

# **UNIVERSITE JOSEPH FOURIER - GRENOBLE 1**

## **Habilitation à Diriger des Recherches**

École Doctorale Ingénierie pour la Santé, la Cognition et l'Environnement  
(EDISCE –ED 216)

Spécialité :  
Mouvement, Performance et Santé

Présentée et soutenue publiquement par :

**Paul FONTAYNE**

le 23 Octobre 2007

## **Effets de la catégorisation sociale dans le champ des Activités Physiques Sportives et Artistiques**

**Avec le parrainage de Philippe Sarrazin**

**Devant un jury composé par :**

<b>Laurent Bègue</b>	Professeur	Université P. Mendès-France, Grenoble 2 et Institut Universitaire de France (Rapporteur)
<b>Marie-Françoise Lacassagne</b>	Professeure	Université de Dijon (Rapporteure)
<b>Jacques Py</b>	Professeur	Université Le Mirail, Toulouse 2
<b>Jean-Pierre Rolland</b>	Professeur	Université Paris X-Nanterre (Rapporteur)
<b>Philippe Sarrazin</b>	Professeur	Université J. Fourier, Grenoble 1

*Volume 1. Exposé des travaux*

## Remerciements

À ma famille, à mes ami(e)s.

Aux co-auteur(e)s qui ont accepté de m'associer à leurs productions scientifiques et donc ainsi largement aidé à pouvoir présenter ces volumes, tout spécialement à : Fabrice Buton, Claude Ferrand, Emma Guillet, Jean-Philippe Heuzé, Nicolas Margas, Charles Martin-Krumm et Philippe Sarrazin.

This is a man's world, this is a man's world  
But it wouldn't be nothing, nothing without a woman or a girl

You see, man made the cars to take us over the road  
Man made the trains to carry heavy loads  
Man made electric light to take us out of the dark  
Man made the boat for the water, like Noah made the ark

This is a man's, a man's, a man's world  
But it wouldn't be nothing, nothing without a woman or a girl

Man thinks about a little baby girls and a baby boys  
Man makes them happy 'cause man makes them toys  
And after man has made everything, everything he can  
You know that man makes money to buy from other man

This is a man's world  
But it wouldn't be nothing, nothing without a woman or a girl

He's lost in the wilderness  
He's lost in bitterness

A Man'S Man'S Man'S World Song Lyrics (James Brown, 1933-2006)

# **Effets de la catégorisation sociale dans le champ des Activités Physiques Sportives et Artistiques**

# SOMMAIRE

AVANT-PROPOS.....	1
INTRODUCTION .....	5
<b>I – LA CATEGORISATION SOCIALE : DE QUELQUES PERSPECTIVES THEORIQUES .....</b>	<b>10</b>
I – 1. LA CATEGORISATION SOCIALE : DEFINITION ET IMPLICATIONS.....	10
I – 1.1. Les « bases » cognitives de la catégorisation sociale.....	12
I – 1.2. Quelques conséquences de la catégorisation sociale .....	13
I – 2. IDENTITE PERSONNELLE – IDENTITE SOCIALE .....	16
I – 2.1. Le paradigme des groupes minimaux (PMG).....	18
I – 2.2. Les théories de l'identité, de l'identité sociale et de l'autocatégorisation : vers une représentation intégrée du Soi ? .....	22
<b>II – LE DEVELOPPEMENT D'OUTILS PSYCHOMETRIQUES : VALIDATION ET ADAPTATION DE QUESTIONNAIRES .....</b>	<b>29</b>
II – 1. LA DEMARCHE DE VALIDATION (TRANS-CULTURELLE) D'UN QUESTIONNAIRE SELON VALLERAND (1989) .....	30
II – 2. PROPOSITIONS POUR QUELQUES AVANCEES METHODOLOGIQUES DANS LA VALIDATION (TRANS-CULTURELLE) DES QUESTIONNAIRES .....	35
<b>III – LE GENRE : UNE CATEGORIE SOCIALE PARTICULIERE DANS LE DOMAINE DES ACTIVITES PHYSIQUES, SPORTIVES ET ARTISTIQUES .....</b>	<b>44</b>
III – 1. FONDEMENTS THEORIQUES .....	44
III – 1.1. Le sport : un univers masculin.....	44
III – 1.2. « Sexe » et « Genre » : deux approches distinctes des différences entre les sexes.....	49
III – 1.3. « Sexe » et « Genre » : un bref aperçu historique des théories.....	52
III – 2. CONTRIBUTIONS ET TRAVAUX .....	57
III – 2.1. Le choix des pratiques physiques par les adolescent(e)s .....	59
III – 2.2. La problématique de l'abandon sportif : l'exemple du handball.....	62
III – 2.3. Discussion.....	65
<b>IV – DE LA CATEGORISATION SOCIALE A L'IDENTITE DU SUJET : LES EFFETS DE QUELQUES VARIABLES DE GROUPES .....</b>	<b>72</b>
IV – 1. FONDEMENTS THEORIQUES.....	72
IV – 1.1. Du « je » au « nous » : la problématique de l'assimilation et du contraste.....	72
IV – 1.2. Il y-a-t-il du « je » dans le « nous » : le rôle du soi dans les biais de jugement en faveur du groupe en contexte sportif.....	77
IV – 1.3. Identité, catégorisation sociale et cohésion des groupes sportifs.....	80
IV – 2. CONTRIBUTIONS ET TRAVAUX .....	85
IV – 2.1. Attributions causales et cohésion : Étude sur le biais de complaisance de groupe (group serving bias).....	85
IV – 2.2. Cohésion du groupe sportif et climat motivationnel.....	95
IV – 2.3. Performance du groupe sportif, cohésion et efficacité collective.....	98
IV – 2.4. Discussion.....	102
<b>V – CONSTRUCTION DES PROCESSUS DE CATEGORISATION : IMPORTANCE ET CONSEQUENCES DES MODES DE GROUPEMENT EN CONTEXTE EDUCATIF ET SPORTIF .....</b>	<b>106</b>
V – 1. FONDEMENTS THEORIQUES .....	106
V – 1.1. Une perspective motivationnelle ?.....	106
V – 1.2. Les conséquences inattendues de certaines formes de groupement : l'effet « Gros-Poisson-Petit-Bassin ».....	111
V – 1.3. Se protéger d'une éventuelle mauvaise performance : l'auto-handicap en milieu sportif.....	116
V – 2. CONTRIBUTIONS ET TRAVAUX.....	118
V – 2.1. Les modes de groupements et leurs effets sur les perceptions de soi des élèves en EPS.....	118
V – 2.2. Groupement d'élite sportive et stratégies d'autohandicap.....	123
V – 2.3. Discussion .....	126
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>131</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>134</b>
<b>INDEX DES AUTEURS.....</b>	<b>148</b>

## LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

### Tableaux :

Tableau 1. Synthèse des analyses menées pour la validation de quatre questionnaires.....	<b>p. 33</b>
Tableau 2. Exemple de l'approche MultiTrait-MultiMéthode (d'après Vallerand, in Vallerand & Hess, 2001, p. 277).....	<b>p. 41</b>
Tableau 3. Moyenne (M) et écart-types (ET) des joueuses ayant persisté et des joueuses ayant abandonné dans l'activité Handball sur les différentes variables mesurées dans l'étude (tiré de Guillet et al., 2006).....	<b>p. 63</b>
Tableau 4. Moyennes et écart-types des scores aux échelles masculines et féminines du BSRI en fonction du sexe et de différents contextes sociaux.....	<b>p. 69</b>
Tableau 5. Résumé des scores d'attributions causales en condition « individuelles » et « groupe » en fonction du résultat des rencontres.....	<b>p. 89</b>
Tableau 6. Résumé des indices de consensus sur chacune des dimensions causales en condition cible « individu » et « groupe ».....	<b>p. 90</b>
Tableau 7. Résumé de l'analyse hiérarchique multiniveaux réalisée sur chacune des dimensions causales en fonction des dimensions de la cohésion de groupe.....	<b>p. 92</b>
Tableau 8. Correlations ( $r_{BP}$ ) entre les différentes sous-échelles du QAG-a et du PCMI.....	<b>p. 98</b>
Tableau 9. Corrélations partielles entre la cohésion, l'efficacité collective, et la performance avec le temps de jeu, la nationalité et l'appartenance à une équipe contrôlés.....	<b>p. 101</b>
Tableau 10. Coûts et bénéfices des conduites autoprotectrices des perceptions de soi (adapté de Toczeck et Martinot, 2004, p.104).....	<b>p. 107</b>
Tableau 11. Régression de la catégorisation de soi sur les perceptions des soi en EPS de T1 à T6 pour un groupe des bons élèves répartis en groupes homogène et hétérogène (tiré de Margas et al., 2006).....	<b>p.122</b>
Tableau 12. Importance perçue de la compétition, résultat (Succès <i>versus</i> Échec) de la compétition et intensité des obstacles rapportés par chaque sujet (Ferrand et al., 2006).....	<b>p. 125</b>
Tableau 13. Résumé de l'analyse de contenu inductive concernant les catégories d'auto-handicap (tiré de Ferrand et al., 2006).....	<b>p.126</b>

### Figures :

<i>Figure 1.</i> Présentation d'un modèle d'interaction aptitudes/motivation (Fontayne, 2003).....	<b>p. 2</b>
<i>Figure 2.</i> La carte des goûts sportifs télévisés en 1984 (tiré de Pociello, 1999, p. 63).....	<b>p. 5</b>
<i>Figure 3.</i> Résumé de l'organisation des parties de la note de synthèse selon une perspective liée à l'identité sociale (inspirée de Hogg, 1992 ; Hogg & Hardie, 1991 ; voir également Michinov, 2001, p. 20).....	<b>p. 9</b>
<i>Figure 4.</i> Représentation cognitive hypothétique de la catégorie sociale « sport ».....	<b>p. 14</b>
<i>Figure 5.</i> Illustration du phénomène d'homogénéisation selon les conditions de catégorisation de Tajfel & Wilkes (1963).....	<b>p. 19</b>
<i>Figure 6.</i> Mesure du jugement de l'homogénéité en fonction du degré d'identification et contexte menaçant (victoire <i>versus</i> défaite) de l'endogroupe et de l'exogroupe lors d'une compétition de	

gymnastique.....	<b>p. 20</b>
<i>Figure 7.</i> Représentation schématique de la Théorie de l'Identité Sociale par R. Bourhis (tirée de Leyens, 1997, p. 140).....	<b>p. 21</b>
<i>Figure 8.</i> Nombre de citations (standardisé) pour chaque but d'accomplissement en fonction du sexe et de l'origine culturelle des sujets (Fontayne et al., 2001).....	<b>p. 25</b>
<i>Figure 9.</i> Résumé de la démarche de validation d'un questionnaire (adapté de Vallerand, 1989).....	<b>p. 31</b>
<i>Figure 10.</i> Moyenne des réactions envers les conduites « liées au genre » en fonction de l'âge, du genre, et des activités liées au genre (Bussey & Bandura, 1992, p. 1243).....	<b>p. 46</b>
<i>Figure 11.</i> Modèles transactionnel/interactionnel du rôle de parents et des enfants dans la socialisation de genre (Pomerantz et al., 2004, p. 123).....	<b>p. 47</b>
<i>Figure 12.</i> Modèle structural de l'influence des mères et des pères sur la compétence perçue et l'activité physique de leur enfant (Bois et al., 2005).....	<b>p. 48</b>
<i>Figure 13.</i> Les sujets adoptent plus facilement un comportement quand le pourcentage des modèles de même sexe adoptant le même comportement augmente (Perry & Bussey, 1979).....	<b>p. 49</b>
<i>Figure 14.</i> Résumé des « effect-size » marquant les différences entre sexe (Hines, 2004).....	<b>p. 52</b>
<i>Figure 15.</i> Description schématique des approches considérant le sexe comme une catégorie sociale (d'après Ashmore & Sewell, 1998, p. 383).....	<b>p. 53</b>
<i>Figure 16.</i> Approche générale de la TRS (Eagly, Wood, & Johannsen-Schmidt, 2004, p. 271)...	<b>p. 54</b>
<i>Figure 17.</i> Mode d'organisation des pratiques sportives selon le genre et le sexe des sujets (Analyse en Composantes Multiples) (Fontayne et al., 2000).....	<b>p. 61</b>
<i>Figure 18.</i> Modèle d'équations structurales d'un modèle « expectation-valeur » de l'abandon sportif des adolescents française en handball (Guillet et al., 2006). * $p < .05$ ** $p < .001$ .....	<b>p. 64</b>
<i>Figure 19.</i> Scores moyens de distance fonctionnelle en fonction de la proportion d'attitudes semblables et de la saillance de la catégorisation de genre (tiré de Michinov & Monteil, 2003, p. 309).....	<b>p. 68</b>
<i>Figure 20.</i> Effet du sexe des sportif(ve)s et de l'activité sportive sur le score de masculinité (agency) et de féminité (communality) (tiré de Harrison & Lynch, 2005 ; p. 232-233).....	<b>p. 70</b>
<i>Figure 21.</i> Le processus d'accessibilité sélective (tiré de Mussweiler, 2003a, p. 475).....	<b>p. 76</b>
<i>Figure 22.</i> Scores moyens de paresse sociale perçue en fonction des scores de cohésion sociale, opératoire et des normes de performance (tiré de Hoigaard, Säfvenbom, & Tonnessen, 2006, p. 227).....	<b>p. 81</b>
<i>Figure 23.</i> Les dimensions attraction/intégration et sociale/opératoire de la cohésion (Carron et al., 2003).....	<b>p. 84</b>
<i>Figure 24.</i> Score d'attribution causale « stabilité » en condition cible « groupe » en fonction de la mesure d'intégration au niveau du groupe sur le plan social (GIS).....	<b>p. 95</b>
<i>Figure 25.</i> Résumé schématique des conséquences de l'organisation en mémoire des connaissances sur soi de réussite sportive (adapté de Toczeck & Martinot, 2004, p. 97).....	<b>p. 109</b>
<i>Figure 26.</i> Une année de variation des évaluations de soi en EPS, de la catégorisation de soi et du statut perçu de la classe pour des collégiens « talentueux » regroupés en classe homogène (HG) et hétérogène (HT) (tiré de Margas et al., 2006).....	<b>p. 121</b>

## **Avant-propos**

Tenter d'exposer ses travaux comme un tout organisé est un exercice difficile. En effet, il n'est jamais bien certain que ceux-ci puissent apparaître comme étant le résultat d'une pensée orientée vers un seul but et à partir d'un seul objet de recherche. Cependant, cet exercice auquel il convient de satisfaire peut également être l'occasion de faire un retour réflexif sur l'ensemble de ces mêmes travaux et de prendre le temps de s'interroger sur les lignes de forces qui les traversent et les organisent.

