, en référence à ses propres standards.

Par ailleurs, et bien qu'il soit préférable que les individus identifient des buts qui semblent importants à leurs yeux, force est de constater que ceux-ci leur sont le plus souvent assignés par une source externe telle que leurs pairs, les parents, les enseignants, l'institution voire la société elle-même. En plus de ne pas toujours attribuer de sens à la poursuite de tels buts, les recherches montrent que l'accomplissement de ce type de buts externes n'engendre qu'un plaisir fugace (Sheldon & Elliot, 1999). De surcroît, quand un individu manque de buts personnels, sa motivation intrinsèque semble impactée négativement, laissant présager à plus ou moins court terme un abandon de l'activité (Conti, 2000). Par conséquent, il nous semble important que les interventions soient orientées de telle sorte que les individus puissent se fixer lorsque c'est possible des buts personnels, fondés sur leurs propres standards.

Dans un deuxième temps, après l'identification et la clarification des buts, les stratégies d'intervention préconisent d'aider les sujets à développer différentes stratégies pour les atteindre (i.e., en référence à la composante opératoire). Pour cela, il s'agit d'apprendre aux sujets à scinder leurs buts généraux en un certain nombre de sous-buts. Les individus ayant un faible niveau d'espoir semblent éprouver davantage de difficultés à effectuer cette démarche. Il s'agit donc de les aider à planifier et hiérarchiser des sous-buts, comme autant d'étapes pour atteindre leur but « général ». Une autre difficulté réside dans le fait de prendre conscience et de possiblement devoir générer différentes stratégies pour atteindre un but, notamment en cas d'obstacle (e.g. un échec). Cette propension à trouver une multitude de solutions pour faire face à un problème donné constitue selon nous le

point le plus délicat à mettre en œuvre dans les programmes d'intervention. Cela nécessite en effet des capacités cognitives et mnésiques indispensables pour se projeter mentalement dans la tâche, se focaliser sur la cause du problème à résoudre, et finalement se représenter des actions efficaces à mettre en œuvre. Cela nécessite par exemple de développer des techniques d'imagerie et de visualisation mentale qui nous semblent aller au-delà d'une simple énonciation verbale de stratégies alternatives.

Dans un dernier temps, en accord avec les recommandations de Snyder et al. (2003), toute intervention devrait se centrer sur le développement et l'entretien d'une motivation suffisante pour permettre aux sujets d'atteindre leurs buts (i.e., dimension motivationnelle). Pour cela, il va s'agir de choisir des buts d'un niveau de difficulté optimal pour susciter un challenge motivant et engageant (e.g., Allal, 1979 ; Sarrazin, Famose, & Cury, 1995). En effet, un but inaccessible causerait indéniablement l'échec et pourrait être source d'un désengagement voire d'un phénomène de résignation sur un plus long terme (Abramson et al., 1978). Le niveau de difficulté de la tâche constitue en cela un paramètre intéressant à manipuler pour identifier les effets de l'espoir sur la valence accordée au but, l'engagement et la persévérance dans la tâche. A notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée à la manipulation de ce paramètre dans le cadre de la théorie de l'espoir, ce qui permettrait pourtant de corroborer ces données théoriques sur la fixation de buts d'un niveau de difficulté adapté. Les individus possédant plus d'espoir ont-ils besoin d'un niveau de difficulté supérieur, source de challenge et de défi, pour s'engager davantage dans la tâche et persévérer ? A l'inverse, faut-il choisir des tâches plus accessibles pour les sujets possédant peu d'espoir afin de garantir un succès synonyme de progrès rapidement identifiables ? Autant de questions envisageables dans de futurs travaux.

Chapitre 5 : Augmenter l'espoir et en tirer des conséquences positives : chimère ou réalité ?

Par ailleurs, les individus ayant un faible niveau d'espoir ont tendance à reporter des pensées négatives et à être extrêmement critiques envers eux-mêmes. Les études montrent que l'espoir est positivement corrélé à la perception de soi (Ciarrochi et al., 2007 ; Heaven & Ciarrochi, 2008 ; Onwuegbuzie & Daley, 1999 ; Snyder et al., 1997), à l'instar de ce que nous avons pu montrer dans le chapitre 3 (e.g. habileté perçue). Il est donc nécessaire d'orienter les sujets vers des pensées plus positives en lien avec la réussite et tenter de limiter la rumination d'autocritiques pouvant potentiellement inhiber leur propension à agir. En effet, il semblerait que l'espoir influence la perception même du résultat (cf. résultats de l'étude présentée au chapitre 4). De plus, les individus ayant peu d'espoir ont souvent tendance à attribuer leurs échecs à un manque de compétence ou de talent, des attributions relativement stables dans le temps et échappant à leur contrôle (Ciarrochi et al., 2007 ; Leeson et al., 2008 ; Weiner, 1985). Dans une étude portant sur les disciplines langue et mathématiques, Stephanou (2012) a révélé l'existence d'un lien entre le niveau d'espoir dispositionnel et les attributions causales formulées par les individus. Le niveau d'espoir influencerait notamment positivement la dimension « stabilité » des attributions causales. Influençant la nature des attributions causales, l'espoir pourrait donc avoir un effet bénéfique sur la perception du résultat, les attentes de réussite futures, l'engagement et la persévérance dans une tâche. Par conséquent, confrontés à des obstacles, il est fondamental que les individus adoptent des attributions qualifiées de « fonctionnelles » parce que source d'engagement durable, valorisant des causes contrôlables et modulables telles que l'effort ou la stratégie adoptée. Ceci mériterait d'engager un travail sur l'influence de la modification des attributions causales formulées à la suite d'un échec sur le niveau d'espoir (Charrier, 2016 ; Delas & Martin-Krumm, 2013 ; Le Foll, Rasclé, & Coulomb-Cabagno, 2006). Malheureusement, aucune étude expérimentale n'a pour le moment investigué cette relation en lien avec la théorie de

Snyder. En définitive, un haut niveau d'espoir serait associé à une perception de succès plus élevée, à des attributions plus fonctionnelles, et subséquemment à des attentes de réussite supérieures (Stephanou, 2012). Dans le but de travailler sur la composante motivationnelle de l'espoir, des interventions spécifiques pourraient donc se structurer autour de techniques de persuasion verbale en amont de la tâche, afin d'augmenter les attentes de réussite des sujets, et sur la délivrance de feedbacks attributionnels fonctionnels quelle que soit l'issue et la perception du résultat.

En somme, une structure commune semble se dessiner dans la manière de conceptualiser ces programmes d'intervention destinés à augmenter l'espoir. Ces-derniers s'articulent autour de la nécessité de travailler conjointement sur l'élaboration des buts, ainsi que sur le développement des composantes opératoires et motivationnelles. Nous allons maintenant détailler les différents programmes ayant fait l'objet d'une utilisation dans des travaux scientifiques, dans le but d'impacter le niveau d'espoir des sujets et certaines variables dépendantes associées à l'espoir (e.g., réussite scolaire, performance, satisfaction, résilience).

II ANALYSE DES ETUDES DESTINEES A AUGMENTER L'ESPOIR

Dans une méta-analyse portant sur 27 études, Weis et Speridakos (2011) en ont dénombré 19 s'appuyant directement sur la théorie de l'espoir de Snyder et utilisant les outils de mesure associés. Réalisées principalement dans trois domaines distincts (i.e. la santé, l'école et le sport), les résultats de ces études sont présentés de manière synthétique dans le tableau 11 (p. 183). Dans le domaine de la santé, les effets bénéfiques de l'espoir en psychothérapie sont assez documentés (e.g., Cheavens, Feldman, Woodward, et al., 2006 ; Lopez, Floyd, Ulven, & Snyder, 2000 ; Snyder, Ilardi, et al., 2000), mais rares sont

les études à avoir testé expérimentalement les effets d'un programme d'intervention thérapeutique sur le niveau d'espoir des sujets, et conséquemment son rôle sur l'efficacité d'une thérapie. Sur une population de 13 personnes âgées sujettes aux symptômes de la dépression, Klausner et collaborateurs (1998) s'attachent à évaluer les effets d'une psychothérapie de 11 semaines. Réunissant les participants une heure par semaine, deux conditions ont été constituées ; l'une structurant l'intervention sur la théorie de l'espoir et l'autre sur une thérapie fondée sur le traitement et l'analyse des souvenirs. L'intervention du groupe « espoir » s'appuyait notamment sur l'identification des buts à atteindre et la recherche active de solutions, l'entraînement à la résolution de problème et la relaxation. Si les deux groupes présentent des baisses significatives du niveau de dépression à l'issue de l'intervention par rapport au pré-test, l'effet s'avère supérieur dans le groupe « espoir ». De plus, les sujets de ce groupe présentent des améliorations significatives concernant le niveau d'espoir d'état ainsi qu'une baisse conjointe des niveaux d'anxiété et de désespoir. Sur une durée thérapeutique de 8 semaines, Cheavens et al. (2006) révèlent quant à eux une augmentation significative de la composante motivationnelle de l'espoir, de l'estime de soi, ainsi qu'une réduction des symptômes de l'anxiété et de la dépression, en comparaison du groupe contrôle n'ayant pas bénéficié d'intervention. Récemment, une étude menée par Berg et collaborateurs (2019) a proposé à des adultes ayant survécu à un cancer un programme d'intervention sur une durée de 8 semaines, comprenant la visualisation de vidéos éducatives, un suivi de l'humeur et un coaching téléphonique centré sur l'atteinte de ses objectifs par le sujet. L'espoir de trait a été mesuré au début de l'intervention, à la fin, ainsi qu'à 16 semaines après l'intervention. Malgré la forte adhésion au programme (i.e., eu égard au nombre de sujets ayant suivi la totalité du programme), aucune amélioration significative du niveau d'espoir n'est observée. Dans une autre étude, Thornton et al. (2014) ont testé un protocole associant espoir et mindfulness chez 32

patientes souffrant de cancer. L'expérimentation s'est déroulée sur une durée totale de 7 mois, proposant des séances de groupe de 90 minutes, et des séances individuelles de 50 minutes. Les sujets ont démarré par une phase intensive de 16 sessions hebdomadaires puis deux sessions bimensuelles. Les interventions spécifiques sur l'espoir étaient placées des sessions 4 à 9, tandis que les techniques de mindfulness (i.e., portant sur des techniques de fixation de buts) ont été abordées sur la totalité du protocole. Les interventions ont pris appui sur la théorie de Snyder (2002), en se centrant spécialement sur l'identification claire et précise des buts à atteindre, la fixation de buts soutenables sur 2 à 4 mois, la centration sur des buts de maîtrise, la définition d'étapes intermédiaires, ainsi que des interventions centrées sur la dimension motivationnelle. Les mesures ont été recueillies au début du protocole, puis après 2, 4 et 7 mois. Les résultats montrent une augmentation constante de l'espoir d'état sur la durée du protocole, mais uniquement sur la dimension opératoire. Néanmoins, à l'inverse de l'intervention « mindfulness », cet effet sur l'espoir état ne présente aucun lien avec l'amélioration constatées de l'état de santé des patientes (e.g., anxiété, symptômes de la dépression, qualité de vie, émotions positives et négatives). Force est donc de constater qu'en dépit de l'efficacité relative de l'intervention sur le niveau d'espoir des sujets, les bénéfices escomptés sur leur état de santé semblent inexistant.

Dans le domaine scolaire, Pedrotti, Lopez, et Krieshok (2000) ont testé un programme visant à augmenter l'espoir de trait chez des adolescents, structuré autour de 5 sessions de 45 minutes, sur une durée de 5 semaines. L'intervention s'est d'abord centrée sur la définition précise et l'identification des buts à atteindre. La composante motivationnelle a été abordée par le biais d'interventions utilisant la persuasion verbale (e.g., « Je peux y arriver », « J'ai les capacités pour y parvenir »). Les sujets ont été invités à tenir un journal personnel afin d'y retranscrire leurs ressentis et d'y noter des moyens à mettre en œuvre afin de dépasser leurs difficultés. La fixation de buts, à travers la

planification d'étapes intermédiaires, a été employée pour exercer la composante opérationnelle de l'espoir. Les résultats montrent un niveau d'espoir de trait plus important chez le groupe ayant pris part au programme par rapport au groupe contrôle. Cette amélioration consécutive au programme a été observée 6 semaines après la fin de ce dernier. Ces résultats ont été répliqués dans des études développant des programmes similaires à destination d'élèves d'écoles primaires (Edwards & Lopez, 2000) et de lycéens (Bouwkamp & Lopez, 2001). Madden et al. (2011) ont quant à eux conduit une étude pilote chez 38 jeunes élèves australiens. L'intervention consistait en 8 sessions de 45 minutes réparties sur 6 mois. Ces sessions s'appuyaient sur la mise en évidence des forces de caractère de chacun, l'identification et l'utilisation de ses propres ressources pour atteindre ses buts, ainsi qu'un travail spécifique sur l'autorégulation. Les résultats traduisent des augmentations significatives du niveau d'espoir de trait et d'engagement. Dans ce sens, le programme *Building Hope For The Future* a été mis en place avec 62 adolescents en contexte scolaire, sur une durée de 5 semaines (Marques et al., 2009). Il a consisté en une intervention hebdomadaire d'une heure. Les mesures ont été effectuées en pré et post-intervention, ainsi que 6 et 18 mois après. On constate chez les participants une augmentation du niveau d'espoir de trait et de satisfaction de vie, ainsi qu'un accroissement du soi perçu. De surcroît, ces bénéfices sont maintenus jusqu'à 18 mois après la fin du programme. En revanche, contrairement aux résultats d'autres études montrant un lien entre espoir et performance scolaire (Curry et al., 1999), le niveau d'espoir dans la présente étude ne prédit pas les résultats scolaires 6 à 18 mois après l'intervention lorsqu'ils sont initialement contrôlés. Est-il dès lors intéressant de développer des protocoles lourds et particulièrement longs si les sujets n'en retirent qu'un faible voire aucun bénéfice sur leur performance ? Des interventions plus courtes, pendant et après la performance et ciblées sur des tâches spécifiques n'apporteraient-elles pas des résultats plus probants ?

A ce titre, Feldman et Dreher (2012) ont procédé à une unique intervention beaucoup plus courte de 90 minutes, destinée à augmenter le niveau d'espoir chez des étudiants. L'intervention était constituée de quatre étapes. La première consistait à demander aux sujets de choisir un but qu'ils souhaiteraient accomplir au cours des 6 prochains mois. S'ensuivait un exposé théorique sur la théorie de l'espoir et la compréhension de ces différentes composantes. Ensuite, la troisième étape consistait en un exercice de « goal mapping » destiné à identifier des moyens et stratégies à court et moyen termes pour atteindre le but fixé, ainsi que des obstacles potentiels et les solutions pour les dépasser. Pour terminer, les sujets étaient invités à participer à un exercice de visualisation mentale sur l'atteinte de ces différents buts et les expérimentateurs utilisaient la persuasion verbale pour encourager, motiver, et générer une prise de conscience des possibilités de réussite de chacun. L'originalité de ce protocole est qu'il fait intervenir la visualisation mentale comme un outil motivationnel destiné à se projeter dans l'action. A ce titre, Snyder et al. (1996) ont montré par exemple que la visualisation de souvenirs positifs, associée à de la relaxation, augmentait le niveau d'espoir état de leurs participants. A l'issue de l'intervention, Feldman et Dreher (2012) observent une augmentation du niveau d'espoir d'état chez le groupe expérimental, supérieure à celle constatée pour le groupe contrôle n'ayant suivi qu'une intervention sur la relaxation musculaire. De même, on note un rapprochement significativement supérieur concernant le but à atteindre un mois après (i.e., à partir d'une évaluation de la perception des sujets), malgré la diminution du niveau d'espoir à ce même moment. Il est par conséquent intéressant de noter qu'une intervention très courte est susceptible d'augmenter significativement l'espoir, mais que cela va de pair avec la difficulté à stabiliser ces augmentations, et limite donc nécessairement la portée dans le temps des bénéfices engendrés par cette augmentation ponctuelle de l'espoir. Davidson et al. (2012) ont réalisé quant à eux une intervention encore plus courte de 45

minutes, auprès d'un groupe d'étudiants. En distinguant les étudiants selon leur niveau d'espoir initial (élevé vs faible) en rapport avec un but déterminé, ils constatent une augmentation de ce niveau juste après l'intervention pour les deux groupes. En revanche, seuls les sujets ayant un niveau d'espoir initial élevé maintiennent ce niveau un mois après l'intervention. De surcroît, alors qu'aucune différence n'apparaît sur les résultats scolaires des sujets avant l'intervention, on note une différence en faveur du groupe espoir élevé en fin de semestre. En définitive, il se pourrait qu'une intervention ponctuelle destinée à augmenter l'espoir impacte davantage les sujets ayant un niveau d'espoir supérieur avant l'intervention (Davidson et al., 2012 ; Feldman et al., 2014).

Enfin, Feldman et al. (2014) ont récemment testé sur une population d'étudiants de première année l'efficacité d'un programme d'intervention de 90 minutes reposant sur l'espoir (i.e., *goal mapping*), en s'appuyant sur le protocole développé par Feldman et Dreher (2012), l'optimisme (i.e., visualisation mentale) et l'auto-efficacité (i.e., persuasion verbale). Trois temps de mesure (i.e. avant, post intervention et un mois après l'intervention) ont été effectués pour évaluer les niveaux d'espoir, d'optimisme et d'auto-efficacité. Les résultats semestriels ont également été mesurés 6 mois et une semaine avant l'intervention, ainsi que deux mois après. Deux sous-groupes ont été constitués à partir du niveau d'espoir médian mesuré (Espoir élevé vs Espoir faible). Pour ces deux sous-groupes, l'espoir augmente immédiatement après l'intervention. Pour le groupe espoir faible, ce niveau retourne au niveau initial un mois après, tandis qu'il continue d'augmenter significativement pour le groupe espoir élevé. D'autre part, des différences apparaissent entre les deux sous-groupes sur les résultats semestriels deux mois après l'intervention, le groupe espoir élevé améliorant significativement ses performances tandis que celles du groupe espoir faible stagnent. Ces résultats confirment ce que nous évoquions sur les bénéfices limités dans le temps voire différenciés en fonction du niveau initial des sujets.

A noter que la combinaison des techniques d'intervention (i.e., planification, visualisation, persuasion verbale) permettrait des améliorations sur une durée d'intervention courte.

Par ailleurs, toujours dans cette même étude (Feldman et al., 2014), les étudiants ont été amenés en début d'intervention à choisir un but qu'ils souhaiteraient voir s'accomplir dans les 6 mois, concernant leur scolarité. Il leur a également été demandé la quantité d'effort qu'ils souhaiteraient investir afin d'atteindre cet objectif, sur une échelle de 1 (i.e., aucun) à 5 (i.e., énormément), avant et immédiatement après intervention. Juste après l'intervention, une proportion plus élevée d'étudiants a répondu souhaiter investir un maximum d'effort pour accomplir l'objectif fixé. Un mois après, les sujets devaient indiquer le pourcentage estimé de progrès accompli (sur une échelle de 0 à 100%) concernant l'atteinte de ce but. Les résultats montrent un pourcentage moyen supérieur pour le groupe espoir élevé (i.e., 77.97 contre 67.40). A l'instar des résultats que nous avons trouvé dans l'étude du chapitre 4, la perception du résultat semble ici affectée.

Il est par ailleurs intéressant de noter que les effets de ces programmes d'intervention sont supérieurs dans les études menées en contexte scolaire par rapport à celles menées dans le domaine de la santé (Weis & Speridakos, 2011). A notre connaissance, il n'existe que deux études ayant élaboré un protocole destiné à augmenter l'espoir chez des sportifs. La première, réalisée par Curry et al. (1999) sur un groupe d'étudiants sportifs, propose une intervention sur la fixation de buts, le contrôle émotionnel, l'estime de soi ou encore la confiance en soi à raison de 2 heures par semaine pendant 15 semaines. Les athlètes ayant bénéficié de ces interventions ont augmenté leur niveau d'espoir d'état, la confiance qu'ils entretiennent vis-à-vis de leurs performances sportives et leurs résultats scolaires de fin d'année par rapport au groupe contrôle. En revanche, aucune mesure n'a été effectuée concernant les performances sportives elles-mêmes. Sur

une population de sportifs universitaires de première division NCAA (i.e., *National Collegiate Athletics Association*), Rolo et Gould (2007) ont étudié l'effet d'un protocole de 6 semaines composé de 10 sessions collectives et 2 sessions individuelles. L'intervention collective se centrait principalement sur l'apprentissage d'habileté permettant la fixation de buts et la planification de ces-derniers. Des activités d'écriture, des tables rondes, des jeux (e.g., dessins, puzzle) ont été utilisés. Les deux sessions individuelles de 60 minutes visaient pour les sujets à : (1) fixer leurs buts individuellement et planifier les moyens nécessaires à mettre en œuvre pour y parvenir ; (2) réévaluer leurs buts ; et (3) trouver des stratégies nouvelles et alternatives au regard des difficultés rencontrées. Les résultats révèlent une augmentation du niveau d'espoir d'état après l'intervention, en comparaison du groupe contrôle n'ayant pas bénéficié de l'intervention. En revanche, on ne note pas de différence concernant l'espoir de trait, l'espoir dans le domaine sportif ou les performances. A noter que les performances sont évaluées sur la base d'un questionnaire s'appuyant sur la perception de ses performances par le sujet, et non via la mesure répétée de performances objectives. En l'état actuel des données dans le contexte de la performance sportive, il semble judicieux de mener d'autres travaux pour confirmer les bénéfices éventuels d'interventions ciblées sur l'espoir état.

Tableau 11. Synthèse des principales études/expériences portant sur l'augmentation du niveau d'espoir.

Auteur(s)	Mesure de l'espoir	Type et but de l'étude/expérience	Groupes et nature de l'intervention	Résultats
Feldman et al. (2014)	Espoir d'état (Snyder et al. 1996)	Tester les effets d'un programme d'intervention de 90mn sur le niveau d'espoir, d'optimisme et d'auto-efficacité, ainsi que sur les résultats scolaires.	83 étudiants en première année (72 femmes et 11 hommes ; M âge = 26.49 ; SD = 7.77). La session de 90mn porte sur des interventions successives destinées à augmenter l'espoir (<i>goal mapping</i>), l'optimisme (<i>visualisation mentale</i>) et l'auto-efficacité (<i>persuasion verbale</i>). Trois temps de mesure avant, immédiatement après et un mois après l'intervention.	Deux sous-groupes ont été constitués à partir du niveau d'espoir médian mesuré un mois après l'intervention (Espoir élevé vs. Espoir faible). Pour les deux sous-groupes, l'espoir augmente significativement après immédiatement après l'intervention. Pour le groupe espoir faible, ce niveau retourne au niveau initial un mois après, tandis qu'il continue d'augmenter significativement pour le groupe espoir élevé, traduisant des différences inter-individuelles.
Feldman & Dreher (2012)	Échelle d'espoir concernant des buts spécifiques (Feldman et al., 2009)	Le but de cette étude est de tester le caractère « malléable » de l'espoir en cherchant à en modifier le niveau chez des étudiants, sur une intervention ponctuelle et courte de 90 minutes.	N = 96 étudiants (27 hommes et 69 femmes ; âge 18-22 ; M âge = 18.71 ; SD = .85). Un groupe expérimental (GE) et un groupe contrôle (GC). La session de 90 minutes se déroule en 4 temps (voir Lopez et al., 2000) et débute par le choix d'un but individuel que le sujet souhaite voir se réaliser dans les six mois à venir.	Augmentation significative du niveau d'espoir d'état du GE/GC (relaxation musculaire). Amélioration significativement supérieure de l'atteinte de l'objectif un mois après du GE/GC. Pas de différence significative du niveau d'espoir un mois après, par rapport au niveau initial : nécessite des interventions répétées pour un effet durable ?

Davidson et al. (2012)	Espoir d'état (Snyder et al. 1996)	Le but de cette étude et d'étudier les effets d'une session d'intervention auprès d'étudiants en 1 ^{ère} année, ciblée sur l'augmentation de l'espoir, de la cohérence et de l'auto-efficacité, sur les résultats scolaires.	<p>$N = 43$ (35 femmes et 8 hommes, M âge = 25.27 ; $SD = 5.25$).</p> <p>3 groupes randomisés de 14-15 participants. Un dont l'intervention se centre sur l'espoir, un sur l'auto-efficacité et un sur la cohérence.</p> <p>L'intervention dure environ 45 minutes.</p> <p>Trois temps de mesure avant, immédiatement après et un mois après l'intervention.</p>	<p>Pour le groupe « espoir », 2 sous-groupes ont été constitués en fonction du niveau d'espoir des sujets 1 mois après intervention.</p> <p>Les résultats montrent une augmentation du niveau d'espoir chez tous les sujets (espoir Élevé vs. Faible) après l'intervention.</p> <p>Ce niveau se maintient 1 mois après chez les sujets EE, tandis qu'il baisse significativement pour le sous-groupe EF.</p> <p>Pas de différence significative concernant les résultats scolaires avant intervention entre les groupes EE et EF, mais différence significative en fin de semestre après l'intervention en faveur des sujets du sous-groupe EE.</p>
Madden et al. (2011)	Espoir de trait chez l'enfant (Snyder et al., 1997)	Étude pilote basée sur un programme d'entraînement s'appuyant sur les forces de caractère pour développer l'espoir et l'engagement chez des élèves (garçons) australiens.	<p>$N = 38$ (M âge = 10.7).</p> <p>L'intervention consistait en 8 sessions de 45 minutes réparties sur 6 mois. Ces sessions s'appuyaient sur la mise en évidence des forces de caractère de chacun, l'identification et l'utilisation de ses propres ressources pour atteindre ses buts, ainsi qu'un travail spécifique sur l'autorégulation.</p>	<p>Les résultats montrent une augmentation significative des niveaux d'espoir et d'engagement à l'issue de l'intervention. En revanche, pas de groupe(s) contrôle(s) limitant de ce fait l'interprétation des résultats.</p>

Marques et al. (2009)	Espoir de trait chez l'enfant (Snyder et al., 1997)	Étude destinée à tester le programme d'intervention le programme <i>Building Hope For The Future</i> , destiné à augmenter le niveau d'espoir des élèves en contexte scolaire. Les mesures ont été effectuées en pré-test et post-tests, ainsi que 6 et 18 mois après l'intervention.	<p>$N = 62$ (M âge = 10.96 ; $SD = .31$; 10-12 ans).</p> <p>Un groupe expérimental ($n = 31$) et un groupe contrôle ($n = 31$).</p> <p>Sessions d'une heure/semaine sur 5 semaines, organisées en 4 points distincts sur la base du modèle de Snyder (voir Lopez et al., 2000).</p>	<p>Augmentation du niveau d'espoir et de satisfaction de vie, et accroissement du soi perçu par rapport au groupe contrôle.</p> <p>Les bénéfices sont maintenus jusqu'à 18 mois après la fin du programme.</p> <p>En revanche, le niveau d'espoir ne prédit pas les performances scolaires 6 à 18 mois après l'intervention, lorsque les résultats initiaux sont contrôlés.</p>
Berg et al. (2008)	Espoir de trait – <i>version révisée non publiée</i> (Shorey et al., 2007)	<p>Le but de cette étude expérimentale est de tester les effets d'une intervention destinée à augmenter l'espoir, sur la capacité de coping centrée sur la tolérance à la douleur.</p> <p>La tâche consiste à maintenir sa main plongée dans de l'eau à 0°C un maximum de temps (max 300s).</p>	<p>$N = 172$ (M âge = 19.17 ; $SD = 2.02$). Tous les sujets sélectionnés présentent un faible niveau d'espoir. 4 groupes : Espoir-hommes $n = 27$; Espoir-femmes $n = 62$; Contrôle-hommes $n = 31$; Contrôle-femmes $n = 52$.</p> <p>Pour les groupes expérimentaux, l'intervention, en 4 points, dure environ 15 minutes et s'appuie sur les présupposés de la théorie de Snyder.</p>	<p>Les résultats traduisent un effet significatif (faible) du programme d'intervention, uniquement chez les femmes. Cela pose la question de l'efficacité d'un programme d'intervention court (15 minutes), notamment chez des sujets ayant un niveau initial d'espoir faible...</p> <p>La résistance à la douleur augmente de façon significative pour les deux groupes expérimentaux, avec un seuil de significativité plus élevé chez les femmes.</p>

Rolo & Gould (2007)	Espoir de trait (Snyder et al., 1991)	Étude destinée à mesurer l'efficacité d'un programme d'intervention destiné à augmenter l'espoir, les performances scolaires et sportives chez des athlètes universitaires américains de première division NCAA (<i>National Collegiate Athletics Association</i>).	<p>$N = 44$ (M âge = 19 ; 18-21 ans). Un groupe expérimental (GE ; $n = 22$) et un groupe contrôle (GC ; $n = 22$).</p> <p>Six semaines d'intervention composées de 10 sessions collectives et 2 sessions individuelles.</p> <p>L'intervention se centre sur la fixation de but et le développement de stratégies pour travailler sur les composantes opératoire et motivationnelle de l'espoir.</p>	<p>Augmentation significative du niveau d'espoir d'état après l'intervention pour le GE/GC.</p> <p>Pas de différence significative concernant l'espoir de trait et les performances pour le GE/GC après intervention.</p>
Cheavens et al. (2006)	Espoir d'état (Snyder et al. 1996)	Expérimentation d'une thérapie de groupe sur une durée de 8 semaines (8x2h) destinée à augmenter le niveau d'espoir.	<p>$N = 32$ (M âge = 49 ; $SD=7.67$; range=32-64).</p> <p>Plusieurs groupes expérimentaux (4-8 sujets) et un groupe contrôle.</p> <p>Cette thérapie s'appuie sur la définition de buts individuels, et le développement de stratégies permettant de les atteindre.</p>	<p>A l'issue de l'expérimentation, les résultats montrent une augmentation significative de la composante motivationnelle de l'espoir, de l'estime de soi, ainsi qu'une réduction des symptômes de l'anxiété et de la dépression en comparaison du groupe contrôle.</p> <p>Pas d'augmentation du niveau de la dimension opératoire.</p>

Irving et al. (2004)	Espoir d'état (Snyder et al. 1996)	Cette étude porte sur l'examen des différences de niveau d'espoir entre les individus avant, au début et à la fin d'une psychothérapie individuelle (12 semaines).	N = 98 (M âge = 32.05, SD = 8.15), un groupe en « pré-thérapie » (PT) pendant 5 semaines, intervention basée sur le modèle Snyder (1.5h/semaine). Le second groupe est mis sur liste d'attente (LA) avant le début de l'intervention individuelle.	Au début de l'intervention, un haut niveau d'espoir est notamment associé à des niveaux supérieurs de bien-être, de coping et de régulation des émotions. Les mêmes corrélations sont observées durant toute la durée de l'intervention. Augmentation significative du niveau d'espoir d'état après les 12 semaines. Toutefois, pas de différences significatives sur toutes les variables entre les groupes PT et LA avant intervention, et pas de possibilités d'évaluer les effets de la pré-thérapie...
Pedrotti et al. (2000)	Espoir de trait chez l'enfant (Snyder et al., 1997)	Expérimentation d'un programme d'intervention, <i>The Making Hope Happen</i> (MHH), auprès d'élèves en contexte scolaire.	Le programme structuré autour de 5 sessions de 45 minutes, sur 5 semaines, avec des groupes de 8-10 sujets.	Les résultats montrent que le niveau d'espoir de trait est significativement plus important chez le groupe ayant pris part au programme, par rapport au groupe contrôle. Ces améliorations ont été maintenues 6 semaines après la fin du programme d'intervention.
Klausner et al. (1998)	Espoir d'état (Snyder et al. 1996)	Etude qui compare l'efficacité de deux interventions courtes (11 semaines, 1h/semaine) en psychothérapie, pour des patients dépressifs.	N = 13 (M âge = 66.9) ; 2 groupes distincts randomisés : l'un confronté à une intervention basée sur le modèle de Snyder, à travers l'identification et l'atteinte de buts simples (espoir) ; l'autre s'appuyant sur l'utilisation des souvenirs.	Les deux groupes présentent des baisses significatives du niveau de dépression à l'issue de l'intervention par rapport au pré-test : effet est supérieur du groupe intervention « espoir ». Amélioration du niveau d'espoir d'état, des interactions sociales et baisse conjointe des niveaux d'anxiété et de désespoir uniquement pour ce groupe.

III LIMITES ET PERSPECTIVES PORTANT SUR LES PROGRAMMES D'INTERVENTION

Dans leur ensemble, les études démontrent qu'il est possible, en utilisant des interventions adaptées, d'augmenter le niveau d'espoir des sujets, spécialement sur la variable état de ce concept (Alarcon et al., 2013). En revanche, ces résultats ne sont pas consistants concernant les conséquences de l'espoir, dans la mesure où l'augmentation de son niveau n'engendre pas systématiquement des bénéfices sur les variables dépendantes mesurées, notamment la performance. Lorsque des effets sont identifiés sur le niveau d'espoir où les variables associées, ils ne se maintiennent généralement pas au-delà de quelques mois après l'intervention. Notons tout de même que des améliorations du niveau d'espoir d'état sont identifiables qu'elles que soient la durée (i.e. de 45 minutes à plusieurs semaines) et la nature de l'intervention (Davidson et al., 2012 ; Feldman & Dreher, 2012 ; Feldman et al., 2014), deux caractéristiques qui nous semblent à même d'être questionnées.

Tout d'abord, penchons-nous sur la durée des interventions. L'intérêt d'interventions s'échelonnant sur un laps de temps important semble être le maintien d'un niveau d'espoir susceptible d'infléchir durablement l'espoir-trait (Marques et al., 2009 ; Snyder et al., 2003). A contrario, des interventions plus courtes, mais aussi plus ciblées, ont fait la preuve de leur efficacité sur le niveau d'espoir-état (Davidson et al., 2012 ; Feldman et al., 2014). Dans la mesure où notre troisième étude (cf. chapitre 4) n'établit pas d'effet positif du niveau d'espoir-trait sur performance initiale, nous sommes en droit de supposer l'existence d'une relation plus forte entre l'espoir-état et la performance (Alarcon et al., 2013 ; Peterson et al., 2006). Si cela était confirmé, s'orienter vers des modalités d'intervention plus courtes semblerait plus judicieux afin d'influencer la performance.

D'autant plus que les effets bénéfiques des programmes d'une durée plus longue, sur l'espoir de trait et la performance à long terme (i.e. généralement plusieurs mois après l'intervention), sont fortement contrastés malgré l'amélioration à court terme du niveau d'espoir (e.g., Marques et al., 2009 ; Pedrotti et al., 2000).

Par ailleurs, nous pensons qu'il pourrait être judicieux de cibler les interventions non seulement sur la préparation en amont de la tâche ou de la performance, comme c'est le cas dans la majorité des études, mais également pendant et après la performance, et ce de manière répétée. En effet, Snyder et al. (2003) ne mentionnent pas d'intervention pendant la tâche, ou de consignes permettant à l'individu d'agir par exemple sur les facteurs motivationnels pendant le déroulement de la performance. Il serait donc intéressant de voir si des modifications de l'espoir peuvent être générées par des interventions pendant le déroulement d'une tâche ponctuelle, ou directement après la connaissance du résultat (échec vs succès), générant possiblement des conséquences positives sur la performance. Dès lors, ne serait-t-il pas possible dans un avenir proche de concevoir et valider un feedback concis, contenant à la fois la nature des buts poursuivis et les dimensions motivationnelle et opératoire, permettant ainsi d'impacter immédiatement l'espoir état et subséquemment la performance à très court terme ?

D'autant que la perception du résultat semble en effet associée au niveau d'espoir (Feldman et al., 2014), renforçant l'intérêt de travailler à des interventions ciblées sur celle-ci à l'aide de feedbacks adaptés. Ceux-ci pourraient en conséquence affecter positivement la perception du résultat et augmenter l'espoir d'état, la performance voire la persévérance lors de tâches répétées en situation d'entraînement ou de compétition. Une succession de feedbacks, alternant avec des séries de passages sur la tâche constituerait un protocole intéressant à mettre en œuvre. Aucune étude à notre connaissance n'a envisagé de répéter

des mesures de performance motrice sur une tâche spécifique à court voire très court terme (i.e., quelques minutes à quelques jours d'intervalle), en dehors de notre protocole présenté au chapitre 4. Pourtant, les athlètes sont régulièrement amenés à réitérer des performances pour progresser, et nous avons noté que les sujets possédant davantage d'espoir pouvaient mieux tirer parti de ces interventions (Davidson et al., 2012 ; Feldman et al., 2014). Cela nécessiterait d'autant plus d'avoir des interventions plus ciblées et fréquentes pour les sujets ayant un faible niveau d'espoir, dans le but d'obtenir des améliorations significatives.

Ensuite, la nature même des interventions est à questionner. D'une part, trop d'études ne mobilisent qu'une technique prioritaire d'intervention, en négligeant la complémentarité des approches. D'autre part, des limites peuvent être soulevées quant aux techniques utilisées et des pistes d'améliorations envisagées.