Cette note de synthèse, présentée en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches, porte sur les effets de la catégorisation sociale dans le champ des activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Comme en témoigne le résumé des mes activités présenté dans le second volume de ce travail, le choix de ce thème ne relève pas de l'évidence et appelle certainement quelques explications. En effet, je n'ai pas publié et/ou communiqué sur un seul thème et, il m'a semblé nécessaire de regrouper mes travaux de recherches au sein de trois grandes parties : (1) le « genre » et les APSA, (2) les méthodes et outils, et (3) les variables de groupes (voir volume 2).

À bien y regarder, cette structuration peut tout à la fois être expliquée par le contexte social qui a entouré l'élaboration de ces publications, ainsi que par l'histoire des idées en psychologie et psychologie sociale.

En premier lieu, ma formation initiale d'enseignant d'Éducation Physique et Sportive qui est empreinte d'éclectisme. Les « STAPS » existent depuis peu en tant que discipline d'enseignement et de recherche relevant de l'Université et comme l'indique Claude Prevost (1989, pp. 26-27), la difficulté fut grande quand il fallut définir son objet :

« La difficulté consistait et consiste encore en ce que les "disciplines d'appui" sont nombreuses [...] En réalité, il est vrai que ces sciences d'appui sont émiétées, d'une part parce que l'objectivité rationnelle relève du fantasme, surtout parce que la recherche scientifique s'effectue par tradition dans des laboratoires, où l'objet est nécessairement réduit et parcellisé. [...] L'unité de ces sciences et de leur "laboratoires-chapelles", ne pourrait venir que d'une praxis. Cette praxis pourrait être mise en oeuvre par des hommes qui essaieraient d'articuler ensemble les mouvements élémentaires avec l'adaptation aux formes complexes qu'offre l'environnement, qui tâcheraient en somme d'aller du réflexe à la culture. Nous nous demandons bien qui peut être cet homme là !! Naturellement, il ne devrait pas se contenter de faire écho aux propos sonores émis par les savants du dedans de leur niche. Il ne saurait rester à la traîne. Il faut qu'il aille plus vite que le son et, pour cela, il ne peut compter que sur lui-même. Au travail ! »

En 1994, je me suis donc mis au travail dans un laboratoire dont le directeur était le Professeur Jean-Pierre Famose et dont les travaux de recherches portaient alors principalement sur les conséquences de l'adoption de buts d'accomplissement sur la motivation dans le domaine

des APS. Peu de personnes s'étaient alors penchées, en France, sur les antécédents à l'adoption de tels buts. L'éclectisme (déjà évoqué) de ma formation initiale, ma position privilégiée de « praticien » (j'étais alors en poste en tant que professeur agrégé d'Éducation Physique et Sportive dans un établissement de l'Ouest parisien) ont conduit à m'interroger sur l'importance de l'interaction entre un domaine social d'accomplissement singulier (i.e., école, sport) et les caractéristiques propres aux élèves (i.e., sexe, origine culturelle) concernant l'adoption de tel ou tel but d'accomplissement particulier (Fontayne, Sarrazin & Famose, 2001). Ce premier travail a finalement construit ma réflexion autour de deux grands principes :

- Le premier est d'appuyer clairement mes travaux sur des modèles distaux (e.g., expectation-valeur) de la motivation. Ce souci s'est actualisé dans plusieurs communications et publications s'adossant principalement sur modèle expectation-valeur d'Eccles et de ses collaborateurs (1983).

**Les modèles « proximaux » et « distaux » de la motivation**

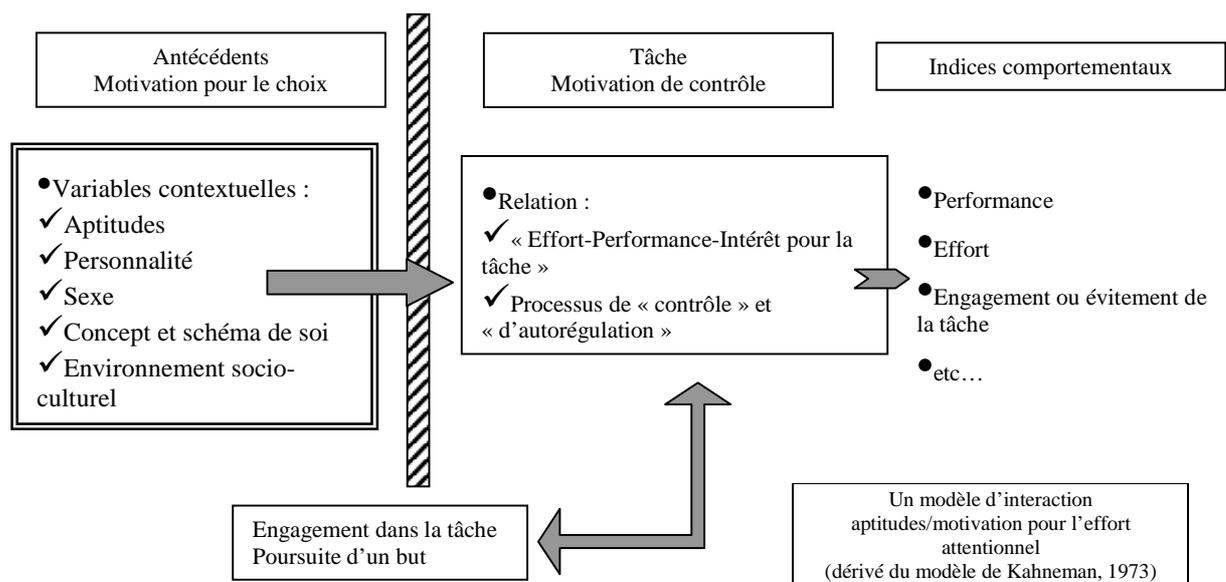


Figure 1. Présentation d'un modèle d'interaction aptitudes/motivation (Fontayne, 2003)

- Le deuxième est de prendre comme principale variable « antécédente » à la motivation le groupe social d'appartenance des sujets. Le sexe en tant que « catégorie sociale » (Maccoby, 1990) et comme principale source de « structuration catégorielle » (Brewer & Lui, 1989) a ainsi largement été étudié dans mes publications et communications.

Au final, il me semble que mes travaux s'inscrivent dans l'histoire des idées de la psychologie sociale. En effet, ceux-ci se déclinent autour de trois domaines de recherches classiquement identifiés dans cette discipline (voir Yzerbyt, Judd, & Corneille, 2004).

La première ligne de recherche est proche des réflexions des chercheurs travaillant sur les *stéréotypes*. Ces derniers ont traditionnellement été associés dans la littérature aux catégories sociales « premières » que sont l'âge, le sexe et l'origine ethnique (Brewer & Lui, 1989). Les attributs liés à ces catégories sociales sont très probablement associés aux normes descriptives et injonctives (Cialdini & Trost, 1998 ; Eagly & Karau, 2002) déterminant les choix et l'engagement des individus dans des activités ou des domaines d'activités particuliers. Mes travaux et communications dans le domaine du genre servent à illustrer ce point de vue.

Le deuxième axe porte sur la force avec laquelle les membres d'un groupe sont ou pensent être similaires entre eux, sur la manière dont les membres se coordonnent pour poursuivre des buts communs, sur le fait que l'appartenance à un groupe puisse être perçue comme quelque chose de stable. On trouvera dans le volume 2 de cette note des travaux publiés ou des communications à des manifestations scientifiques portant sur la *cohésion* des groupes sportifs et sur les conséquences de l'appartenance à un regroupement particulier dans le domaine du sport et de l'EPS.