La persuasion verbale est par exemple une technique mobilisée dans l'étude de Peterson et al. (2006) dans le but d'augmenter le niveau d'espoir des sujets. Les scripts lus portent sur l'efficacité présumée des sujets sur la tâche (i.e., « les sujets réussissent habituellement bien dans cette tâche » vs « les sujets éprouvent d'habitude des difficultés à être performants dans cette tâche »). Ces scripts peuvent être interprétés par les sujets comme relevant davantage d'une conception innéiste de l'habileté (i.e. « les sujets possèdent un talent ou ont des difficultés rédhibitoires à la performance ») plutôt qu'incrémentielle (i.e. « les sujets peuvent s'améliorer sur cette tâche »), ce qui nous paraît incompatible avec la volonté de développer l'espoir. D'ailleurs, nous constatons à travers les résultats de l'étude que si l'intervention a un impact négatif sur le niveau d'espoir dans la condition « espoir faible » du script énoncé, aucun effet positif n'est retiré non plus de cette persuasion verbale en condition « espoir élevé ». Conformément à ce qui est avancé sur le plan théorique, il nous apparaîtrait plus opportun d'insister auprès des sujets sur leur

capacité à s'améliorer sur la tâche, indépendamment de leur niveau initial (Biddle, Wang, Chatzisarantis, & Spray, 2003). En proposant ce type d'intervention avant la réalisation d'une performance, la perception du résultat est indirectement impactée par la formulation d'attributions causales spécifiques (Weiner, 1985). Or, nous avons vu que les attributions causales pouvaient être directement liées au niveau d'espoir développé (Ciarrochi et al., 2007 ; Stephanou, 2012). Par conséquent, ces attributions pourraient être manipulées à l'aide de feedback délivrés à la suite de la performance, à l'aide par exemple de techniques adaptées de réattribution évoquées en perspectives du chapitre 4 (voir Le Foll et al., 2006). A ce titre, le modèle de Weiner (1985) postule que la formulation d'attributions instables et contrôlables (e.g., l'effort ou la stratégie adoptée) suite à une situation d'échec pourrait impacter positivement les attentes de réussite et la performance. De futures recherches devraient évaluer l'espoir-état, plus complexe que de simples attentes de réussite, via l'utilisation de ce type de programmes attributionnels.

De nombreuses études axent leurs interventions de manière prioritaire sur les buts et les moyens de les atteindre (i.e. la composante opératoire de l'espoir). Pour autant les programmes mis en œuvre ne justifient généralement pas l'ordre dans lequel sont édictées les étapes d'intervention relatives à la dimension opératoire, amenant à une grande variabilité et un manque de cadrage dans les méthodes d'intervention. De plus, il nous apparaît plus évident d'aborder d'emblée un travail sur la dimension motivationnelle, pour laquelle certaines techniques de coping et de persuasion verbale nous semblent notamment plus accessibles. A ce titre, un travail centré sur le coping émotionnel pourrait constituer une voie intéressante pour fournir des outils opérationnels aux individus, lorsqu'ils évaluent la tâche comme difficile (voir chapitre 4). Si les liens entre espoir et perception de la difficulté de la tâche demeurent inconsistants, les techniques de visualisation mentale, de fixation de l'attention, de décentration des affects négatifs sont régulièrement intégrées

dans la préparation mentale des athlètes. En agissant sur les facteurs motivationnels et en développant les processus d'autorégulation contrôlés par l'individu avant et pendant sa performance, il serait prospectivement envisageable d'agir sur le niveau d'espoir d'état, et pourquoi pas l'engagement, la persévérance face à des situations d'échec, et in fine sur la performance des individus.

Enfin, une dernière remarque s'appuie sur le constat d'effets différenciés (i.e. augmentation, stagnation voire diminution) des interventions en fonction du niveau d'espoir initial des sujets lorsque celui-ci est mesuré. Au-delà d'une confirmation de ces effets hétérogènes observés, une piste de réflexion s'ouvre sur la possibilité d'adapter l'intervention au niveau d'espoir des sujets. Par exemple, il serait envisageable d'intervenir davantage sur la perception du résultat à travers des buts de maîtrise, des attributions fonctionnelles ou encore des techniques de coping simples pour les sujets dont le niveau d'espoir est faible. A l'inverse, des sujets possédant un niveau initial d'espoir suffisamment élevé pourraient se voir proposer des techniques plus élaborées d'imagerie et de projection mentale, ou être confrontés à des tâches plus difficiles et/ou en situation de compétition afin de stimuler leur intérêt, leur engagement et de créer des « challenges » attractifs, sources de motivation autodéterminée (Ryan & Deci, 2000).

Conclusion générale

« Malléable, l'esprit est capable de changement. Apprenons donc à voir dans quelle mesure nous pouvons le transformer, identifions les moyens qui permettent d'y parvenir et mettons-les en œuvre. »

Tenzin Gyatso, XIV^e Dalaï-Lama

L'objectif principal de ce travail doctoral était d'examiner les liens présumés entre l'espoir et la performance, en investiguant le modèle théorique développé par Snyder, Harris et al. (1991) dans le champ des activités physiques et sportives. Plus précisément, nous souhaitons explorer plus finement les effets d'interaction entre l'espoir et la performance, afin d'en mesurer les éventuels bénéfices. Pour ce faire, nous avons réalisé une série de trois études avec comme question centrale ayant guidé notre réflexion : posséder de l'espoir permet-il en définitive de mieux réussir dans le cadre de la pratique des activités physiques et sportives ?

Notre cheminement intellectuel nous a amené initialement à justifier et tester la validité du modèle de l'espoir développé par Snyder, Harris et al. (1991). Nous sommes en effet partis du constat que l'utilisation de ce modèle dans les études était variable, et que son caractère bifactoriel semblait soumis à controverse. Nous avons donc souhaité évaluer la pertinence de ce modèle, support de notre travail, à travers le développement d'un outil de mesure en langue française permettant d'en tester la robustesse, tout en nous fournissant

un outil complémentaire pour affiner notre travail. L'ensemble de nos résultats confirme la pertinence et la solidité du modèle sur le plan statistique, sans pour autant résoudre complètement la question théorique de la bifactorialité du modèle. Nous avons par la suite réalisé une étude longitudinale en contexte scolaire, ainsi qu'une expérimentation avec une population d'étudiants STAPS, ceci afin d'évaluer les effets de l'espoir sur la performance dans deux contextes distincts et avec des méthodologies différentes. Un premier bilan peut être dressé à l'issue de notre travail. Nos résultats démontrent dans les chapitres 3 et 4 que l'espoir peut engendrer des bénéfices positifs sur la réussite aussi bien en contexte scolaire que dans le cadre d'une performance standardisée et réalisée ponctuellement. Certains processus médiateurs telle que l'habileté perçue semblent intervenir en fonction du contexte et de la nature de la performance. Enfin, l'espoir apparaît également associé à la capacité de rebond en situation d'échec, ce qui vient corroborer les relations présumées entre l'espoir et la résilience, dont l'impact peut être constaté à court terme dans une tâche motrice ponctuelle.

I LA QUESTION DE LA PERFORMANCE

Nos résultats viennent dans l'ensemble apporter du crédit aux effets bénéfiques de l'espoir sur la performance, dans le cadre des pratiques physiques et sportives. Les quelques études réalisées jusqu'alors avaient tantôt démontré un effet positif de l'espoir sur la performance (Curry & Maniar, 2004 ; Curry & Snyder, 2000 ; Curry et al., 1997), tantôt pas d'effet (Rolo & Gould, 2007). Dans la principale étude menée par Curry et al. (1997), l'espoir prédisait positivement la performance chez des athlètes, dans le cadre d'évaluations hebdomadaires en compétition se déroulant sur plusieurs semaines. Nous constatons à travers nos résultats que l'association positive entre l'espoir et la performance peut également se retrouver dans des situations beaucoup plus ponctuelles, à l'instar de ce que

certaines études démontrent sur des tâches d'anagrammes (e.g., Peterson et al., 2006 ; Snyder et al., 1996). Néanmoins, dans notre étude portant sur une tâche de cycloergomètre, cette différence de performance entre les sujets n'apparaît que lorsque la mesure fait suite à second passage sur la tâche, après la délivrance d'un feedback d'échec. Il se pourrait donc que l'espoir ait d'abord un effet protecteur vis-à-vis de l'échec dans une situation de performance ponctuelle, ce qui n'avait jusqu'alors pas été démontré. Nous avons envisagé en perspectives la possibilité que cette moindre perception de l'échec chez les sujets développant plus d'espoir soit liée à des attributions causales plus fonctionnelles, bien que nous ne l'ayons pas démontré (Ciarrochi et al., 2007 ; Leeson et al., 2008 ; Stephanou, 2012). Par ailleurs, nous avons montré que l'espoir permet également de mieux rebondir lorsque la performance est reproduite à l'identique dans un délai très court. Cette capacité de résilience pourrait s'expliquer dans notre tâche par la persévérance supérieure des sujets ayant plus d'espoir. En d'autres termes, ces individus auraient mieux résisté malgré la fatigue générée par l'effort devant être maintenu le plus longtemps possible. Un effet semblable avait été démontré dans des études portant spécifiquement sur la résistance à la douleur (Berg et al., 2008 ; Snyder et al., 2005), bien la perception de cette dernière se semble pas avoir été affectée. Dans notre étude, nous avons ainsi démontré que la perception de l'effort n'est pas nécessairement engagée comme facteur explicatif, dans la mesure où aucune différence entre les deux groupes n'apparaît. Il est probable que la capacité des sujets à persister dans la tâche malgré la douleur physique ressentie soit liée à un certain nombre de mécanismes cognitifs conscients et infra-conscients destinés à faire face à la fatigue (Noakes et al., 2005), qu'il apparaît nécessaire d'explorer à l'avenir. A titre d'exemple, les études évoquent très régulièrement les liens entre l'espoir et la capacité de coping des sujets (e.g., Alexander & Onwuegbuzie, 2007 ; Anderson, 1988 ; Berg et al., 2008 ; Chang, 1998 ; Irving et al., 1998), ce qui permettrait une meilleure gestion des affects

par des stratégies adaptées. Bien que nous n'ayons pas exploré la piste des émotions, il nous semble qu'elle constitue une voie intéressante à investiguer dans un futur proche. Dans le modèle de Snyder, on constate d'ailleurs que les émotions jouent un rôle central de rétroaction dans la régulation des buts, affectant notamment la composante motivationnelle. De nombreuses études démontrent ainsi que l'espoir permet de générer des affects plus positifs et d'être moins sensibles aux renforcements négatifs qui peuvent survenir au cours du cheminement vers les buts (e.g., Onwuegbuzie & Daley, 1999 ; Onwuegbuzie & Snyder, 2000 ; Onwuegbuzie, 1998 ; Snyder, 1999).

D'autre part, nos résultats démontrent également que l'espoir peut être associé à la réussite dans le contexte scolaire de la pratique physique, puisque nous avons mis en évidence un effet prédictif de l'espoir sur la note obtenue lors d'un cycle en EPS. Bien que la performance ne soit pas le seul critère rentrant en ligne de compte dans cette note, force est de constater que l'espoir d'état est associé positivement à cette note, et ce malgré le fait que la mesure de cette variable soit effectuée plusieurs semaines avant l'évaluation. Il est intéressant de noter que les bénéfices de l'espoir sont visibles malgré la variabilité des contextes de classe (i.e., différents niveaux de classe, différents établissements, différents enseignants). Si cette association entre espoir et réussite scolaire avait été démontrée dans plusieurs études (voir Lopez et al., 2009), aucune ne s'était jusqu'à maintenant intéressée à l'éducation physique scolaire. Notre travail apporte donc plusieurs contributions significatives à la littérature, en démontrant les effets de l'espoir sur la réussite dans des contextes différents de ceux investigués jusqu'à maintenant (i.e., EPS, tâche motrice réalisée en laboratoire). En outre, cela vient par-là même apporter de la robustesse aux études antérieures, en s'intéressant aussi bien à des situations en condition écologique qu'expérimentale.

II LES VARIABLES INTERAGISSANT AVEC L'ESPOIR

Par ailleurs, nous avons vu que certaines variables viennent interagir avec l'espoir et constituent autant de médiateurs potentiels de la relation entre l'espoir et la performance. A l'instar de précédentes études (Curry et al., 1997), nous avons constaté que l'habileté perçue prend une place importante dans la relation qui unit espoir et performance. Nous avons démontré dans notre étude en contexte scolaire qu'elle constitue une variable médiatrice significative entre l'espoir et la note de fin de cycle en EPS. De surcroît, étant donné l'association positive entre l'espoir et le soi perçu (Ciarrochi et al., 2007 ; Curry et al., 1997 ; Onwuegbuzie & Daley, 1999), l'habileté perçue pourrait également constituer un antécédent de l'espoir, dans la mesure où l'espoir d'état constitue aussi un médiateur de la relation entre l'habileté perçue et la note de fin de cycle dans notre étude. Si nos résultats confirment le rôle primordial joué par l'habileté perçue dans ses interactions avec l'espoir, il nous est encore difficile d'affirmer dans quel sens ces relations s'opèrent, et par conséquent de quelles manières elles affectent la réussite. Nous constatons d'ailleurs dans le chapitre 4 que l'habileté perçue n'est pas corrélée à la performance dans la tâche sur cycloergomètre. Bien que la mesure ne soit probablement pas assez précise (i.e., habileté perçue sur le vélo et non sur cycloergomètre), cela semble corroborer les résultats plus consistants qui associent l'espoir avec la performance, l'habileté perçue relevant probablement davantage d'un médiateur ou d'un modérateur, lorsqu'elle concerne une tâche donnée ou un domaine d'activités précis.

Dans cette même étude, nous avons également vu que l'espoir affecte positivement la perception du résultat, ce qui pourrait constituer un facteur de protection concernant la perception de l'échec par le sujet. Cette protection relative vis-à-vis de l'échec pourrait être susceptible d'impacter la performance lors de mesures successives, ou encore la persistance

dans des situations où la résilience est engagée. Des travaux complémentaires devront être menés pour vérifier cette hypothèse. Les attentes de réussite semblent également associées au niveau d'espoir, sans que cela n'affecte pour autant la performance. Par conséquent, notons que les processus médiateurs voire modérateurs de l'influence de l'espoir sur la performance sont loin d'avoir été mis à jour. Des recherches ultérieures sont donc nécessaires pour étudier plus précisément à quels moments ils interviennent, dans quelles conditions, et avec quelle intensité affectent-ils la relation espoir-performance ? Identifier ces mécanismes pourrait par exemple permettre de cibler davantage les programmes d'intervention sur des leviers présumés efficaces (e.g., soi perçu, buts motivationnels, fixation de buts et attentes de réussite, attributions, coping), et selon les contextes rencontrés (e.g., population scolaire, sportifs de haut niveau, réhabilitation par le sport).

III LA VALIDITE DU MODELE THEORIQUE

Un autre objectif de ce travail consistait à mieux appréhender le modèle théorique proposé par Snyder en approfondissant la question de sa validité empirique. Si nous avons démontré la robustesse des outils de mesure à travers nos différentes études, nos constats sur la bifactorialité du modèle ne permettent en revanche pas de statuer sur l'opérationnalisation du modèle à deux facteurs. Nous avons constaté qu'en dépit d'une validité empirique éprouvée, le modèle incluant deux composantes distinctes ne bénéficie pas vraiment d'une robustesse supérieure en comparaison d'un modèle à un seul et unique facteur. A ce titre, nous avons vu que la littérature rend compte de nombreuses études qui n'utilisent pas les deux facteurs dans leurs analyses. D'ailleurs, les fortes corrélations entre les deux facteurs constituent bien souvent un argument qui plaide en faveur de l'utilisation d'un score unique, défendu également par Snyder lui-même (e.g., Snyder et al., 1996, 1997). Pour autant, la viabilité des composantes opératoire et motivationnelle n'est pas

remise en question et fait l'objet d'un support théorique pertinent pour analyser et discuter les résultats. Ce caractère bifactoriel constitue en définitive le ciment de cette théorie et son originalité, tout autant qu'elle représente son talon d'Achille. Toutefois, c'est aussi dans son aspect bifactoriel que se révèlent de potentielles interventions ciblées et complémentaires sur ses dimensions opératoire ou motivationnelle. Par ailleurs, l'ensemble de notre travail nous a permis de renforcer la thèse d'un modèle de l'espoir structuré de manière hiérarchique selon plusieurs niveaux, à l'instar du modèle du soi (Marsh & Shavelson, 1985 ; Marsh & Yeung, 1998). Il nous semble que le choix des outils de mesure appropriés continue de se penser en termes de complémentarité entre espoir de trait et d'état. Si l'espoir d'état nous apparaît constituer un levier intéressant lorsqu'il s'agit de manipuler le niveau d'espoir à court terme, ou d'agir sur des variables intermédiaires susceptibles d'en affecter le niveau (e.g., connaissance du résultat, attributions délivrées par un tiers et réattribution, encouragements), l'espoir de trait présente l'intérêt de démontrer des conséquences de l'espoir jugées plus stables et robustes dans le temps. A ce titre, nous avons démontré dans notre étude sur cycloergomètre qu'une mesure d'espoir de trait est susceptible de générer des effets différenciés sur la capacité de rebond des sujets et un certain nombre de variables (e.g., attentes de réussite, perception du résultat), même plusieurs mois après son évaluation. Enfin, les études devraient poursuivre les investigations en couplant les mesures de trait et d'état lorsque cela est possible, ceci afin de corroborer et d'affiner ces effets différenciés sur des variables dépendantes.

IV LIMITES ET PERSPECTIVES

Pour finir, nous souhaitons évoquer un certain nombre de limites qui ont émaillé ce travail, ainsi que certaines perspectives que nous jugeons pertinentes afin de poursuivre les recherches engagées sur l'espoir. Tout d'abord, les études utilisant un plan corrélationnel

sont nécessairement limitées par le fait qu'il est difficile voire impossible de parler de causalité entre les variables. Si les analyses par modélisation et régression apportent plus de robustesse, il reste possible d'envisager l'effet de variables qui n'ont pas été mesurées. De plus, la direction des liens entre les variables est compliquée à établir et comme nous l'avons évoqué dans l'étude du chapitre 3, nous ne pouvons définitivement statuer sur le rôle de l'habileté perçue en tant qu'antécédent ou conséquence de l'espoir. D'ailleurs, nos résultats montrent bien que l'habileté perçue est tantôt médiatrice, tantôt prédictive de l'espoir d'état, tandis qu'elle n'est pas toujours associée à la performance (e.g., chapitre 4). En ce qui concerne l'étude du chapitre 4, les effets sur la performance et l'ensemble des variables mesurées peuvent également être la cause de variables qui n'ont pas été identifiées et/ou mesurées dans l'étude. Nous ne pouvons donc pas non plus parler de causalité, mais simplement exprimer le constat que les individus qui possèdent plus d'espoir ont par exemple une meilleure capacité à rebondir suite à la délivrance d'un feedback d'échec, dans les conditions établies par notre protocole. Néanmoins, nous avons tâché de prendre un maximum de précautions sur le plan méthodologique afin de limiter ces effets, et avons en cela procédé à l'instar de la majorité des études publiées dans la littérature portant sur la théorie de Snyder.

En termes de perspectives, et pour poursuivre les réflexions engagées aux chapitres 3, 4 et 5, les investigations futures dans le champ des activités physiques doivent selon nous emprunter deux voies complémentaires. La première consiste à poursuivre la mise en évidence des processus intermédiaires intervenant dans la relation espoir-performance, via la mise en œuvre de plans expérimentaux permettant de contrôler un maximum de variables. Nous pensons notamment à l'exploration du rôle joué par les attributions dans la perception du résultat et la capacité de rebond. La seconde voie concerne la mise en place de protocoles d'intervention destinés à augmenter l'espoir de manière ponctuelle, afin d'en

mesurer les bénéfices sur un certain nombre de variables associées (e.g., attentes de réussite, performance, perception du résultat, persistance). Nous avons fait le constat que très peu d'études se sont intéressées au bénéfice de l'augmentation de l'espoir sur des situations à très court terme (voir Weis & Speridakos, 2011), préférant identifier les bénéfices d'une telle augmentation à moyen et long termes. Nous voyons que l'espoir, s'il permet dans certaines études d'engendrer des conséquences positives notamment sur des variables associées à la réussite et à la performance, ne permet pas de maintenir sur un temps très long ces améliorations constatées, et ce malgré des protocoles d'intervention très coûteux en temps. Aussi, la question de systématiser des interventions courtes et ciblées (e.g., attributions, feedbacks, fixation de but, coping, visualisation mentale) pour améliorer des performances dans l'immédiat ou à très court terme nous semble être une piste intéressante à explorer, en se centrant notamment sur le rôle des émotions dans le processus de régulation de l'espoir. Des bénéfices sont-ils envisageables, après combien de sessions, et pour quelle durée et type d'intervention ? Autant de questions qui demeurent pour le moment sans réponses.

Enfin, la théorie de Snyder nous semble avoir été abordée essentiellement sur un versant individuel lorsque nous consultons la littérature. Or, on connaît l'importance des interactions sociales, des effets de groupe, des conséquences de la comparaison sociale ou encore du rôle de l'entraîneur ou de l'enseignant dans la pratique des activités physiques et sportives. De surcroît, les scores obtenus sur l'échelle d'espoir de trait sont positivement reliés à la perception de soutien social (Barnum, Snyder, Rapoff, Mani, & Thompson, 1998 ; Valle et al., 2004) et à une plus grande satisfaction dans les relations sociales entretenues (Snyder, 2002). Aussi, les individus possédant un haut niveau d'espoir tendent plus facilement à s'appuyer sur ce soutien social, représenté notamment par les parents où les amis, pour gérer les situations stressantes auxquelles ils font face (Snyder, McDermott,

Cook, & Rapoff, 2002). Nous avons également démontré qu'il peut exercer un effet protecteur sur la perception du résultat lorsque celle-ci est soumise à un feedback délivré par un tiers. Par conséquent, il serait donc intéressant de savoir quels peuvent être les effets de l'espoir lorsque l'individu est confronté à ces mécanismes d'interaction sociale ? L'espoir peut-il favoriser les stratégies de coopération, des comportements de résilience en situation de groupe, une diminution des effets de la comparaison sociale ? Affecte-t-il différemment la performance en situation de groupe par rapport à une performance individuelle ? Autant de perspectives qui offrent de nouvelles opportunités d'explorer les conséquences de l'espoir et ces éventuels bénéfices en élargissant le spectre des domaines d'investigation possibles.

Bibliographie

- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression : A theory-based subtype of depression. *Psychological review*, 96(2), 358.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans : Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Ackerman, P. L., Kanfer, R., & Goff, M. (1995). Cognitive and noncognitive determinants and consequences of complex skill acquisition. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 1(4), 270.
- Affleck, G., & Tennen, H. (1996). Construing benefits from adversity : Adaptational significance and dispositional underpinnings. *Journal of personality*, 64(4), 899-922.
- Ai, A. L., Peterson, C., Tice, T. N., Bolling, S. F., & Koenig, H. G. (2004). Faith-based and secular pathways to hope and optimism subconstructs in middle-aged and older cardiac patients. *Journal of Health Psychology*, 9(3), 435-450. <https://doi.org/10.1177/1359105304042352>
- Alarcon, G. M., Bowling, N. A., & Khazon, S. (2013). Great expectations : A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences*. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.12.004>
- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.008>
- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : Conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perrenoud, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (Peter Lang). Berne.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 478-487. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.3.478>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom : Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>

- Anderson, J. R. (1988). *The role of hope in appraisal, goal-setting, expectancy about future success, and coping*. University of Kansas, Psychology.
- Andersson, G. (1996). The benefits of optimism: A meta-analytic review of the Life Orientation Test. *Personality and Individual Differences*, 21(5), 719–725.
- Arbuckle, J. L. (2007). *Amos™ 16 user's guide*. Chicago, IL: SPSS.
- Arnau, R. C. (2003). *Hope : Its measurement and relationships with personality and mental health*. ProQuest Information & Learning, US.
- Arnau, R. C., Rosen, D. H., Finch, J. F., Rhudy, J. L., & Fortunato, V. J. (2007). Longitudinal Effects of Hope on Depression and Anxiety : A Latent Variable Analysis. *Journal of Personality*, 75(1), 43-64. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00432.x>
- Ashby, J. S., Dickinson, W. L., Gnilka, P. B., & Noble, C. L. (2011). Hope as a Mediator and Moderator of Multidimensional Perfectionism and Depression in Middle School Students. *Journal of Counseling & Development*, 89(2), 131-139. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00070.x>
- Aspinwall, L. G., & Leaf, S. L. (2002). In search of the unique aspects of hope : Pinning our hopes on positive emotions, future oriented thinking hard times, and other people. *Psychological Inquiry*, 13(4), 276-288. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_02
- Averill, J. R. (1994). The eyes of the beholder. In P. Ekman & R. J. Davidson, *The nature of emotion* (Oxford University Press, p. 7-14). New York.
- Averill, J. R., Catlin, G., & Chon, K. K. (1990). *Rules of hope*. Springer-Verlag.
- Babyak, M. A., Snyder, C. R., & Yoshinobu, L. (1993). Psychometric properties of the Hope Scale : A confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 27, 154–154.
- Bailey, T. C., Eng, W., Frisch, M. B., & Snyder, C. R. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 168-175. <https://doi.org/10.1080/17439760701409546>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.

- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-Evaluation and Self-Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*, 1017-1028.
- Barnum, D. D., Snyder, C. R., Rapoff, M. A., Mani, M. M., & Thompson, R. (1998). Hope and social support in psychological adjustment of children who have survived burn injuries and their matched controls. *Children's Health Care*, *27*(1), 15–30.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, *51*(6), 1173.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological science in the public interest*, *4*(1), 1–44.
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1985). Self-esteem and responses to success and failure : Subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of personality*, *53*(3), 450–467.
- Beck, A. T., Brown, G., & Steer, R. A. (1989). Prediction of eventual suicide in psychiatric inpatients by clinical ratings of hopelessness. *Journal of consulting and clinical psychology*, *57*(2), 309.
- Beck, A. T., Kovacs, M., & Weissman, A. (1975). Hopelessness and suicidal behavior : An overview. *Jama*, *234*(11), 1146–1149.
- Beck, A. T., Steer, R. A., Beck, J. S., & Newman, C. F. (1993). Hopelessness, depression, suicidal ideation, and clinical diagnosis of depression. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, *23*(2), 139–145.
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory–II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism : The hopelessness scale. *Journal of consulting and clinical psychology*, *42*(6), 861.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Berendes, D., Keefe, F. J., Somers, T. J., Kothadia, S. M., Porter, L. S., & Cheavens, J. S. (2010). Hope in the Context of Lung Cancer : Relationships of Hope to Symptoms and Psychological Distress. *Journal of Pain and Symptom Management*, *40*(2), 174-182. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2010.01.014>

- Berg, C. J., Snyder, C. R., & Hamilton, N. (2008). The Effectiveness of a Hope Intervention in Coping with Cold Pressor Pain. *Journal of Health Psychology, 13*(6), 804-809. <https://doi.org/10.1177/1359105308093864>
- Berg, C. J., Vanderpool, R. C., Getachew, B., Johnson, M. F., Payne, J. B., Sandridge, Y., ... Mertens, A. (2019). A Hope-Based Intervention to Address Disrupted Goal Pursuits and Quality of Life in Young Adult Cancer Survivors. *Cancer Epidemiology, Biomarkers & Prevention, 28*(3), 621-621.
- Bernardo, A. B. I. (2010). Extending hope theory : Internal and external locus of trait hope. *Personality and Individual Differences, 49*(8), 944-949. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.036>
- Biddle, S. J., Wang, C. J., Chatzisarantis, N. L., & Spray, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people : Entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sports Science, 21*(12), 973–989.
- Boniwell, I. (2012). *Introduction à la psychologie positive*. Payot.
- Borg, G. (1970). Perceived exertion as an indicator of somatic stress. *Scandinavian Journal of Rehabilitation Medecine, 2*, 92–98.
- Bouwkamp, J., & Lopez, S. J. (2001). *Making hope happen : A program for inner-city adolescents*. Unpublished master's thesis, University of Kansas, Lawrence.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. Lonner & J. Berry, *Field methods in cross-cultural research* (p. 137-164). Beverly Hills, CA: Sage.
- Brislin, R. W., Lonner, W. J., & Thorndike, R. M. (1973). *Cross-cultural research methods*. New York: John Wiley & Sons.
- Brockner, J. (1979). The effects of self-esteem, success–failure, and self-consciousness on task performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*(10), 1732.
- Brouwer, D., Meijer, R. R., Weekers, A. M., & Baneke, J. J. (2008). On the dimensionality of the Dispositional Hope Scale. *Psychological Assessment, 20*(3), 310-315. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.20.3.310>
- Brown, M. W., & Cudeck, R. (1989). Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research, 24*, 445-455.
- Bruininks, P., & Malle, B. F. (2006). Distinguishing Hope from Optimism and Related Affective States. *Motivation and Emotion, 29*(4), 324-352. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9010-4>

- Bryant, F. B., & Cvengros, J. A. (2004). Distinguishing Hope and Optimism : Two Sides of a Coin, or Two Separate Coins? *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(2), 273-302. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.2.273.31018>
- Carver, C. S., Pozo, C., Harris, S. D., Noriega, V., Scheier, M. F., Robinson, D. S., ... Clark, K. C. (1993). How coping mediates the effect of optimism on distress : A study of women with early stage breast cancer. *Journal of Personality and social psychology, 65*(2), 375.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. In Edward C. Chang (Éd.), *Optimism & pessimism : Implications for theory, research, and practice*. (p. 31-51). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Éd.), *Handbook of positive psychology* (p. 231-243). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 879-889. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>
- Chang, E. C. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population : Some implications for theory and practice. *Journal of clinical psychology, 54*(7), 953-962.
- Chang, E. C. (2003). A Critical Appraisal and Extension of Hope Theory In Middle-Aged Men and Women : Is it Important to Distinguish Agency and Pathways Components? *Journal of Social and Clinical Psychology, 22*(2), 121-143. <https://doi.org/10.1521/jscp.22.2.121.22876>
- Chang, E. C., & DeSimone, S. L. (2001). The influence of hope on appraisals, coping, and dysphoria : A test of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 20*(2), 117-129. <https://doi.org/10.1521/jscp.20.2.117.22262>
- Chang, E. C. (1998). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor : Controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(4), 1109.
- Charrier, M. (2016). *Se confronter à bien meilleur que soi peut-il être bénéfique? : Influence de l'intensité de la comparaison ascendante sur l'évaluation de soi et la performance* (Thèse de doctorat en STAPS). Rennes 2.
- Cheavens, J. S., Feldman, D. B., Gum, A., Michael, S. T., & Snyder, C. R. (2006). Hope Therapy in a Community Sample : A Pilot Investigation. *Social Indicators Research, 77*(1), 61-78. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-5553-0>

- Cheavens, J. S., Feldman, D. B., Woodward, J. T., & Snyder, C. R. (2006). Hope in Cognitive Psychotherapies: On Working With Client Strength. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 20*(2), 135-145.
- Chen, G., Gully, S. M., Whiteman, J.-A., & Kilcullen, R. N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *Journal of Applied Psychology, 85*(6), 835.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling, 9*(2), 233–255.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality, 41*(6), 1161-1178. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.02.001>
- Conti, R. (2000). College Goals : Do Self-Determined and Carefully Considered Goals Predict Intrinsic Motivation, Academic Performance, and Adjustment During the First Semester? *Social Psychology of Education, 4*(2), 189-211.
- Crane, M. F. (2014). The differential impact of agency and pathway thinking on goal pursuit and university exam performance. *Personality and Individual Differences, 58*, 20-25. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.026>
- Creamer, M., O'Donnell, M. L., Carboon, I., Lewis, V., Densley, K., McFarlane, A., ... Bryant, R. A. (2009). Evaluation of the Dispositional Hope Scale in injury survivors. *Journal of Research in Personality, 43*(4), 613-617. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.03.002>
- Curry, L. A., & Maniar, S. D. (2004). Academic course for enhancing student-athlete performance in sport. *Sport Psychologist, 18*(3), 297-316. Consulté à l'adresse CABDirect2.
- Curry, L. A., Maniar, S. D., Sondag, K. A., & Sandstedt, S. (1999). *An optimal performance academic course for university students and student athletes*. Unpublished manuscript, University of Montana, Missoula.
- Curry, L. A., & Maniar, S. (2003). Academic Course Combining Psychological Skills Training and Life Skills Education for University Students and Student-Athletes. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*(3), 270-277. <https://doi.org/10.1080/10413200305384>
- Curry, L. A., & Snyder, C. R. (2000). Hope Takes the Field: Mind Matters in Athletic Performances. In C. R. Snyder (Éd.), *Handbook of Hope* (p. 243-259). San Diego: Academic Press.

- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1257-1267. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1257>
- Cury, F., Biddle, S., Sarrazin, P., & Famose, J. P. (1997). Achievement goals and perceived ability predict investment in learning a sport task. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 293–309.
- Dambrun, M. (2012). La psychologie positive : Une approche nécessaire et complémentaire ? *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 93(1), 15-20.
- Davidson, O. B., Feldman, D. B., & Margalit, M. (2012). A Focused Intervention for 1st-Year College Students : Promoting Hope, Sense of Coherence, and Self-Efficacy. *The Journal of Psychology*, 146(3), 333-352. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.634862>
- Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C., & Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 44(4), 550-553. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.05.009>
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Delas, Y., & Martin-Krumm, C. (2013). Apprendre à penser « positif », une des clés de la réussite sportive ? In D. Tessier, *La motivation* (p. 99-115). Paris: Editions Revue EP&S.
- Delas, Y., Lafrenière, M.-A. K., Fenouillet, F., Paquet, Y., & Martin-Krumm, C. (2017). Hope, perceived ability, and achievement in physical education classes and sports. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(1), 198.
- Delas, Y., Martin-Krumm, C., & Fenouillet, F. (2015). La théorie de l'espoir : Une revue de questions. *Psychologie française*, 60(3), 237–262.
- Delas, Y., Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., & Heutte, J. (2016). Hope, engagement and achievement in school. In B. Zufiaurre & M. Pérez de Villarreal, *Positive Psychology for Positive Pedagogical Actions* (p. 75-86). Nova Science Publishers.
- Delignières, D. (2008). La fixation de but. In Didier Delignières, *Psychologie du sport* (p. 33-51). Paris: PUF.
- Delignières, D., Famose, J. P., & Genty, J. (1994). Validation d'une échelle de catégories pour la perception de la difficulté. *Revue STAPS*, 34, 77–88.

- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542-575.
- Drach-Zahavy, A., & Somech, A. (2002). Coping with health problems : The distinctive relationships of Hope sub-scales with constructive thinking and resource allocation. *Personality and Individual Differences*, 33(1), 103-117. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00138-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00138-6)
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109–132.
- Edwards, L. M., & Lopez, S. J. (2000). Making hope happen for kids. *Unpublished protocol*.
- Eichner, K. V., Kwon, P., & Marcus, D. K. (2014). Optimists or optimistic? A taxometric study of optimism. *Psychological Assessment*, 26(3), 1056-1061. <https://doi.org/10.1037/pas0000010>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169–189.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30(2), 111–116.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 \times 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Elliott, T. R., & Kurylo, M. (2000). Hope over acquired disability : Lessons of a young woman's triumph. In C. R. Snyder, *Handbook of hope : Theory, measures, and applications* (Academic Press, p. 373-386). San Diego, CA.
- Elliott, T. R., Witty, T. E., Herrick, S. M., & Hoffman, J. T. (1991). Negotiating reality after physical loss : Hope, depression, and disability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 608-613. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.4.608>
- Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals : Personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(2), 292-300. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.2.292>

- Famose, J. P., Sarrazin, P., & Cury, F. (1994). *Un questionnaire d'habileté perçue spécifique à chaque activité sportive*. Document interne non publié du CEPAPS, Division STAPS. Université Paris XI, Orsay.
- Farina, C. J., Hearth, A. K., & Popovich, J. M. (1995). *Hope and hopelessness : Critical clinical constructs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Feldman, D. B., & Dreher, D. E. (2012). Can Hope be Changed in 90 Minutes? Testing the Efficacy of a Single-Session Goal-Pursuit Intervention for College Students. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 745-759. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9292-4>
- Feldman, D. B., Rand, K. L., & Kahle-Wroblewski, K. (2009). Hope and Goal Attainment : Testing a Basic Prediction of Hope Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(4), 479-497. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.4.479>
- Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2000). The State Hope Scale. In J. Maltby, C. A. Lewin, & A. Hill (Éd.), *A handbook of psychological tests* (p. 240-245). Lampeter, Wales: Edwin Mellen Press.
- Feldman, D. B., Davidson, O. B., & Margalit, M. (2014). Personal resources, hope, and achievement among college students : The conservation of resources perspective. *Journal of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9508-5>
- Feldman, D. B., & Sills, J. R. (2013). Hope and cardiovascular health-promoting behaviour : Education alone is not enough. *Psychology & Health*, 28(7), 727-745. <https://doi.org/10.1080/08870446.2012.754025>
- Flandrois, R. (1992). *Le métabolisme aérobie à l'exercice musculaire*. Masson, Paris.
- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile : Development and preliminary validation. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 11(4), 408-430.
- French, T. M. (1952). *The Integration of behavioral; Vol. 1. Basic postulates*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gable, S., & Haidt, J. (2011). Qu'est-ce que la psychologie positive (et pourquoi) ? In Charles Martin-Krumm & C. Tarquinio, *Traité de Psychologie Positive : Fondements Théoriques et Implications Pratiques* (p. 29-40). Bruxelles: De Boeck.
- Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2009). Positive expectancies and mental health : Identifying the unique contributions of hope and optimism. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 548-556. <https://doi.org/10.1080/17439760903157166>

- Gana, K., Daigre, S., & Ledrich, J. (2012). Psychometric Properties of the French Version of the Adult Dispositional Hope Scale. *Assessment*, 20(1), 114-118. <https://doi.org/10.1177/1073191112468315>
- Garber, C. E., Blissmer, B., Deschenes, M. R., Franklin, B. A., Lamonte, M. J., Lee, I.-M., ... Swain, D. P. (2011). Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults : Guidance for prescribing exercise. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 43(7), 1334–1359.
- Gatouillat, C., Griffet, J., & Travert, M. (2019). Navigating the circles of social life : Understanding pathways to sport drop-out among French teenagers. *Sport, Education and Society*, 1–13.
- Geiger, K. A., & Kwon, P. (2010). Rumination and depressive symptoms : Evidence for the moderating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 391-395. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.04.004>
- Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 230-237. <https://doi.org/10.1037/a0013201>
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative Levels of Hope and Their Relationship with Academic and Psychological Indicators Among Adolescents. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 25(2), 166-178.
- Golding, L. A., Myers, C. R., & Sinning, W. E. (1989). *Y's way to physical fitness : The complete guide to fitness and instruction* (3rd Ed). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gomez, R., McLaren, S., Sharp, M., Smith, C., Hearn, K., & Turner, L. (2014). Evaluation of the Bifactor Structure of the Dispositional Hope Scale. *Journal Of Personality Assessment*, 1-9. (25090370).
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. NJ: Erlbaum.: Hillsdale.
- Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological Characteristics and Their Development in Olympic Champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 172-204. <https://doi.org/10.1080/10413200290103482>
- Gustafsson, H., Hassmén, P., & Podlog, L. (2010). Exploring the relationship between hope and burnout in competitive sport. *Journal of Sports Sciences*, 28(14), 1495-1504. <https://doi.org/10.1080/02640414.2010.521943>

- Gustafsson, H., Skoog, T., Podlog, L., Lundqvist, C., & Wagnsson, S. (2013). Hope and athlete burnout : Stress and affect as mediators. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 640-649. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.03.008>
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, 19(2), 149–161.
- Harris, C. B. (1988). *Hope : Construct definition and the development of an individual differences scale*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Psychology, University of Kansas, Lawrence.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children : Revision of the Perceived Competence Scale for Children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22(8), 707-724. <https://doi.org/10.1002/per.699>
- Hellman, C. M., Pittman, M. K., & Munoz, R. T. (2013). The first twenty years of the will and the ways : An examination of score reliability distribution on Snyder's Dispositional Hope Scale. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 723-729. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9351-5>
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.29.1.66>
- Herth, K. A. (1991). Development and refinement of an instrument to measure hope. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice*, 5(1), 39-51.
- Herth, K. A. (2001). Development and implementation of a Hope Intervention Program. *Oncology nursing forum*, 28(6), 1009-1016.
- Ho, S., Rajandram, R. K., Chan, N., Samman, N., McGrath, C., & Zwahlen, R. A. (2011). The roles of hope and optimism on posttraumatic growth in oral cavity cancer patients. *Oral Oncology*, 47(2), 121-124. <https://doi.org/10.1016/j.oraloncology.2010.11.015>
- Holt, N. L., & Mitchell, T. (2006). Talent development in English professional soccer. *Special Issue: The Psychological and Social Psychological Study of Football*, 37(2/3), 77-98. Consulté à l'adresse CABDirect2.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis : Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling : Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological methods*, 3(4), 424.
- Irving, L. M., Snyder, C. R., Cheavens, J., Gravel, L., Hanke, J., Hilberg, P., & Nelson, N. (2004). The Relationships Between Hope and Outcomes at the Pretreatment, Beginning, and Later Phases of Psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 14(4), 419-443. <https://doi.org/10.1037/1053-0479.14.4.419>
- Irving, L. M., Snyder, C. R., & Crowson, Jr., J. J. (1998). Hope and Coping with Cancer by College Women. *Journal of Personality*, 66(2), 195–214. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00009>
- Jiang, X., Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2013). Parent Attachment and Early Adolescents' Life Satisfaction : The Mediating Effect of Hope. *Psychology in the Schools*, 4(50), 340-352. <https://doi.org/10.1002/pits.21680>
- Jordan, M., & Vancil, M. (1994). *I Can't Accept Not Trying, Michael Jordan on the Pursuit of Excellence*. New York, NY: Harper and Row.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1988). *Lisrel 7 : A guide to the program and applications*. Chicago, IL: SPSS.
- Judd, C. M., & McClelland, G. H. (1998). Measurement. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey, *The handbook of social psychology* (p. 180-232). New York: McGraw-Hill.
- Juntunen, C. L., & Wettersten, K. B. (2006). Work hope : Development and initial validation of a measure. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 94-106. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.94>
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality : A reflection-construction model. *Psychological review*, 98(1), 54.
- Karatepe, O. M. (2014). Hope, Work Engagement, and Organizationally Valued Performance Outcomes : An Empirical Study in the Hotel Industry. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 23(6), 678–698.
- Kashdan, T. B., Pelham, W. E., Lang, A. R., Hoza, B., Jacob, R. G., Jennings, J. R., ... Gnagy, E. M. (2002). Hope and optimism as human strengths in parents of children with externalizing disorders : Stress is in the eye of the beholder. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(4), 441–468.
- Kennedy, P., Evans, M., & Sandhu, N. (2009). Psychological adjustment to spinal cord injury : The contribution of coping, hope and cognitive appraisals. *Psychology, Health & Medicine*, 14(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/13548500802001801>

- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Khan, C. (2013). *An Exploratory Multiple-Case Study of Factors Promoting Hope, Engagement, and Well-Being in High-Performing Middle Schools*. Consulté à l'adresse <http://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/15065>
- Klausner, E. J., Clarkin, J. F., Spielman, L., Pupo, C., Abrams, R., & Alexopoulos, G. S. (1998). Late-life depression and functional disability: The role of goal-focused group psychotherapy. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 13(10), 707-716. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1166\(199810\)13:10<707::AID-GPS856>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1166(199810)13:10<707::AID-GPS856>3.0.CO;2-Q)
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed). New York: Guilford Press.
- Kwon, P. (2000). Hope and Dysphoria : The Moderating Role of Defense Mechanisms. *Journal of Personality*, 68(2), 199-223. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00095>
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(3), 247–256.
- Langelle, C. (1989). *An assessment of hope in a community sample*. Unpublished master's thesis, Department of Psychology, University of Kansas, Lawrence.
- Lazarus, R. S. (1999). Hope : An emotion and a vital coping resource against despair. *Social Research*, 653–678.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Le Foll, D., Rasclé, O., & Coulomb-Cabagno, G. (2006). L'intervention attributionnelle : Présentation, application au contexte sportif et perspectives de recherche. *Revue internationale de psychologie sociale*, 19(2), 27–53.
- Lecomte, J. (2009). *Introduction à la psychologie positive*. Dunod.
- Leeson, P., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 630-635. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.07.006>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(3), 205–222.

- Lopez, S. J., Floyd, R. K., Ulven, J., & Snyder, C. R. (2000). Hope therapy : Helping clients build a house of hope. In *Handbook of hope : Theory, measures, and applications* (p. 123-150). San Diego, CA: Academic Press.
- Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S. C., & Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and promoting hope in schoolchildren. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Éd.), *Handbook of positive psychology in the schools* (p. 37–51). Taylor & Francis.
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., Magyar-Moe, J. L., Edwards, L. M., Pedrotti, J. T., Janowski, K., ... Pressgrove, C. (2004). Strategies for Accentuating Hope. In L. P. Alex & J. Stephen (Éd.), *Positive psychology in practice* (p. 388-404). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Lopez, S. J., & Calderon, V. (2011). The Gallup Student Poll : Measuring and promoting what is right with students. In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura (Éd.), *Applied positive psychology : Improving everyday life, schools, work, health, and society* (p. 117-134). New York, NY: Routledge.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(6), 695–706.
- Mabe, P. A., & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability : A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 280-296. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.3.280>
- MacCallum, R. C. (1995). *Model specification : Procedures, strategies, and related issues* (Par R. H. Hoyle). London: Sage.
- MacCallum, Robert C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological methods*, 1(2), 130.
- Macho, S., & Ledermann, T. (2011). Estimating, testing, and comparing specific effects in structural equation models : The phantom model approach. *Psychological methods*, 16(1), 34.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect : Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate behavioral research*, 39(1), 99–128.
- Madden, W., Green, S., & Grant, A. M. (2011). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students : Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review*, 6(1), 71–83.

- Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways : Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 55(5), 539-551. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(199905\)55:5<539::AID-JCLP2>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199905)55:5<539::AID-JCLP2>3.0.CO;2-G)
- Maier, S. F., Peterson, C., & Schwartz, B. (2000). From helplessness to hope : The seminal career of Martin Seligman. In J. E. Gillham (Éd.), *The science of optimism and hope : Research essays in honor of Martin E. P. Seligman* (p. 11-37). Philadelphia: Templeton Foundation Press.
- Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2009). “Building Hope for the Future” : A Program to Foster Strengths in Middle-School Students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 139-152. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9180-3>
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2007). *Hope in relation to life satisfaction, mental-health, and selfworth in students*. Poster presented at the Xth European Congress of Psychology présenté à Prague, Czech Republic. Prague, Czech Republic.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2011). The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Mental Health and Academic Achievement in Children and Adolescents : A Two-Year Longitudinal Study. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 1049-1062. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9244-4>
- Marsh, H. W. (1994). Confirmatory factor analysis models of factorial invariance : A multifaceted approach. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1(1), 5–34.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis : The effect of sample size. *Psychological bulletin*, 103(3), 391.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept : Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, 20(3), 107–123.
- Marsh, H. W., Vallerand, R. J., Lafrenière, M.-A. K., Parker, P., Morin, A. J., Carbonneau, N., ... Guay, F. (2013). Passion : Does one scale fit all? Construct validity of two-factor passion scale and psychometric invariance over different activities and languages. *Psychological assessment*, 25(3), 796.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models : The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 509.
- Martin-Krumm, C. (2002). *Styles attributionnels et performance motrice. Comment le style attributionnel influence la performance sportive et la réussite en Éducation Physique et Sportive* (Thèse de doctorat en STAPS). Paris XI, Orsay.

- Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2011). *Traité de psychologie positive*. De Boeck, Paris.
- Martin-Krumm, C., Sarrazin, P. G., & Peterson, C. (2005). The moderating effects of explanatory style in physical education performance : A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1645-1656. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.023>
- Martin-Krumm, C., Sarrazin, P. G., Peterson, C., & Famose, J.-P. (2003). Explanatory style and resilience after sports failure. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1685-1695. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00390-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00390-2)
- Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2011). L'Optimisme : Simple confiance en l'avenir ou stratégie ? Quelle réalité ? In Charles Martin-Krumm & C. Tarquinio (Éd.), *Traité de psychologie positive fondements théoriques et implications pratiques* (p. 201-232). De Boeck.
- Martin-Krumm, C. (2018). *Découvrir la psychologie positive*. InterEditions.
- Martin-Krumm, C., Delas, Y., Lafrenière, M.-A., Fenouillet, F., & Lopez, S. J. (2015). The structure of the state hope scale. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 272–281.
- Mathew, J., Dunning, C., Coats, C., & Whelan, T. (2014). The mediating influence of hope on multidimensional perfectionism and depression. *Personality and Individual Differences*, 70, 66-71. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.06.008>
- McCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual review of psychology*, 51(1), 201–226.
- McClelland, G. H., & Judd, C. M. (1993). Statistical difficulties of detecting interactions and moderator effects. *Psychological bulletin*, 114(2), 376.
- Menninger, K. (1959). The academic lecture : Hope. *The American Journal of Psychiatry*, 116, 481-491.
- Moraitou, D., Kolovou, C., Papasozomenou, C., & Paschoula, C. (2006). Hope and Adaptation to Old Age : Their Relationship with Individual-Demographic Factors. *Social Indicators Research*, 76(1), 71-93. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-4857-4>
- Muyskens, J. L. (1979). *The sufficiency of Hope*. Philadelphia: Temple University Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.

- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology, 77*(6), 683-692. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.683>
- Noakes, T. D., Gibson, A. S. C., & Lambert, E. V. (2005). From catastrophe to complexity : A novel model of integrative central neural regulation of effort and fatigue during exercise in humans: summary and conclusions. *British Journal of Sports Medicine, 39*(2), 120-124. <https://doi.org/10.1136/bjism.2003.010330>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: Mc Graw-Hill.
- Ojala, M. (2012). Hope and climate change: The importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research, 18*(5), 625–642.
- Ong, A. D., Edwards, L. M., & Bergeman, C. S. (2006). Hope as a source of resilience in later adulthood. *Personality and Individual Differences, 41*(7), 1263-1273. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.03.028>
- Onwuegbuzie, A. J. (1998). Role of hope in predicting anxiety about statistics. *Psychological Reports, 82*(3c), 1315-1320. <https://doi.org/10.2466/pr0.1998.82.3c.1315>
- Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (1999). Relation of hope to self-perception. *Perceptual and Motor Skills, 88*(2), 535-540. <https://doi.org/10.2466/pms.1999.88.2.535>
- Onwuegbuzie, A. J., & Snyder, C. R. (2000). Relations between hope and graduate students' studying and test-taking strategies. *Psychological Reports, 86*(3), 803–806.
- Pedrotti, J. T., Lopez, S. J., & Krieshok, T. S. (2000). *Making Hope Happen : A program for fostering strengths in adolescents*. Unpublished master's thesis, University of Kansas, Lawrence.
- Pennebaker, J. W. (1989). Stream of consciousness and stress : Levels of thinking. In J. S. Uleman & A. Bargh (Éd.), *Unintended thought* (p. 327-349). New York: Guilford Press.
- Peterson, C., & Barrett, L. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshmen. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 603-607.
- Peterson, C., & Buchanan, G. M. (1995). Explanatory style : History and evolution of the field. In G. M. Buchanan & M. E. P. Seligman (Éd.), *Explanatory style* (p. 1-20). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Peterson, S. J., Gerhardt, M. W., & Rode, J. C. (2006). Hope, learning goals, and task performance. *Personality and Individual Differences, 40*(6), 1099-1109. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.005>

- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods*, 40(3), 879–891.
- Rand, K. L. (2009). Hope and Optimism: Latent Structures and Influences on Grade Expectancy and Academic Performance. *Journal of Personality*, 77(1), 231-260. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00544.x>
- Rand, K. L., & Cheavens, J. S. (2009). Hope theory. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Éd.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., p. 323-334). New York: Oxford University Press.
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 45(6), 683-686. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.08.004>
- Rasclé, N., & Irachabal, S. (2001). Médiateurs et modérateurs : Implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. *Le travail humain*, Vol. 64(2), 97-118.
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., & Pina e Cunha, M. (2014). Hope and positive affect mediating the authentic leadership and creativity relationship. *Journal of Business Research*, 67(2), 200-210. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2012.10.003>
- Robbins, A. S., Spence, J. T., & Clark, H. (1991). Psychological determinants of health and performance : The tangled web of desirable and undesirable characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(5), 755.
- Roesch, S. C., & Vaughn, A. A. (2006). Evidence for the factorial validity of the dispositional hope scale : Cross-ethnic and cross-gender measurement equivalence. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(2), 78-84. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.2.78>
- Rolo, C., & Gould, D. (2007). An intervention for fostering hope, athletic and academic performance in university student-athletes. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 44-61.
- Rose, S. E., & Robinson, C. (2007). *Distinguishing hope theory from self-efficacy, self-regulation, goal theory, and optimism*. Unpublished manuscript, University of Alabama.
- Rupp, M. T., & Segal, R. (1989). Confirmatory factor analysis of a professionalism scale in pharmacy. *Journal of Social and Administrative Pharmacy*, 6(1), 31–38.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sarrazin, P., Famose, J.-P., & Cury, F. (1995). But motivationnel, habileté perçue et sélection du niveau de difficulté d'une voie en escalade. *Revue des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS)*, 38, 49–61.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Magovern, G. J., Lefebvre, R. C., Abbott, R. A., & Carver, C. S. (1989). Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1024.
- Schrank, B., Woppmann, A., Sibitz, I., & Lauber, C. (2011). Development and validation of an integrative scale to assess hope. *Health Expectations*, 14(4), 417-428. <https://doi.org/10.1111/j.1369-7625.2010.00645.x>
- Scioli, A., Ricci, M., Nyugen, T., & Scioli, E. R. (2011). Hope: Its nature and measurement. *Psychology of Religion and Spirituality*, 3(2), 78-97. <https://doi.org/10.1037/a0020903>
- Sharot, T. (2012). *Tous programmés pour l'optimisme!* Marabout.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of personality and social psychology*, 76(3), 482.
- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Rand, K. L., Hockemeyer, J. R., & Feldman, D. B. (2002). Authors' response: Somewhere over the rainbow: Hope theory weathers its first decade. *Psychological Inquiry*, 13(4), 322-331. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_03
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological methods*, 7(4), 422.
- Snyder, C. R. (1994a). Hope and optimism. In V. S. Ramachandren (Éd.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 2, p. 535-542). San Diego, CA: Academic.
- Snyder, C. R. (1994b). *Psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.

- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, Measuring, and Nurturing Hope. *Journal of Counseling & Development, 73*(3), 355-360. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x>
- Snyder, C. R. (1998). A case for hope in pain, loss, and suffering. In J. H. Harvey, J. Omarzu, & E. Miller (Éd.), *Perspectives on loss : A sourcebook* (p. 63-79). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Snyder, C. R. (1999). Hope, goal-blocking thoughts, and test-related anxieties. *Psychological Reports, 84*(1), 206–208.
- Snyder, C. R. (2000). The Past and Possible Futures of Hope. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*(1), 11-28. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.11>
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory : Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., Berg, C., Woodward, J. T., Gum, A., Rand, K. L., Wroblewski, K. K., ... Hackman, A. (2005). Hope Against the Cold : Individual Differences in Trait Hope and Acute Pain Tolerance on the Cold Pressor Task. *Journal of Personality, 73*(2), 287-312. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00318.x>
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Michael, S. T. (1999). Hoping. In C. R. Snyder (Éd.), *Coping : The psychology of what works* (p. 205-231). New York, NY: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Feldman, B. D., Shorey, H. S., & Rand, K. L. (2002). Hopeful Choices : A School Counselor's Guide to Hope Theory. *Professional School Counseling, 5*(5), 298-307.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... Harney, P. (1991). The will and the ways : Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(4), 570-585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., ... Stahl, K. J. (1997). The Development and Validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology, 22*(3), 399-421. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>
- Snyder, C. R., Ilardi, S. S., Cheavens, J., Michael, S. T., Yamhure, L., & Simpson, S. (2000). The role of hope in cognitive-behavior therapies. *Cognitive Therapy and Research, 24*(6), 747–762.
- Snyder, C. R., Irving, L. M., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Éd.), *Handbook of social and clinical psychology : The health perspective* (p. 285-305). Elmsford, NY, US: Pergamon Press.

- Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Crowson, J. J., & Early, S. (1998). Preferences of high-and low-hope people for self-referential input. *Cognition & Emotion*, *12*(6), 807–823.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2004). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press Inc.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, *18*(2), 122-139. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.122.21854>
- Snyder, C. R., McDermott, D., Cook, W., & Rapoff, M. (2002). *Hope for the journey (revised ed.)*. Clinton Corners, NY: Percheron.
- Snyder, C. R., & Shorey, H. (2002). Hope in the classroom : The role of positive psychology in academic achievement and psychology curriculum. *Psychology Teacher Network*, *12*(1), 1–4.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H. I., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, *94*(4), 820-826. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820>
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., & Sympson, S. (2003). *Development and validation of the Domain Hope Scale – Revised*. Unpublished manuscript, University of Kansas, Lawrence, Kansas.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Michael, S. T., & Cheavens, J. (2000). The optimism and hope constructs : Variants on a positive expectancy theme. In Edward C. Chang (Éd.), *Optimism and pessimism* (p. 103-124). Washington, DC: American Psychological Association.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(2), 321-335. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.321>
- Stanton, A. L., Danoff-Burg, S., Cameron, C. L., Bishop, M., Collins, C. A., Kirk, S. B., ... Twillman, R. (2000). Emotionally expressive coping predicts psychological and physical adjustment to breast cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *68*(5), 875-882. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.5.875>
- Stanton, A. L., Kirk, S. B., Cameron, C. L., & Danoff-Burg, S. (2000). Coping through emotional approach : Scale construction and validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*(6), 1150-1169. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.6.1150>
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification : An interval estimation approach. *Multivariate behavioral research*, *25*(2), 173–180.

- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893–898.
- Stephanou, G. (2012). Students' School Performance in Language and Mathematics : Effects of Hope on Attributions, Emotions and Performance Expectations. *International Journal of Psychological Studies*, 4(2). <https://doi.org/10.5539/ijps.v4n2p93>
- Stevenson, M. K., Kanfer, F. H., & Higgins, J. M. (1984). Effects of goal specificity and time cues on pain tolerance. *Cognitive Therapy and Research*, 8(4), 415–426.
- Stotland, E. (1969). *The psychology of hope*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Sympson, S. (1999). *Validation of the Domain Specific Hope Scale*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Psychology, University of Kansas, Lawrence.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics (Vol. 5). *Nedham Heights, MA: Allyn & Bacon*.
- Team, R. C. (2013). R: A language and environment for statistical computing. Consulté à l'adresse <http://www.r-project.org/>
- Tennen, H., & Affleck, G. (1999). Finding benefits in adversity. In C. R. Snyder, *Coping : The psychology of what works* (p. 279–304). New York: Oxford Press.
- Thornton, L. M., Cheavens, J. S., Heitzmann, C. A., Dorfman, C. S., Wu, S. M., & Andersen, B. L. (2014). Test of mindfulness and hope components in a psychological intervention for women with cancer recurrence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(6), 1087-1100. <https://doi.org/10.1037/a0036959>
- Tong, E. M. W., Fredrickson, B. L., Chang, W., & Lim, Z. X. (2010). Re-examining hope : The roles of agency thinking and pathways thinking. *Cognition & Emotion*, 24(7), 1207-1215. <https://doi.org/10.1080/02699930903138865>
- Trouilloud, D. (2011). L'activité physique : Quels bénéfices pour la santé mentale et le bien être psychologique. C. Martin-Krumm, & C. Tarquinio, *Traité de psychologie positive*, 329–344.
- Ugwu, F. O., & Amazue, L. O. (2014). Psychological Ownership, Hope, Resilience and Employee Work Engagement among Teachers in Selected Mission Schools. *European Journal of Business and Management*, 6(10), 98–106.
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2004). Further Evaluation of the Children's Hope Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22(4), 320-337. <https://doi.org/10.1177/073428290402200403>

- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology, 44*(5), 393-406. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.005>
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 30*(4), 662.
- Vallerand, R. J., Guay, F., & Blanchard, C. (2000). Les méthodes de mesure verbales en psychologie. In R. J. Vallerand & U. Hess (Éd.), *Méthodes de recherche en psychologie* (p. 241-284). Montréal: Gaëtan Morin Editeur.
- Van Praagh, E., Doré, E., Duché, P., & Hautier, C. (2001). La puissance maximale aérobie de l'enfant (de 1938 à nos jours). *Staps, 1*(1), 89–108.
- Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation : Preliminary investigation and instrument development. *Journal of sport psychology, 8*(3), 221–246.
- Ware, J. E., Jr, Snow, K., Kosinski, M., & Gandek, B. (1993). *SF-36 Health Survey : Manual and Interpretation Guide*. Boston, MA: Health Institute.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review, 92*(4), 548.
- Weis, R., & Speridakos, E. C. (2011). A Meta-Analysis of hope enhancement strategies in clinical and community settings. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice, 1*(1), 5. <https://doi.org/10.1186/2211-1522-1-5>

Index des publications

Articles dans des revues à comité de lecture

- Delas, Y.** & Martin-Krumm, C., & Fenouillet, F. (2015). La théorie de l'espoir : une revue de questions. *Psychologie française*, 60(3), 237–262.
- Delas, Y.**, Lafrenière, M. A. K., Fenouillet, F., Paquet, Y., & Martin-Krumm, C. (2017). Hope, perceived ability, and achievement in physical education classes and sports. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(1), 198.
- Martin-Krumm, C., **Delas, Y.**, Lafrenière, M. A., Fenouillet, F., & Lopez, S. J. (2015). The structure of the state hope scale. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 272-281.
- Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Csillik, A., Kern, L., Besançon, M., Heutte, J., Paquet, Y., **Delas, Y.**, Trousselard, M., Lecorre, B., & Diener, E. (2017). Changes in Emotions from Childhood to Young Adulthood. *Child Indicators Research*, 1-21.

Chapitres d'ouvrages

- Delas, Y.** & Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., & Heutte, J. (2016). Hope, Engagement and Achievement at School: How Enhancing Hope can Increase School Commitment and Success? In B. Zufiaurre & M. Pérez de Villarreal (Eds.), *Positive Psychology for Positive Pedagogical Actions* (pp. 75-86). Public University of Navarra: Spain.
- Delas, Y.** & Martin-Krumm, C., & Fenouillet, F. (2015). L'espoir et le caractère. In L. Bormans (Eds.), *The World Book of Hope* (pp. 140-143). Editions Racine.
- Delas, Y.** & Martin-Krumm, C. (2013). Apprendre à penser « positif », une des clés de la réussite sportive ? In D. Tessier (Eds.), *La motivation* (pp. 99-115). Paris : Editions EP&S.

Communications écrites

- Delas, Y.**, Martin-Krumm, C., Fontayne, P., & Lebars, H. (2012, June). *Validation of a French version of the Trait Hope Scale – Preliminary analysis*. Paper presented at the 6th conference of European Network of Positive Psychology, Moscow.

Delas, Y., Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., & Lopez, S. J. (2013, June). *Validation of a French version of the State Hope Scale*. Paper presented at the 3rd World Congress of Positive Psychology, Los Angeles.

Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Vallerand, R. J., **Delas, Y.,** & Heutte, J. (2016). Optimism, passion, well-being and performance, are they connected? *Happy Employees, Positive Organizations, Healthy China – Beijing Normal University*, October 23th – 25th.

Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Vallerand, R., Kraft, A., **Delas, Y.,** & Walker, A. (2014, July). *Links between Passion, Optimism, Satisfaction in life and Health*. Book of abstracts of the 7th European Conference on Positive Psychology, Amsterdam, Netherlands.

Communications orales

Delas, Y. (2013, Mars). *Espoir et activités physiques et sportives : effets sur la performance et analyse des processus impliqués*, Communication présentée lors de la journée des Doctorants du CREAD, Rennes.

Delas, Y. (2013, Novembre). *Influence du niveau d'espoir chez les élèves en Éducation Physique et Sportive (EPS)*. Communication présentée lors du congrès francophone de Psychologie Positive, Psychologie positive et Modernité, Metz.

Annexes

Annexes 1

Questionnaire

Classe : Sexe : G F (entoure la bonne réponse) Date de naissance : .../.../...

Actuellement, tu effectues un cycle de en EPS. Nous cherchons à savoir comment tu te perçois **en ce moment** dans cette activité.

Pour chacune de ces descriptions, indique à quel point elle est vraie pour toi en **entourant LA réponse** (de 1 à 6) qui correspond **LE MIEUX** à ce que tu penses de toi.

Entoure par exemple « Pas du tout d'accord » si tu penses que la description de la phrase ne correspond pas du tout à la description que tu ferais de toi.

Réponds à chacune des questions en entourant la réponse que tu as choisie parmi les 6 propositions.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Pas du tout d'accord	Très peu en accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6

- 1) En ce moment, lorsque je suis en difficulté dans cette activité, je suis capable de trouver différentes manières de m'en sortir. 1 2 3 4 5 6
- 2) A l'heure actuelle, je poursuis les objectifs que je me suis fixés dans l'activité avec énergie/volonté. 1 2 3 4 5 6
- 3) Il y a de nombreuses solutions concernant le problème auquel je suis confronté(e) en ce moment dans cette activité. 1 2 3 4 5 6
- 4) En ce moment, je me vois en train de réussir ma scolarité. 1 2 3 4 5 6
- 5) Dans l'activité que je pratique actuellement en EPS, je peux trouver différentes manières d'atteindre mes objectifs. 1 2 3 4 5 6
- 6) Actuellement, je suis en train d'atteindre les buts que je m'étais fixé dans cette activité. 1 2 3 4 5 6

Annexes 1

Dans le cadre d'une étude sur le bien-être des élèves, nous cherchons à savoir **comment tu te sens en ce moment**.

Donne ton opinion sur les questions suivantes en étant le plus sincère possible. Prends ton temps pour penser à ce que tu as vécu ces derniers temps, et n'hésite pas à dire ce que tu ressens vraiment. **Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.**

Pour CHACUNE de ces questions/affirmations, indique à quel point tu es d'accord ou non en **ENTOURANT LA REPONSE** qui correspond **LE MIEUX** à ce que tu ressens.

1) Combien de fois, au cours du mois dernier, as-tu été quelqu'un de très nerveux?

Jamais	Peu souvent	Parfois	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps
---------------	--------------------	----------------	----------------	----------------------------	----------------------

2) Combien de fois, au cours du mois dernier, t'es tu sentis calme et en paix?

Jamais	Peu souvent	Parfois	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps
---------------	--------------------	----------------	----------------	----------------------------	----------------------

3) Combien de fois, au cours du mois dernier, as-tu été triste et découragé ?

Jamais	Peu souvent	Parfois	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps
---------------	--------------------	----------------	----------------	----------------------------	----------------------

4) Au cours du mois dernier, combien de fois as-tu été une personne heureuse?

Jamais	Peu souvent	Parfois	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps
---------------	--------------------	----------------	----------------	----------------------------	----------------------

5) Combien de fois, au cours du mois dernier, t'es-tu senti si triste que rien ne pouvait te remonter le moral ?

Jamais	Peu souvent	Parfois	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps
---------------	--------------------	----------------	----------------	----------------------------	----------------------

Annexes 2

Nom : _____ **Groupe de TD n° :**
Prénom : _____ **Date de naissance :** /..... /.....
Sexe : G F (entourez la réponse) **Adresse mail :** _____

La manière dont les gens **se perçoivent généralement** est décrite dans les 12 affirmations suivantes. Lisez-les attentivement.

En utilisant l'échelle ci-dessous, **entourez, pour chaque affirmation, la réponse** (de 1 à 8) qui correspond le mieux à la description que vous feriez de vous.

1	2	3	4	5	6	7	8
Toujours faux	Faux, le plus souvent	Plutôt faux	Quelque fois faux	Quelque fois vrai	Plutôt vrai	Vrai, le plus souvent	Toujours vrai

Je suis capable d'imaginer toutes sortes de solutions pour me sortir du pétrin.	1	2	3	4	5	6	7	8
Je poursuis mes objectifs avec énergie.	1	2	3	4	5	6	7	8
Je me sens fatigué(e) la plupart du temps.	1	2	3	4	5	6	7	8
A chaque problème, il existe plusieurs solutions.	1	2	3	4	5	6	7	8
Je me sens facilement abattu(e) après une dispute.	1	2	3	4	5	6	7	8
Je peux envisager plusieurs façons d'obtenir les choses qui me paraissent importantes dans la vie.	1	2	3	4	5	6	7	8
Je m'inquiète pour ma santé.	1	2	3	4	5	6	7	8
Je sais que je peux trouver une solution à un problème là où d'autres se seraient découragés.	1	2	3	4	5	6	7	8
Mes expériences passées m'ont bien préparé(e) à mon avenir.	1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai toujours plutôt bien réussi dans la vie.	1	2	3	4	5	6	7	8
J'ai souvent tendance à m'inquiéter pour différentes choses	1	2	3	4	5	6	7	8
J'arrive à atteindre les objectifs que je me fixe.	1	2	3	4	5	6	7	8

Annexes 2

Tu vas bientôt effectuer (ou tu as déjà commencé) un cycle de Nous souhaitons savoir comment tu perçois ton niveau dans cette activité. Sachant qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, entoure un chiffre qui correspond à ta réponse pour chacune des propositions suivantes.

1. Quand tu fais du, tu te sens le plus souvent :

	Très mauvais		Mauvais		Moyen		Bon		Très bon	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

2. Quand tu fais du, com bien de techniques/de coups es-tu capable de réaliser :

	Très peu		Quelques unes		Plusieurs		Beaucoup		Enormément	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

3. Quand tu fais du, es-tu capable de réussir la majorité des techniques et tactiques :

	Rarement		Quelquefois		Régulièrement		Souvent		Presque toujours	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

4. Si tu fais un match/une compétition de, quel est le niveau de l'équipe/l'adversaire que tu es capable de battre (en supposant que ton adversaire ou l'équipe que tu affrontes soit du même niveau que toi) :

	Très forte		Forte		Moyenne		Faible		Très faible	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

5. Quand tu fais du et que tu te compares à la plupart des camarades de ton âge, tu te sens :

	Très bon		Bon		Moyen		Mauvais		Très mauvais	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Annexes 3



école
normale
supérieure



1	Titre du projet	Etude des caractéristiques physiques des étudiants en STAPS
2	Nom et adresse(s) mail du (des) chercheur(s)	Delas Yann yanndelas@yahoo.fr

Veillez cocher les cases ci-après:

1. J'ai pris connaissance du contenu de la Fiche d'Information datée

2. Je suis satisfait(e) des réponses apportées à mes différentes questions.

3. Je suis conscient(e) du caractère volontaire de ma participation ainsi que de la possibilité de me retirer de la procédure expérimentale à tout moment sans avoir à fournir d'explication.

4. Je suis conscient(e) du caractère confidentiel de ma participation. Ainsi, l'information que je fournirai sera traitée de manière anonyme tout au long de la procédure de recherche.

5. Je suis informé(e) que suite à la recherche, l'opportunité me sera à nouveau donnée de poser des questions relatives à la recherche.

6. J'accepte de participer à la présente recherche.

Nom du(de la) Participant(e).....

Signature..... Date.....

Nom de la Personne recueillant le consentement.....

Signature..... Date.....

Annexes 3

A Bruz, le

LETTRE D'INFORMATION

Nom :

Prénom :

Date de naissance :

Adresse mail valide :

Vous allez participer à une étude scientifique destinée à évaluer les capacités physiques des étudiants STAPS. L'utilisation de vos données personnelles resteront confidentielles et ne seront accessibles qu'aux chercheurs encadrant l'expérimentation.

Dans le cadre du déroulement de cette étude, il vous sera demandé de réaliser une tâche sur cycloergomètre consistant à maintenir le plus longtemps possible un niveau de puissance donné. Votre performance correspondra donc à un temps. Cette tâche sera réalisée deux fois consécutivement, entrecoupée de 20 minutes de récupération (5 actives, 15 passives). A chaque fois, il vous sera demandé de réaliser la meilleure performance possible, et donc le meilleur temps possible.

Cette tâche sera précédée d'un test de 12 minutes d'intensité modérée destiné à évaluer vos aptitudes physiques. S'en suivra une récupération totale de 15 minutes.

Durant toute la durée de l'expérimentation, vous serez équipé(e) d'un cardiofréquencemètre permettant d'enregistrer votre fréquence cardiaque. A l'issue de celle-ci, l'expérimentateur effectuera avec vous un compte-rendu de votre prestation, et vous communiquera certains indicateurs de votre performance, ainsi que de vos capacités physiques. Les résultats détaillés de votre prestation vous seront communiqués par mail, et nous répondrons à toutes vos questions.

En vous remerciant encore pour votre participation, et l'intérêt que vous portez à cette étude.

L'équipe de recherche porteuse de ce projet.

Annexes 4

Tableau 12. Exemple de données à l'issue de test d'évaluation sous-maximal

Puissance (W)	FC en fin de palier (bpm)	Charge (kg)	rpm (trs/min)
25	78	Panier	25
125	135	1,7	73
150	150	2,0	75
175	166	2,3	75

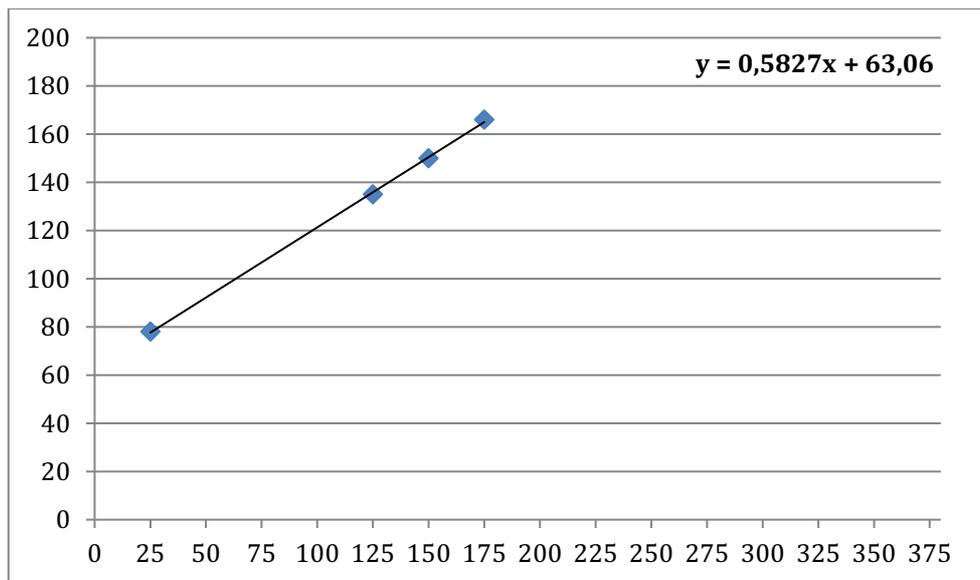


Figure 11. Exemple de graphique exprimant la FC en fonction de la puissance développée

Annexes 5

Lisez attentivement chacun des énoncés suivants. Ensuite, en utilisant l'**échelle ci-dessous**, indiquez dans quelle mesure ces énoncés sont exacts pour vous. **Pour chaque affirmation, entourez la réponse qui vous convient** (de 1 à 5).

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord		Moyennement d'accord		Tout à fait d'accord

QUAND JE PRATIQUE LE VELO, ...