La troisième orientation de mes études est dirigée vers la compréhension des principes présidant à l'émergence et à la construction au plan cognitif de ces processus de catégorisation. Les effets du *contexte social* sont ici étudiés. Typiquement, la manière dont les pairs, les éducateurs, ou les parents peuvent activer ou non les catégorisations à travers, par exemple, la constitution des groupes de travail en EPS (Margas, Fontayne, & Brunel, 2006), le fait ou non de permettre ou favoriser la pratique de telle ou telle activité physique, les modes relationnels entre les parents et les enfants (Bois & Sarrazin, 2006) sont autant d'éléments à prendre en compte pour comprendre les différences interindividuelles dans la tendance à utiliser telle ou telle catégorisation sociale comme base de jugement sur soi ou autrui.

Néanmoins, afin de mener ces recherches, il nous fallut auparavant procéder au développement d'outils psychométriques dont aucun n'avait d'équivalent en langue française. Aussi, comme l'atteste le volume 2 de cette présentation, une partie importante de mon activité de recherche a été consacrée au développement de questionnaires (QAG-a, Buton, Fontayne, Heuzé, Raimbault, & Bosselut, 2007 ; QERPE, Delforge, Le Scanff, & Fontayne, 2007 ; EMAC, Fontayne, Martin-Krumm, Buton, & Heuzé, 2003 ; IRSB, Fontayne, Sarrazin, & Famose, 2000 ; QAG, Heuzé & Fontayne, 2002 ; QPOP, Pérès, Fontayne, Cury, & Famose, 2005 ; SCLACS, Villemain, Fontayne, & Lévèque, 2005 – voir documents 5 à 12 du volume 2).

Aussi, devant la diversité de ces thèmes de recherche, il était nécessaire de faire un choix afin d'en présenter, non pas une synthèse générale, mais plutôt un aspect particulier

théoriquement approfondi. Mon choix s'est porté l'influence du phénomène de catégorisation sur les comportements dans le domaine des APSA. Ce choix peut apparaître comme singulier car peu de mes publications ont cette approche théorique pour ancrage. Plusieurs raisons président celui-ci. Premièrement, par exemple, une théorie comme celle de la Théorie de l'Identité Sociale (TIS ; Tajfel & Turner, 1986) et les théories qui en découlent (e.g., Théorie de l'Auto-Catégorisation [TAC] ; Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987) situent la construction de l'identité dans une perspective cognitive et socio-cognitive. Elles permettent « un début d'articulation entre construction de l'identité et place occupée par les individus dans les groupes sociaux » (Massonat & Boukharoum, 1999, p. 186) et rendent ainsi compte de deux mécanismes au centre des travaux que j'ai pu mener : (1) la *catégorisation de soi* - processus cognitif de base qui centre l'attention sur certains aspects de soi subjectivement significatifs dans un contexte particulier -, et (2) l'*autopromotion de soi* (voir Brewer, 2004) pour lequel il est admis que nous avons tous besoin d'avoir un concept de soi positivement évalué. Deuxièmement, les modèles des processus de groupe relèvent de théories générales qui peuvent servir à expliquer, sur une base essentiellement (socio)cognitive, la diversité des comportements liés à l'appartenance à un groupe social (indépendamment de caractéristiques particulières comme la taille, la dispersion,...) par un nombre limité de « principes génératifs théoriquement intégrés » (Hogg, 1995). Ces théories permettent donc d'interroger de manière nouvelle des notions comme celle de la cohésion de groupe, des systèmes catégoriels de sexe (Hurtig & Pichevin, 1997) et ainsi de faire le lien entre les recherches psychosociales de tradition européennes (portant sur l'identité sociale) et celles plus spécifiquement de tradition nord-américaine (portant sur l'identité personnelle). Troisièmement, si les travaux portant sur la « menace du stéréotype » (Steele & Aronson, 1995 ; pour une revue en français voir Désert, Croizet, & Leyens, 2002) montrent qu'il existe une interaction entre l'identité et la situation, il y a peu de travaux portant, dans le domaine du sport et de l'exercice physique, sur les conditions d'activation des différentes identités, ainsi que sur les conséquences des comparaisons sociales alors effectuées. C'est sans doute également une des fonctions d'une note de synthèse que de proposer des pistes de recherches qui pourraient se révéler fécondes.

Enfin, une telle note de synthèse devrait également avoir l'avantage de présenter à la communauté des chercheurs « psychologues sociaux » en STAPS des travaux et un ancrage théorique somme toute encore assez peu connus.



Une première analyse nous indique que l'une des principales oppositions structurant cette « carte » est celle du masculin et du féminin (la deuxième étant l'âge). De nombreux(es) auteur(e)s, qu'ils(elles) soient anthropologues, ethnologues, historien(ne)s, sociologues, philosophes ont souligné la permanence de celle-ci (Badinter, 1986 ; Bourdieu, 1998 ; Héritier, 1996, 2002 ; Fraisse, 1998 ; Laqueur, 1992).

Deux paradoxes peuvent alors être distingués. Le premier est, qu'avant les années 90, la variable « sexe » fut longtemps « oubliée » dans le champ de la psychologie (en général – à l'exception notable de la psychanalyse) et de la psychologie sociale en particulier (Hurtig & Pichevin, 1986) alors que « c'est sans doute la *catégorisation de sexe* qui est un des premier – si ce n'est le premier – systèmes catégoriels utilisés pour catégoriser les personnes, avec une *saillance cognitive* particulièrement élevée (Brewer & Lui, 1989 ; Stangor, Lynch, Duan, & Glass, 1992) » [Hurtig & Pichevin, 1997, p. 219]. Le deuxième est qu'il existe assez peu de travaux dans le champ de la psychologie sociale portant sur les pratiques physiques ou sportives, alors que c'est une des rares situations sociales dans laquelle l'identité personnelle et l'identité sociale des personnes est particulièrement saillante. Lorsque, par exemple, on veut étudier la moindre performance des femmes en situation « menaçante », c'est en contexte académique (souvent en mathématique) et lors de l'évaluation de performances cognitives que celle-ci est étudiée. Ceci est valable aux États-Unis (e.g., Spencer, Steele, & Quinn, 1999), mais également en France (e.g., Croizet, Desert, Dutrevis, & Leyens, 2001 ; Huguet, Charbonnier, & Monteil, 1995 ; Huguet & Monteil, 1995, 1996 ; voir également Duru-Bellat, 1994, 1995a, 1995b, 2006). Un article comme celui de la sociologue Suzanne Laberge (2004) portant sur les perspectives féministes dans les rapports sociaux de sexe dans le domaine du sport n'a guère d'équivalent dans le domaine de la psychologie sociale alors que certes, nos performances cognitives, mais nos performances motrices également dépendent largement des conditions sociales dans lesquelles nous les produisons. On peut penser ici aux expériences « classiques » sur la paresse sociale (pour revue, Huguet, 1995 ; Karau & Williams, 1993), mais également aux résultats tout aussi étonnants de l'effet de l'activation de stéréotypes sur la motricité avancés par Mussweiler (2006)<sup>1</sup>, aux travaux de Vincent Dru portant sur les déterminants moteurs des jugements (Cretenet & Dru, 2004 ; Dru & Cretenet, 2005) ou bien encore sur les contextes sociaux et les jugements de performances (Dru, Rulence-Pâques & Mullet, 2004).

---

<sup>1</sup> Au cours de trois études, l'auteur montre que l'activation de stéréotypes concernant des obèses, ou des personnes âgées, amène les sujets à se mouvoir plus lentement (conformément au stéréotype) entre la salle d'expérimentation et un ascenseur que les sujets d'un groupe contrôle.