..., souvent, je ne me sens pas très compétent.	1	2	3	4	5
..., j'ai le sentiment de bien réussir.	1	2	3	4	5
..., je me sens meilleur que la plupart des gens.	1	2	3	4	5
..., je n'ai pas beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable.	1	2	3	4	5
..., je ne me sens pas très performant.	1	2	3	4	5

A titre d'information (cela ne vous engage en rien), **accepteriez-vous de participer aux tests physiques correspondant à la seconde phase de l'étude** (entourez votre réponse) ?

Oui

Non

Peut-être

Annexes 6

Quel pourcentage de chance vous donnez-vous de réaliser un bon temps sur la tâche de pédalage ? Vous **ferez une croix sur la ligne** à l'endroit où vous pensez vous situer.

0% = Je ne sens pas capable de réaliser un bon temps

100% = Je suis sûr(e) de réaliser un bon temps



Quel temps avez-vous réalisé lors du premier passage ? :

Comment considérez-vous votre performance sur ce premier passage (**entourez un chiffre**)?

1 – Très mauvaise

3 – Plutôt mauvaise

5 – Bonne

2 – Mauvaise

4 – Plutôt bonne

6 – Très bonne

Quel pourcentage de chance vous donnez-vous d'améliorer votre temps sur le second passage ?

0% = Aucune chance

100% = Mes chances d'y arriver sont maximales



Annexes 7

20	
19	TRES TRES DIFFICILE
18	
17	TRES DIFFICILE
16	
15	DIFFICILE
14	
13	ASSEZ DIFFICILE
12	
11	ASSEZ FACILE
10	
9	TRES FACILE
8	
7	TRES TRES FACILE
6	

Comment percevez-vous l'effort que vous venez d'effectuer ? Entourez le chiffre, dans la colonne de gauche, correspondant à votre réponse :

20	
19	TRES TRES DIFFICILE
18	
17	TRES DIFFICILE
16	
15	DIFFICILE
14	
13	ASSEZ DIFFICILE
12	
11	ASSEZ FACILE
10	
9	TRES FACILE
8	
7	TRES TRES FACILE
6	



Disponible en ligne sur www.sciencedirect.com

ScienceDirect

et également disponible sur www.em-consulte.com



Article original

La théorie de l'espoir : une revue de questions



The hope theory: A review of the research

Y. Delas^{a,*}, C. Martin-Krumm^{b,c,2}, F. Fenouillet^{d,3}

^a CREAD EA 3875, université de Rennes 2, place du Recteur-Henri-Le-Moal (bâtiment J), 35043 Rennes cedex, France

^b CREAD EA 3875–IUFM de Bretagne, école interne UBO, 153, rue Saint-Malo, 35043 Rennes cedex, France

^c IFEPSA, 49130 Les Ponts-de-Cé, France

^d CHART EA 4004, université Paris Ouest Nanterre La Défense, 200, avenue de La République, 92001 Nanterre cedex, France

IN F O A R T I C L E

Historique de l'article :

Reçu le 15 mai 2013

Accepté le 2 novembre 2014

Mots clés :

Espoir

Cognition

Buts

Ajustement psychologique

Intervention

R É S U M É

Cette revue de littérature porte sur le concept d'espoir, analysé à travers le prisme de la théorie de Snyder (e.g., Snyder et al., 1991b ; Snyder, 2002). Malgré son engouement aux États-Unis et dans la littérature anglo-saxonne plus globalement, celle-ci n'a à ce jour pas fait l'objet d'un intérêt particulier en France. L'objectif de cet article est de faire un état des lieux de cette théorie, et de montrer en quoi elle peut intéresser la recherche dans le domaine de la psychologie dans les contextes de la santé, de l'éducation ou du sport. Seront abordés en particulier, les racines historiques de la théorie, le problème de la mesure de l'espoir, les conséquences de l'espoir dans différents domaines, et la question des antécédents, c'est-à-dire des facteurs personnels ou environnementaux susceptibles d'influencer le développement de l'espoir. Enfin, les stratégies d'intervention, les perspectives actuelles de ce champ théorique ainsi que les limites seront développées.

© 2014 Société française de psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

* Auteur correspondant.

Adresse e-mail : yanndelas@yahoo.fr (Y. Delas).

¹ Thèmes : psychologie positive, espoir, performance, activité physique, motivation.

² Thèmes : psychologie positive, optimisme, espoir, motivation, bien-être.

³ Thèmes : motivation, mémoire, e-learning, serious games.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2014.11.002>

0033-2984/© 2014 Société française de psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

Annexes 8

238

Y. Delas et al. / *Psychologie française* 60 (2015) 237–262

A B S T R A C T

Keywords:
Hope
Cognition
Goals
Psychological adjustment
Intervention

This literature review aims at presenting the concept of hope, analyzed through Snyder's prism of theory (eg., Snyder et al., 1991b; Snyder, 2002). Despite its popularity in the United States and the Anglo-Saxon literature more generally, this latter has, up to now, not been of great interest in France. The purpose of this article is to draw up an inventory of this theory, and to show how the research can be interested in the field of psychology in the contexts of health, education or sports. The historic roots of this theory, the problem of the measure of hope, its consequences in different fields, and the question of its antecedents will be tackled. Finally, intervention strategies, the current perspectives of this theoretical field as well as the limits will be developed.

© 2014 Société française de psychologie. Published by Elsevier Masson SAS. All rights reserved.

Actuellement, la psychologie positive est un courant qui révèle un grand dynamisme dans son développement. De plus en plus d'ouvrages sont disponibles en langue française (e.g., [Shankland, 2014](#); [Martin-Krumm, Tarquinio, & Shaar, 2013](#); [Bonniwell, 2012](#); [Lecomte, 2009](#)), un numéro spécial des Cahiers internationaux de psychologie sociale lui a été consacré ([Shankland, 2012](#)). Pour [Gable et Haidt, 2011](#) (in [Martin-Krumm & Tarquinio, 2011](#), p. 30), « la psychologie positive est l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des personnes, des groupes et des institutions ». La psychologie positive ne constitue pas un nouveau champ d'investigation mais regroupe sous une même dénomination l'ensemble des études portant sur la compréhension et l'optimisation du potentiel humain, à travers le prisme du développement et du mieux-être. On peut y inscrire des concepts comme le bien-être, le sens, la satisfaction, l'espoir ou encore l'optimisme. Ce dernier peut être envisagé selon des approches directe ou indirecte. L'approche directe consiste à considérer que le niveau d'optimisme est directement accessible grâce aux croyances de l'individu quant aux chances qu'il pense avoir d'atteindre un objectif ou d'être confronté à un événement positif, ou enfin aux chances qu'il a en comparaison aux autres (voir [Martin-Krumm, 2012](#), pour une revue). Selon cette approche, on retrouve principalement les travaux de Carver et Scheier (1982) sur l'optimisme dispositionnel ou de Le Barbenchon et Milhabet (2005) par exemple pour l'optimisme comparatif. Dans les approches indirectes de l'optimisme, cette variable est accessible par l'intermédiaire soit des explications que l'individu invoque de manière récurrente aux événements auxquels il est confronté, soit par l'intermédiaire de sa motivation à atteindre les buts qu'il s'est fixés et les manières de les atteindre. Deux cadres ont été principalement élaborés. Le premier concerne les styles explicatifs (e.g., [Peterson, Buchanan, & Seligman, 1995](#)), qui est « la tendance d'une personne à donner le même type d'explications aux différents événements auxquels elle est confrontée » ([Peterson et al., 1995](#), p. 1). Selon cette théorie, le niveau d'optimisme est observable au travers de la façon d'expliquer spontanément les événements de vie positifs et/ou négatifs et se déclinent en trois dimensions, soit l'internalité versus l'externalité, la stabilité versus l'instabilité, et la globalité versus la spécificité. Selon cette perspective, présente un style optimiste celui qui s'impute personnellement la responsabilité d'un événement positif (internalité), qui considère qu'il est fort probable que cet état de fait soit durable (stabilité), et que de multiples facettes de sa vie seront affectées par cet événement (globalité).

Le second concerne la théorie de l'espoir ([Snyder, 1995](#)) qui fait l'objet de la présente revue de littérature. L'intérêt des approches indirectes est qu'elles offrent des opportunités d'intervention, qui seront détaillées ici pour ce qui concerne la théorie de l'espoir. Les éléments qui seront développés permettront de comprendre que l'espoir fait partie des facteurs qui vont être impliqués à la fois dans la réussite, l'épanouissement et le fonctionnement optimal des personnes.

Les recherches menées dans le cadre de la psychologie sur ce concept ont déjà fait l'objet de plusieurs revues de littérature en langue anglaise, qui apparaissent déjà relativement anciennes ([Farina, Hearth, & Popovich, 1995](#); [Snyder, 2002](#); [Snyder et al., 2000](#)). À la lumière de ces travaux, différentes

conceptions de l'espoir coexistent et s'opposent quant à sa définition. Initialement issu de la tradition judéo-chrétienne, l'espoir est alors considéré comme « un phénomène émotionnel passif survenant seulement lors des moments les plus sombres » (Snyder, Feldman et al., 2002). Sur le plan scientifique, cette notion a commencé à être utilisée et conceptualisée dans les années 1950 à partir de l'importance constatée de l'espoir en matière de bien-être et de résilience dans le domaine thérapeutique (French, 1952 ; Menninger, 1959). Si la plupart des théories s'accordent à décrire l'espoir comme une attente positive vis-à-vis d'un but souhaité (e.g., Averill, Catlin, & Chon, 1990 ; Farina et al., 1995 ; Stotland, 1969), les oppositions conceptuelles concernent principalement la nature même de l'espoir.

Dans certaines théories, l'espoir peut être considéré comme une émotion ou un état impliquant une forte composante affective (e.g., Aspinwall & Leaf, 2002 ; Averill et al., 1990 ; Lazarus, 1999 ; Scioli, Ricci, Nyugen, & Scioli, 2011). Ces théories assimilant l'espoir à une émotion intègrent généralement dans leur modèle une dimension sociale. On peut ainsi développer de l'espoir vis-à-vis d'autres personnes ou orienter ses propres attentes en les rendant dépendantes des actions d'autrui. En d'autres termes, ces modèles avancent l'idée que l'espoir suscité par l'atteinte de nos propres buts peut parfois dépendre de l'intervention d'autrui, tandis que l'on peut développer de l'espoir concernant la survenue d'événements qui nous sont extérieurs et échappent à notre contrôle. Cependant, ces théories apparaissent au demeurant complexes, notamment lorsqu'il s'agit de mesurer l'espoir (Snyder, 1995). Dans une seconde lignée de recherches, l'espoir est appréhendé en tant que processus cognitif et renvoie à l'analyse des attentes concernant l'atteinte de buts escomptés (Stotland, 1969). Dans cette perspective, la composante émotionnelle est absente ou relayée au second rang au profit d'une analyse cognitive des processus destinés à atteindre les buts que l'on se fixe.

Bien qu'envisageant l'espoir en tant que processus cognitif (Snyder, 2002 ; Snyder, Harris et al., 1991), Snyder développe un modèle au sein duquel l'espoir n'est plus un concept uni-dimensionnel mais un concept qui se structure autour de deux dimensions interagissant (Magaletta & Oliver, 1999), une dimension/composantes motivationnelle (i.e., *agency*) et une dimension/composante opératoire (i.e., *pathways*). Pour Snyder, Irving et al. (1991, p. 287), l'espoir peut ainsi se définir comme « un état motivationnel positif qui se base sur une interaction entre l'énergie et la motivation orientées vers les buts (composante motivationnelle), ainsi que les différentes manières de les atteindre (composante opératoire) ». Ce modèle intégratif permet également d'associer cognitions et émotions au sein d'une même structure. Dans le modèle de Snyder, les émotions découlent en effet de la perception de succès, mesurée par l'écart entre le but fixé et le résultat obtenu. Plus cet écart est grand, plus la perception de succès est faible, et inversement. Des émotions positives peuvent ainsi émerger en cas de succès, ou face à un obstacle surmonté (Snyder et al., 1996). A contrario, des émotions négatives peuvent surgir en situation d'échec (Snyder, 1999). Ainsi, les émotions résultant de la perception de succès ont davantage un rôle de régulation et de *feedback* informationnel et peuvent rétroactivement impacter, positivement ou négativement, les composantes de l'espoir ou encore la valeur perçue du but (Snyder, Cheavens, & Michael, 1999, voir Fig. 1). À titre d'exemple, la survenue d'un événement facteur de stress (e.g., pression des pairs, peur de l'échec, difficulté à surmonter un obstacle) est susceptible d'impacter négativement la valeur perçue du but et par conséquent la volonté d'investir d'y de l'énergie pour l'atteindre (i.e., composante motivationnelle). Toutefois, si les émotions sont intégrées au modèle de Snyder, elles n'apparaissent pas centrales en comparaison avec les modèles théoriques précédemment évoqués (e.g., Averill et al., 1990 ; Bruininks & Malle, 2006 ; Farina et al., 1995).

À noter que si l'espoir peut s'apparenter à un trait de personnalité dont le niveau dispositionnel apparaît relativement stable (i.e., espoir de trait ; Snyder, Harris et al., 1991), le niveau d'espoir peut également varier selon les moments, les contextes et les situations. Ainsi, Snyder et al. (1996) ont suggéré que l'espoir pouvait également relever d'un état ponctuel (i.e., espoir d'état) dont le niveau reflète l'état d'esprit du sujet à un moment particulier de sa vie, ou dans la confrontation à une situation spécifique (Snyder et al., 1996).

Pour cette revue de littérature, nous prendrons appui sur la théorie développée par Snyder et ses collaborateurs dans la mesure où elle a, d'une part, inspiré une majorité des travaux empiriques menés sur l'espoir (Bernardo, 2010 ; Rand & Cheavens, 2009), et, d'autre part, parce que les outils fondés sur ce modèle présentent d'excellentes qualités psychométriques (Bryant & Cvangros, 2004 ; Hellman, Pittman, & Munoz, 2013). En définitive, le choix de cibler notre revue de questions sur le modèle de Snyder nous semble pertinent, au regard de la nette prédominance de ce modèle théorique dans la

Annexes 8

240

Y. Delas et al. / Psychologie française 60 (2015) 237–262

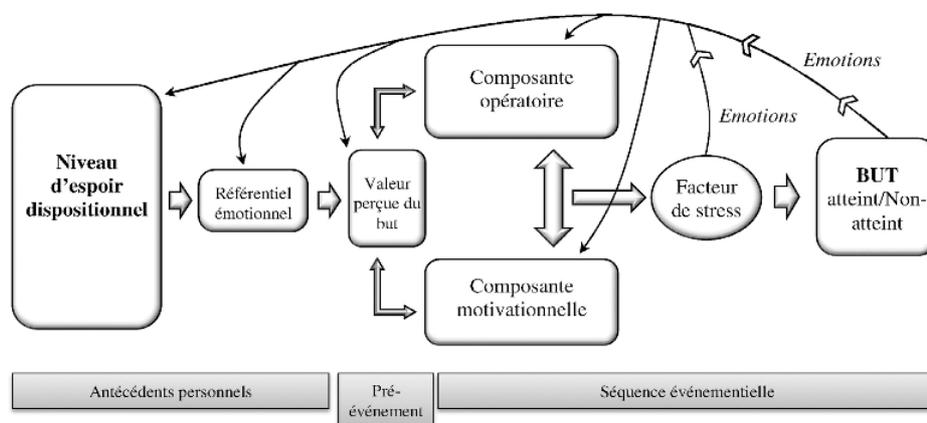


Fig. 1. Schéma du processus temporel de structuration de l'espoir, et influence des *feedbacks* émotionnels. D'après Snyder, 2002.

littérature scientifique, en comparaison à d'autres modèles sur l'espoir (e.g., Averill et al., 1990 ; Herth, 1991 ; Schrank, Woppmann, Sibitz, & Lauber, 2011). L'intérêt est de présenter ce modèle et de faire un état des lieux, en langue française, des recherches empiriques. L'objectif est notamment d'évoquer les résultats des études publiées depuis la parution de la dernière revue de littérature en langue anglaise de Snyder (2002). En effet, de très nombreux travaux ont émergé depuis une dizaine d'années enrichissant une littérature alors peu fournie, et investiguant différents domaines (e.g., école, santé, sport) ainsi que différentes méthodologies (e.g., analyses corrélationnelles, études cliniques et/ou expérimentales, modèles en piste causale, études longitudinales, programmes d'intervention).

1. L'espoir selon la théorie de Snyder

1.1. Les buts

Les buts sont la composante cognitive qui constitue le ciment de la théorie de l'espoir (Snyder, 1994). Ils fournissent au sujet des représentations qui s'expriment et sont interprétées mentalement sous la forme d'images, de mots ou d'idées (Snyder, 2002). Les buts varient au regard de leur structure temporelle, révélant de fait la coexistence de buts à court terme et à long terme (e.g., j'espère réussir mon examen de mathématiques qui a lieu demain ; plus tard, j'aimerais devenir médecin). Enfin, ceux-ci varient également en fonction de leur degré de spécification. Des buts vagues sont souvent peu représentatifs de pensées pleines d'espoir (e.g., j'espère réussir dans le vie). Par conséquent, ces buts doivent être clairement définis pour justifier le maintien de pensées conscientes orientées vers leur réalisation (Snyder, 2002). En effet, des buts globaux et peu précis rendent l'évaluation des progrès difficiles et ne permettent pas d'identifier clairement un résultat traduisant le succès (Emmons, 1992). À quelle(s) condition(s) puis-je affirmer que j'ai réussi dans la vie ? Cela implique par exemple d'identifier des domaines qui me tiennent particulièrement à cœur (e.g., la vie professionnelle, la vie sentimentale) et de définir des sous-objectifs, des étapes, permettant d'identifier le chemin accompli me rapprochant de mon objectif. À l'inverse, l'incapacité d'évaluer le succès et l'atteinte d'un but a généralement pour conséquence une diminution des renforcements et *feedbacks* positifs habituellement liés au constat des progrès accomplis (Pennebaker, 1989). Ces *feedbacks* sont importants dans la mesure où ils conditionnent rétroactivement l'entretien d'une motivation orientée vers l'atteinte de ses buts (i.e., composante motivationnelle).

Enfin, la probabilité de succès doit également présenter un niveau optimal permettant d'engager les ressources (e.g., cognitives, affectives, bioénergétiques) nécessaires à l'atteinte des buts définis

selon ses propres standards (Snyder, 2000). Ainsi, un but présentant un pourcentage de probabilité de succès proche de zéro oriente spontanément l'individu vers le choix d'autres buts plus accessibles. À l'inverse, un but pour lequel le succès est assuré ne nécessite pas d'y engager de l'espoir. En définitive, la probabilité de succès doit être suffisante pour générer de l'espoir, tout en nécessitant la mobilisation de ressources importantes d'un niveau légèrement supérieur au niveau de ressources initial.

Concernant les relations entre les buts et le niveau d'espoir, les individus ayant un haut niveau d'espoir semblent plus enclins à développer des buts nombreux et variés (Snyder, 1998), plus concrets (Snyder, 1994; Snyder, Harris et al., 1991), et sont capables de dissocier un but global et relativement abstrait en un ensemble de sous-buts spécifiques et hiérarchisés. En référence à la théorie de Dweck (1986), deux grandes catégories de buts peuvent être choisis par les individus dans une situation d'accomplissement. Le sujet peut, d'une part, s'orienter vers des buts de maîtrise pour lesquels ce qui importe est le sentiment de progresser, de résoudre des problèmes grâce à ses propres efforts (Sarrazin, Famose, & Cury, 1995). Il peut, d'autre part, s'orienter vers des buts de performance. L'expression du succès passe alors par « la capacité de l'individu à faire mieux que les autres, ou aussi bien qu'eux, mais avec moins d'effort, à travers un processus de comparaison normative avec un groupe de pairs » (Sarrazin et al., 1995, p. 49). Pour compléter ce modèle, une catégorisation approche/évitement a été intégrée à la distinction maîtrise/performance (Elliot & McGregor, 2001; Elliot, 1999, 2006; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002). Les buts d'approche orientent le comportement d'un individu vers la recherche d'un événement positif ou favorable, dans une situation qui apparaît attractive. À l'inverse, une conduite d'évitement est guidée par la probable survenue d'un événement négatif ou non désiré, amenant à des comportements de fuite ou d'évitement (Cury, 2004). Par exemple, dans le cas de buts de performance-approche, l'individu va chercher à être performant et à démontrer sa compétence en faisant mieux que les autres, tandis que dans le cas de buts de performance, évitement, le comportement de l'individu est guidé par le volonté de ne pas démontrer son incompetence à autrui. Pour Peterson, Gerhardt et Rode (2006), l'orientation des buts d'accomplissement constituerait un antécédent du niveau d'espoir. Au vu des résultats de leur étude, le niveau d'espoir de trait apparaît positivement corrélé à l'adoption de buts de maîtrise-approche, ce qui irait dans le sens de leur hypothèse. Par conséquent, l'orientation naturelle vers un type de buts d'accomplissement pourrait constituer un facteur explicatif d'un niveau d'espoir plus ou moins élevé propre à chaque individu.

1.2. La dimension opératoire (i.e. pathways)

Si l'existence des buts est avérée, se pose alors la question de la manière de les atteindre. Pour Snyder (2002), les gens se rapprochent de leurs buts en réfléchissant à des solutions viables pour y parvenir, qui sont incarnées par le facteur *pathways* dans la théorie de Snyder. Cette dimension opératoire est relative aux stratégies qui sont pensées et mises en œuvre par l'individu pour atteindre ses buts. Chez une personne poursuivant des buts spécifiques, un haut niveau d'espoir entraînerait la recherche active de moyens plausibles pour atteindre ceux-ci, ainsi que le développement concomitant d'une confiance avérée en ces moyens. Les personnes possédant un degré élevé d'espoir auraient également plus de certitudes concernant les stratégies à mettre en œuvre pour atteindre leurs buts. Ces individus seraient aussi à même de développer des pensées positives afin de trouver des solutions alternatives pour se rapprocher de leurs objectifs (Snyder, LaPointe, Crowson, & Early, 1998), notamment lorsqu'ils font face à des obstacles (Snyder, Harris et al., 1991). À l'inverse, les personnes possédant un faible niveau d'espoir éprouveraient des difficultés à trouver des moyens alternatifs pour atteindre les buts qu'elles se sont fixés. Par conséquent, posséder un haut degré d'espoir entraînerait une conception et une adaptation plus rapides des moyens à mettre en œuvre pour atteindre ses buts.

1.3. La dimension motivationnelle (i.e. agency)

Le facteur *agency* concerne quant à lui la dimension motivationnelle de la théorie de l'espoir, et renvoie à la confiance et à la volonté que l'on déploie pour atteindre un résultat attendu. À ce titre, Snyder et al. (1998) ont d'ailleurs montré que les personnes qui possèdent un haut niveau d'espoir de trait utilisent souvent la persuasion verbale comme source volitionnelle (e.g., je peux le faire ; rien

Annexes 8

ne peux m'arrêter). Si cette composante motivationnelle trouve son utilité dans tous les buts, son importance est fondamentale lorsque l'individu est confronté à des obstacles difficiles à surmonter. Cette volonté permet ainsi de canaliser l'énergie et la motivation nécessaires vers l'alternative la plus appropriée (Snyder, 1994).

Par ailleurs, la spécificité de la théorie développée par Snyder tient à ce modèle bifactoriel. À ce titre, l'espoir nécessite conjointement la capacité à élaborer différentes manières d'atteindre ses buts (composante opératoire), et une motivation suffisante pour mettre en œuvre ces moyens (composante motivationnelle). Toutefois, bien que les composantes motivationnelle et opératoire soient réciproques et additives, elles ne sont en aucun cas synonymes (Snyder, Harris et al., 1991).

1.4. *Espoir et autres construits psychologiques*

Il est souvent mentionné la grande proximité entre l'espoir et d'autres variables psychologiques comme l'optimisme, l'auto-efficacité ou encore la résolution de problèmes (Snyder, Harris et al., 1991). Ainsi, l'espoir et l'optimisme sont souvent interchangeable dans la littérature et une confusion entre les deux concepts est fréquente (Bryant & Cvengros, 2004 ; Maier, Peterson, & Schwartz, 2000). Pour Scheier et Carver, 1985, l'optimisme peut se définir comme une attente générale positive vis-à-vis des événements à venir. Comme pour l'espoir, l'optimisme est donc un état anticipatoire relativement stable reflétant la croyance dans le déroulement positif et favorable des événements futurs (Alarcon, Bowling, & Khazon, 2013). Malgré ces ressemblances, le modèle de Snyder se centre sur les pensées éprouvées par les individus vis-à-vis leur propension à atteindre leurs buts, définis selon leurs propres standards (Alarcon et al., 2013 ; Gallagher & Lopez, 2009). À l'inverse, l'optimisme est un index reflétant les attentes générales vis-à-vis des événements à venir, incluant ceux qui échappent au contrôle des individus (Carver & Scheier, 2002). En d'autres termes, l'optimisme est le fait de croire en l'issue positive des événements futurs mais ne se focalise pas sur le contrôle que peuvent exercer les individus sur le déroulement et l'issue de ceux-ci (Rand, 2009). Par ailleurs, l'optimisme se centre exclusivement sur les attentes de réussite qui se rapprochent de la composante motivationnelle de l'espoir (Snyder, 2002). Dans le modèle de Snyder, l'espoir se focalise conjointement sur la croyance dans ses capacités à atteindre un but (composante motivationnelle) ainsi que sur la propension de l'individu à concevoir, initier et mettre en œuvre des stratégies adaptées pour y parvenir (composante opératoire).

La théorie de l'auto-efficacité ou sentiment d'efficacité personnelle (SEP) développée par Bandura (1977, 2003) se centre elle aussi sur les croyances. Pour Bandura (2003), « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12). Pour Bandura, cette croyance d'efficacité à réaliser un comportement influence la ligne de conduite, la quantité d'énergie que les individus investissent dans l'effort, la persévérance de leur action, la résilience et bien entendu le niveau de réussite de l'activité.

Magaletta et Oliver (1999) montrent une corrélation plus importante entre le SEP et la dimension motivationnelle de Snyder par rapport à la composante opératoire. On peut remarquer que la définition du SEP renvoie à la croyance en sa capacité d'agir (i.e., *I can*) mais comme nous avons pu le voir dans le paragraphe précédent cette croyance est au service d'une action intentionnelle et l'intention d'agir (i.e., *I will*) est liée à la dimension motivationnelle de l'espoir. Cette relation entre SEP et composante motivationnelle est d'ailleurs cohérente avec les résultats de Bandura et Cervone (1983) qui montrent que le SEP est fortement corrélé avec l'effort que produit l'individu. Cependant, les croyances d'efficacité personnelle ne sont pas des traits comme le mentionne Bandura quand il dit qu'« une conception erronée fréquente consiste à penser que les échelles globales demandant aux sujets d'évaluer leur capacités générales mesurent une disposition ou un trait d'efficacité. Un tel postulat est hautement contestable » (2003, p. 68). En effet pour Bandura « les prétendus traits ou dispositions globales de personnalité sont en grande partie des créations dont l'évaluation est notoirement imprécise » (2003, p. 69). Ainsi, même s'il existe des échelles qui se veulent globale pour mesurer le SEP, une évaluation décontextualisée du sentiment d'efficacité personnelle, comme c'est le cas pour l'espoir trait, n'est pour lui pas souhaitable. En effet le SEP porte sur des activités que l'individu se croit en mesure de réaliser, or à un niveau trop général, il est difficile de savoir à quelles activités il se réfère pour répondre. Il ne reconnaît d'ailleurs qu'une utilité plus prédictive que théorique aux échelles de SEP globales quand il dit que ces échelles « peuvent avoir une valeur pratique puisqu'un certain gain prédictif, même faible, vaut mieux qu'une

simple conjecture » (2003, p. 69). Autrement dit, pour Bandura, une mesure globale de perception de compétence peut être corrélée par exemple avec les performances ce qui est en soi intéressant mais cela ne suffit pas pour accréditer l'idée d'un SEP global. Cependant, si l'espoir trait est une mesure générale, il peut également être évalué de façon plus ponctuelle et/ou situationnelle (Snyder, Lopez, et al., 2003). Enfin, même si dans la théorie de Bandura, l'évaluation des états émotionnels influence le SEP, il s'agit avant tout d'une théorie fondée sur des croyances de capacités tandis que les émotions ont une place importante dans la théorie de l'espoir, en tant que processus cognitif de régulation dans la perspective d'atteindre le but fixé (Snyder, 2002).

Concernant la résolution de problèmes (Heppner & Petersen, 1982), l'identification d'un but et de stratégies permettant de l'atteindre sont au cœur de cette théorie. Comme pour la composante opératoire de la théorie de l'espoir, l'accent est mis sur la découverte d'une ou plusieurs solutions qui permettront la résolution du problème. Dans la théorie de l'espoir, la composante motivationnelle est également centrale et permet l'activation, la mise en œuvre et l'exploitation de ces stratégies afin d'atteindre un but. Dans la théorie de la résolution de problèmes, cette dimension motivationnelle, et sa forte interaction avec la dimension opératoire demeurent relativement absentes. Ce concept se centre principalement sur la dimension opératoire et la propension à élaborer des solutions viables pour résoudre un problème, tandis que l'interactivité entre les dimensions opératoire et motivationnelle forge l'identité de la théorie de Snyder.

2. Mesurer l'espoir

De façon générale, l'espoir peut être assimilé à un système de croyances hiérarchisé en différents niveaux d'abstraction (Snyder, Feldman et al., 2002). Ceux-ci s'influencent mutuellement et présentent un certain degré de stabilité au regard de leur position dans ce système hiérarchique de croyances. Dans cette perspective, différents outils de mesure ont été conçus et validés en langue anglaise pour quantifier le niveau d'espoir selon les contextes.

L'échelle de mesure de l'espoir de trait (The Trait Hope Scale ; Snyder, Harris et al., 1991) permet d'identifier le niveau dispositionnel d'espoir chez des adultes. Cette échelle contient quatre items relatifs à la composante motivationnelle, quatre items relatifs à la composante opératoire et quatre leurres. Les réponses sont proposées sur une échelle de Likert allant de 1 = toujours faux à 8 = toujours vrai. Les qualités psychométriques de cet outil s'avèrent satisfaisantes (Roesch & Vaughn, 2006 ; Snyder, Harris et al., 1991). En effet, la validation originale rapporte de bonnes consistances internes mesurées par l'alpha de Cronbach ($\alpha = 0,74$ à $\alpha = 0,88$ pour l'ensemble de l'échelle ; $\alpha = 0,70$ à $\alpha = 0,84$ pour sa composante motivationnelle ; $\alpha = 0,63$ à $\alpha = 0,86$ pour sa composante opératoire). L'échelle rapporte également une stabilité temporelle test-retest acceptable (corrélations de $r = .73$ à $r = .85$ sur des périodes allant de 3 à 10 semaines). La plupart des travaux ne révèlent aucune différence significative en matière d'espoir concernant l'âge et le sexe (e.g., Chang, 1998 ; Snyder, 2002 ; Snyder et al., 1996 ; Snyder, Harris et al., 1991). Une validation en langue française de cette échelle d'espoir de trait a été réalisée il y a peu avec une population adulte (Gana, Daigre, & Ledrich, 2012). Les consistances internes de l'échelle globale et des sous-échelles apparaissent satisfaisantes ($\alpha = .71$ pour sa composante opératoire ; $\alpha = .66$ pour sa composante motivationnelle ; et $\alpha = .78$ pour l'échelle globale).

Pour mesurer l'espoir dans une situation ponctuelle, c'est-à-dire « ici et maintenant », une échelle d'état comprenant 3 items relatifs à la dimension opératoire ainsi que 3 items relatifs à la dimension motivationnelle a vu le jour (Snyder et al., 1996). L'échelle de notation de type Likert en 8 points est identique à celle constitutive du questionnaire relatif à l'espoir de trait. Les études rapportent des qualités psychométriques tout à fait acceptables quant à la validité (i.e., alpha de Cronbach) et à la fidélité de construit (i.e., stabilité test-retest) du questionnaire (Feldman & Snyder, 2000 ; Snyder et al., 1996). Les consistances internes rapportées sont comprises entre $\alpha = .82$ et $\alpha = .95$ pour l'échelle globale, entre $\alpha = .83$ et $\alpha = .95$ pour la composante motivationnelle, et entre $\alpha = .74$ et $\alpha = .93$ pour la sous-échelle relative à la dimension opératoire. Des résultats comparables ont été observés pour sa version française (Martin-Krumm, Delas, Lafrenière, Fenouillet, & Lopez, 2014).

L'échelle de mesure de l'espoir chez l'enfant (The Children's Hope Scale) constitue une autre échelle de trait. Elle concerne les enfants âgés de 8 à 14 ans (Snyder et al., 1997) et comprend trois items relatifs à la composante motivationnelle et trois items relatifs à la composante opératoire. Les

Annexes 8

réponses à chaque item sont apportées en s'appuyant sur une échelle de type Likert en 6 points (de 1 = jamais, à 6 = tout le temps). La consistance interne pour l'ensemble de l'échelle est comprise entre $\alpha = .72$ et $\alpha = .86$, et la stabilité temporelle montre des corrélations de $r = .73$ à $r = .47$ sur des périodes s'échelonnant de 2 semaines à un an (Snyder et al., 1997 ; Valle, Huebner, & Suldo, 2006). À noter qu'aucune différence significative n'est apparue au regard de l'âge des sujets (Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2011 ; Snyder et al., 1997 ; Valle, Huebner, & Suldo, 2004), ni du sexe (Snyder, Lopez et al., 2003).

The Domain-Specific Hope Scale (Snyder, Shorey et al., 2003) a été développée pour évaluer l'espoir des adolescents ou des adultes dans 6 domaines de la vie : les relations sociales, les relations amoureuses, la vie de famille, l'école, le travail, et les loisirs. Dans un but similaire, Juntunen et Wettersten (2006) ont développé l'échelle de mesure de l'espoir au travail (The Work Hope Scale) afin d'utiliser la théorie de l'espoir en contexte professionnel. L'échelle globale de cette dernière rapporte un alpha de Cronbach de .93, la dimension motivationnelle de .87 et la dimension opératoire de .68. Pour ces deux outils, l'échelle de Likert utilisée pour répondre est la même que celle employée pour mesurer l'espoir de trait.

En descendant dans le système hiérarchique pour aller du plus général au plus spécifique, Feldman, Rand, et Kahle-Wroblewski (2009) proposent quant à eux une échelle destinée à mesurer le niveau d'espoir concernant des buts spécifiques et identifiés (A Goal-Specific Hope Scale). Cette échelle se base sur le questionnaire de trait mais les items sont réajustés pour traiter des buts spécifiques et non généraux. La consistance interne de l'échelle globale est comprise entre $\alpha = .74$ et $\alpha = .88$.

3. Les conséquences de l'espoir

Après nous être intéressés à la présentation du modèle de Snyder ainsi qu'aux outils destinés à mesurer l'espoir, cette partie fait la synthèse des travaux portant sur les bénéfices psychologiques et/ou comportementaux qui peuvent découler de la possession d'un haut niveau d'espoir, et ce dans différents domaines, tels que la santé, l'école ou le sport. À l'inverse, on sait aujourd'hui que développer peu d'espoir peut avoir des conséquences néfastes sur les cognitions, émotions et comportements des individus.

3.1. *Espoir, santé et ajustement psychologique*

Le concept d'espoir a été beaucoup investigué dans le domaine de la santé, notamment sur le plan thérapeutique du fait de ses bénéfices présumés sur le bien-être des patients, la résilience, l'acceptation des soins et des conséquences pathologiques (e.g., Cheavens, Feldman et al., 2006 ; Menninger, 1959 ; Snyder et al., 2000). Les études se sont principalement penchées sur les conséquences de l'espoir chez les personnes atteintes de pathologies lourdes comme le cancer (e.g., Berendes et al., 2010 ; Ho et al., 2011 ; Jafari et al., 2010), les pathologies mentales (Copic, Deane, Crowe, & Oades, 2011 ; Werner, 2012) ainsi que chez des individus ayant subi des traumatismes sévères comme les grands brûlés (Barnum, Snyder, Rapoff, Mani, & Thompson, 1998) ou les vétérans de la guerre (Crowson, Frueh, & Snyder, 2001 ; Gilman, Schumm, & Chard, 2012).

L'espoir favoriserait par ailleurs l'utilisation de stratégies de coping (Alexander & Onwuegbuzie, 2007 ; Berg, Snyder, & Hamilton, 2008 ; Snyder et al., 2005), permettant de développer des comportements adaptatifs en matière de prévention, de dépistage ou de gestion des symptômes relatifs à certaines pathologies (Irving et al., 1998 ; Irving, Snyder, & Crowson, 2004). Ces stratégies sont essentiellement destinées à réguler ses émotions dans le cadre de situations stressantes (Lazarus & Folkman, 1984). Les stratégies de coping peuvent être centrées sur les émotions, sur le problème ou sur la recherche de soutien social. Dans le cas du coping centré sur les émotions, l'individu peut mettre en place des stratégies cognitives d'évitement destinées à détourner son attention du problème en se centrant par exemple sur des pensées plus positives, en exagérant par exemple le côté positif de la situation, ou bien en minimisant le côté négatif (e.g., c'est une tumeur mais elle est bénigne et il n'y a pas de raison de s'inquiéter). L'espoir et l'utilisation concomitante de ce type de stratégies permettrait notamment aux personnes atteintes de cancer de mieux faire face au caractère invasif de certains traitements, ainsi qu'à la douleur et à la fatigue engendrées, par ce processus de décentration des

Annexes 8

affects négatifs et une focalisation sur des pensées plus positives (e.g., Berendes et al., 2010; Hood, Pulvers, Carrillo, Merchant, & Thomas, 2012). L'individu peut également adopter des comportements de substitution destinés à « faire oublier le problème » en générant des émotions positives (e.g., loisir, sport, relaxation).