Une des explications est sans doute que les différences physiques entre les hommes et les femmes semblent être inscrites dans la nature biologique des deux sexes. Roth et Basow (2004) soulignent combien ces conceptions s'inscrivent dans les comportements quotidiens, par exemple lorsqu'on propose à une femme de porter ses bagages parce qu'elle est réputée, en tant que femme, être moins forte qu'un homme, alors que si cette même femme avait été traitée comme inférieure au plan intellectuel du simple fait qu'elle soit une femme, la plupart des gens auraient été choqués. Cela nous rappelle [après Catherine Louveau (Davisse & Louveau, 1998, p. 128 « Le sport, point aveugle du féminisme »)] que ces différences au plan de la pratique physique ont tellement été intériorisées et perçues comme naturelles, qu'elles ont été ignorées, même par les mouvements féministes<sup>2</sup>.

« Les apparences biologiques et les effets bien réels qu'a produits, dans les corps et dans les cerveaux, un long travail collectif de socialisation du biologique et de biologisation du social se conjuguent pour renverser la relation entre les causes et les effets et faire apparaître une construction sociale naturalisée (les « genres » en tant qu'habitus sexués) comme le fondement en nature de la division arbitraire qui est au principe et de la réalité et de la représentation de la réalité et qui s'impose parfois à la recherche elle-même ». (Bourdieu, 1998, p. 9).

Au final, il n'existe qu'encore assez peu de travaux portant, au plan des pratiques physiques et/ou sportives, sur la construction sociale de ces différences.

Il en est cependant, menés en particulier par des chercheurs Français. Ils ont souvent comme particularités de rejoindre des travaux portant sur les stéréotypes et/ou sur les prophéties auto-réalisatrices (Effet Pygmalion) en s'appuyant principalement sur des modèles motivationnels (Bois & Sarrazin, 2006 ; Bois, Sarrazin, Brustad, Chanal, & Trouilloud, 2005 ; Bois, Sarrazin, Brustad, Trouilloud, & Cury, 2002, 2005 ; Coupey, 1995 ; Sarrazin, Trouilloud, Tessier, Chanal, & Bois, 2005 ; Trouilloud & Sarrazin, 2002, 2003 ; Trouilloud, Sarrazin, Bressoux, & Bois, 2006 ; Trouilloud, Sarrazin, Martinek, & Guillet, 2002). Mes propres travaux s'inscrivent indubitablement dans le même courant de pensée et avancent principalement que toutes nos perceptions ou actions (en particulier le choix ou l'abandon d'une pratique physique) restent toujours *plus* ou *moins* régies par nos schémas de sexe (ou de genre ; Bem, 1981) « sorte de basse continue qui accompagne nos processus mentaux comme nos interactions individuelles » (Hurtig & Pichevin, 1997, p. 219).

Il s'est alors agi d'identifier les conditions de ce « *plus ou moins* ».

Pour cela, et au-delà même de la problématique spécifique de la catégorisation de sexe, on identifie généralement trois principales conditions à l'activation des processus liés à la catégorisation sociale : (1) l'accessibilité de la catégorisation qui peut varier selon les

---

<sup>2</sup> « Yet the myth of women's weakness often goes unchallenged even by feminists » (Roth & Basow, 2004, p. 246).

caractéristiques propres du sujet (e.g., la « schématicité » ou « l'aschématicité » selon le genre [Bem, 1981]), (2) la saillance du système catégoriel évoqué ou étudié (e.g., les situations de compétitions sportives activent le sentiment d'intégration ou d'attraction pour un groupe ou équipe sportive), et (3) selon le contexte situationnel (e.g., la constitution des groupes, unisexuée – mixte, homogène – hétérogène) activant selon le cas, la comparaison sociale interindividuelle ou la comparaison sociale intergroupe, ce qui aura des conséquences différenciées sur les perceptions de soi des sujets.

C'est à partir de ces trois conditions que se sont donc organisés mes travaux. Nous avons ainsi pu nous<sup>3</sup> interroger sur les effets de la « schématicité de genre » sur le choix, l'abandon ou bien même les perceptions (valeur, difficulté) des pratiques physiques chez les adolescent(e)s (Fontayne, Sarrazin, & Famose, 2001, 2002 ; Guillet, Sarrazin, & Fontayne, 2000 ; Guillet, Sarrazin, Fontayne, & Brustad, 2006). Les publications (Heuzé & Fontayne, 2002 ; Heuzé, Raimbault, & Fontayne, 2006) et le travail de thèse de Fabrice Buton (2005 ; Buton, Fontayne, & Heuzé, 2006 ; Fontayne, Heuzé, & Buton, 2005) portant sur les liens entre la cohésion des groupes sportifs et d'autres variables comme la performance, l'efficacité collective et le système d'inférence (i.e., attributions causales) des acteurs sportifs ont pour principal objet l'étude des processus de catégorisation et leurs conséquences. Enfin, puisque le contexte situationnel (e.g., forme de groupement) participe à la construction cognitive (e.g., système de classification, mémoire, attention,...) et identitaire (i.e., recherche d'une identité sociale positive) des sujets, nous nous sommes intéressés (Ferrand, Tétard, & Fontayne, 2006 ; Margas et al., 2006) aux processus et conséquences de l'adoption de tel ou tel cadre de référence (i.e., interne / externe ; voir Marsh, 1990 ; Famose & Guérin, 2002) comme base des comparaisons sociales qu'effectuent les personnes.

Ce document de synthèse se propose de développer les trois axes de réflexion évoqués ci-dessus et qui sont au cœur de mes travaux de recherche. Dans une première partie, je tacherai de faire une brève revue de question portant sur la problématique de l'identité (individuelle et sociale). La deuxième partie sera consacrée aux caractéristiques individuelles des sujets (plus ou moins permanentes) pouvant activer la catégorisation de sexe. J'aborderai lors de la troisième partie le rôle des variables de groupe dans la saillance de l'identité sociale et les problèmes posés en termes de maintien d'une identité positive en cas de mauvais résultats dans le domaine sportif. Enfin, j'exposerai dans la quatrième partie l'importance des choix relatifs aux formes de

---

<sup>3</sup> J'utilise le nous car il est m'est difficile de ne pas associer mes co-auteurs aux réflexions qui ont été menées.

groupement dans la construction des processus de catégorisation et des conséquences possibles sur les perceptions de soi. J'essaierai de montrer, à travers l'organisation de cette note, que c'est en reliant les trois dernières parties qu'une explication théorique globale (présentée dans la première partie) peut éventuellement être avancée. Cette démarche est résumée dans la figure 3.

Je proposerai également, tout au long de cette synthèse, d'essayer de situer ce qui distingue ce travail dans le spectre des approches théoriques, d'avancer sur les quelques perspectives appliquées qui en sont issues et, bien sur, d'évoquer quelques perspectives de recherches qui en découlent.