Les stratégies centrées sur le problème visent à l'inverse à se centrer sur la source du mal-être pour la prévenir ou la contrôler, notamment par la mise en place de plans d'actions destinés à résoudre ou améliorer le problème. Ce type de stratégies entre en correspondance avec la dimension opératoire de la théorie de Snyder. La recherche d'informations est un exemple de stratégie efficace pour améliorer la compréhension et le sentiment de contrôle de la situation. À ce titre, Irving et al. (1998) ont montré que les individus possédant un haut niveau d'espoir de trait rapportent davantage de connaissances concernant la prévention et les comportements à adopter pour minimiser les risques de survenue de certaines pathologies comme le cancer. Le *coping* centré sur le problème peut également se manifester par une réévaluation positive du problème, en transformant la situation en un défi personnel à relever (e.g., je vais combattre le problème de toutes mes forces). On note concernant ce point une forte corrélation de l'espoir de trait ($r = .69$) avec la notion de combativité ou *fighting spirit* (Kennedy, Evans, & Sandhu, 2009). De surcroît, les stratégies centrées sur le problème apparaissent plus adaptatives et plus fonctionnelles que celles centrées sur les émotions, surtout lorsqu'il s'agit de faire face à des situations, telles que la maladie ou la perte d'un être cher, pour lesquelles la gestion à court terme des stratégies centrées sur les émotions ne suffit plus.

Enfin, les stratégies centrées sur le soutien social concerne la propension des individus à solliciter de l'aide et du soutien auprès de leur entourage (e.g., famille, amis, personnel médical). À ce titre, les scores obtenus sur l'échelle d'espoir de trait sont positivement reliés à l'extraversion, à la perception de soutien social (Barnum et al., 1998; Valle et al., 2004) et à une plus grande satisfaction dans les relations sociales entretenues (Snyder, 2002). De surcroît, les individus possédant un haut niveau d'espoir tendent plus facilement à s'appuyer sur ce soutien social, représenté notamment par les parents où les amis, pour gérer ces situations stressantes (Snyder, McDermott et al., 2002). En outre, l'individu combine souvent plusieurs types de stratégies pour optimiser ses chances de faire face à une situation génératrice de stress.

Les résultats des travaux montrent également que l'espoir de trait est positivement associé au bien-être et à l'accomplissement (e.g., Jafari et al., 2010; Kato & Snyder, 2005; Werner, 2012). À ce titre, les études montrent, tant chez les adultes que chez les enfants, que posséder un haut niveau d'espoir serait notamment associé à un niveau de satisfaction de vie plus élevé (e.g., Hasson-Ohayon, Kravetz, Meir, & Rozencwaig, 2009; Jafari et al., 2010; Jiang, Huebner, & Hills, 2013; Marques et al., 2011), au bien-être psychologique (e.g., Feldman et Snyder, 2000; Feldman & Snyder, 2000; Michael & Snyder, 2005) ainsi qu'aux indicateurs de la santé mentale (e.g., Gallagher & Lopez, 2009; Gilman, Dooley, & Florell, 2006). À l'inverse, les scores de l'espoir de trait sont corrélés négativement et significativement avec la présence d'indicateurs de souffrance psychologique comme une tendance à la névrose, à l'anxiété et à la dépression (e.g., Arnau, Rosen, Finch, Rhudy, & Fortunato, 2007; Ashby, Dickinson, Gnilka, & Noble, 2011; Shorey, Roberts, & Huprich, 2012), ainsi qu'au burnout (Gustafsson, Hassmén, & Podlog, 2010).

En outre, l'espoir est positivement corrélé à certaines variables, telles que l'estime de soi, la capacité perçue à résoudre des problèmes, la perception de contrôle, les émotions positives ou les attentes positives de réussite (Gallagher & Lopez, 2009; Marques et al., 2011; Rego, Sousa, Marques, & Pina e Cunha, 2014). Chez les enfants, des résultats similaires traduisent une relation positive entre l'espoir et l'estime de soi, ou encore le soi perçu (e.g., Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2007; Snyder et al., 1997). L'espoir serait également positivement associé à une meilleure capacité d'adaptation personnelle (Gilman et al., 2006), à l'adoption préférentielle de buts de maîtrise (Peterson, Gerhardt, & Rode, 2006), ainsi qu'à la tendance à développer un style explicatif optimiste (Ciarrochi, Heaven, & Davies, 2007). Un lien positif entre espoir et résilience, en tant que capacité à gérer les conséquences négatives des émotions générées par une situation stressante, a également été mis en évidence (Ong, Edwards, & Bergeman, 2006). Récemment, des études se sont intéressées spécifiquement aux conséquences de l'espoir sur le bien-être, l'adaptation et la satisfaction chez des personnes âgées (e.g., Moraitou, Kolovou, Papasozomenou, & Paschoula, 2006; Wroblewski & Snyder, 2005).

Annexes 8

3.2. L'espoir dans le domaine scolaire

Depuis une quinzaine d'années, la théorie de l'espoir a fait du champ scolaire un domaine d'étude privilégié (Lopez, Rose, Robinson, Marques, & Pais-Ribeiro, 2009). En plus des relations positives existant entre l'espoir et un certain nombre de variables relatives à l'ajustement psychologique, les élèves possédant un score élevé sur l'échelle d'espoir de trait présenteraient des résultats scolaires supérieurs (Lopez et al., 2009, pour une revue). L'espoir est notamment corrélé à de meilleurs scores aux tests de réussite concernant les élèves d'école primaire (Snyder et al., 1997), une meilleure moyenne générale au collège (Gilman et al., 2006), au lycée (Snyder et al., 1991), ainsi qu'une meilleure moyenne semestrielle chez les étudiants (e.g. Curry, Maniar, Sondag, & Sandstedt, 1999; Curry, Snyder, Cook, Ruby, & Rehm, 1997; Snyder, Harris et al., 1991). Marques et al. (2011) rendent quant à eux compte du caractère prédictif de l'espoir sur les résultats scolaires de collégiens jusqu'à deux années après les mesures initiales. Enfin, les résultats d'une étude réalisée sur six ans montrent que les scores obtenus sur l'échelle d'espoir de trait prédisent significativement une meilleure moyenne générale, un taux d'obtention de diplôme plus élevé, de même qu'un taux d'abandon plus faible (Snyder, Shorey et al., 2002). Cette étude montre également que le pouvoir prédictif de l'espoir reste significatif même lorsque sont contrôlés des variables comme l'intelligence, le niveau de classe précédent, l'estime de soi et le score réalisé à l'examen d'entrée. Des données similaires ont été trouvées dans d'autres études longitudinales, même lorsque sont contrôlés les résultats antérieurs ou ceux obtenus aux tests d'entrée (e.g., Day, Hanson, Maltby, Proctor, & Wood, 2010; Leeson, Ciarrochi, & Heaven, 2008; Rand, Martin, & Shea, 2011).

En outre, un haut niveau d'espoir chez les étudiants serait positivement associé à la résolution de problèmes et négativement associé aux stratégies de désengagement, face à des situations académiques stressantes (Chang, 1998). À l'inverse, les élèves ayant un niveau d'espoir plus faible apparaissent plus anxieux, notamment dans les tâches à dominante compétitive (Snyder, 1999), et un faible niveau d'espoir serait notamment associé à des problèmes d'adaptation scolaire (Gilman et al., 2006).

Si les recherches sur l'espoir ont fait de l'école un de leurs principaux domaines d'étude, notamment au travers de l'analyse des relations qui peuvent exister entre espoir et réussite, d'autres domaines ont également été investigués, comme celui des pratiques sportives, mais dans une moindre mesure.

3.3. L'espoir dans le domaine sportif

Contrairement à la littérature fournie en contexte scolaire ou dans le domaine de la santé, le champ sportif n'a étonnement fait l'objet que de très peu d'études. À ce titre, la relation entre l'espoir et la performance sportive, ainsi que la propension des sportifs à développer un niveau plus ou moins élevé d'espoir demeurent mal connues (Curry & Snyder, 2000). Étudiant les caractéristiques psychologiques de champions olympiques, Gould, Dieffenbach, et Moffett (2002) ont remarqué une tendance de ceux-ci à développer un niveau d'espoir nettement supérieur à la population, accompagné de capacités élevées de fixation de buts, de *coping*, de résilience ou d'autorégulation. Dans une autre étude, Holt et Mitchell (2006) font le postulat que l'articulation entre un haut niveau d'espoir, de résilience et de soutien social permettrait d'expliquer le passage de l'amateurisme au professionnalisme chez de jeunes espoirs du football anglais. Pour questionner la relation entre l'espoir et la performance sportive, Curry et al. (1997) ont mené une étude sur des athlètes américains de première division, dans sept universités différentes. Les résultats ont montré que les athlètes ayant un niveau d'espoir élevé sont significativement plus performants, même en supprimant statistiquement les variances dues à l'habileté sportive et au temps de pratique hebdomadaire. Dans une seconde étude, Curry et al. (1997) ont mesuré l'espoir de trait chez des athlètes féminines, mais également l'espoir d'état avant chaque course réalisée dans le cadre d'une compétition d'athlétisme. Les résultats montrent que l'espoir d'état prédit significativement la performance athlétique qui suit et qu'ensemble, espoir de trait et d'état représentent 56 % de la variance relative à ces performances. Par ailleurs, les autres facteurs psychologiques mesurés comme la confiance, l'estime de soi ou l'humeur ne se sont pas révélés être des prédicteurs significatifs de la performance.

4. Les antécédents de l'espoir

Après avoir longuement évoqué les conséquences de l'espoir, sur les plans cognitifs, émotionnels et comportementaux, il s'agit maintenant de préciser quels sont les éléments personnels et/ou contextuels qui permettent à l'individu de développer un niveau plus ou moins élevé d'espoir. Questionner les antécédents revient ainsi à identifier les conditions préalables et favorables au développement de l'espoir chez l'individu (voir Fig. 1, « antécédents personnels »).

4.1. L'importance des autrui significatifs

De façon systématique, les individus présentant un haut niveau d'espoir ont établi un lien étroit avec au moins un adulte référent pendant leur enfance (Rieger, 1993). Cet adulte aide à la fois à la constitution de ses propres buts par l'enfant, et lui enseigne la manière de penser indispensable pour les atteindre (Shorey, Snyder, Yang, & Lewin, 2003). Il est aussi une source d'inspiration et de motivation pour l'enfant. Pour Shorey et al. (2003), développer un sentiment d'attachement fort et sécuritaire avec ses parents dès l'enfance serait en effet un moyen d'orienter l'individu vers un haut niveau dispositionnel d'espoir. Les travaux récents de Jiang et al. (2013) viennent corroborer cela en rapportant une corrélation positive et significative entre l'espoir de trait et l'attachement parental.

4.2. Le style parental

Les liens qui s'instaurent avec les adultes référents et notamment les parents dépendent également du style parental développé. Quatre styles parentaux ont été mis en évidence par Baumrind (1971) que sont les styles parentaux autoritaire, permissif, désengagé et démocratique, à partir de l'association entre le degré d'affirmation du contrôle et la sensibilité aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent. Dominguez et Carton (1997) montrent par exemple que les adolescents rapportant un comportement autoritaire de leurs parents sont moins autonomes, moins créatifs, moins optimistes, ont une moins bonne acception d'eux-mêmes et ont plus de difficulté à définir clairement leurs buts. Ces auteurs notent des résultats inverses lorsque les adolescents rapportent un comportement plus consensuel et démocratique de leurs parents.

De surcroît, ces résultats se confirment concernant la structuration du niveau d'espoir chez les adolescents. Effectivement, Heaven et Ciarrochi (2008) montrent que les adolescents percevant le style parental comme fortement démocratique possèdent un niveau d'espoir dispositionnel significativement plus élevé que ceux percevant le style parental comme faiblement démocratique. La principale caractéristique du style parental démocratique réside dans la capacité des parents à identifier et justifier clairement les règles et limites concernant les comportements définis comme acceptables. Les enfants et adolescents bénéficiant de ce style parental seraient plus à même de choisir des buts atteignables pour eux-mêmes, de trouver les moyens permettant de les d'atteindre, et de dépasser les obstacles éventuels (Heaven & Ciarrochi, 2008).

Par conséquent, le style d'autorité instauré par les parents pourrait avoir une influence sur la capacité des enfants à générer de l'espoir. Ainsi, la plupart des individus qui rapportent un faible niveau d'espoir n'ont pas nécessairement été « socialisés » dès l'enfance pour penser de cette manière, et/ou des forces extérieures (e.g., traumatisme, divorce, décès d'un proche) sont intervenues pour détruire ces pensées d'espoir durant l'enfance (McDermott & Snyder, 2000 ; Snyder, 1994). En définitive, la nature des interactions entre l'individu et le contexte social et environnemental serait donc à l'origine du développement de l'espoir chez les jeunes, et permettrait d'orienter les enfants et adolescents vers un mode de pensée positif (Schmid & Lopez, 2011 ; Schmid, Phelps, & Lerner, 2011).

4.3. Le rôle des antécédents dans la dynamique du modèle de Snyder

Le développement initial de l'espoir a une importance considérable dans le modèle de Snyder car il détermine le niveau dispositionnel d'espoir propre à chaque individu. Ainsi, on peut présenter un niveau plus ou moins élevé d'espoir de trait au regard de ses propres antécédents. Ce niveau relativement stable va orienter le choix des buts au regard de leur valeur perçue (voir Fig. 1). Celle-ci

dépend de critères comme l'intérêt personnel (ce but est-il important pour moi?), le niveau de difficulté perçue (ce but est-il atteignable ou non au regard de mes capacités?) ou les bénéfices escomptés (qu'est-ce que j'y gagne?).

Parmi les antécédents, on retrouve également les buts antérieurs qui peuvent exercer une influence sur le choix des buts futurs et leur valeur perçue. Un but non atteint pourra rétroactivement engendrer une diminution de la valeur perçue de ce but et des buts relativement proches, ainsi qu'une diminution potentielle du niveau d'espoir relatif à ce type de buts. Par ailleurs, les pensées pleines d'espoir supportées par un individu sont accompagnées par un ensemble d'émotions ou d'humeurs caractéristiques. Ce référentiel émotionnel (voir Fig. 1) constitue également une composante des antécédents et est à même d'influencer la valeur perçue du but. Cet ensemble d'émotions est la conséquence d'une multitude de buts précédemment poursuivis. Chez les individus présentant un haut niveau d'espoir, ces émotions sont très souvent associées à des aspects positifs comme le bonheur, la confiance ou l'engagement (Snyder et al., 1999; Snyder, Harris et al., 1991). À l'inverse, les émotions d'une personne ayant peu d'espoir renvoient davantage à des sentiments négatifs comme l'anxiété, le stress, la rumination. En conséquence, les individus ayant peu d'espoir auront notamment tendance à surestimer la difficulté du but, à avoir une perception moindre de leurs capacités ainsi qu'une confiance et un engagement plus mesurés, limitant de ce fait le choix des buts et la valeur qui leur est accordée.

5. Augmenter l'espoir : chimère ou gageure réaliste ?

Après avoir présenté les conséquences et les antécédents de l'espoir, il est maintenant intéressant de savoir si, et dans quelle mesure, le niveau d'espoir propre à chaque individu peut être modifié. En d'autres termes, est-il possible, avec des interventions spécifiques, de faire en sorte que les gens développent davantage d'espoir, avec comme corollaire une augmentation du bien-être, de la satisfaction, une meilleure réussite, etc. ? Pour aborder cette problématique, nous allons présenter quelques travaux de recherche qui sont spécifiquement intéressés à cette question de l'augmentation du niveau d'espoir.

Weis et Speridakos (2011) ont dénombré dans une méta-analyse pas moins de 27 études destinées à tester l'efficacité de programmes d'intervention ayant pour but d'augmenter l'espoir chez les participants. Parmi ces études, 19 s'appuient directement sur la théorie de l'espoir de Snyder, et utilisent les outils de mesure spécifiques s'y rapportant. À celles-ci, on peut ajouter quelques études récemment publiées et non intégrées dans cette méta-analyse. En effet, plus récemment, Lopez (2013) a consacré un ouvrage à ce type d'interventions. Elles ont été réalisées principalement dans trois domaines distincts que sont la santé, l'école et le sport. À titre d'exemple, nous allons présenter quelques-unes de ces études ainsi que leurs résultats.

5.1. Le domaine de la santé

Les effets bénéfiques de l'espoir en psychothérapie ont été régulièrement évoqués (e.g., Cheavens, Feldman, Woodward et al., 2006; Lopez, Floyd, Ulven, & Snyder, 2000; Snyder et al., 2000) mais très peu d'études ont testé expérimentalement les effets d'un programme d'intervention thérapeutique sur le niveau d'espoir des sujets, ainsi que le rôle joué par celui-ci sur l'efficacité d'une thérapie.

La première étude de cette nature a été menée par Klausner et al. (1998). Elle était destinée à mesurer les bénéfices d'une psychothérapie de 11 semaines, chez 13 personnes âgées sujettes aux symptômes de la dépression. Deux groupes ont été constitués et se réunissaient une heure par semaine, l'un structurant son intervention sur la théorie de l'espoir et l'autre sur une thérapie fondée sur le traitement et l'analyse des souvenirs. Si les deux groupes présentent des baisses significatives du niveau de dépression à l'issue de l'intervention par rapport au pré-test, l'effet est supérieur dans le groupe « espoir ». De plus, celui-ci présente des améliorations significatives concernant le niveau d'espoir d'état et les interactions sociales, ainsi qu'une baisse conjointe des niveaux d'anxiété et de désespoir.

Dans une autre étude, Cheavens, Feldman et al. (2006) ont mis en place une thérapie de groupe sur une durée de 8 semaines. Elle était destinée à augmenter le niveau d'espoir des sujets. À l'issue de l'expérimentation, les résultats montrent une augmentation significative de la composante

Annexes 8

motivationnelle de l'espoir, de l'estime de soi, ainsi qu'une réduction des symptômes de l'anxiété et de la dépression en comparaison du groupe témoin.

5.2. Le domaine scolaire

Le domaine scolaire étant le plus investigué sur le plan des recherches sur l'espoir, les recherches se centrent depuis peu sur les bienfaits de programmes spécifiques d'intervention destinés à augmenter l'espoir des élèves ou étudiants en contexte scolaire. [Pedrotti, Lopez, et Krieshok \(2000\)](#) ont testé un programme structuré autour de 5 sessions de 45 minutes, sur une durée de 5 semaines, avec des groupes allant de 8 à 10 sujets. Les résultats montrent que le niveau d'espoir dispositionnel est significativement plus important chez le groupe ayant pris part au programme, par rapport au groupe témoin. Ces améliorations ont été maintenues 6 semaines après la fin du programme d'intervention. Ces résultats ont été répliqués dans des études développant des programmes similaires à destination d'élèves d'écoles primaires ([Edwards & Lopez, 2000](#)) et de lycéens ([Bouwkamp & Lopez, 2001](#)).

[Madden, Green, et Grant \(2011\)](#) ont quant à eux conduit une étude pilote chez 38 jeunes élèves australiens. L'intervention consistait en 8 sessions de 45 minutes réparties sur 6 mois. Ces sessions s'appuyaient sur la mise en évidence des forces de caractère de chacun, l'identification et l'utilisation de ses propres ressources pour atteindre ses buts, ainsi qu'un travail spécifique sur l'autorégulation. Les résultats traduisent des augmentations significatives du niveau d'espoir de trait et d'engagement.

Récemment, le programme Building Hope For The Future a été mis en place avec 62 adolescents en contexte scolaire, sur une durée de 5 semaines ([Marques, Lopez, & Pais-Ribeiro, 2009](#)). Il a consisté en une intervention hebdomadaire d'une heure. Les mesures ont été effectuées en pré- et post-tests, ainsi que 6 et 18 mois après l'intervention. On constate chez les participants une augmentation du niveau d'espoir et de satisfaction de vie, ainsi qu'un accroissement du soi perçu. De surcroît, ces bénéfices sont maintenus jusqu'à 18 mois après la fin du programme. En revanche, le niveau d'espoir n'a pas permis de prédire les performances scolaires 6 à 18 mois après l'intervention lorsque les résultats initiaux sont contrôlés, contrairement aux résultats d'autres études ([Curry et al., 1999](#)).

Dernièrement, [Feldman et Dreher \(2012\)](#) ont procédé à une intervention de 90 minutes destinée à augmenter le niveau d'espoir chez des étudiants. Avant l'intervention, il était demandé aux sujets de choisir un but qu'ils souhaiteraient accomplir au cours des 6 prochains mois. Les résultats démontrent une augmentation significative du niveau d'espoir d'état du groupe expérimental par rapport au groupe ayant bénéficié d'une intervention sur la relaxation musculaire. De même, on note une amélioration significativement supérieure de l'atteinte de l'objectif un mois après. En revanche, le niveau d'espoir n'est pas maintenu à cette même date et aucune différence significative n'apparaît avec le niveau initialement mesuré.

[Davidson, Feldman, et Margalit \(2012\)](#) ont réalisé une intervention de 45 minutes auprès d'un groupe d'étudiants. En distinguant les étudiants selon leur niveau d'espoir initial, on constate une augmentation de ce niveau juste après l'intervention pour les deux groupes (espoir élevé vs faible). En revanche, si les sujets ayant un niveau d'espoir initial plus élevé maintiennent ce niveau un mois après l'intervention, ce n'est pas le cas pour le groupe des sujets ayant peu d'espoir. De surcroît, alors qu'aucune différence significative n'apparaît concernant les résultats scolaires des sujets avant l'intervention, on note une différence significative en fin de semestre après l'intervention, en faveur de ceux ayant un niveau d'espoir initial supérieur. En conséquence, il se pourrait qu'une intervention ponctuelle destinée à augmenter l'espoir impacte davantage les sujets ayant un niveau d'espoir supérieur avant l'intervention. Cela impliquerait des interventions plus importantes et répétées pour les sujets ayant un faible niveau d'espoir, dans le but d'obtenir des améliorations significatives et durables. Ces résultats demandent néanmoins à être confirmés dans de futures investigations.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que les effets de ces programmes d'intervention sont supérieurs dans les études menées en contexte scolaire par rapport à celles menées dans le domaine de la santé ([Weis & Speridakos, 2011](#)).

Annexes 8

5.3. Le domaine sportif

Il n'existe à notre connaissance que deux études ayant élaboré un protocole destiné à augmenter l'espoir chez des sportifs. La première de ce type a été réalisée par [Curry et al. \(1999\)](#) qui ont mis en place une intervention destinée à insuffler de l'espoir à un groupe d'étudiants sportifs, à raison de 2 heures par semaines pendant 15 semaines. Des sessions sur la fixation de buts, le contrôle émotionnel, l'estime de soi ou encore la confiance en soi ont été réalisées. Pour les athlètes ayant bénéficié de ces interventions, il a été montré qu'ils ont significativement augmenté leur niveau d'espoir d'état, la confiance qu'ils entretiennent vis-à-vis de leurs performances sportives, leur estime de soi et leurs résultats scolaires de fin d'année par rapport au groupe témoin.

[Rolo et Gould \(2007\)](#) ont expérimenté un protocole s'articulant autour de 6 semaines d'intervention et composé de 10 sessions collectives et 2 sessions individuelles, chez des sportifs universitaires américains de première division NCAA (National Collegiate Athletics Association). Les résultats révèlent une augmentation significative du niveau d'espoir d'état après l'intervention, en comparaison du groupe témoin. En revanche, et ce malgré une légère augmentation, on ne note pas de différence significative concernant l'espoir de trait, l'espoir dans le domaine sportif ou les performances, en comparaison du groupe témoin.

Par conséquent, les données en contexte sportif nécessitent encore d'être explorées et clarifiées, afin de mieux appréhender la relation unissant espoir et performance, notamment dans le but de mesurer l'efficacité des programmes d'intervention visant l'augmentation du niveau d'espoir ([Tableau 1](#)).

5.4. Fonctionnement des programmes d'intervention

Après avoir abordé la question de l'efficacité des programmes d'intervention destinés à augmenter l'espoir, il s'agit de présenter brièvement leurs modalités de fonctionnement. Malgré le fait que les programmes destinés à augmenter l'espoir soient différents les uns des autres, on y retrouve systématiquement certains éléments incontournables. En prenant appui sur l'article de [Snyder, Lopez, et al. \(2003\)](#), nous allons brièvement décrire ces étapes incontournables, qui se fondent généralement sur une articulation autour des trois piliers constitutifs de la théorie de l'espoir : les buts (e.g. définition de buts personnels et intrinsèques, atteignables), la dimension opératoire, (e.g. étapes incontournables, hiérarchisation des buts, planification, marqueurs d'atteinte) et la dimension motivationnelle (e.g. *coping*, auto-régulation, attributions).

Dans un premier temps, il s'agit de permettre aux individus d'identifier clairement leurs buts dans différents domaines. Pour cela, des questionnaires leur sont remis concernant la valeur qu'ils attribuent aux choses, leurs centres d'intérêts, leurs compétences. De même, ils sont interrogés sur les buts récents pour lesquels ils ont ressenti du plaisir et qui ont fait sens pour eux. Une fois que l'individu a produit une liste de buts, avec l'aide de l'intervenant, il s'agit d'apprendre à les hiérarchiser. Les individus ayant peu d'espoir se caractérisent en effet par leurs incapacités à classer et à hiérarchiser les buts qu'ils se fixent, fonctionnant davantage par pulsion ou sur le mode de la spontanéité. Il s'agit ensuite d'établir des marqueurs permettant de suivre très clairement la progression vers l'atteinte du but désiré. Cela implique que les buts soient très clairement définis, et non vagues (e.g. réussir ma scolarité), afin d'être certain du moment où ils sont atteints ([Pennebaker, 1989](#)). De plus, les buts abstraits apparaissent plus difficiles à atteindre que les buts spécifiques et bien identifiés ([Emmons, 1992](#)). Un autre élément important consiste à orienter les sujets vers des buts de maîtrise-approche, dont la réussite nécessite d'accomplir quelque chose pour soi, en référence à ses propres standards. À l'inverse, les buts d'évitement (qu'ils soient de performance ou de maîtrise) consistent à faire en sorte d'éviter que quelque chose ne se produise, et sont souvent orientés négativement. À ce titre, les individus ayant beaucoup d'espoir semblent s'orienter davantage vers des buts de maîtrise-approche et ceux ayant peu d'espoir vers des buts d'évitement, et notamment de performance-évitement ([Snyder, 2002](#)).

Dans un deuxième temps, il s'agit d'aider les sujets à développer différentes stratégies pour atteindre leurs buts (i.e. composante opératoire). Pour cela, il faut leur apprendre à scinder leurs buts généraux en un certain nombre de sous-but. Les individus ayant un faible niveau d'espoir éprouvent des difficultés à effectuer cette démarche. Il s'agit donc de faire en sorte qu'ils soient capables de

Annexes 8

Tableau 1
Synthèse des principales études/expériences portant sur l'augmentation du niveau d'espoir.

Auteur(s)	Mesure de l'espoir	Type et but de l'étude/expérience	Groupes et nature de l'intervention	Résultats
Feldman & Dreher (2012)	Échelle d'espoir concernant des buts spécifiques (Feldman et al., 2009)	Le but de cette étude est de tester le caractère « malléable » de l'espoir en cherchant à en modifier le niveau chez des étudiants, sur une intervention ponctuelle et courte de 90 minutes	n = 96 étudiants (27 hommes et 69 femmes; âge 18-22; M = 18,71; SD = .85) Un groupe expérimental (GE) et un groupe témoin (GC) La session de 90 minutes se déroule en 4 temps (voir Lopez et al., 2000) et débute par le choix d'un but individuel que le sujet souhaite voir se réaliser dans les six mois à venir n = 43 (35 femmes et 8 hommes, âge M = 25,27; SD = 5,25) 3 groupes randomisés de 14-15 participants. Un dont l'intervention se centre sur l'espoir, un sur l'auto-efficacité et un sur la cohérence L'intervention dure environ 45 minutes Trois temps de mesure avant, immédiatement après et un mois après l'intervention	Augmentation significative du niveau d'espoir d'état du GE/GC (relaxation musculaire) Amélioration significative supérieure de l'atteinte de l'objectif un mois après du GE/GC Pas de différence significative du niveau d'espoir un mois après, par rapport au niveau initial : nécessite des interventions répétées pour un effet durable ? Pour le groupe « espoir », 2 sous-groupes ont été constitués en fonction du niveau d'espoir des sujets 1 mois après intervention Les résultats montrent une augmentation du niveau d'espoir chez tous les sujets (espoir élevé vs faible) après l'intervention Ce niveau se maintient 1 mois après chez les sujets EE, tandis qu'il baisse significativement pour le sous-groupe EF Pas de différence significative concernant les résultats scolaires avant intervention entre les groupes EE et EF, mais différence significative en fin de semestre après l'intervention en faveur des sujets du sous-groupe EE Les résultats montrent une augmentation significative des niveaux d'espoir et d'engagement à l'issue de l'intervention. En revanche, pas de groupe(s) témoin(s) limitant de ce fait l'interprétation des résultats
Davidson et al. (2012)	Espoir d'état (Snyder et al., 1996)	Le but de cette étude et d'étudier les effets d'une session d'intervention auprès d'étudiants en 1 ^{re} année, ciblée sur l'augmentation de l'espoir, de la cohérence et de l'auto-efficacité, sur les résultats scolaires	N = 38 (M = 10,7) L'intervention consistait en 8 sessions de 45 minutes réparties sur 6 mois. Ces sessions s'appuyaient sur la mise en évidence des forces de caractère de chacun, l'identification et l'utilisation de ses propres ressources pour atteindre ses buts, ainsi qu'un travail spécifique sur l'autorégulation	
Madden et al. (2011)	Espoir de trait chez l'enfant (Snyder et al., 1997)	Étude pilote basée sur un programme d'entraînement s'appuyant sur les forces de caractère pour développer l'espoir et l'engagement chez des élèves (garçons) australiens		

Y. Delas et al. / Psychologie Française 60 (2015) 217-262

251

Tableau 1 (Suite)

Auteur(s)	Mesure de l'espoir	Type et but de l'étude/expérience	Groupes et nature de l'intervention	Résultats
Marques et al. (2009)	Espoir de trait chez l'enfant (Snyder et al., 1997)	Étude destinée à tester le programme d'intervention le programme Building Hope For The Future, destiné à augmenter le niveau d'espoir des élèves en contexte scolaire. Les mesures ont été effectuées en pré-test et post-tests, ainsi que 6 et 18 mois après l'intervention	N = 62 (âge M = 10,96; SD = .31; 10-12 ans) Un groupe expérimental (n = 31) et un groupe témoin (n = 31) Sessions d'une heure/semaine sur 5 semaines, organisées en 4 points distincts sur la base du modèle de Snyder (voir Lopez et al., 2000)	Augmentation du niveau d'espoir et de satisfaction de vie, et accroissement du soi perçu par rapport au groupe témoin Les bénéfices sont maintenus jusqu'à 18 mois après la fin du programme En revanche, le niveau d'espoir ne prédit pas les performances scolaires 6 à 18 mois après l'intervention, lorsque les résultats initiaux sont contrôlés
Berg et al. (2008)	Espoir de trait – version révisée non publiée (Shorey et al., 2007)	Le but de cette étude expérimentale est de tester les effets d'une intervention destinée à augmenter l'espoir, sur la capacité de coping centrée sur la tolérance à la douleur La tâche consiste à maintenir sa main plongée dans de l'eau à 0 ° C un maximum de temps (max 300 s)	N = 172 (âge M = 19,17; SD = 2,02) Tous les sujets sélectionnés présentent un faible niveau d'espoir 4 groupes : espoir-hommes n = 27; espoir-femmes n = 62; témoin-hommes n = 31; témoin-femmes n = 52 Pour les groupes expérimentaux, l'intervention, en 4 points, dure environ 15 minutes et s'appuie sur les présupposés de la théorie de Snyder	Les résultats traduisent un effet significatif (faible) du programme d'intervention, uniquement chez les femmes. Cela pose la question de l'efficacité d'un programme d'intervention court (15 minutes), notamment chez des sujets ayant un niveau initial d'espoir faible... La résistance à la douleur augmente de façon significative pour les deux groupes expérimentaux, avec un seuil de significativité plus élevé chez les femmes
Rolo & Gould (2007)	Espoir de trait (Snyder et al., 1991) Espoir d'état (Snyder et al., 1996)	Étude destinée à mesurer l'efficacité d'un programme d'intervention destiné à augmenter l'espoir, les performances scolaires et sportives chez des athlètes universitaires américains de première division NCAA (National Collegiate Athletics Association)	N = 44 (âge M = 19; 18-21 ans) Un groupe expérimental (GE; n = 22) et un groupe témoin (GC; n = 22) Six semaines d'intervention composées de 10 sessions collectives et 2 sessions individuelles L'intervention se centre sur la fixation de but et le développement de stratégies pour travailler sur les composantes opératoire et motivationnelle de l'espoir	Augmentation significative du niveau d'espoir d'état après l'intervention pour le GE/GC Pas de différence significative concernant l'espoir de trait et les performances pour le GE/GC après intervention

252

Y. Delas et al. / Psychologie Française 60 (2015) 217-262

Annexes 8

Tableau 1 (Suite)

Auteur(s)	Mesure de l'espoir	Type et but de l'étude/expérience	Groupes et nature de l'intervention	Résultats
Cheavens et al. (2006)	Espoir d'état (Snyder et al., 1996)	Expérimentation d'une thérapie de groupe sur une durée de 8 semaines (8 x 2 h) destinée à augmenter le niveau d'espoir	N = 32 (âge M = 49 ; SD = 7,67 ; range = 32-64) Plusieurs groupes expérimentaux (4-8 sujets) et un groupe témoin Cette thérapie s'appuie sur la définition de buts individuels, et le développement de stratégies permettant de les atteindre	À l'issue de l'expérimentation, les résultats montrent une augmentation significative de la composante motivationnelle de l'espoir, de l'estime de soi, ainsi qu'une réduction des symptômes de l'anxiété et de la dépression en comparaison du groupe témoin Pas d'augmentation de la dimension opératoire
Irving et al. (2004)	Espoir d'état (Snyder et al., 1996)	Cette étude porte sur l'examen des différences de niveau d'espoir entre les individus avant, au début et à la fin d'une psychothérapie individuelle (12 semaines)	N = 98 (âge M = 32,05, SD = 8,15), un groupe en « pré-thérapie » (PT) pendant 5 semaines, intervention basée sur le modèle Snyder (1,5 h/semaine). Le second groupe est mis sur liste d'attente (LA) avant le début de l'intervention individuelle	Au début de l'intervention, un haut niveau d'espoir est notamment associé à des niveaux supérieurs de bien-être, de coping et de régulation des émotions. Les mêmes corrélations sont observées durant toute la durée de l'intervention. Augmentation significative du niveau d'espoir d'état après les 12 semaines. Toutefois, pas de différences significatives sur toutes les variables entre les groupes PT et LA avant intervention, et pas de possibilités d'évaluer les effets de la pré-thérapie.
Pedrotti et al. (2000)	Espoir de trait chez l'enfant (Snyder et al., 1997)	Expérimentation d'un programme d'intervention, The Making Hope Happen (MHH), auprès d'élèves en contexte scolaire	Le programme structuré autour de 5 sessions de 45 minutes, sur 5 semaines, avec des groupes de 8-10 sujets	Les résultats montrent que le niveau d'espoir de trait est significativement plus important chez le groupe ayant pris part au programme, par rapport au groupe témoin. Ces améliorations ont été maintenues 6 semaines après la fin du programme d'intervention.
Klausner et al. (1998)	Espoir d'état (Snyder et al., 1996)	Étude qui compare l'efficacité de deux interventions courtes (11 semaines, 1 h/semaine) en psychothérapie, pour des patients dépressifs	N = 13 (âge M = 66,9) ; 2 groupes distincts randomisés : l'un confronté à une intervention basée sur le modèle de Snyder, à travers l'identification et l'atteinte de buts simples (espoir) ; l'autre s'appuyant sur l'utilisation des souvenirs	Les deux groupes présentent des baisses significatives du niveau de dépression à l'issue de l'intervention par rapport au pré-test : effet est supérieur du groupe intervention « espoir ». Amélioration du niveau d'espoir d'état, des interactions sociales et baisse conjointe des niveaux d'anxiété et de désespoir uniquement pour ce groupe

Y. Delas et al. / Psychologie française 60 (2015) 217-262

253

Annexes 8

planifier et de hiérarchiser des sous-buts, comme autant d'étapes incontournables pour atteindre leur but général. Toutefois, la difficulté réside également dans le fait de générer différentes voies d'accès possibles pour atteindre son but. Il est donc indispensable de prendre conscience qu'en cas d'échec, des solutions alternatives permettant d'atteindre ses objectifs sont envisageables.