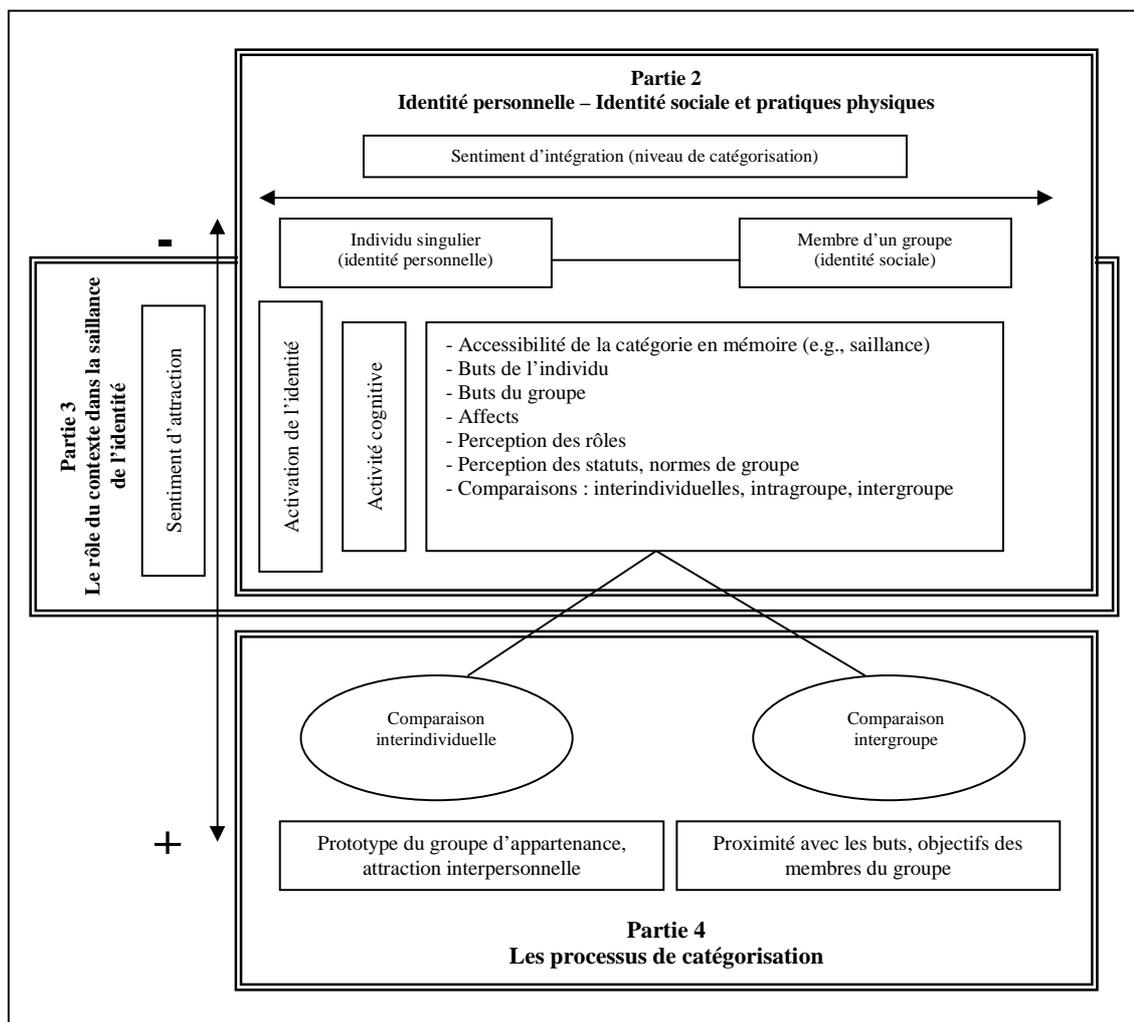


Figure 3. Résumé de l'organisation des parties de la note de synthèse selon une approche liée à la catégorisation sociale (inspirée de Hogg, 1992 ; Hogg & Hardie, 1991 ; voir également Michinov, 2001, p. 20).

## I – La catégorisation sociale : de quelques perspectives théoriques

« Both theories (SIT and SCT) take for granted and are absolutely committed to the notion that social structure, social context, and society more broadly, are fundamental to the way that social identity processes come into being, are experienced, and shape cognition and behavior » (Turner, 2001, p. xi).

« C'est uniquement parce qu'il est impossible de tout dire en même temps que nous distinguerons entre le problème de l'identité personnelle et de l'identité socio-culturelle » (Prévost, 1993, p. 203).

Dans le domaine des activités physiques et sportives, on appartient toujours à une « catégorie », à un groupe : catégorie d'âge, de sexe, de pratique sportive, de niveau, équipe, groupe ou pôle d'entraînement, de supporters, ... Assez paradoxalement, il existe peu de travaux dans le champ des APSA qui s'interrogent sur les conséquences de ces diverses catégorisations (exception faite sans doute de ceux de J.-P. Rey ; voir Rey, 2005). Cependant, pour les éducateurs comme pour les responsables du mouvement sportif et les acteurs économiques du sport, la question du « regroupement » se pose quotidiennement. Nous allons essayer d'éclairer les effets, y compris non recherchés, de cette structuration des pratiques et du regroupement des pratiquants dans le milieu des activités sportives.

### ***I – 1. La catégorisation sociale : définition et implications***

Le processus de catégorisation sociale apparaît lorsque le jugement sur soi et les autres personnes se fait sur la base de l'appartenance de chacun à tel ou tel groupe social. Les auteurs ont l'habitude de distinguer deux types de catégorisation sociale : (1) celle basée sur l'appartenance à un groupe social qu'il est difficile ou bien impossible de changer (e.g., sexe, origine ethnique, âge) et, (2) celle qui apparaît lorsqu'une personne se définit elle-même comme membre d'un groupe social particulier (on parle alors d'autocatégorisation – *self-categorization*). Ce processus influence aussi bien les pensées et les sentiments, que les comportements des personnes qui catégorisent que de ceux qui sont catégorisés. La catégorisation sociale se fait sur la base de divers critères (e.g., physiques, mode vestimentaire, ...). Certaines de ces catégories ont un statut particulier quant à leur saillance cognitive<sup>4</sup> (i.e., âge, sexe, origine ethnique) et à leur stabilité (s'il est assez aisé de changer de mode vestimentaire, il est difficile de changer son âge ou bien sa couleur de peau).

---

<sup>4</sup> Bem (1983) faisait remarquer qu'on ne catégorisait pas, au plan social, les gens sur la couleur de leurs yeux, alors que la catégorisation du sexe était systématiquement utilisée.

Dans le cas le plus général, la catégorisation sociale est un processus automatique et qui apparaît sans que les personnes en aient vraiment conscience. Il est probablement le résultat d'une tendance biologique qui serait régulée, selon le contexte social, par la saillance et l'accessibilité de certaines catégories et les caractéristiques individuelles des personnes. On peut ainsi définir la catégorisation sociale comme : « Le processus de pensée qui permet d'envisager une personne comme un membre d'un groupe social particulier » (Stangor, 2004, p. 112 – traduction libre). Comme toute représentation mentale, la catégorisation sociale peut être « activée ». On distingue principalement deux processus d'activation : les processus « contrôlés » et les processus « automatiques » (Bargh, 1989, 1999).