Dans un dernier temps, il s'agit d'aider les sujets à développer et entretenir une motivation suffisante pour leur permettre d'atteindre leurs buts. Bien qu'ils doivent choisir des buts qui semblent importants à leurs yeux, ceux-ci leurs sont le plus souvent assignés par une source externe telle que leurs pairs, les parents, les enseignants. En plus de ne pas attribuer de sens à la poursuite de ces buts, les recherches montrent que l'accomplissement de ce type de but n'engendre qu'un plaisir fugace (Sheldon & Elliot, 1999). De plus, quand un individu manque de buts personnels répondant à ses besoins, sa motivation intrinsèque ainsi que ses performances se détériorent (Conti, 2000). Par conséquent, il est important que les élèves développent des buts individuels, fondés sur leurs propres standards, qui sont davantage motivants que des buts à dominante extrinsèque. De surcroît, il s'agit de choisir des buts d'un niveau de difficulté optimal pour susciter un challenge motivant et engageant, sans pour autant être inaccessibles. Cela causerait indéniablement l'échec et serait certainement source de désengagement voire de résignation (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978). Par ailleurs, les individus ayant un faible niveau d'espoir ont tendance à reporter des pensées négatives et à être extrêmement critiques envers eux-mêmes. Il est donc nécessaire de faire en sorte que les sujets adoptent des pensées plus positives orientées vers la réussite et diminuent les critiques inutiles qu'ils se font à leur égard. Or, on sait que les individus ayant peu d'espoir ont souvent tendance à attribuer leurs échecs à un manque de compétence ou de talent, qui sont des éléments qui échappent à leur contrôle. En effet, il existe une corrélation positive entre l'espoir et le style attributionnel ou style explicatif (Ciarrochi et al., 2007). Par conséquent, il est souhaitable que lorsque les individus sont confrontés à des obstacles, ils adoptent des attributions plus « fonctionnelles », orientées vers des éléments contrôlables comme l'effort, qui sont sources d'engagement durable. On peut à ce titre engager un travail sur la modification des attributions formulées à l'issue d'un échec (voir Martin-Krumm & Tarquinio, 2011, pour une revue).

6. Conclusion et perspectives

À l'issue de cette revue de questions, nous avons tenté de faire un point concernant l'état actuel des recherches menées sur la théorie de l'espoir développée originellement par Snyder. Il en ressort que le concept d'espoir constitue une porte d'entrée pour appréhender les événements futurs et en mesurer les conséquences sur les comportements, émotions et cognitions. L'espoir constitue en outre une variable labile, c'est-à-dire dont le niveau est susceptible de varier, et s'insérant dans un continuum dont le niveau varie selon que l'on se réfère à des buts plus ou moins généraux et stables dans le temps. L'espoir est ainsi constitué à sa base d'un niveau général commun à un ensemble de situations et relativement stable. Toutefois, le niveau d'espoir peut varier selon que les buts ciblés renvoient à un domaine particulier ou à une situation particulière. Ce niveau présente alors une plus grande variabilité et une stabilité moins importante dans le temps. Ainsi, chacun est à même de développer un niveau d'espoir plus spécifique relatif à des domaines particuliers de la vie (e.g. travail, école, sport). Enfin, le niveau d'espoir peut se référer à une situation particulière ou un but précis (Feldman & Dreher, 2012). On peut ainsi posséder une tendance personnelle relativement stable à développer de l'espoir (i.e. espoir de trait), tout en ayant un faible niveau d'espoir en ce qui concerne un domaine particulier ou une situation spécifique et ponctuelle (i.e. espoir d'état). La particularité du modèle de Snyder réside dans son caractère bi-dimensionnel, nécessitant conjointement la capacité à élaborer des stratégies pour atteindre ses buts (composante opératoire), ainsi que le développement et la mobilisation de ressources suffisantes pour les mettre en œuvre (composante motivationnelle). Concernant les conséquences de l'espoir, celui-ci est positivement associé à l'ajustement psychologique, ainsi qu'à un certain nombre de concepts sous-tendus dans des domaines aussi variés que la santé, l'école, ou le sport. Plusieurs études ont par ailleurs démontré le caractère prédictif de l'espoir sur la réussite (e.g., Day et al., 2010; Marques et al., 2011; Rand et al., 2011; Snyder, Shorey et al., 2002) ou certaines composantes du bien-être dans des contextes variés (e.g., Feldman et Snyder, 2005; Feldman & Snyder, 2005; Jafari et al., 2010; Kato & Snyder, 2005; Moraitou et al., 2006; Wroblewski & Snyder, 2005), en

comparaison d'autres concepts comme l'optimisme, l'auto-efficacité ou encore l'estime de soi et les styles explicatifs.

6.1. Les limites du modèle de Snyder

Ce modèle est parfois critiqué ou questionné (e.g., [Aspinwall & Leaf, 2002](#) ; [Brouwer, Meijer, Weekers, & Baneke, 2008](#) ; [Bruininks & Malle, 2006](#) ; [Tong, Fredrickson, Chang, & Lim, 2010](#)), notamment du fait de l'orientation préférentiellement cognitive de celui-ci, ainsi qu'au regard de l'orientation exclusive sur l'individu. Par conséquent, certains éléments potentiellement associés à l'espoir demeurent relativement absents, tels que la dimension sociale. Une des limites formulées à l'égard du modèle de Snyder est aussi qu'il ne permet pas d'expliquer pourquoi certaines personnes développent de l'espoir bien qu'ils sentent qu'ils ne sont pas en mesure de faire quoi que ce soit pour atteindre leur(s) but(s) (e.g., [Aspinwall & Leaf, 2002](#) ; [Bruininks & Malle, 2006](#)). Par ailleurs, il est parfois possible de développer de l'espoir concernant les buts d'autrui ou de compter sur les actions d'autrui pour mener à bien ses propres objectifs. C'est donc le caractère individuel du modèle de Snyder qui est mis en cause, d'autres théories prenant réellement en compte les autrui significatifs dans le développement individuel du niveau d'espoir (e.g., [Herth, 1991](#) ; [Scioli et al., 2011](#)). Pour répondre à cet écueil, [Bernardo \(2010\)](#) a récemment proposé d'étendre la théorie de Snyder en y incorporant une dimension « locus » d'espoir. Cette notion provient de la théorie développée par [Rotter \(1966\)](#). Ce concept de Locus Of Control (LOC) se réfère à la perception de l'individu quant au contrôle exercé sur les conséquences de ses propres actions. Certains individus établissent naturellement un rapport entre leurs actions et les conséquences générées par celles-ci, on parle alors de « locus interne » de contrôle. Pour [Bernardo \(2010\)](#), les 8 items initiaux de l'échelle de [Snyder, Harris, et al. \(1991\)](#) renvoient à la dimension interne du locus d'espoir. D'autres individus pensent à l'inverse que les conséquences de leurs actions sont dues à des personnes et/ou des événements extérieurs (e.g. chance, intervention divine, aide d'autrui). On parle alors de « locus externe » de contrôle. Dans le locus externe d'espoir, les personnes importantes pour soi ainsi que les forces extérieures sont considérées comme cruciales pour l'atteinte de ses propres buts. Dans ce cas, l'espoir peut s'appuyer sur des autrui significatifs tels que la famille ou les pairs, et peut aussi être ancré dans des vertus surnaturelles ou théologiques. À ce titre, [Bernardo \(2010\)](#) propose de séparer le locus externe d'espoir en famille, amis et vertus spirituelles. Concernant l'échelle d'espoir de trait, 8 nouveaux items, 4 pour chacune des composantes (opératoire et motivationnelle), sont ajoutés pour les 3 dimensions du locus externe (pour un total de 24 nouveaux items). Les résultats traduisent le caractère cohérent du modèle développé par Bernardo. De surcroît, une mesure de l'individualisme prédit une dominante interne du locus d'espoir tandis qu'un degré élevé de collectivisme prédit une dominante externe du locus d'espoir. Ces résultats ont été confirmés par [Du et King \(2013\)](#) qui ont démontré le caractère prédictif d'un construit de soi individuel sur la dimension interne du locus d'espoir. À l'inverse, un construit de soi interdépendant prédit significativement une dimension externe du locus. Par conséquent, ces récents travaux rendent compte de l'intérêt de prendre en compte le locus d'espoir, notamment lorsqu'il s'agit d'aborder l'espoir dans différentes cultures. En effet, certaines d'entre elles reflètent une hégémonie du modèle individualiste, dans lequel l'individu et ses préoccupations, sa liberté, son autonomie, son bien-être, etc. sont au centre (e.g. la plupart de nos sociétés occidentales, la société nord-américaine). D'autres cultures sont au contraire plus axées sur un modèle de société communautaire et collectiviste ([Bernardo, 2010](#)) fondé sur des valeurs de partage, le respect d'obligations mutuelles et collectives qui donnent la primauté au groupe sur l'individu (e.g. certaines familles traditionnelles chinoises ou africaines). Dans ces sociétés ou groupes, l'espoir peut être soumis davantage à l'influence des pairs. En outre, des différences inter-individuelles sont également susceptibles d'apparaître concernant le choix préférentiel d'une dominante interne/externe du locus d'espoir, en fonction de caractéristiques personnelles. Néanmoins, [Du et King \(2013\)](#) ont montré que les deux dimensions du locus d'espoir sont positivement associées à un certain nombre de variables telles que la satisfaction de vie ou l'estime de soi, ce qui laisse à penser qu'une dominante externe du locus d'espoir peut également avoir des conséquences positives en matière d'ajustement psychologique.

Le second élément sujet à discussion concerne le caractère bi-dimensionnel du modèle de Snyder (e.g., [Brouwer et al., 2008](#) ; [Roesch & Vaughn, 2006](#) ; [Tong et al., 2010](#)). Pour [Snyder, Harris, et al.](#)

(1991), les dimensions motivationnelle et opératoire sont toutes deux constitutives de l'espoir et le niveau d'espoir global correspond à l'addition des deux sous-scores relatifs à chacune des dimensions. Toutefois, tandis que certaines études analysent de façon distincte les scores obtenus pour les composantes motivationnelle et opératoire (e.g., Arnau et al., 2007 ; Chang, 2003 ; Ciarrochi et al., 2007 ; Feldman & Dreher, 2012) ; d'autres ne s'intéressent qu'à l'index global d'espoir sans prêter de distinction aux scores des deux sous-composantes (e.g., Davidson et al., 2012 ; Jiang et al., 2013 ; Lopez & Calderon, 2011 ; Snyder et al., 1997). Par ailleurs, une majorité d'études distinguant les deux dimensions rend compte d'un effet supérieur voire exclusif de la dimension motivationnelle (e.g., Arnau et al., 2007 ; Bailey, Eng, Frisch, & Snyder, 2007 ; Ciarrochi et al., 2007 ; Gustafsson et al., 2010). À l'inverse, peu d'études montrent un effet supérieur de la dimension opératoire (e.g., Drach-Zahavy & Somech, 2002 ; Irving et al., 1998 ; Moraitou et al., 2006). Par conséquent, le modèle à deux dimensions est-il réellement légitime ? Ou bien peut-on considérer qu'il s'agit là d'une seule et même dimension ne nécessitant pas d'opérer une distinction ? Certains travaux ont d'ailleurs spécifiquement mentionné les problèmes que pose cette distinction entre les deux dimensions (e.g. Chang, 2003 ; Tong et al., 2010). D'autres études se sont quant à elles centrées sur l'analyse statistique et comparative du modèle de Snyder à une ou deux composantes. À la lumière des résultats, le modèle à deux dimensions semble plébiscité dans certaines études (e.g., Ciarrochi et al., 2007 ; Creamer, O'Donnell, Carboon, Lewis, Densley, McFarlane & Bryant, 2009 ; Roesch & Vaughn, 2006) tandis que Brouwer et al. (2008) montrent quant à eux que le modèle uni-dimensionnel semble plus conforme sur le plan statistique. Plus récemment, Martin-Krumm et al. (2014) ont testé la conformité des deux modèles sur l'échelle d'espoir d'état. Dans ce qu'ils ont d'essentiel, les résultats montrent que des deux modèles, celui à deux facteurs avec une analyse de second ordre confirmant le modèle original présente des indices d'ajustement supérieurs au modèle à un facteur. Toutefois, les deux modèles étant viables sur le plan statistique, il est possible de calculer un score global ou deux scores aux sous-échelles des composantes motivationnelle et opératoire du questionnaire en fonction de l'objet d'étude. Par conséquent, le modèle à deux dimensions n'a de sens que si les recherches s'appuient effectivement sur une analyse distincte des composantes opératoire et motivationnelle. Il offre donc la possibilité, en fonction de l'objet de recherche, de conserver les scores pour chacune des dimensions, et de prendre également en compte un score global, ou alors finalement de ne conserver que le score global. La pertinence du choix dépend donc de la volonté d'analyser le niveau d'espoir global dans son ensemble ou de distinguer plus spécifiquement l'influence différenciée de ses composantes.

6.2. Perspectives de recherche

Malgré les nombreux travaux s'appuyant sur la théorie de l'espoir de Snyder, certaines questions restent encore en suspens et nécessitent d'être approfondies dans le cadre de futures investigations. Concernant l'absence présumée de relation entre l'âge, le sexe et le niveau dispositionnel d'espoir, il convient d'être prudent dans la mesure où des résultats récents attestent bien d'un effet de l'âge et/ou du sexe sur le niveau d'espoir de trait (e.g. Delas, Martin-Krumm, Fontayne, & Lebars, 2012 ; Heaven & Ciarrochi, 2008 ; Moraitou et al., 2006 ; Roesch & Vaughn, 2006 ; Venning et al., 2009). Dans une étude longitudinale réalisée sur 4 années, Heaven et Ciarrochi (2008) montrent par exemple une décroissance du niveau dispositionnel d'espoir chez les garçons comme chez les filles, avec un effet plus important chez ces dernières. Par ailleurs, les jeunes filles présenteraient vers 12 ans un niveau d'espoir supérieur à celui des garçons, résultat qui s'inverserait vers l'âge de 13–14 ans. Il est donc nécessaire dans les recherches futures d'approfondir cette relation présumée entre espoir, âge et sexe, afin de trouver des réponses à l'explication de ces données contradictoires.

Concernant l'utilisation du modèle de Snyder, force est de constater, au vu de cette revue de littérature, sa large exploitation dans les domaines scolaire et de la santé. En revanche, certains domaines d'application demeurent encore peu exploités comme le travail (e.g., Juntunen & Wettersten, 2006 ; Santilli, Nota, Ginevra, & Soresi, 2014) ou le sport. Concernant ce dernier, les quelques études publiées traitent exclusivement du sport de très haut niveau, particulièrement à travers la relation entre l'espoir à la performance athlétique. L'espoir permet-il également de prédire la performance dans des contextes différents et avec des populations différentes, comme chez les pratiquants d'un niveau plus modeste ou dans le cadre de l'éducation physique et sportive (EPS) ?

Si les travaux se sont intéressés à l'analyse des relations entre l'espoir et la performance, les processus intermédiaires mis en jeu demeurent quant à eux encore méconnus. Par conséquent, les recherches futures devront nécessairement s'intéresser à la question des probables variables médiatrices ou modératrices influençant la relation espoir/performance (e.g. attentes de réussite, performances antérieures, niveau d'habileté). De surcroît, d'autres éléments n'ont pas encore été étudiés comme l'influence présumée de l'espoir sur la capacité de rebond dans la pratique d'activités physiques et sportives, ou encore le rôle joué par les pairs ou les encadrants. Effectivement, certains auteurs avancent l'hypothèse qu'un enseignant ou entraîneur possédant un haut niveau d'espoir sera plus à même d'encourager ses élèves ou sportifs quant à l'atteinte de leurs buts (e.g., McDermott & Snyder, 2000; Snyder, McDermott et al., 2002; Snyder, 1994), influençant potentiellement et de façon rétroactive la performance de ces derniers. Des preuves ont d'ailleurs été avancées en ce sens en montrant que le score sur l'échelle d'espoir de trait est positivement corrélé avec l'échelle mesurant l'encouragement des enseignants ($r = .49$; Culver, 1992).

Par ailleurs, les processus dans lesquels l'espoir est impliqué, dans la prédiction des comportements de santé, ou de la performance par exemple, méritent d'être investigués grâce à des méthodologies adaptées. À ce titre, dans l'ensemble des travaux menés sur l'espoir, on relève très peu d'études à caractère expérimental, une grande majorité évaluant des mesures de trait hors contexte pour procéder à des analyses corrélationnelles ou des régressions hiérarchiques. Il est donc primordial d'étendre les recherches sur l'espoir en déplaçant notamment le focus pour passer de mesures dispositionnelles à des mesures « état » des concepts évalués (Alarcon et al., 2013). Ainsi, les travaux pourront s'intéresser directement aux conséquences et corrélations potentielles de l'espoir dans un contexte situé. Les mesures « état » sont d'autant plus importantes qu'elles permettent de rendre compte des effets à un instant t dans une situation donnée, ce qui est particulièrement intéressant lorsqu'il s'agit d'augmenter l'espoir de façon contextuelle et situationnelle comme cela peut être le cas en contexte sportif (e.g. performance ponctuelle, compétition). À ce titre, les programmes destinés à augmenter l'espoir ont été mis en œuvre sur des durées s'échelonnant de 45 minutes à plusieurs semaines. Mais est-il possible de générer une augmentation situationnelle du niveau d'espoir par des interventions beaucoup plus ponctuelles (e.g., *feedback* positif, réattribution, auto-persuasion, *coping*, préparation mentale) ? Et quelles pourraient-être les conséquences directes en matière de performance, de capacité de rebond ou d'ajustement psychologique ? De même, l'espoir exerce-t-il un effet protecteur face à une situation échec, génératrice de stress ou menaçante pour soi (e.g., comparaison sociale, *feedback* d'échec, compétition) ? Ces questions semblent constituer le fondement des investigations de demain, notamment dans une visée d'application dans des domaines aussi nombreux et variés que ceux précédemment évoqués.

Déclaration d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de conflits d'intérêts en relation avec cet article.

Références

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Alarcon, G. M., Bowling, N. A., & Khazon, S. (2013). Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.12.004>
- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301–1310. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.008>
- Arnau, R. C., Rosen, D. H., Finch, J. F., Rhudy, J. L., & Fortunato, V. J. (2007). Longitudinal effects of hope on depression and anxiety: A latent variable analysis. *Journal of Personality*, 75(1), 43–64. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00432.x>
- Aspinwall, L. G., & Leaf, S. L. (2002). In search of the unique aspects of hope: Pinning our hopes on positive emotions, future oriented thinking hard times, and other people. *Psychological Inquiry*, 13(4), 276–288. <http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1304.02>
- Averill, J. R., Catlin, G., & Chon, K. K. (1990). *Rules of hope*. Springer-Verlag.
- Bailey, T. C., Eng, W., Frisch, M. B., & Snyder, C. R. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 168–175. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760701409546>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Annexes 8

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluation and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017–1028.
- Barnum, D. D., Snyder, C. R., Rapoff, M. A., Mani, M. M., & Thompson, R. (1998). Hope and social support in psychological adjustment of children who have survived burn injuries and their matched controls. *Children's Health Care*, 27(1), 15–30.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1–103. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Berendes, D., Keefe, F. J., Somers, T. J., Kothadia, S. M., Porter, L. S., & Cheavens, J. S. (2010). Hope in the context of lung cancer: Relationships of hope to symptoms and psychological distress. *Journal of Pain and Symptom Management*, 40(2), 174–182. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2010.01.014>
- Berg, C. J., Snyder, C. R., & Hamilton, N. (2008). The Effectiveness of a Hope Intervention in Coping with Cold Pressor Pain. *Journal of Health Psychology*, 13(6), 804–809. <http://dx.doi.org/10.1177/1359105308093864>
- Bernardo, A. B. I. (2010). Extending hope theory: Internal and external locus of trait hope. Personality and individual differences. 49(8), 944–949. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.036>
- Boniwell, I. (2012). *Introduction à la psychologie positive*. Paris: Payot.
- Bouwkamp, J., & Lopez, S. J. (2001). *Making hope happen: A program for inner-city adolescents* (Unpublished master's thesis). Lawrence: University of Kansas.
- Brouwer, D., Meijer, R. R., Weekers, A. M., & Baneke, J. J. (2008). On the dimensionality of the Dispositional Hope Scale. *Psychological Assessment*, 20(3), 310–315. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.20.3.310>
- Bruininks, P., & Malle, B. F. (2006). Distinguishing hope from optimism and related affective states. Motivation and emotion. 29(4), 324–352. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-006-9010-4>
- Bryant, F. B., & Cvengros, J. A. (2004). Distinguishing hope and optimism: Two sides of a coin, or two separate coins? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(2), 273–302. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.23.2.273.31018>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231–243). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Chang, E. C. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: some implications for theory and practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54(7), 953–962.
- Chang, E. C. (2003). A critical appraisal and extension of hope theory in middle-aged men and women: Is it important to distinguish agency and pathways components? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(2), 121–143. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.22.2.121.22876>
- Chevans, J. S., Feldman, D. B., Gum, A., Michael, S. T., & Snyder, C. R. (2006). Hope therapy in a community sample: A pilot investigation. *Social Indicators Research*, 77(1), 61–78. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-5553-0>
- Chevans, J. S., Feldman, D. B., Woodward, J. T., & Snyder, C. R. (2006). Hope in cognitive psychotherapies: On working with client strength. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(2), 135–145.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1161–1178. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2007.02.001>
- Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation. *Academic performance, and adjustment during the first semester? Social Psychology of Education*, 4(2), 189–211.
- Copic, V., Deane, F. P., Crowe, T. P., & Oades, L. G. (2011). Hope. Meaning and responsibility across stages of recovery for individuals living with an enduring mental illness. *Australian Journal of Rehabilitation Counselling*, 17(2), 61–73. <http://dx.doi.org/10.1375/jrc.17.2.61>
- Creamer, M., O'Donnell, M. L., Carboon, I., Lewis, V., Densley, K., McFarlane, A., & Bryant, R. A. (2009). Evaluation of the Dispositional Hope Scale in injury survivors. *Journal of Research in Personality*, 43(4), 613–617. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2009.03.002>
- Crowson, J. J., Frueh, B. C., & Snyder, C. R. (2001). Hostility and hope in combat-related posttraumatic stress disorder: A look back at combat as compared to today. *Cognitive Therapy and Research*, 25(2), 149–165. 10.1023/A: 1026439102180.
- Culver, N. F. (1992). *A validation of the Encouragemen Scale – Teacher form* (Unpublished doctoral dissertation). Athens: University of Georgia.
- Curry, L. A., Maniar, S. D., Sondag, K. A., & Sandstedt, S. (1999). *An optimal performance academic course for university students and student athletes* (Unpublished manuscript). Missoula: University of Montana.
- Curry, L. A., & Snyder, C. R. (2000). Hope takes the field: Mind matters in athletic performances. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of Hope* (pp. 243–259). San Diego: Academic Press.
- Curry, Lewis, A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1257–1267. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1257>
- Cury, F. (2004). Évolution conceptuelle de la théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport. *L'année Psychologique*, 104(2), 295–329. <http://dx.doi.org/10.3406/psy.2004.29669>
- Davidson, O. B., Feldman, D. B., & Margalit, M. (2012). A focused intervention for 1st-year college students: promoting hope, sense of coherence, and self-efficacy. *The Journal of Psychology*, 146(3), 333–352. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2011.634862>
- Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C., & Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 44(4), 550–553. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2010.05.009>
- Delas, Y., Martin-Krumm, C., Fontayne, P., & Lebars, H. (2012). Validation of a French version of the Future Scale—preliminary analysis. In 6th conference of European Network of Positive Psychology, Moscow.
- Dominguez, M. M., & Carton, J. S. (1997). The relationship between self-actualization and parenting style. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 1093–1100.
- Drach-Zahavy, A., & Somech, A. (2002). Coping with health problems: the distinctive relationships of Hope subscales with constructive thinking and resource allocation. *Personality and Individual Differences*, 33(1), 103–117. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00138-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00138-6)

Annexes 8

- Du, H., & King, R. B. (2013). Placing hope in self and others: Exploring the relationships among self-construals, locus of hope, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 54(3), 332–337. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.09.015>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040.
- Edwards, L. M., & Lopez, S. J. (2000). *Making hope happen for kids* (Unpublished Protocol).
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30(2), 111–116.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501.
- Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals: Personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(2), 292–300. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.62.2.292>
- Farina, C. J., Hearsh, A. K., & Popovich, J. M. (1995). Hope and hopelessness: Critical clinical constructs. *Thousand Oaks, CA: Sage*.
- Feldman, D. B., & Dreher, D. E. (2012). Can hope be changed in 90 minutes? Testing the efficacy of a single-session goal-pursuit intervention for college students. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 745–759. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-011-9292-4>
- Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2000). The State Hope Scale. In J. Maltby, C. A. Lewin, & A. Hill (Eds.), *A handbook of psychological tests* (pp. 240–245). Lampeter, Wales: Edwin Mellen Press.
- Feldman, D. B., Rand, K. L., & Kahle-Wroblewski, K. (2009). Hope and goal attainment: Testing a basic prediction of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 479–497.
- Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(3), 401–421. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.24.3.401.65616>
- French, T. M. (1952). *The Integration of behavioral. Basic postulates* (Vol. 1) Chicago: University of Chicago Press.
- Gable, S., & Haidt, J. (2011). Qu'est-ce que la psychologie positive (et pourquoi)? In C. Martin-Krumm, & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de psychologie positive: Fondements théoriques et implications pratiques* (pp. 29–40). Bruxelles: De Boeck.
- Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2009). Positive expectancies and mental health: Identifying the unique contributions of hope and optimism. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 548–556. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760903157166>
- Gana, K., Daigre, S., & Ledrich, J. (2012). Psychometric properties of the French version of the adult Dispositional Hope Scale. *Assessment*, 20(1), 114–118. <http://dx.doi.org/10.1177/1073191112468315>
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 25(2), 166–178.
- Gilman, R., Schumm, J. A., & Chard, K. M. (2012). Hope as a change mechanism in the treatment of posttraumatic stress disorder. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(3), 270–277. <http://dx.doi.org/10.1037/a0024252>
- Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their development in olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 172–204. <http://dx.doi.org/10.1080/10413200290103482>
- Gustafsson, H., Hassmén, P., & Podlog, L. (2010). Exploring the relationship between hope and burnout in competitive sport. *Journal of Sports Sciences*, 28(14), 1495–1504. <http://dx.doi.org/10.1080/02640414.2010.521943>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). *Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating*. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/edu/94/3/638/>
- Hasson-Ohayon, I., Kravetz, S., Meir, T., & Rozenzwaig, S. (2009). Insight into severe mental illness, hope, and quality of life of persons with schizophrenia and schizoaffective disorders. *Psychiatry Research*, 167(3), 231–238. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2008.04.019>
- Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22(8), 707–724. <http://dx.doi.org/10.1002/per.699>
- Hellman, C. M., Pittman, M. K., & Munoz, R. T. (2013). The first twenty years of the will and the ways: An examination of score reliability distribution on Snyder's Dispositional Hope Scale. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 723–729. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-012-9351-5>
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66–75. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.29.1.66>
- Herth, K. A. (1991). Development and refinement of an instrument to measure hope. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice*, 5(1), 39–51.
- Ho, S., Rajandram, R. K., Chan, N., Samman, N., McGrath, C., & Zwahlen, R. A. (2011). The roles of hope and optimism on posttraumatic growth in oral cavity cancer patients. *Oral Oncology*, 47(2), 121–124. <http://dx.doi.org/10.1016/j.oraloncology.2010.11.015>
- Holt, N. L., & Mitchell, T. (2006). Talent development in English professional soccer. *Special Issue: The Psychological and Social Psychological Study of Football*, 37(2/3), 77–98.
- Hood, A., Pulvers, K., Carrillo, J., Merchant, G., & Thomas, M. D. (2012). Positive traits linked to less pain through lower pain catastrophizing. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 401–405. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.040>
- Irving, L. M., Snyder, C. R., Cheavens, J., Gravel, L., Hanke, J., Hilberg, P., & Nelson, N. (2004). The relationships between hope and outcomes at the pretreatment, beginning, and later phases of psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 14(4), 419–443. <http://dx.doi.org/10.1037/1053-0479.14.4.419>
- Irving, L. M., Snyder, C. R., & Crowson, J. J., Jr. (1998). Hope and coping with cancer by college women. *Journal of Personality*, 66(2), 195–214. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6494.00009>
- Jafari, E., Najafi, M., Sohrabi, F., Dehshiri, G. R., Soleymani, E., & Heshmati, R. (2010). Life satisfaction, spirituality well-being and hope in cancer patients. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1362–1366. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.288>
- Jiang, X., Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2013). Parent attachment and early adolescents' life satisfaction: The mediating effect of hope. *Psychology in the Schools*, 4(50), 340–352. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21680>
- Juntunen, C. L., & Wettersten, K. B. (2006). Work hope: Development and initial validation of a measure. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 94–106. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.94>

Annexes 8

- Kato, T., & Snyder, C. R. (2005). The relationship between hope and subjective well-being: Reliability and validity of the dispositional hope scale. Japanese version. *Japanese Journal of Psychology*, 76(3), 227–234. <http://dx.doi.org/10.4992/jjpsy.76.227>
- Kennedy, P., Evans, M., & Sandhu, N. (2009). Psychological adjustment to spinal cord injury: The contribution of coping, hope and cognitive appraisals. *Psychology, Health & Medicine*, 14(1), 17–33. <http://dx.doi.org/10.1080/13548500802001801>
- Klausner, E. J., Clarkin, J. F., Spielman, L., Pupo, C., Abrams, R., & Alexopoulos, G. S. (1998). Late-life depression and functional disability: the role of goal-focused group psychotherapy. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 13(10), 707–716 (10.1002/(SICI)1099-1166(199810)13:10<707:AID-GPS856>3.0.CO;2-Q).
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal. In *and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: An emotion and a vital coping resource against despair. *Social Research*, 653–678.
- Leeson, P., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 630–635. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2008.07.006>
- Lecomte, J. (2009). *Introduction à la psychologie positive*. Paris: Dunod.
- Lopez, S. J., Floyd, R. K., Ulven, J., & Snyder, C. R. (2000). Hope therapy: Helping clients build a house of hope. In *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S. C., & Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and promoting hope in schoolchildren. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 37–51). Taylor & Francis.
- Lopez, S. J. (2013). *Making hope happen: Create the future you want for yourself and others*. Atria Books.
- Lopez, S. J., & Calderon, V. (2011). The Gallup Student Poll: Measuring and promoting what is right with students. In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura (Eds.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, schools, work, health, and society* (pp. 117–134). New York, NY: Routledge.
- Madden, W., Green, S., & Grant, A. M. (2011). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review*, 6(1), 71–83.
- Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 55(5), 539–551 (10.1002/(SICI)1097-4679(199905)55:5<539:AID-JCLP2>3.0.CO;2-G).
- Maier, S. F., Peterson, C., & Schwartz, B. (2000). From helplessness to hope: The seminal career of Martin Seligman. In J. E. Gillham (Ed.), *The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E.P. Seligman* (pp. 11–37). Philadelphia: Templeton Foundation Press.
- Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2009). Building hope for the future: a program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 139–152. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-009-9180-3>
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2007). Hope in relation to life satisfaction, mental-health, and selfworth in students. In *Poster presented at the Xth European Congress of Psychology, Prague, Czech Republic*.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2011). The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Mental Health and Academic Achievement in Children and Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 1049–1062. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-010-9244-4>
- Martin-Krumm, C., Delas, Y., Lafrenière, M.-A., Fenouillet, F., & Lopez, S. J. (2014). The structure of the state hope scale. *Journal of Positive Psychology*, <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2014.936964>
- Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2011). L'Optimisme : Simple confiance en l'avenir ou stratégie ? Quelle réalité ? In C. Martin-Krumm, & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de psychologie positive: Fondements théoriques et implications pratiques* (pp. 201–232). Bruxelles: De Boeck.
- Martin-Krumm, C., Tarquinio, C., & Shaar, M. J. (2013). *La psychologie positive en environnement professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Martin-Krumm, C. (2012). L'optimisme : Une analyse synthétique. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 93, 103–134.
- McDermott, D., & Snyder, C. R. (2000). *The great big book of hope: Help your children achieve their dreams*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Menninger, K. (1959). The academic lecture: Hope. *The American Journal of Psychiatry*, 116, 481–491.
- Michael, S. T., & Snyder, C. R. (2005). Getting unstuck: The roles of hope. Finding meaning, and rumination in the adjustment to bereavement among college students. *Death Studies*, 29(5), 435–458. <http://dx.doi.org/10.1080/07481180590932544>
- Moraitou, D., Kolovou, C., Pappasozomenou, C., & Paschoula, C. (2006). Hope and adaptation to old age: Their relationship with individual-demographic factors. *Social Indicators Research*, 76(1), 71–93. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-4857-4>
- Ong, A. D., Edwards, L. M., & Bergeman, C. S. (2006). Hope as a source of resilience in later adulthood. *Personality and Individual Differences*, 41(7), 1263–1273. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2006.03.028>
- Pedrotti, J. T., Lopez, S. J., & Krieshok, T. S. (2000). *Making hope happen: A program for fostering strengths in adolescents* (Unpublished master's thesis). Lawrence: University of Kansas.
- Pennebaker, J. W. (1989). Stream of consciousness and stress: Levels of thinking. In J. S. Uleman, & A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 327–349). New York: Guilford Press.
- Peterson, C., Buchanan, G. M., & Seligman, M. E. P. (1995). Explanatory style: History and evolution of the field. In G. M. Buchanan, & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory Style* (pp. 1–20). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peterson, S. J., Gerhardt, M. W., & Rode, J. C. (2006). Hope, learning goals, and task performance. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1099–1109. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.005>
- Rand, K. L. (2009). Hope and optimism: Latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *Journal of Personality*, 77(1), 231–260. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00544.x>
- Rand, K. L., & Cheavens, J. S. (2009). Hope theory. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., Vol. 1, pp. 323–334). New York: Oxford University Press.
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 45(6), 683–686. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2011.08.004>
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., & Pina e Cunha, M. (2014). Hope and positive affect mediating the authentic leadership and creativity relationship. *Journal of Business Research*, 67(2), 200–210. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2012.10.003>
- Rieger, E. (1993). *Correlates of adult hope, including high- and low-hope young adults' recollections of parents* (Honor's thesis). Lawrence: University of Kansas.

Annexes 8

- Roesch, S. C., & Vaughn, A. A. (2006). Evidence for the factorial validity of the dispositional hope scale: Cross-ethnic and cross-gender measurement equivalence. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(2), 78–84. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.22.2.78>
- Rolo, C., & Gould, D. (2007). An intervention for fostering hope, athletic and academic performance in university student-athletes. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 44–61.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2014). Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 67–74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.011>
- Sarrazin, P., Famose, J.-P., & Cury, F. (1995). But motivationnel, habileté perçue et sélection du niveau de difficulté d'une voie en escalade. *Revue Des Sciences et Techniques Des Activités Physiques et Sportives (STAPS)*, 38, 49–61.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247. <http://dx.doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Schmid, K. L., & Lopez, S. J. (2011). Positive pathways to adulthood: the role of hope in adolescents' constructions of their futures. *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 69–88.
- Schmid, K. L., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2011). Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self-regulation in predicting positive youth development. *Journal of Adolescence*, 34(6), 1127–1135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.009>
- Shorey, H. S., Roberts, C. R. D., & Huprich, S. K. (2012). The roles of domain specific hope and depressive personality in predicting depressive symptoms. *Personality and Mental Health*, 6(3), 255–265. <http://dx.doi.org/10.1002/pmh.1189>
- Schrank, B., Woppmann, A., Sibitz, I., & Lauber, C. (2011). Development and validation of an integrative scale to assess hope. *Health Expectations*, 14(4), 417–428. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1369-7625.2010.00645.x>
- Scioli, A., Ricci, M., Nyugen, T., & Scioli, E. R. (2011). Hope: Its nature and measurement. *Psychology of Religion and Spirituality*, 3(2), 78–97. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020903>
- Shankland, R. (2014). *La psychologie positive*. Paris: Dunod.
- Shankland, R. (2012). Numéro thématique sur la psychologie positive. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 93.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482.
- Shorey, H. S., Little, T. D., Rand, K. L., Snyder, C. R., Monsson, Y., & Gallagher, M. (2007). *Validation of the revised snyder hope scale: The will, the ways, and now the goals for positive future outcomes* (Unpublished manuscript), Lawrence: University of Kansas.
- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Yang, X., & Lewin, M. R. (2003). The role of hope as a mediator in recollected parenting, adult attachment, and mental health. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(6), 685–715. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.22.6.685.22938>
- Snyder, C. R. (1994). *Psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 355–360. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x>
- Snyder, C. R. (1998). A case for hope in pain, loss, and suffering. In J. H. Harvey, J. Omarzu, & E. Miller (Eds.), *Perspectives on loss: A sourcebook* (pp. 63–79). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Snyder, C. R. (1999). Hope, goal-blocking thoughts, and test-related anxieties. *Psychological Reports*, 84(1), 206–208.
- Snyder, C. R. (2000). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 11–28. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.11>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. <http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1304.01>
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Michael, S. T. (1999). Hoping. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 205–231). New York, NY: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Feldman, B. D., Shorey, H. S., & Rand, K. L. (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling*, 5(5), 298–307.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the children's hope scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399–421. <http://dx.doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>
- Snyder, C. R., Ilardi, S. S., Cheavens, J., Michael, S. T., Yamhure, L., & Simpson, S. (2000). The role of hope in cognitive-behavior therapies. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 747–762.
- Snyder, C. R., Irving, L. M., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health. In Snyder, C. R., & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285–305). Elmsford, NY, US: Pergamon Press.
- Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Crowson, J. J., & Early, S. (1998). Preferences of high- and low-hope people for self-referential input. *Cognition & Emotion*, 12(6), 807–823.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122–139. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.122.21854>
- Snyder, C. R., McDermott, D., Cook, W., & Rapoff, M. (2002). *Hope for the journey* (revised ed.). NY: Percheron: Clinton Corners.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H. I., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820–826. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820>
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., & Simpson, S. (2003). *Development and validation of the Domain Hope Scale-Revised* (Unpublished manuscript). Lawrence, Kansas: University of Kansas.
- Snyder, C. R., Simpson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321–335. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.321>
- Snyder, C. R., Berg, C., Woodward, J. T., Gum, A., Rand, K. L., Wroblewski, K. K., & Hackman, A. (2005). Hope Against the Cold: Individual Differences in Trait Hope and Acute Pain Tolerance on the Cold Pressor Task. *Journal of Personality*, 73(2), 287–312. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00318.x>

Annexes 8

- Stotland, E. (1969). *The psychology of hope*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Tong, E. M. W., Fredrickson, B. L., Chang, W., & Lim, Z. X. (2010). Re-examining hope: The roles of agency thinking and pathways thinking. *Cognition & Emotion*, 24(7), 1207–1215. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930903138865>
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2004). Further Evaluation of the Children's Hope Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22(4), 320–337. <http://dx.doi.org/10.1177/073428290402200403>
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44(5), 393–406. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.005>
- Venning, A. J., Elliott, J., Kettler, L., & Wilson, A. (2009). Normative data for the Hope Scale using Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 61(2), 100–106. <http://dx.doi.org/10.1080/00049530802054360>
- Weis, R., & Speridakos, E. C. (2011). A Meta-Analysis of hope enhancement strategies in clinical and community settings. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 1(1), 5. <http://dx.doi.org/10.1186/2211-1522-1-5>
- Werner, S. (2012). Subjective well-being, hope, and needs of individuals with serious mental illness. *Psychiatry Research*, 196(2–3), 214–219. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2011.10.012>
- Wroblewski, K. K., & Snyder, C. R. (2005). Hopeful thinking in older adults: Back to the future. *Experimental Aging Research*, 31(2), 217–233. <http://dx.doi.org/10.1080/03610730590915452>

Annexes 8

Journal of Physical Education and Sport® (JPES), 17(1), Art 30, pp. 198 – 206, 2017
online ISSN: 2247 - 806X; p-ISSN: 2247 – 8051; ISSN - L = 2247 - 8051 © JPES

Original Article

Hope, perceived ability, and achievement in physical education classes and sports

YANN DELAS¹, MARC-ANDRÉ K. LAFRENIÇRE², FABIEN FENOUILLET³, YVAN PAQUET⁴,
CHARLES MARTIN-KRUMM⁵

^{1,5}CREAD - EA 3875 – UBO, Rennes 2, FRANCE

²McGill University, CANADA

³CHART EA 4004 - Université Paris Ouest Nanterre La Défense, FRANCE

⁴DIMPS - EA 4075, Université de la Réunion, FRANCE

⁵Institut de Recherche Biomédicale des Armées (IRBA), Brétigny, FRANCE, IFEPS Angers Les Ponts de Cé, FRANCE, APEMAC EA 4360 UDL, Metz, FRANCE

Published online: March 31, 2017

(Accepted for publication January 30, 2017)

DOI:10.7752/jpes.2017.01030

Abstract

The present study examined the relationships among hope, in its trait and state forms, perceived ability in sport, and students' grades in physical education classes (GPEC). Participants were 216 French students from middle and high schools. Consistent with previous studies (Curry, Snyder, Cook, Ruby, & Rehm, 1997; Peterson, Gerhardt, & Rode, 2006), results from a 6-month prospective study revealed that perceived ability predicted final GPEC, through the mediating role of state hope. Moreover, dispositional hope predicted perceived ability in PE, and state hope that, in turn, positively predicted final GPEC. Implications and future research directions are discussed in light of the present research.