Les processus « contrôlés » ont trois caractéristiques principales : (1) ils sont auto-régulés, c'est-à-dire qu'ils prennent en compte les productions antérieures du système et ils sont conscients, (2) ils sont intentionnels et visent généralement à la promotion du soi (i.e., ils visent à se présenter sous la meilleure image possible), (3) ils demandent de nombreuses ressources cognitives (i.e., pour se présenter sous son meilleur jour, il faut faire attention à de nombreuses informations, les surveiller, les utiliser à bon escient,...). En raison de ce coût cognitif élevé, la catégorisation sociale est généralement activée de manière automatique. Ce caractère automatique a maintes fois été mis en évidence, par exemple, dans les études portant sur les mécanismes activant les stéréotypes (pour une revue, voir Bargh, 2006). Concernant plus spécifiquement les phénomènes de catégorisation sociale, l'une des méthodologies les plus employées, dans le but de démontrer son caractère automatique, est celle du « paradigme de confusion des noms » (*name-confusion paradigm*) (Taylor, Fiske, Etcoff, & Ruderman, 1978). Brewer et ses collègues (Brewer, Weber, & Carini, 1995) l'ont utilisé afin d'examiner, au cours de trois expérimentations, si l'identité d'un individu et les attentes formulées à son sujet sont organisées à un niveau individuel ou bien au niveau des catégories sociales. Reprenant le paradigme de la confusion des noms (Taylor et al., 1978), ils ont présenté à des sujets une vidéocassette sur laquelle six participants étaient catégorisés sur la base d'une couleur de t-shirt différente. Les résultats montrent que : (1) les performances des sujets à un test d'indentification est affectée par l'importance de la distinction catégorielle, (2) les « erreurs » effectuées par les sujets dans les tests de reconnaissance intra-groupe sont plus importantes en cas de situation de compétition entre les groupes qu'en cas de catégorisation globale ou bien de saillance catégorielle seule, et (3) les membres de catégories minoritaires sont moins individualisés que les membres des catégories majoritaires (exceptés par les membres mêmes du groupe minoritaire). C'est ainsi, par exemple, qu'à l'intérieur d'un groupe, lorsqu'ils se trompent, les sujets ont plus tendance à

attribuer les propos ou les caractéristiques d'un homme à un autre homme et ceux d'une femme à une autre femme. Dans ce cas, les individus ont, de manière évidente, catégorisés les personnes sur la base de leur sexe, ceci les amenant à faire plus de « confusions » intra-groupe (entre sujets de même sexe) qu'inter-groupe (entre le groupe des hommes et des femmes).

De la sorte, à l'aide de ce paradigme, et de quelques autres, il a été montré que nous catégorisons les autres de manière spontanée ou automatique sur la base de leur catégorie sociale d'appartenance.

### I – 1.1. Les « bases » cognitives de la catégorisation sociale

L'idée que le processus de catégorisation sociale puisse être activé automatiquement implique qu'il est possible de penser que les humains sont « équipés » pour cela et qu'ils éprouveraient même des difficultés s'ils ne devaient pas penser aux autres en termes liés à leurs catégories sociales d'appartenance. Il nous faut donc nous interroger sur ce qu'apporte à l'individu ce processus de catégorisation sociale.

*Fournir de l'information.* Dans certains cas, penser aux autres au regard de leur catégorie sociale d'appartenance peut apporter de l'information dans le sens où cela fournit à la personne des informations sur les autres sur la base de leur groupe social. Par exemple, si vous êtes perdus dans une ville, vous aurez tendance à vous adresser à un policier ou bien même à un chauffeur de taxi car vous savez que, grâce à leur métier, ils sont plus à même que d'autres personnes de bien connaître la ville. Cependant, c'est sur la base de ce type d'information que peut apporter la catégorisation sociale que les stéréotypes se construisent (Oakes & Turner, 1990). Un supplément d'information peut également être apporté en « sous-catégorisant » la personne (i.e., recatégoriser quelqu'un dans un sous-groupe de la catégorie sociale première) – par exemple, quelqu'un d'initialement catégorisé comme « sportif », pourra être perçu comme quelqu'un ayant un haut niveau socio-culturel si on sait qu'il pratique du golf. La sous-catégorisation apporte une information plus spécifique que la classification dans une large catégorie sociale.

*Une économie cognitive.* Bien que catégoriser les autres nous apporte de l'information, la quantité des informations à traiter devient rapidement si importante que nous n'avons probablement pas les ressources pour effectuer toutes les opérations nécessaires à leur sélection et à leur traitement. Aussi, nous baser sur les stéréotypes sociaux pour « classer » les personnes vise à simplifier notre vie et à réduire la complexité du monde social.

*Saillance et accessibilité cognitive.* Il est des cas pour lesquels il est difficile de classer les personnes comme appartenant à un groupe (ou sous-groupe) social particulier. Cela arrive tout

particulièrement lorsque l'information contenant l'appartenance catégorielle est accompagnée d'autres informations qui rendent particulièrement inopérante la classification originelle. C'est par exemple le cas pour des sportives pratiquant des sports dans lesquels il existe un fort développement musculaire (e.g., sports de combat, haltérophilie,...). Dans ce cas, leur appartenance à la catégorie sociale initiale (i.e., femme) n'est plus qu'une des informations caractérisant ces personnes (on en vient même parfois à nier cette appartenance catégorielle !) et ce sont d'autres caractéristiques, plus personnelles qui seront utilisées pour les décrire.

En fait, il semble que percevoir les autres sur la base de certaines catégories sociales ou bien sur la base de caractéristiques personnelles dépend de l'interaction entre certains contextes sociaux et nos propres buts ou motivations. En effet, si certaines catégories sont plus fréquemment utilisées que d'autres (âge, sexe, origine ethnique ; Brewer & Lui, 1989), il apparaît que certaines personnes soient plus « sensibles » que d'autres à certaines catégories ou bien que certains contextes sociaux rendent plus saillantes ces catégories. Ainsi, une personne ayant des opinions racistes pourra percevoir plus que d'autres personnes les différences d'apparence physique liées à l'origine ethnique des personnes et s'en servir comme système de catégorisation préférentiel (dans le même ordre d'idée, Sandra Bem, en 1981, a montré qu'une femme engagée dans des mouvements féministes à plus tendance à penser aux gens en termes de catégories de sexe). Également, le fait d'être, par exemple, le seul représentant de sa catégorie sociale (e.g., être la seule femme dans un groupe d'homme) entraîne des jugements plus stéréotypés à propos de cette personne que dans un groupe où la représentation des différentes catégories est plus équilibrée (Kanter, 1977 ; pour revue sur cet effet appelé également « Tokénisme » voir Hewstone, Crisp, Contarello, Voci, Conway, Marletta, & Willis, 2006).

Ainsi, les catégories qui sont utilisées par les personnes sont déterminées par la saillance particulière de ces catégories dans un contexte social spécifique, mais également par l'importance singulière que revêt cette catégorie aux yeux du sujet (celle-ci déterminant son accessibilité dans le système cognitif du sujet).

### **I – 1.2. Quelques conséquences de la catégorisation sociale**

En fin de compte, il n'y aurait guère à s'inquiéter si nous considérons que la catégorisation sociale n'avait pour but essentiel que de permettre une optimisation du fonctionnement de notre système cognitif pour toutes les tâches routinières que nous effectuons à longueur de journée. Le problème est que si le fait de percevoir les autres sur la base de leur

catégorie sociale d'appartenance peut être bénéfique sur le plan de l'économie cognitive, cela peut avoir des conséquences plus négatives pour les personnes qui sont ainsi catégorisées.

*Les stéréotypes, les préjugés et la discrimination.*

Une des conséquence négatives de la catégorisation sociale réside, non pas dans le processus de catégorisation lui-même, mais dans le fait qu'un certain nombre de stéréotypes associés à cette catégorie peuvent être activés.

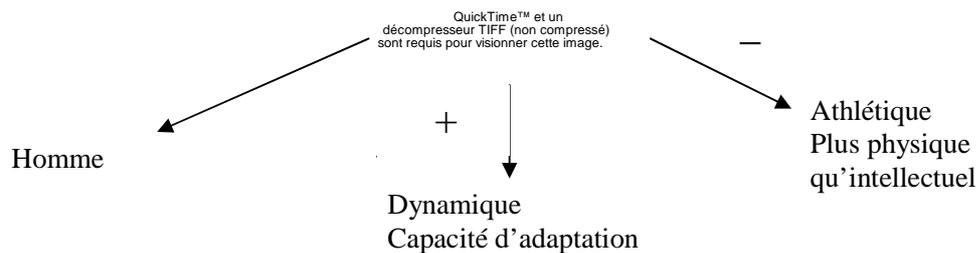


Figure 4. Représentation cognitive hypothétique de la catégorie sociale « sport » (Celle-ci inclut aussi bien des stéréotypes positifs et négatifs).