Keywords: Hope theory, perceived ability, physical education, achievement, performance

Introduction

Hope, perceived ability, and achievement in physical education and sports

Since the 1980s, research has been interested in the concept of hope as a strength of character that could have an impact on cognitions, emotions, and behaviors of individuals (Snyder, 2002). As such, many studies showed that hope is associated with better performance in areas such as school, sport, and work (see Lopez, Rose, Robinson, Marques, & Pais-Ribeiro, 2009, for a review). However, the processes by which hope influences performance remain unclear (Alarcon, Bowling, & Khazon, 2013). In addition, trait and state hope are often studied separately, so it's difficult to determine the differential effects of these variables on performance (Peterson et al., 2006). Thus, the aim of this paper was to investigate the distinct role of trait and state hope on performance in the context of physical education and to test the role of a potential mediator, namely perceived ability.

The Snyder's hope model

Hope can be defined as "the process of thinking about one's goals, along with the motivation to move toward those goals (agency), and the ways to achieve those goals (pathways)" (Snyder, 1995, p. 355). According to Snyder's model, hope includes two components *agency* and *pathways*. The *agency thinking* concerns the propensity to develop and support a sufficient motivation to achieve its own goals (Snyder, 2002). *Pathways thinking* refers to the ability of individuals to identify ways or strategies to achieve desired goals. Although *agency* and *pathways* components are reciprocal, positively related, and additive, they are not synonymous (Snyder et al., 1991). Furthermore, hope can be considered as both a stable personality trait and a temporary frame of mind. From this perspective, the Dispositional Hope Scale (DHS; Snyder et al., 1991) and State Hope Scale (SHS; Snyder et al., 1996) were developed and validated.

The role of hope in academic achievement

Hope is related to many outcomes, from physical and mental health to academic and sport achievement (Snyder, 2002). Previous studies showed that dispositional hope is positively related to academic success. More precisely, hope has been found to be positively related to overall Grade Point Average (GPA) in middle school (Gilman, Dooley, & Florell, 2006) as well as grades in high school students (Ciarrochi, Heaven, & Davies, 2007). Furthermore, Marques, Pais-Ribeiro, and Lopez (2011) demonstrated that hope is a predictor of academic achievement over a 2-year period in middle-school students. In a 6-year longitudinal study, hope remained a significant predictor of better overall grade point averages even after controlling for entrance examination scores (Snyder et al., 2002). Similar results were found when controlling for prior grades and self-esteem (Snyder et al.,

198

Corresponding Author CHARLES MARTIN-KRUMM, E-mail: charles.martin-krumm@wanadoo.fr

Annexes 8

YANN DELAS, MARC-ANDRÉ K. LAFRENIÇRE, FABIEN FENOUILLET, YVAN PAQUET, CHARLES MARTIN-KRUMM

1991) and in other longitudinal studies in which dispositional hope predicted academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement markers (Day, Hanson, Maltby, Proctor, & Wood, 2010; Rand, Martin, & Shea, 2011). However, the influence of hope on academic achievement has not been systematically investigated in specific subjects, with one exception. Ciarrochi and colleagues (2007) found that hope forecasts total school grades as well as individual subjects' performance (i.e., English, Religious Studies, Math, Science, and Design) after controlling for gender and verbal and numerical abilities (Ciarrochi et al., 2007). Consequently, most previous studies examined grades by averaging grades across class subjects. Therefore, despite having performance for several subjects, the association between hope and achievement was not systematically explored across different school subjects. This distinction is important. It gives the opportunity to explore the differential effects of hope on success in different types of subjects in comparison to general school achievement.

The role of hope and ability in sport achievement

Few studies have investigated the role of hope in the context of sport or physical activities. Curry et al. (1997, Study 1) found that trait hope and state hope were correlated with track and field performance in female cross-country runners. Moreover, results showed that both dispositional and state hope were significant predictors of performance. In addition, hope predicted performance above and beyond training mileage. In another study (Curry et al., 1997, Study 3), natural athletic ability (evaluated by coaches) was a significant predictor of performance. Nevertheless, trait hope scores explained variance in sport performance above and beyond athletic ability. It should be noted however that athletic ability was a better predictor of performance than trait hope. Likewise, Ciarrochi and colleagues (2007) revealed that numerical and verbal abilities explain greater variance in outcomes than hope, highlighting the importance of ability in academic achievement. These results stressed the importance of ability in achievement. Nonetheless, findings also revealed that hope has incremental predictive value in achievement.

Many questions remain concerning the role of aptitude and perceived ability in hope, especially in a specific context such as physical activities. Self-concept of one's ability, or perceived ability, can be defined as an individual perception of their actual competence in a particular subject (e.g., Eccles & Wigfield, 2002). Complementary to Curry et al. (1997) study, Snyder et al. (1997) showed that dispositional hope is positively correlated with the five subscales of the Self-Perception Profile for Children (SPP-C; Harter, 1985). One of the major sources of competency-related thoughts in children concerns their perceived physical capacities (Snyder et al., 1997). These results thus suggest that perceived ability has an important role in the prediction of hope.

Interplay between trait hope and state hope

Hope is a hierarchical construct (Lopez et al., 2009) and its level may vary depending on whether it refers to general goals (i.e., dispositional hope) or specific goals in a definite life area or at a exact moment (i.e., domain specific hope or state hope). People may have a stable level of dispositional hope across most situations, and a temporary mind frame that reflects situational hope in specific domains (e.g., physical activities) and situations (i.e., state). Moreover, individuals with higher levels of dispositional hope should theoretically demonstrate higher levels of state hope (Snyder et al., 1996). However, since trait individual differences are more distal from performance than are state individual differences (Peterson et al., 2006), state hope in specific context should be more predictive of performance and achievement than general level of dispositional hope. For instance, Peterson et al. (2006) demonstrated a greater predictive effect of state hope on performance than trait hope. Moreover, findings indicated that trait hope was positively related to performance through the mediating effect of state hope (Peterson et al., 2006).

In spite of the fact that it is considered as a distal variable in the prediction of achievement in a given context in most of studies, trait hope has been applied to predict performance in specific domains (e.g., Ciarrochi et al., 2007; Curry et al., 1997; Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2011; Snyder & Shorey, 2002). In contrast, a small amount of studies has focused on the predictive role of state hope in performance and achievement (e.g., Curry et al., 1997; Davidson, Feldman, & Margalit, 2012; Peterson et al., 2006). Moreover, few studies (Curry et al., 1997; Peterson et al., 2006) have investigated the relative importance of trait versus state hope, as well as how they relate to each other, and how their effects on dependents variables are related and differentiated to each other (Peterson et al., 2006). For instance, Curry et al. (1997) have shown the predictive effect of trait hope on performance and the mediating role of state hope in this relationship. Similarly, the results of Peterson et al. (2006) showed that trait hope was positively and indirectly related to performance on an anagram task through state hope. Despite these studies, the links by which trait and state hope are related to one another and to performance needs to be investigated further to understand the mediation processes involved.

The present Study

The present study improves on past research in two ways. First, no study has investigated the role of hope in physical performance, in another context than high performance sports. So, the first goal of the present study will examine the role of hope in performance in the context of school physical education. Secondly, we will explore

199

JPES ® www.efsupit.ro

Annexes 8

YANN DELAS, MARC-ANDRÉ K. LAFRENIÇRE, FABIEN FENOUILLET, YVAN PAQUET, CHARLES MARTIN-KRUMM

the separate effects of trait and state hope on performance and simultaneously the role of perceived ability in the context of physical education.

The general goal of the present study was thus to test a model that described how hope (trait and state) and perceived ability influences final grades in the context of physical education. The present research had two specific objectives. The first was to confirm past findings in sport context concerning the role of perceived ability and state hope in achievement. Previous studies demonstrated that perceived ability plays an important role in the prediction of hope and sport performance (Curry et al., 1997; Snyder et al., 1997). Furthermore, children with perceptions of physical competence manifested elevated level of trait hope (Snyder et al., 1997). State hope, compared with trait hope, referred specifically to the level of hope in the context of PE teaching and should be more strongly associated with perceived ability in sport achievement.

According to Curry et al. (1997), perceived ability is a better predictor of performance than trait hope. Thus, perceived ability may be a direct predictor of Grades during Physical Education Classes (GPEC). Consequently, if perceived ability is related to state hope, perceiving oneself as competent in physical education (PE) should positively predict both state hope concerning personal goal attainment and achievement in PE. Consequently, state hope should mediate parts of the relationship between perceived ability and performance. Furthermore, Curry et al. (1997) and Peterson et al. (2006) have demonstrated that state hope is a predictor of performance, but that it may also mediate the effects between the independent variables (e.g., perceived ability) and performance or accomplishment. Accordingly, both perceived ability and state hope are presumed to have a direct effect on performance in PE. However, state hope is presumed to simultaneously be a direct predictor of performance in PE and a mediator of the relationship between perceived ability and performance.

Currently, few studies have explored the separate effect of trait hope and state hope on performance, especially in the context of sport and PE (Curry et al., 1997; Rolo & Gould, 2007). In other domains, research has shown that hope in both its trait and state forms is an effective predictor of various performance-related behaviors (Snyder, 2002). More specifically, previous studies demonstrated that trait hope predicted performance and grade either directly (e.g., Marques et al., 2011; Snyder et al., 2002) or indirectly (Curry et al., 1997; Peterson et al., 2006), through state hope. Moreover, depending on how achievement is assessed, trait or state hope might be a better predictor of performance (Curry et al., 1997; Peterson et al., 2006). It is thus necessary to clarify relationships between trait hope, state hope, and performance to understand the differential impacts of these independent variables on performance-related outcomes. Trait variables are more distal from performance than are state individual differences, so the relationships of trait constructs with performance should be mediated by equivalent state constructs (Chen, Gully, Whiteman, & Kilcullen, 2000). Consequently, the second objective of the present research was to test the indirect effect of trait hope on sport achievement (i.e., final grade in PE), through the mediating role of state hope. To resume, trait hope is presumed to be linked with perceived ability and state hope, which predicted GPEC. Finally, perceived ability predicted state hope and should be related to performance in PE lessons.

Method

Participants

This study was conducted over a 1-year period. The total sample included 216 school students. Students' age ranged from 11-20 years ($M = 13.16$; $SD = 2.15$) and were predominantly female (57.9%). The sports in which the performances were achieved by students are basketball, volleyball, dance and athletics. These sports are common during physical education classes in France.

Procedure

Approval to collect data was secured through school administrators, teachers, students, and their parents. A letter describing the study and requesting permission for student participation was sent to parents. A total of 226 of the students returned signed parental permissions forms. Each student who obtained parental consent and gave assent to participate in the study was administered each of the measures described below. Because of too much missing data, 10 participants were dismissed from the study. The questionnaires were filled in PE classes and ensured data confidentiality. The instructions were given to the students by the experimenters before each assessment. In the teaching of French PE, the school year is divided into 3 different cycles of 8 to 10 weeks each. Students practice a single sport every cycle, which is equivalent to one trimester. At the start of the school year (Time 1), the Dispositional Hope Scale was administered. Afterward, at the beginning of the second PE cycle (i.e., 8 weeks later; Time 2), perceived ability in the sport which was taught during the PE cycle was assessed. In the middle of the second PE cycle (i.e., 4 weeks later; Time 3), SHS was administered. Finally, at the end of the second trimester (i.e., 4 weeks later; Time 4) final grades were collected. In line with past studies (e.g., Peterson & Barrett, 1987; Martin-Krumm, Sarrazin, & Peterson, 2005), the average of the grades in Physical Education class (GPEC) has been used as an indicator of achievement during PE classes.

Annexes 8

YANN DELAS, MARC-ANDRÉ K. LAFRENIÈRE, FABIEN FENOUILLET, YVAN PAQUET, CHARLES MARTIN-KRUMM

Measures

Trait Hope Trait hope was assessed using the French version of the Dispositional Hope Scale (DHS; Snyder et al., 1991). This measure was validated by Gana, Daigre, and Ledrich (2012). The Trait Hope Scale contains four agency items, four pathways items, and four filler items. Respondents are asked to rate items on an 8-point Likert scale ranging from 1 (*definitely false*) to 8 (*definitely true*). Past research has shown this scale to demonstrate good psychometric properties (Babyak, Snyder, & Yoshinobu, 1993; Snyder et al., 1991). The internal reliability of pathways and agency subscales and for the overall scale was acceptable ($\alpha = .69, .74$, and $.76$ respectively).

State Hope

The State Hope Scale (SHS; Snyder et al., 1996) is a six-item scale containing three agency and three pathway items. Given that we were interested in participants' hope for successful performance in a particular domain (i.e., domain specific state), the scale items were slightly modified to assess how participants felt "right now" in the PE teaching. For instance, a sample pathways item read as follows: "In the sport that I practice in this PE cycle, I can think of many ways to reach my current goals." instead of "I can think of many ways to reach my current goals." Respondents were asked to rate items on an 8-point Likert scale ranging from 1 (*definitely false*) to 8 (*definitely true*). In this study, we used the French version of the SHS (Martin-Krumm, Delas, Lafrenière, Fenouillet, & Lopez, 2014). Results revealed adequate internal consistencies for pathways and agency subscales and for the overall score ($\alpha = .72, .69$, and $.80$ respectively).

Perceived Ability

The Specific Perceived Ability Questionnaire (SPAQ; Famose, Sarrazin, & Cury, 1994) was used to assess perceived ability in a particular sporting activity (e.g., basket-ball). The questionnaire was oriented toward the sport which started in PE classes at Time 2, and continued during the following cycles. The instrument comprises five-items which were based from the scale used by Nicholls and colleagues (Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985; e.g., "When you play basketball and you compare yourself to most friends of your age, you feel" (1) "very bad" to (11) "very good"). In previous research conducted with adolescents (e.g., Cury, Biddle, Sarrazin, & Famose, 1997; Martin-Krumm, Sarrazin, Peterson, & Famose, 2003), the questionnaire showed good construct validity, internal consistency, and predictive validity. In this study, the internal consistency was satisfactory ($\alpha = .86$).

Grades in Physical Education Class (GPEC)

In line with past studies (Martin-Krumm, Sarrazin, & Peterson, 2005; Peterson & Barrett, 1987), the grades in PE classes was used as an indicator of achievement. Grades were obtained from student's school records at the end of the cycle. Grades ranged between 0 and 20, with 0 reporting the lowest achievement and 20 reporting the highest achievement.

Data analysis

All structural equation modeling analyses in the present study were performed with AMOS 22.0 (Arbuckle, 2007). A covariance matrix was used as input and models were estimated using the maximum likelihood method. Because the χ^2 test is sensitive to sample size, we also evaluated model fit using the χ^2/df ratio and the following indices: the Comparative Fit Index (CFI), the Incremental Fit Index (IFI), and Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (Hu & Bentler, 1998). CFI and IFI values greater than .90, and RMSEA values below .08 indicate a good fit (MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996; Steiger, 2007). Moreover, a confidence interval can be computed for the RMSEA. The value of the 90% confidence interval is comprised between 0.05 and .08 (Steiger, 1990). Although there is no clear guideline as to the value of the ratio between the chi square and its degrees of freedom, a value less than 5 is preferred (see Kline, 2010). Finally, RMSR is a measure of the average residual variances and covariances. It is therefore preferable that it be low. Here again, the norms are empirical. According to Rupp and Segal (1989), a value between .05 and .10 is correct. Hu and Bentler (1998) suggest that these indices are among those that are most relevant to assessing the inadequacy of a model.

Results

Preliminary Analyses

Inspection of skewness and kurtosis indices for all study proved to be normal, with values ranging from -0.09 to -0.72 and -0.04 to -0.72, respectively (Tabachnick & Fidell, 2001). Means, standard deviations, and Cronbach alpha coefficients for all measures are presented in Table 1. All measures had an acceptable level of internal consistency with all values above .70 (excepted for the subscales trait pathways and state agency; $\alpha = .69$). The Pearson correlations between all variables are shown in Table 1. As expected, trait hope and state hope were significantly correlated ($r = .43, p < .001$) and both trait hope and state hope were significantly correlated with perceived ability ($r = .30, p < .001$; and $r = .45, p < .001$, respectively). The results also confirmed the positive and moderately strong link between perceived ability and grade in PE ($r = .56, p < .001$), and between state hope and grade in PE ($r = .47, p < .001$). However, results showed that trait hope was marginally and positively related to GPE ($r = .13, p = .065$).

Annexes 8

YANN DELAS, MARC-ANDRÉ K. LAFRENIÇRE, FABIEN FENOUILLET, YVAN PAQUET, CHARLES MARTIN-KRUMM

Indirect effects

Indirect effects were investigated to further test the mediating role of perceived ability between trait hope and state hope, the mediating role of perceived ability and state hope between trait hope and GPEC, and the mediating role of state hope between perceived ability and GPEC. Consequently, bootstrapped confidence interval estimates of the indirect effect were calculated to confirm the significance of mediations (see Preacher & Hayes, 2008). Bootstrapping is a statistical method that randomly constructs a number of resamples of the original sample in order to estimate parameters. In the present study the 95% confidence interval of the indirect effects was obtained with 5000 bootstrap resamples. Using bootstrap methods to estimate indirect effects is especially recommended in small-to-moderate samples (Shrout & Bolger, 2002). It should be noted that the indirect effect is significant at $p < .05$ if the 95% confidence intervals do not include the value of zero. In the present study, the confidence interval was bias corrected given that this correction is believed to improve power and Type 1 error rates (MacKinnon, Lockwood, & Williams, 2004). Results confirmed the mediating role of perceived ability between trait hope and state hope ($\beta = .18$; CI = .03–.34). In addition, results confirmed the mediating role of perceived ability and state hope between trait hope and GPEC ($\beta = .43$; CI = .29–.58). To distinguish the indirect effect through perceived ability from the indirect effect through state hope, the phantom model approach was used (see Macho & Ledermann, 2011, for the detailed procedure). Results confirmed the mediating role of perceived ability between trait hope and GPEC ($\beta = .30$; CI = .20–.41), as well as the mediating role of state hope between trait hope and GPEC ($\beta = .13$; CI = .05–.30). Finally, results confirmed the mediating role of state hope between perceived ability and GPEC, ($\beta = .085$; CI = .01–.21).

Discussion

The main purpose of the present research was to test a model that described how hope (in both trait and state forms) and perceived ability in sport context influence achievement in PE. Results revealed that state hope and perceived ability had a direct effect on GPEC. Moreover, perceived ability also influenced GPEC through the mediation of state hope, and trait hope had an indirect effect on grade through state hope and perceived ability.

Distinct effect of trait and state hope on achievement

The present research provides a better understanding of the process through which hope impacts achievement, and specifically how trait and state hope are distinctly involved. Results revealed an indirect effect between trait hope and achievement. This is similar to results of previous research in which trait hope predicted performance, through the mediation of state hope (Chen, Gully, Whiteman, & Kilcullen, 2000; Curry et al., 1997; Peterson et al., 2006). The absence of direct link between trait hope and performance may potentially be explained by the contextualized and specific nature of the way performance is measured in physical education. Indeed, because trait hope reflects a general and global level, which is applicable to various situations, this level of hope may not be necessary linked directly with a performance in a specific context like sport or physical activity. Hope can be considered as a hierarchical system of beliefs and hopeful thoughts can occur at various levels of abstraction (Lopez et al., 2009). Consequently, general level (i.e., trait) of hope may influence domain specific hope levels (i.e., domains, state). This highlights a potential hierarchical model of hope. Moreover, the correlation between trait hope and GPEC was not significant ($r = .13$, $p = .065$) but of similar size as the findings of Peterson et al. (2006) which revealed a weak significant correlation coefficient. This result suggesting that trait hope is probably not a great predictor of performance in specific context or task unlike state hope. Only the study of Curry et al. (1997) showed superior effects of trait hope relative to state hope on performance in sport context. However, in this study it was first hypothesized that dispositional hope would predict better running times, and that, in turn, state hope measured before performance would increase the predictions. The hierarchical regression revealed that dispositional Hope Scale scores (were entered at Step 1) significantly predicted better performance. Entered at step 2, State Hope Scale scores tended to augment the prediction. When the simple correlations coefficients (with faster running performances) were compared, dispositional hope had a slightly higher correlation coefficient than state hope. It is important to note that this study is based on a sample of 9 female subjects, which can be a bias to the reliability and reproducibility of results. Moreover, the lack of connection between trait hope and performance in our study is probably caused by the fact that we also measured state hope, which seems to be a better predictor of achievement in a specific context. Thus, more studies are necessary to understand the potential malleability of hope and the possibility to increase state hope sustainably by brief and timely interventions.

The mediating effect of state hope

The present findings confirm the role of perceived ability, in the physical education context, to explain achievement (e.g., Eccles & Wigfield, 2002). In fact, perceived ability had a direct effect on GPEC as well as an indirect effect through state hope, thereby confirming the results of previous studies (Curry et al., 1997; Peterson et al., 2006). In fact, results of Curry et al. (1997) study revealed that perceived ability of athletes was a stronger predictor of performance than state hope. Furthermore, our results highlighted the mediating effect of state hope

203

JPES® www.efsupit.ro

Annexes 8

YANN DELAS, MARC-ANDRÉ K. LAFRENIÇRE, FABIEN FENOUILLET, YVAN PAQUET, CHARLES MARTIN-KRUMM

in the relationship between trait hope and GPEC, and the partial mediation between perceived ability and GPEC. Moreover, results revealed that trait hope had a direct effect on perceived ability in sport context, confirming the importance of having a high level of trait hope to perceived oneself as competent (Curry et al., 1997; Snyder et al., 1997). Similar results have been obtained in the present research and in Curry et al. (1997) despite examining different populations. On the one hand, Curry et al.'s study was dealing with performance in the domain of high performance in sports. On the other, the present study examined performance in the domain of education. It is thus safe to assume that participants may not be engaged at a comparable level between both studies. Despite these differences, we have observed similar results and this is particularly encouraging.

Even if perceived ability predicted achievement during physical education classes, results showed that state hope is directly associated with performance at school. State hope could thus be a key variable to increase performance. Accordingly, interventions could be designed to enhance this malleable level of hope (Davidson et al., 2012; Feldman, Davidson, & Margalit, 2014; Feldman & Dreher, 2012) and, consequently, improve the chances for students to have good grades and performances. In a previous study, Peterson et al. (2006) have manipulated levels of state hope and established its causal role in performance. However, this relationship requires to be explored further in order to generalize these results to other populations. For example, it will be interesting to focus on the potential effects of success expectations in a particular domain in the relationship between perceived ability, state hope, and performance.

Limitations and future directions

Although the present results provided support for the hypothesized model, some limitations should be acknowledged and kept in mind when interpreting the findings. To date, no studies have investigated the domain of PE with Snyder's hope theory and the results we have obtained are promising. Nevertheless, this study comprised a modest sample of participants. Accordingly, hypotheses should be tested with a larger sample. Moreover, the same hypotheses should be tested in other subjects than PE such as reading, writing, and mathematics. As with all correlational data, these results must be interpreted cautiously insofar as predictor variables (e.g., hope, perceived ability) were not manipulated. Although a reciprocal causal link is not plausible given the longitudinal design (e.g., final students' GPEC cannot have caused perceived ability or hope at the beginning of the cycle), it is impossible to be certain that all relevant variables have been taken into account. Thus, the ascertained links between the variables can be due to other variables, which have not been measured (see Judd & McClelland, 1989). Among the omitted potential variables, it would have been interesting to have an objective indicator of the students' ability in PE and to assess other personality variables such as self-esteem, anxiety, or negative affectivity. Thus, future researches should control for manipulate these variables in laboratory protocols for example to test effects of hope on cognitive, affective, behavioural and physiological variables. Moreover, along these lines, teachers' evaluations of student are not without bias and errors. As emphasized by Jussim (1991), marks can be biased by the teacher's beliefs or his/her a priori opinion. Consequently, performance evaluations by teachers may have been underestimated or overestimated. Future studies should have recourse to additional performance and similar indicators (e.g., one performance in one physical activity) to improve standardization measurement of performance.

Moreover, additional studies should focus on how hope may vary in time and context, and how is it possible to modify state hope to impact key outcomes such as performance, perceived ability, self-confidence, and well-being. Yet, there are only few studies addressing the effects of increased state hope thanks intervention programs on performance, or measuring the durability of the effect over time (Lopez et al., 2009). Otherwise, no study has focused on the context of sport and performance and few studies have investigated the plausibility of a quick change in the level of state hope and its potential impacts on the performance directly after the enhancement session. To our knowledge, only a few studies (e.g., Davidson et al., 2012; Feldman et al., 2014; Feldman & Dreher, 2012) attempted to increase the hope level in a short intervention session.

Conclusion

To resume, the results of this study confirmed our hypotheses. Conclusions are consistent with previous research on hope, and its effects on achievement in school and in sport contexts. They show how hope may be a useful variable to enhance the performance and achievement in domains such as school or sports, but probably with better effects at a state level than a trait one. Consequently, implementing hope in these different domains seems to be a promising way to increase the quality of performance.

References

- Alarcon, G. M., Bowling, N. A., & Khazon, S. (2013). Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences*. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2012.12.004>
- Babiyak, M. A., Snyder, C. R., & Yoshinobu, L. (1993). Psychometric properties of the Hope Scale: A confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 27, 154–154.

Annexes 8

YANN DELAS, MARC-ANDRÉ K. LAFRENIÇRE, FABIEN FENOUILLET, YVAN PAQUET, CHARLES MARTIN-KRUMM

- Chen, G., Gully, S. M., Whiteman, J. A., & Kilcullen, R. N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *The Journal of Applied Psychology, 85*(6), 835–847.
- Chen, G., Gully, S. M., Whiteman, J.-A., & Kilcullen, R. N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *Journal of Applied Psychology, 85*(6), 835 - 847. DOI: 10.1037/0021-9010.85.6.835
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality, 41*(6), 1161–1178. <http://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.02.001>
- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(6), 1257–1267. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1257>
- Cury, F., Biddle, S., Sarrazin, P., & Famose, J. P. (1997). Achievement goals and perceived ability predict investment in learning a sport task. *British Journal of Educational Psychology, 67*(3), 293–309.
- Davidson, O. B., Feldman, D. B., & Margalit, M. (2012). A Focused Intervention for 1st-Year College Students: Promoting Hope, Sense of Coherence, and Self-Efficacy. *The Journal of Psychology, 146*(3), 333–352. <http://doi.org/10.1080/00223980.2011.634862>
- Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C., & Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality, 44*(4), 550–553. <http://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.05.009>
- Famose, J. P., Sarrazin, P., & Cury, F. (1994). *Un questionnaire d'habileté perçue spécifique à chaque activité sportive*. Document interne non publié du CEPAPS, Division STAPS. Université Paris XI, Orsay.
- Feldman, D. B., Davidson, O. B., & Margalit, M. (2014). Personal resources, hope, and achievement among college students: The conservation of resources perspective. *Journal of Happiness Studies, 15*(1), 1–15. <http://doi.org/10.1007/s10902-014-9508-5>
- Feldman, D. B., & Dreher, D. E. (2012). Can Hope be Changed in 90 Minutes? Testing the Efficacy of a Single-Session Goal-Pursuit Intervention for College Students. *Journal of Happiness Studies, 13*(4), 745–759. <http://doi.org/10.1007/s10902-011-9292-4>
- Gana, K., Daigre, S., & Ledrich, J. (2012). Psychometric Properties of the French Version of the Adult Dispositional Hope Scale. *Assessment, 20*(1), 114–118. <http://doi.org/10.1177/1073191112468315>
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative Levels of Hope and Their Relationship with Academic and Psychological Indicators Among Adolescents. *Journal of Social & Clinical Psychology, 25*(2), 166–178.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children: Revision of the Perceived Competence Scale for Children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S. C., & Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and promoting hope in schoolchildren. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 37–51). Taylor & Francis.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2011). The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Mental Health and Academic Achievement in Children and Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study. *Journal of Happiness Studies, 12*(6), 1049–1062. <http://doi.org/10.1007/s10902-010-9244-4>
- Martin-Krumm, C., Delas, Y., Lafrenière, M.-A., Fenouillet, F., & Lopez, S. J. (2014). Discussion of a state hope model. *Journal of Positive Psychology, 9*(1), 1–10. DOI: 10.1080/17439760.2014.936964
- Martin-Krumm, C. P., Sarrazin, P. G., & Peterson, C. (2005). The moderating effects of explanatory style in physical education performance: a prospective study. *Personality and Individual Differences, 38*(7), 1645–1656. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.023>
- Martin-Krumm, C. P., Sarrazin, P. G., Peterson, C., & Famose, J.-P. (2003). Explanatory style and resilience after sports failure. *Personality and Individual Differences, 35*(7), 1685–1695. [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00390-2](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00390-2)
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology, 77*(6), 683–692. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.683>
- Peterson, C., & Barrett, L. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshmen. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 603–607.
- Peterson, S. J., Gerhardt, M. W., & Rode, J. C. (2006). Hope, learning goals, and task performance. *Personality and Individual Differences, 40*(6), 1099–1109. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.005>
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality, 45*(6), 683–686. <http://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.08.004>
- Rolo, C., & Gould, D. (2007). An intervention for fostering hope, athletic and academic performance in university student-athletes. *International Coaching Psychology Review, 2*(1), 44–61.

205

JPES® www.efsupit.ro

Annexes 8

YANN DELAS, MARC-ANDRÉ K. LAFRENIÇRE, FABIEN FENOUILLET, YVAN PAQUET, CHARLES MARTIN-KRUMM

-
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, Measuring, and Nurturing Hope. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 355–360. <http://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x>
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. http://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., ... Stahl, K. J. (1997). The Development and Validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399–421. <http://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>
- Snyder, C. R., & Shorey, H. (2002). Hope in the classroom: The role of positive psychology in academic achievement and psychology curriculum. *Psychology Teacher Network*, 12(1), 1–4.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H. I., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820–826. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820>
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321–335. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.321>
- Steiger, J. H. (1990). Structural Model Evaluation and Modification: An Interval Estimation Approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173–180.

The structure of the State Hope Scale

Charles Martin-Krumm^{a,b,*}, Yann Delas^c, Marc-André Lafrenière^d, Fabien Fenouillet^e and Shane J. Lopez^f

^aCREAD EA 3875, ESPE de Bretagne, école interne UBO, Rennes, France; ^bIFEPSA – Les Ponts de Cé, France; ^cCREAD EA 3875, University Rennes 2, Rennes, France; ^dPsychology, University of Maryland, College Park, MD, USA; ^eLaboratoire Cognitions Humaine et Artificielle (Chart) EA 4004, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris, France; ^fThe Clifton Strengths Institute, 1001 Gallup Drive, Omaha NE 68102, USA

(Received 5 December 2013; accepted 23 May 2014)

The present research aimed to examine the factorial structure of the State Hope Scale (SHS). In Study 1, using confirmatory factorial analyses, two factorial structures were contrasted: a single-factor model (representing a general hope construct) and a second-order factor model (with general hope characterized by agency and pathways). Results revealed that the two-factor model was more likely to be replicated. Furthermore, invariance analyses revealed that the two-factor structure applied equally across age groups and gender. In Study 2, the factorial structure of the SHS was evaluated again. Once more, results confirmed the superiority of the two-factor model. In addition, hope was positively linked to mental health.

Keywords: State Hope; agency; pathways; models; education

Most theories of hope converged on describing hope as a positive expectation to a desired goal (Tong, Fredrickson, Chang, & Lim, 2010). For Stotland (1969), hope was apprehended as a cognitive concept referring to expectations about goal attainment. An important psychological theory on the topic was developed by Snyder (2002, for a review). In Snyder's model, hope is conceptualized around three main components: goals, pathways, and agency (Snyder, 2002). As such, the concept is defined as 'the process of thinking about one's goals, along with the motivation to move toward those goals (agency), and the ways to achieve those goals (pathways)' (Snyder, 1995, p. 355). The construct of hope is thus central to successful goal attainment (Snyder et al., 1991) and goals are the engine for hope (Snyder, 1994a, 1994b). They provide the mental target to achieve. In addition, goals must be realistic and present an optimal level of challenge to generate enough motivation (Snyder, 2002). Goals that are too difficult can lead to resignation or premature goal abandonment. Goals that are too easy, on the other hand, do not constitute a sufficient challenge to generate hopeful thinking.

Pathways refer to the ability to identify strategies or ways to achieve desired goals (Snyder, Symptom, Michael, & Cheavens, 2000). For Snyder (2002), people get closer to their goals by thinking about viable solutions (i.e. pathways) to achieve them. Consequently, high levels of hope should lead to an active search for plausible means to achieve goals. Similarly, people with high levels of hope are more competent in finding alternative

ways to achieve a specific goal (Snyder, LaPointe, Crowson, & Early, 1998). As a result, hope should be beneficial to goal attainment, especially when impediments are encountered (Snyder et al., 1991). On the other hand, pathways thinking should be more tenuous for hopeless people (Snyder, 2002). Consequently, these individuals should be less likely to find alternate routes to reach their goals.

The agency dimension is the motivational component of Snyder's hope theory and describes the propensity to develop and sustain necessary motivation to achieve one's goals. Specifically, it refers to the energy and perseverance someone is willing to expend in order to reach a goal. Agency thinking is particularly crucial when individuals encounter obstacles (Snyder, 2002). Although agency and pathways components are strongly related, they are not exchangeable or synonymous (Snyder et al., 1991). In fact, both components are necessary for adequate hopeful thinking.

Hope has some resemblance with other positive psychology theories such as self-efficacy (Bandura, 1977) and optimism (Scheier & Carver, 1985) theories. Nevertheless, despite some similarities, only the Snyder's hope model takes into account both agency and pathways dimensions. For instance, optimism (Scheier & Carver, 1985) as well as self-efficacy (Bandura, 1977) theories are mainly focused on expectancies for success, overlooking pathways thinking. In other words, hope also takes into account thoughts related to what individuals can do to achieve their goals. In contrast, optimism is

*Corresponding author. Email: charles.martin-krumm@wanadoo.fr

Annexes 8

2

C. Martin-Krumm et al.

mainly focused on expectancies for future outcomes (Rand, 2009). Furthermore, self-efficacy theory focuses on beliefs about own capacities to achieve desired goals, which are closest to the agency dimension of hope. Finally, self-efficacy is centered on individuals' perceptions of their ability to achieve their goals, whereas hope focuses principally on the resolve in goal attainment.

Initially, hope was conceptualized as a stable personality disposition. Consequently, a scale assessing hope at the dispositional level was developed and validated (Dispositional Hope Scale (DHS); Snyder et al., 1991). Nevertheless, hope can also be represented as a temporary state related to particular events or specific moments (i.e. state level). In order to assess hope situationally, the State Hope Scale was created and validated (SHS; Snyder et al., 1996). Without identifying specific goals, the SHS measures a person's momentary hopeful thinking (Snyder, Feldman, Shorey, & Rand, 2002). Snyder and colleagues (1996) showed the SHS and DHS were positively correlated, reflecting the fact that people with high dispositional hope generally report higher state hope levels.

The SHS has been positively associated with several variables such as state self-esteem, positive affect (Snyder et al., 1996), self-efficacy (Davidson, Feldman, & Margalit, 2012), and negatively correlated with negative emotions (Snyder et al., 1996) and burnout (Gustafsson, Hassmén, & Podlog, 2010). In addition, Irving and colleagues (2004) showed that state hope is associated with higher levels of well-being, fewer symptoms of depression, and increased coping abilities. With respect to performance, state hope has been positively associated with performance in complex verbal learning tasks (Snyder et al., 1996), anagram performance (Peterson, Gerhardt, & Rode, 2006), track and field performances (Curry, Snyder, Cook, Ruby, & Rehm, 1997), and academic achievement (Davidson et al., 2012; Rolo & Gould, 2007).

Present research

It is important to note that most studies employing Snyder's hope theory measured hope at the dispositional level (Alarcon, Bowling, & Khazon, 2013). Furthermore, in these studies, there was no consensus between using the global hope score or separate agency and pathways scores. Accordingly, in some studies, a single hope score was computed by averaging means of the pathways and agency subscales (e.g. Brouwer, Meijer, Weekers, & Baneke, 2008; Lopez & Calderon, 2011; Snyder et al., 1997), whereas in others the two hope dimensions were examined separately (e.g. Arnau, Rosen, Finch, Rhudy, & Fortunato, 2007; Bailey, Eng, Frisch, & Snyder, 2007; Ciarrochi, Heaven, & Davies, 2007). Additionally, there are some evidence that agency may be the more influential

component of hope (Feldman, Rand, & Kahle-Wroblewski, 2009). For instance, Arnau and colleagues (2007) found the agency component of hope to be negatively related to depression and anxiety, whereas the pathways dimension was unrelated to outcomes. Overall, both measurement models have been utilized with the DHS and no empirical evidence advocated one over the other method (Brouwer et al., 2008; Roesch & Vaughn, 2006).

The same measurement issue applies to the SHS. In fact, in most previous research, only the global SHS score was taken into account (Curry et al., 1997; Davidson et al., 2012; Ong, Edwards, & Bergeman, 2006; Peterson et al., 2006; Rego, Sousa, Marques, & Pina e Cunha, 2012; Snyder et al., 2005). In the few studies that have examined both components separately, again, the agency dimension was found to be the more influential component of hope. For instance, agency (but not pathways) was significantly related to outcomes, such as life meaning, self-esteem, depression, anxiety, and burnout (Cheavens, Feldman, Gum, Michael, & Snyder, 2006; Gustafsson et al., 2010). Similarly, Gustafsson and colleagues (2010) demonstrated that only agency thinking was a significant predictor of burnout dimensions. Interestingly, Irving and colleagues (2004) found that agency and pathways predicted therapeutic improvement in early and later therapy sessions, respectively. Finally, in contradiction with past research, Klausner and colleagues (1998) have found that only pathways predicted reduced symptoms of anxiety and depression. Overall, the distinction between agency and pathways seems to be important both theoretically and empirically. Nevertheless, research employing the SHS is not consensual concerning the structure of hope. Is hope better conceptualized as an one-dimensional construct (i.e. with a single global score of SHS) or as composed of two dimensions, agency and pathways components, representing together a general hope construct? Moreover, there are no theoretical recommendations for using either one- or two-factor model for the SHS. Additionally, no study has directly compared the one- and two-component hope model in the prediction of dependents variables.

The goal of the present research was to investigate the above issue. Consequently, we tested these two competing models in two studies (see Figures 1 and 2). To begin, in Study 1, the one- and two-factor models of the SHS were compared. Moreover, invariance across age and gender of the superior factorial structure were investigated. The aim of the second study was to re-examine the factorial structure of the SHS. Furthermore, both state hope models were contrasted in the prediction of mental health.

Study 1

The general objective of the present study was threefold. First, the psychometric properties of a French version of

Annexes 8

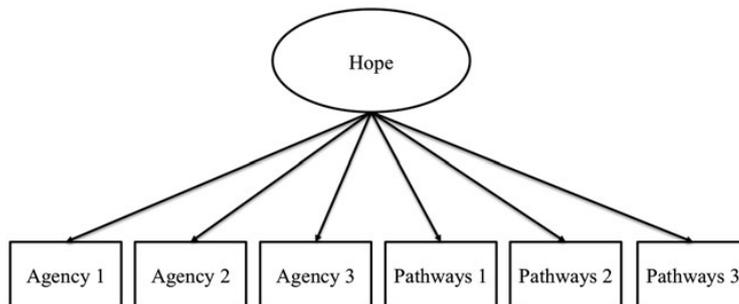


Figure 1. Single-factor model representing a general hope construct.

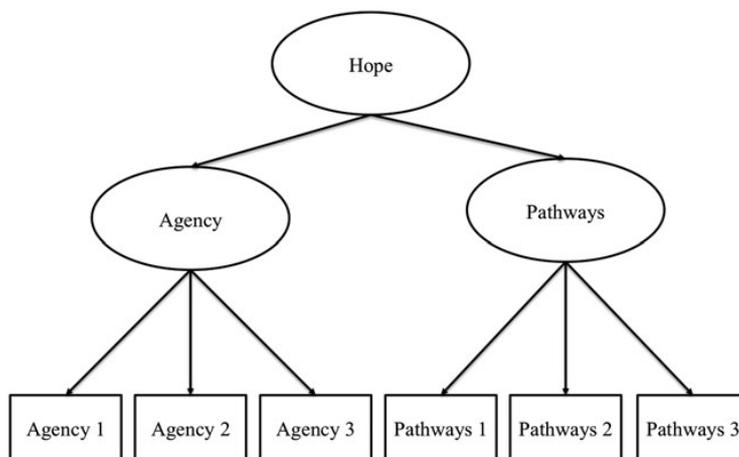


Figure 2. Two-factor model with general hope defined by agency and pathways.

the SHS were confirmed. Second, and more importantly, two competing hope factorial structures were examined, using confirmatory factor analyses (CFA), in a first subsample. Finally, in a second subsample, invariance across age and gender was tested on the superior factorial structure.

Method

Participants

Participants were 940 secondary education pupils aged between 10 and 23 years old ($M_{\text{age}} = 15.67$, $SD_{\text{age}} = 2.62$). The sample consisted of Caucasian individuals and the majority were female (627 girls and 313 boys).

Procedure and measures

The SHS (Snyder et al., 1996) consists of six items, three per dimension. The content of the three agency items taps the sense of successful determination in relation to

personal goals. The three pathways items pertain to people's cognitive appraisals of their ability to generate means for surmounting goal-related obstacles and reaching goals.

The SHS was translated and back-translated for use in the French language (Brislin, 1970). Two bilingual English–French speakers were solicited for the back-translation procedure. Afterward, a translator verified the clarity of the French items and the conformity of the French version with the English scale. A pilot study was then conducted to validate item clarity. For that purpose, 10 students were interviewed. Results revealed that the translation for the answer *I do not agree at all* vs. *I totally agree* was more appropriate in French than *definitively false* vs. *definitively true*. The final experimental version of the scale was composed of two three-item subscales. Items were reported on a six-point Likert scale ranging from *1 = I do not agree at all* to *6 = I totally agree*.

Finally, participants were recruited during physical education lessons. They all agreed to participate in the study which was presented as dealing with motivation at

school. Parental and school administrator permissions were requested before starting the investigation. Participants completed demographic questions and the French version of the SHS.

Data analysis

The analytical strategy was twofold. We first investigated the factorial structure of the SHS. Afterward, in another sample, we evaluated how well this factorial structure generalizes across age groups and gender. To do so, we randomly divided the sample into two groups of participants. Furthermore, age was dichotomized to test measurement invariance (i.e. under 17 years old and above 18 years old).

We initially sought to determine the best-fitting factorial structure of the SHS. Consequently, two competing models were tested. This procedure was based on a model comparison strategy (MacCallum, 1995) in which a number of alternative a priori models are fitted to the same data-set. The first model (single-factor) hypothesized a single-factor structure representing a general hope construct, as hypothesized by Brouwer and colleagues (2008). The second model (second-order) was a second-order model with general hope characterized by two latent constructs, namely agency and pathways, in accordance with previous studies (e.g. Creamer et al., 2009; Roesch & Vaughn, 2006; Snyder et al., 1996). To test these two models, CFA were employed. Furthermore, we assessed the reliability of the French version of the SHS.

Afterward, we tested the measurement invariance of the SHS across age groups and gender. In order to do so, we tested increasingly stringent models (see Marsh, 1994). Consequently, we first tested configural invariance, whether the same configuration holds across groups. We then tested weak invariance, by constraining pattern coefficients between each item and its underlying construct to be equal across groups, and strong invariance, by additionally constraining item intercepts to be also equal across groups. We furthermore tested strict invariance, by constraining item residuals across groups. When testing measurement invariance, Cheung and Rensvold (2002) suggested comparing the comparative fit index (CFI) statistics of baseline model with constrained models. Furthermore, it is suggested that a decline in CFI smaller than or equal to -0.01 indicates that the null hypothesis of invariance should not be rejected (Cheung & Rensvold, 2002). Following recommendations and typical practice with single-group models, as well as studies based on multiple groups, we apply the guidelines for model comparisons based on CFI to the Tucker-Lewis index (TLI). An advantage of the TLI is that it incorporates a control for parsimony, whereas the change in CFI does not, making TLI particularly relevant to model comparisons (see Marsh et al., 2013).

All structural equation modeling analyses in the present study were performed using AMOS with maximum likelihood estimation. We used several indices to assess the model fit (Hu & Bentler, 1999). First, fit of the model to the data was examined using the chi-square test. A non-significant chi-square indicates that the model was able to replicate suitably the sample covariance matrix. However, there are problems with relying solely on chi-square test because this statistic is sensitive to the size of the correlations and to sample size (see Kline, 2010). Consequently, we used additional well-established fit indices to further assess model fit: one index of absolute fit, standardized root mean square residual (SRMR); two indices of comparative fit, the CFI and the TLI; and a parsimony corrected fit index, the root mean square error of approximation (RMSEA). We used the recommended two index strategies to assess fit, with values greater than 0.95 for CFI and TLI (Bentler, 1990; Hu & Bentler, 1999), and SRMR and RMSEA values less than 0.08, which suggest adequate fit (Browne & Cudeck, 1989; Hu & Bentler, 1999). Finally, in order to contrast different models, the Akaike's Information Criterion (AIC) was computed. Within a set of competing non-hierarchical models, the one with the lowest AIC value should be preferred (Kline, 2010).

Results

Preliminary analyses

Inspection of the skewness and kurtosis indices for all variables proved to be normal (values ranged from -0.739 to -0.361 for skewness and from -0.699 to -0.243 for kurtosis). Data screening revealed no value higher than three standard deviations from the mean. Additionally, in order to screen for multivariate outliers, we computed Mahalanobis distance values for all participants. No participant exceeded the critical chi-square value at the $p=0.001$ level with Bonferonni correction (29.32).

Factorial structure

The first sample consisted of 513 secondary education pupils (338 females, 175 males; $M_{age}=15.44$, $SD_{age}=2.79$). We display means, standard deviations, and factor loadings for all SHS items in Table 1. Furthermore, model statistics are displayed in Table 2. The first model (one-factor) did fit the data adequately. Moreover, the second model (second-order) fitted the data comparably well. However, the second model had slightly lower AIC value ($\Delta AIC=-0.54$), suggesting that the second model is more likely to be replicated. All factor loadings specified were significant (see Table 1). Consequently, the second-order model was judged the most acceptable

Annexes 8

Table 1. Descriptive statistics and factor loadings for the State Hope Scale (Study 1, Sample 1) ($N=513$).

Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	Factor loadings	
			Agency	Pathways
Agency items				
1. À l'heure actuelle, je poursuis mes objectifs avec énergie/volonté.	4.36	1.39	0.795	–
2. En ce moment, je me vois en train de réussir ma vie.	4.19	1.49	0.473	–
3. En ce moment précis, je suis en train d'atteindre les buts que je m'étais fixé.	4.05	1.49	0.822	–
Pathways items				
4. En ce moment, lorsque je suis en difficulté, je suis capable de trouver différentes manières de m'en sortir.	4.36	1.34	–	0.769
5. Il y a de nombreuses solutions concernant le problème auquel je suis confronté(e) en ce moment.	3.89	1.52	–	0.669
6. Actuellement, je peux trouver différentes manières d'atteindre mes objectifs.	4.30	1.34	–	0.789

Table 2. Fit statistics for the factorial structure of the State Hope Scale (Study 1, Sample 1).

Model	χ^2	<i>df</i>	χ^2/df	SRMR	CFI	TLI	RMSEA	AIC
Single-factor	23.66	9	2.63	0.02	0.99	0.98	0.06 (0.03–0.09)	47.66
Second-order	21.12	8	2.64	0.02	0.99	0.98	0.06 (0.03–0.09)	47.12

Notes: Single-factor: One-factor model; Second-order: Pathways and agency represented by distinct first-order factors derived from a second-order factor (i.e. hope). $N=513$.

model and was thus our baseline model in invariance analyses.

Results revealed adequate reliability indices for the pathways subscale ($\alpha=0.72$), agency subscale ($\alpha=0.78$), and overall scale ($\alpha=0.86$). These findings are close to those obtained by Snyder et al. (1996) and above Nunnally's (1978) criterion. Another question related to the issue of internal reliability involves the correlation between the pathways and agency scores. Although pathways and agency are theorized to be separately identifiable, they should be strongly related in the line with Snyder's hope model. Results revealed that both subscales are indeed highly and positively correlated ($r=0.74$, $p<0.001$).

Invariance analyses

The second sample consisted of 427 secondary education (289 females, 138 males; $M_{age}=15.95$, $SD_{age}=2.43$). Three hundred and twenty-two participants were between 13 and 17 years old and 105 were over 18 years old. Model statistics are presented in Table 3.

Age invariance

Results provided reasonable support for configural invariance. We then tested whether the factor loadings are the same across age groups. Fit indices revealed reasonable fit to the data ($\Delta TLI=0.005$). Subsequently, age

differences in item intercepts were additionally investigated. Results revealed adequate fit indices ($\Delta TLI=0.010$), suggesting consistent item functioning. Finally, item uniqueness (i.e. residuals) was as well assessed. Fit indices revealed acceptable fit to the data ($\Delta TLI=0.008$), permitting the comparison of manifest (i.e. unweighted) subscale scores. Overall, results confirmed strict invariance of the French version of the SHS across age groups.

Gender invariance

Results provided reasonable support for configural invariance. We then tested whether the factor loadings are the same across gender. Fit indices revealed reasonable fit to the data ($\Delta TLI=0.008$). Subsequently, gender differences in item intercepts were additionally investigated. Results revealed substantially poorer fit indices ($\Delta TLI=0.032$), implying differential item functioning. Overall, results revealed that the factorial structure and factor loadings are equivalent across gender. However, lack of strong invariance suggested that unweighted mean differences across genders should be treated with caution.

Discussion

The general objective of the present study was threefold. First, the psychometric properties of the French version

Annexes 8

6

C. Martin-Krumm et al.

Table 3. Multiple group tests of measurements invariance over age groups and gender (Study 1, Sample 2).

Model	χ^2	df	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	Constrained parameters
<i>Age invariance</i>							
Configural invariance	30.35	16	1.90	0.988	0.977	0.046 (0.020–0.071)	None
Weak invariance	33.97	20	1.70	0.988	0.982	0.041 (0.014–0.064)	Factor loadings
Strong invariance	39.59	26	1.52	0.988	0.987	0.035 (0.007–0.056)	Factor loadings and item intercepts
Strict invariance	50.25	32	1.57	0.984	0.985	0.037 (0.015–0.056)	Factor loadings, item intercepts, and residuals
<i>Gender invariance</i>							
Configural invariance	36.90	16	2.31	0.981	0.964	0.056 (0.032–0.08)	None
Weak invariance	39.95	20	2.00	0.982	0.972	0.049 (0.026–0.071)	Factor loadings
Strong invariance	90.37	26	3.48	0.941	0.932	0.077 (0.060–0.095)	Factor loadings and item intercepts
Strict invariance	115.31	32	3.48	0.923	0.928	0.079 (0.064–0.095)	Factor loadings, item intercepts, and residuals

N = 427.

of the scale were first insured. Overall, results revealed adequate properties of the French version of the SHS. Second, and more importantly, two factorial structures of the SHS were contrasted. The first model was composed of a single general hope variable, whereas the second model comprised two latent variables, namely agency and pathways, forming together a second-order latent construct representing general hope. Results revealed that the second model was slightly more likely to be replicated, in accordance with the dual perspective of hope (Ong et al., 2006; Peterson et al., 2006; Snyder et al., 2005). Finally, invariance analyses revealed that the two-factor structure applied equally across age groups and gender.

Study 2

The aim of Study 2 was to re-examine the factorial structure of the SHS. Likewise to Study 1, two factorial structures were contrasted: a single factor (representing a general hope construct) and a second-order factor (with general hope characterized by agency and pathways). Furthermore, given that no study has compared the one- and two-component hope models in the prediction of dependents variables, an additional objective of Study 2 was to compare both state hope factorial structures in the prediction of outcomes. Mental health was selected as a correlate of choice given that past research revealed a strong association between hope and mental health (e.g. Cheavens et al., 2006; Gallagher & Lopez, 2009; Gilman, Dooley, & Florell, 2006; Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2011; Snyder et al., 1991).

Method

Participants

Participants were 665 secondary education pupils aged between 10 and 23 years old ($M_{\text{age}} = 14.93$, $SD_{\text{age}} = 2.66$). The sample consisted of Caucasian individuals and the majority were female (417 girls and 248 boys).

Procedure and measures

Participants were recruited during physical education lessons. They all agreed to participate in the study which was presented as dealing with motivation at school. Parental and school administrator permissions were requested before starting the investigation. Participants completed demographic questions and the French version of the SHS. Results revealed adequate reliability indices for the pathways subscale ($\alpha = 0.71$), agency subscale ($\alpha = 0.77$), and overall scale ($\alpha = 0.71$). Moreover, pupils' mental health was assessed using the Mental Health Inventory-5 (MHI-5; Ware, Snow, Kosinski, & Gandek, 1993). The MHI-5 consists of five items assessing levels of anxiety, depression, emotional and behavioral troubles, as well as well-being (sample item: 'During the past month, how much of the time were you a happy person?'). Items are reported on a six-point Likert scale ranging from 1 = *Never* to 6 = *Always*. Results revealed good internal consistency ($\alpha = 0.81$) and factorial validity ($\chi^2 = 4.53$, $p = 0.21$; $df = 3$; SRMR = 0.01; CFI = 0.99; TLI = 0.99; RMSEA = 0.03 (0.00–0.08) after adding two error covariance paths.

Data analysis

All structural equation modeling analyses in the present study were performed using AMOS with maximum likelihood estimation. The same criteria were used to assess goodness of fit as in Study 1. We sought to determine the best fitting model of the SHS in the prediction of mental health. Consequently, two competing models were tested. This procedure was based on a model comparison strategy (MacCallum, 1995) in which a number of alternative a priori models are fitted to the same dataset. The first model (single-factor) hypothesized a single-factor structure representing a general hope construct, as hypothesized by Brouwer and colleagues (2008), predicting mental health. The second model (second-order) was a second-order model with general hope characterized by two latent constructs, namely agency and pathways, in

Annexes 8

accordance with previous studies (e.g. Creamer et al., 2009; Roesch & Vaughn, 2006; Snyder et al., 1996), again, predicting mental health. In both models, mental health was a latent variable defined by the five items of the MHI-5. To test these two models, structural equation modeling was employed.

Results

Preliminary analyses

Inspection of the skewness and kurtosis indices for all variables proved to be normal (values ranged from -1.164 to -0.050 for skewness and from -0.785 to 0.797 for kurtosis). Data screening revealed no values higher than three standard deviations from the mean. Additionally, in order to screen for multivariate outliers, we computed Mahalanobis distance values for all participants. Ten participants exceeded the critical chi-square value at the $p=0.05$ level with Bonferonni correction (37.70). All other statistical analyses presented below were executed on the remaining 655 participants.

Main analyses

Model statistics are displayed in Table 4. The first model (one-factor) did fit the data adequately. Moreover, the second model (second-order) fitted the data comparably well. However, the second model had slightly lower AIC value ($\Delta AIC = -0.85$), suggesting that the second model is more likely to be replicated. All factor loadings specified were significant. Consequently, the second-order model was judged the most acceptable model. Furthermore, hope was positively and significantly related to mental health and that equally in both models ($\beta = 0.26$, $p < 0.001$).

Discussion

The general objective of the present study was to re-examine the factorial structure of the SHS in the prediction of a dependent variable, namely mental health. Two factorial structures of the SHS were contrasted. The first model was composed of a single general hope variable, whereas the second model comprised two latent

variables, namely agency and pathways, forming together a second-order latent construct representing general hope. In both models, hope latent construct predicted mental health. Results revealed that the second model was slightly more likely to be replicated, in accordance with the dual perspective of hope (Ong et al., 2006; Peterson et al., 2006; Snyder et al., 2005). Furthermore, in line with past research (e.g. Gallagher & Lopez, 2009; Gilman et al., 2006; Marques et al., 2011; Snyder et al., 1991), hope was positively related to mental health.

General discussion

The present research examined the factorial structure of the SHS. We contrasted two models: an one-dimensional model and a model composed of two dimensions, namely agency thinking and pathways, representing together a general hope construct. We tested these two competing models in two studies. Results revealed that the two-factor model was slightly more likely to be replicated. Furthermore, in Study 1, invariance analyses revealed that the two-factor structure applied equally across age groups and gender. In addition, hope was positively linked to mental health in Study 2. These findings lead to a number of implications.

A first implication is that both models were adequate and statistically valid. In fact, results revealed only a slight advantage of the two-factor model. These findings confirmed previous studies concerning the DHS and SHS, with both the one-factor (Roesch & Vaughn, 2006) and two-factor (Brouwer et al., 2008) models presenting adequate psychometric properties and reliability coefficients. Consequently, the present research provided support for both measurement methods employed in past research (i.e. either single score by averaging all items or two scores representing subcomponents of hope). Nevertheless, the initial question remains: Is hope better conceptualized as an one-dimensional construct or as composed of two dimensions, agency and pathways components, representing together a general hope construct? Despite both models being found to be statically valid, we found that the two-factor model was slightly more likely to be replicated. Furthermore, the two-factor model holds an additional benefit over the single-factor model: It allows

Table 4. Fit statistics for the factorial structure of the State Hope Scale in the prediction of mental health (Study 2).

Model	χ^2	df	χ^2/df	SRMR	CFI	TLI	RMSEA	AIC	Path to mental health
Single-factor	83.17	41	2.17	0.04	0.98	0.98	0.04 (0.03–0.05)	133.17	0.26*
Second-order	78.32	39	2.01	0.04	0.99	0.98	0.04 (0.03–0.05)	132.32	0.26*

Notes: Single-factor: One-factor model; Second-order: Pathways and agency represented by distinct first-order factors derived from a second-order factor (i.e. hope).

$N = 655$.
* $p < 0.05$.

to simultaneously examine the associations between a general hope construct and its subcomponents with outcomes. On the other hand, the single-factor model does not allow the consideration of the unique predictive role of agency thinking and pathways dimensions. Given that past research (e.g. Arnau et al., 2007; Bailey et al., 2007; Ciarrochi et al., 2007) has started unveiling the differential effects of both components, the single-factor model risks overlooking important theoretical subtleties. Overall, given the present empirical evidences supporting the two-factor model and its theoretical advantages, we would recommend the use of the second-factor model over the single-factor one. Consequently, the state hope model, as it was originally formulated (Snyder et al., 1996), should be favored.

Second, results of Study 1 revealed that the two-factor model of the SHS was invariant across age groups and gender. More precisely, results confirmed strict and strong invariance of the SHS across age groups and gender, respectively. These results are consistent with the initial validation of the SHS which found no difference in hope levels according to age and gender (Snyder et al., 1996). Furthermore, tests of measurement invariance over age and gender are interesting from a methodological perspective. Results of Study 1 demonstrated the equivalence of the factorial structure of the SHS across age groups and gender, an often untested and implied psychometric property of most psychological instruments.

Given that no study has compared the one- and two-component hope models in the prediction of dependents variables, Study 2 compared the two models of state hope in the prediction of an important outcome. Mental health was selected as a outcome given its precedents with hope (e.g. Gallagher & Lopez, 2009; Gilman et al., 2006; Marques et al., 2011; Snyder et al., 1991). Results confirmed the slight superiority of the dual perspective of hope (Ong et al., 2006; Peterson et al., 2006; Snyder et al., 2005). Interestingly, in line with past research (e.g. Gallagher & Lopez, 2009; Gilman et al., 2006; Marques et al., 2011; Snyder et al., 1991), hope was positively related to mental health equally in both models. Consequently, the present findings highlighted the potential of hope in fostering psychological health and well-being (Gallagher & Lopez, 2009). Future research is needed in order to replicate the present findings using experimental designs (see Cheavens et al., 2006).

Finally, a collateral contribution of the present research was the development and initial validation of a French version of the SHS. The results of two studies advanced previous hope research by developing a psychometrically sound French version of the SHS. It should be noted that a French version of the DHS (Gana, Daigre, & Ledrich, 2013) has been validated previously. Consequently, adequate tools in French assessing both

dispositional and state hope are currently available to facilitate hope research in French-speaking populations.

Limitations

Our findings can be enriched in several ways. First, a drawback of the present study was that participants were uniquely students in PE. Moreover, the factorial structure of the SHS was examined only in French samples. Future research should thus replicate the present results in different domains and cultures. Moreover, within the educational context, an interesting line of inquiry would be to explore the (perhaps dissimilar) role of state hope across subjects. Second, in the present research, the discriminant validity of both hope subscales was not demonstrated. In Study 2, despite testing the one- and two-factor models of the SHS in the prediction of mental health, both subscales were not differently related to outcomes (as demonstrated by adequate model fits). By bearing on the intriguing results of studies concerning the differentiated effect of agency and pathways dimensions (e.g. Cheavens et al., 2006; Gustafsson et al., 2010; Irving et al., 2004; Kennedy, Evans, & Sandhu, 2009; Klausner et al., 1998), future research should try to explore the unique predictive value of both dimensions.

Conclusion

In sum, the findings revealed that both factorial models (i.e. either single- or two-factor) were statistically valid. However, the two-factor model was found to be slightly superior based on both empirical evidences and theoretical arguments. In view of that, the second-factor structure should be favored, as it was originally formulated by Snyder and colleagues (1996).

References

- Alarcon, G. M., Bowling, N. A., & Khazon, S. (2013). Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences, 54*, 821–827. doi:10.1016/j.paid.2012.12.004.
- Arnau, R. C., Rosen, D. H., Finch, J. F., Rhudy, J. L., & Fortunato, V. J. (2007). Longitudinal effects of hope on depression and anxiety: A latent variable analysis. *Journal of Personality, 75*, 43–64. doi:10.1111/j.1467-6494.2006.00432.x
- Bailey, T. C., Eng, W., Frisch, M. B., & Snyder, C. R. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 2*, 168–175. doi:10.1080/17439760701409546
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191–215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238–246. doi:10.1037/0033-2909.107.2.238

Annexes 8

- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 1*, 185–216.
- Brouwer, D., Meijer, R. R., Weekers, A. M., & Baneke, J. J. (2008). On the dimensionality of the dispositional hope scale. *Psychological Assessment, 20*, 310–315. doi:10.1037/1040-3590.20.3.310
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1989). Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research, 24*, 445–455.
- Cheavens, J. S., Feldman, D. B., Gum, A., Michael, S. T., & Snyder, C. R. (2006). Hope therapy in a community sample: A pilot investigation. *Social Indicators Research, 77*, 61–78. doi:10.1007/s11205-005-5553-0
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 9*, 233–255.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality, 41*, 1161–1178. doi:10.1016/j.jrp.2007.02.001
- Creamer, M., O'Donnell, M. L., Carboon, I., Lewis, V., Densley, K., McFarlane, A., ... Bryant, R. A. (2009). Evaluation of the dispositional hope scale in injury survivors. *Journal of Research in Personality, 43*, 613–617. doi:10.1016/j.jrp.2009.03.002
- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1257–1267. doi:10.1037/0022-3514.73.6.1257
- Davidson, O. B., Feldman, D. B., & Margalit, M. (2012). A focused intervention for 1st-year college students: Promoting hope, sense of coherence, and self-efficacy. *The Journal of Psychology, 146*, 333–352. doi:10.1080/00223980.2011.634862
- Feldman, D. B., Rand, K. L., & Kahle-Wroblewski, K. (2009). Hope and goal attainment: Testing a basic prediction of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*, 479–497. doi:10.1521/jscp.2009.28.4.479
- Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2009). Positive expectancies and mental health: Identifying the unique contributions of hope and optimism. *The Journal of Positive Psychology, 4*, 548–556. doi:10.1080/17439760903157166
- Gana, K., Daigre, S., & Ledrich, J. (2013). Psychometric properties of the French version of the adult dispositional hope scale. *Assessment, 20*, 114–118. doi:10.1177/1073191112468315
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social & Clinical Psychology, 25*, 166–178.
- Gustafsson, H., Hassmén, P., & Podlog, L. (2010). Exploring the relationship between hope and burnout in competitive sport. *Journal of Sports Sciences, 28*, 1495–1504. doi:10.1080/02640414.2010.521943
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*, 1–55.
- Irving, L. M., Snyder, C. R., Cheavens, J., Gravel, L., Hanke, J., Hilberg, P., & Nelson, N. (2004). The relationships between hope and outcomes at the pretreatment, beginning, and later phases of psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration, 14*, 419–443. doi:10.1037/1053-0479.14.4.419
- Kennedy, P., Evans, M., & Sandhu, N. (2009). Psychological adjustment to spinal cord injury: The contribution of coping, hope and cognitive appraisals. *Psychology, Health & Medicine, 14*, 17–33. doi:10.1080/13548500802001801
- Klausner, E. J., Clarkin, J. F., Spielman, L., Pupo, C., Abrams, R., & Alexopoulos, G. S. (1998). Late-life depression and functional disability: The role of goal-focused group psychotherapy. *International Journal of Geriatric Psychiatry, 13*, 707–716. doi:10.1002/(SICI)1099-1166(199810)13:10<707:AID-GPS856>3.0.CO;2-Q
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Lopez, S. J., & Calderon, V. (2011). The Gallup student poll: Measuring and promoting what is right with students. In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura (Eds.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, schools, work, health, and society* (pp. 117–134). New York, NY: Routledge.
- MacCallum, R. C. (1995). Model specification: procedures, strategies, and related issues. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 16–36). London: Sage.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2011). The role of positive psychology constructs in predicting mental health and academic achievement in children and adolescents: A two-year longitudinal study. *Journal of Happiness Studies, 12*, 1049–1062. doi:10.1007/s10902-010-9244-4
- Marsh, H. W. (1994). Confirmatory factor analysis models of factorial invariance: A multifaceted approach. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 1*, 5–34.
- Marsh, H., Vallerand, R., Lafrenière, M., Parker, P., Morin, A., Carbonneau, N., ... Paquet, Y. (2013). Passion: does one scale fit all? Construct validity of two-factor passion scale and psychometric invariance over different activities and languages. *Psychological Assessment, 25*, 796–809.
- Ong, A. D., Edwards, L. M., & Bergeman, C. S. (2006). Hope as a source of resilience in later adulthood. *Personality and Individual Differences, 41*, 1263–1273. doi:10.1016/j.paid.2006.03.028
- Peterson, S. J., Gerhardt, M. W., & Rode, J. C. (2006). Hope, learning goals, and task performance. *Personality and Individual Differences, 40*, 1099–1109. doi:10.1016/j.paid.2005.11.005
- Rand, K. L. (2009). Hope and optimism: Latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *Journal of Personality, 77*, 231–260. doi:10.1111/j.1467-6494.2008.00544.x
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., & Pina e Cunha, M. (2012). Hope and positive affect mediating the authentic leadership and creativity relationship. *Journal of Business Research, 65*, 1016–1023. doi:10.1016/j.jbusres.2012.10.003
- Roesch, S. C., & Vaughn, A. A. (2006). Evidence for the factorial validity of the dispositional hope scale. *European Journal of Psychological Assessment, 22*, 78–84. doi:10.1027/1015-5759.22.2.78
- Rolo, C., & Gould, D. (2007). An intervention for fostering hope, athletic and academic performance in university student-athletes. *International Coaching Psychology Review, 2*, 44–61.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219–247. doi:10.1037/0278-6133.4.3.219

Annexes 8

10

C. Martin-Krumm et al.

- Snyder, C. R. (1994a). Hope and optimism. In V. S. Ramachandren (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 2, pp. 535–542). San Diego, CA: Academic.
- Snyder, C. R. (1994b). *Psychology of hope: You can get there from here*. New York, NY: Free Press.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73, 355–360. doi:10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249–275. doi:10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., Berg, C., Woodward, J. T., Gum, A., Rand, K. L., Wroblewski, K. K., ... Hackman, A. (2005). Hope against the cold: Individual differences in trait hope and acute pain tolerance on the cold pressor task. *Journal of Personality*, 73, 287–312. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00318.x
- Snyder, C. R., Feldman, B. D., Shorey, H. S., & Rand, K. L. (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling*, 5, 298–307.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570–585. doi:10.1037/0022-3514.60.4.570
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., ... Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the children's hope scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399–421. doi:10.1093/jpepsy/22.3.399
- Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Crowson, J. J., & Early, S. (1998). Preferences of high-and low-hope people for self-referential input. *Cognition & Emotion*, 12, 807–823.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Michael, S. T., & Cheavens, J. (2000). The optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism* (pp. 103–124). Washington, DC: American Psychological Association.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 321–335. doi:10.1037/0022-3514.70.2.321
- Stotland, E. (1969). *The psychology of hope*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tong, E. M. W., Fredrickson, B. L., Chang, W., & Lim, Z. X. (2010). Re-examining hope: The roles of agency thinking and pathways thinking. *Cognition & Emotion*, 24, 1207–1215. doi:10.1080/02699930903138865
- Ware, J., Snow, K., Kosinski, M., & Gandek, B. (1993). *ST-36 health survey: Manual and interpretation guide*. Boston, MA: The Health Institute, New England Medical Center.

Titre : L'espoir, un facteur bénéfique dans la pratique des activités physiques ?

Mots clés : Espoir, Activités physiques, Performance, Résilience, Outils de mesure, Modèle théorique

Résumé : L'enjeu de ce travail de thèse consiste à investiguer les bénéfices de l'espoir dans le cadre de la pratique des activités physiques et sportives. Après avoir discuté de la viabilité du modèle de Snyder et al. (1991, 1996), à travers la validation d'un outil de mesure, nous avons cherché à identifier les effets de l'espoir sur la réussite dans le contexte de l'éducation physique scolaire, ainsi que les bénéfices sur la performance et la capacité de rebond d'étudiants en STAPS lors d'une tâche sur cycloergomètre.

Dans ce qu'ils ont d'essentiels, les résultats démontrent la robustesse empirique du modèle de Snyder, malgré des réserves sur sa validité théorique. En contexte scolaire, l'espoir de trait prédit significativement la réussite des élèves exprimée par leur note de fin de cycle, via une médiation de l'espoir d'état et de l'habileté perçue.

Ces données viennent corroborer l'existence plausible d'une structure hiérarchique du concept d'espoir, dont les effets sont différenciés selon le niveau de généralité.

D'autre part, l'espoir est également associé à de meilleures performances en situation expérimentale, après la délivrance d'un feedback d'échec. En exerçant notamment un effet protecteur sur la perception du résultat, il permet une meilleure capacité de rebond immédiatement après l'échec.

A travers cette diversité de contextes et de méthodologies, nos investigations apportent un éclairage sur les conséquences de l'espoir dans le champ des pratiques physiques, et plus généralement sur l'intérêt de développer et d'étendre les recherches sur cette théorie encore méconnue à d'autres contextes et populations.

Title : Does hope have a beneficial effect on performance in physical activities ?

Keywords : Hope, Physical activities, Performance, Resilience, Measurement tools, Theoretical model

Abstract : This work aims at understanding hope's beneficial effects in physical and sports activities. After ensuring the viability and sustainability of Snyder's hope model (Snyder et al., 1991, 1996) through a validated measurement tool, we tried to identify how hope contributes to success in physical education at school, and hope's beneficial effects on students' performance and resilience during a cycle ergometer session.

The experimentation results prove Snyder's hope model reliability from an empirical viewpoint, despite the reservations about its theoretical validity.

In a school context, trait hope enables to predict their cycle-end grades, through a mediation of state hope and perceived ability.

This data corroborates the existence of a hierarchical model in the concept of hope.

Furthermore, hope can also be associated to better performance in experimental situation, after receiving a failure feedback. By having a protective effect on the result perception, hope offers a better resilience, immediately after the feedback.

Thanks to the diversified contexts and methods, our research brings light on hope's effects and consequences in physical and sports activities, and more generally speaking, on the relevance of this yet unknown theory that should be developed and extended to other study populations and contexts.