Les croyances relatives aux caractéristiques de certains groupes sociaux et de leurs membres sont généralement désignées comme des stéréotypes sociaux (Fiske, 1998). Ces stéréotypes s'actualisent fréquemment sous la forme de traits ou d'attributs censés caractériser les membres d'un groupe social particulier (par exemple, il est bien connu de tous les footballeurs de la planète que les joueurs italiens sont tricheurs et truqueurs). Cependant les attitudes induites par les stéréotypes peuvent être aussi bien positives que négatives. Seules les attitudes négatives injustifiables conduisent au développement d'un préjugé (i.e., attitudes et sentiments négatifs non-justifiés à propos d'un groupe social particulier et de ses membres) et bien sûr à la discrimination (i.e., un comportement négatif envers des personnes sur la base de leur appartenance à un groupe social particulier) (voir Bourhis & Leyens 1994).

Les stéréotypes et les préjugés induits sont directement appris au contact « d'autrui significatifs » ou des médias. En effet, il existe aujourd'hui un consensus assez élevé en ce qui concerne les stéréotypes associés aux membres de certains groupes sociaux sur la base de leur caractéristiques sexuées et ethniques. Ainsi, dans le domaine de l'activité physique et sportive, il a été montré que ces stéréotypes pouvaient affecter la performance des filles (Chalabaev, 2006) et le niveau de développement de leurs aptitudes physiques (Coupey, 1995).

Comme l'indique la figure 4, ces stéréotypes, lorsqu'ils sont mémorisés, sont reliés à des catégories sociales particulières. Ces représentations mentales se réfèrent à des *schémas cognitifs*<sup>5</sup> (Fiske & Linville, 1980 ; Stangor & McMillan, 1992) qui seront plus fréquemment et plus rapidement rappelés pour servir de base à la catégorisation des individus.

*Le biais de favoritisme pro-endogroupe.*

Les conséquences de l'activité de catégorisation sont assez bien étudiées aujourd'hui. Comme le résume Beauvois (2000), lorsqu'on affecte un objet à une catégorie on peut s'attendre :

- (a) à ce que soient négligés les traits caractéristiques de l'objet qui ne sont pas caractéristiques de la catégorie,
- (b) qu'au contraire, soient mis en relief les traits personnels relatifs à la catégorie,
- (c) que soient attribués à la personne des traits ou attributs non observés, mais qui sont caractéristiques de la catégorie.

C'est ainsi, qu'en référence au sportif « plus physique qu'intellectuel », à chaque fois, les journalistes : (i) semblent découvrir qu'un sportif de haut-niveau peut également avoir un capital scolaire assez élevé, (ii) soulignent combien ses caractéristiques personnelles sont adaptées à la réussite dans telle ou telle pratique sportive (i.e., combatif(ve), pugnace,...) et (iii) portent sur lui des jugements relatifs à ses qualités personnelles sans finalement vraiment le connaître.

De plus, si plusieurs objets sont attribués à deux catégories différentes, on peut également s'attendre à ce que soient maximisées :

- (d) les ressemblances entre objet d'une même catégorie,
- (e) les différences entre les objets appartenant à deux catégories différentes.

Si les trois premiers effets mentionnés (i.e., a, b, c) démontrent que l'activité de catégorisation affecte l'information mise en mémoire, elle peut également affecter d'autres performances cognitives comme, par exemple, la vitesse de traitement de l'information, l'ordre dans lequel est traitée l'information.

Les deux derniers effets font référence à la tendance généralement observée chez les individus à : (1) accentuer les ressemblances entre les sujets et les objets d'un groupe donné, en particulier s'il s'agit d'un autre groupe (homogénéisation de l'exo-groupe) tout en maximisant les différences entre les groupes, et (2) à attribuer plus de traits/attributs « positifs » ou de

---

<sup>5</sup> « Le schéma est une structure cognitive, un entrelacement d'associations qui organise et guide nos perceptions individuelles. Un schéma fonctionne comme une structure anticipatrice, qui permet de chercher et d'assimiler les informations dans les termes du schéma prescrit ». (Traduction libre. Bem, 1983, p. 403).

récompenses aux membres de son propre groupe qu'aux membres d'un autre groupe (biais de favoritisme pro-endogroupe).

En conséquence, appliquer une structure cognitive (catégoriser) particulière à un objet ou à une personne conduit souvent, selon la perspective « classique » du « psychologue naïf » (Heider, 1958), à la production d'un certain nombre de biais ou d'erreurs qui affectent la construction par l'individu de la connaissance de son environnement social. D'autres interprétations sont cependant possibles.

Certains chercheurs (pour revue, Yzerbyt & Corneille, 2005 ; Yzerbyt, Judd, & Corneille, 2004 ; Yzerbyt & Schadron, 1999) se sont récemment attachés à montrer que de nombreux « biais » pouvaient s'avérer être de véritables stratégies déployées par l'individu au regard de motivations et de buts dont il n'avait pas été tenu compte auparavant. Dans cette perspective, les études relatives aux stratégies de protection ou de promotion du Soi<sup>6</sup> ont largement été favorisées par les chercheurs.

## ***1 – 2. Identité personnelle – Identité sociale***

Le concept d'identité, grossièrement entendu est assimilable à « ce qui me fait être moi-même » (Chauvier, 2003, p. 8). Il s'applique à divers objets sociaux tels que des pays, des groupes, des objets, des personnes. L'usage de cette notion n'est guère ancien et semble associé à la valorisation croissante de la liberté individuelle associée à la poussée de l'individualisme (voir Massonnat & Boukkaroum, 1999).

Il apparaît également que ce thème majeur dans la société et dans les recherches en sciences humaines de ces 50 dernières années<sup>7</sup> s'inscrit dans l'opposition qui, depuis la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, oppose déterminisme social et parcours individuel au sein de diverses disciplines scientifiques. Ce débat entre nature (déterminisme biologique et individuel) et culture (déterminants externes) dans l'explication des conduites humaines est réactivé de manière récurrente. Mais ce n'est pas la seule opposition qui traverse la problématique de l'identité.

La notion d'identité porte à la fois la notion de similitude, de ressemblance (e.g., « identique comme deux gouttes d'eau ») et de différenciation, d'individuation (distinction « moi-autrui », être soi suppose que nous ne sommes pas les autres, voir Levi-Strauss, 1977). Pareillement, s'il semble que la notion d'invariance, de référence stable marquée par exemple par

---

<sup>6</sup> Le Soi est ici considéré comme « un concept concernant soi-même, et comme tel, il appartient au système organisé de conception du monde physique et social [...], il constitue une partie du système mnésique de l'individu... » (Khilstrom & Cantor, 1984, p.4).

<sup>7</sup> Deux chapitres d'ouvrages (au moins) en langue française portent d'ailleurs un titre équivalent et rappelant cette problématique de la relation entre identité sociale et identité personnelle (voir Lorenzi-Cioldi, 1994 ; Massonnat & Boukkaroum, 1999)

l'expression populaire : « un homme, ça ne change pas », s'oppose au changement, à l'adaptabilité caractéristique de la nature humaine. Deux questions se posent alors si nous voulons tenter de dépasser ces apparents paradoxes. S'il y a de l'invariance en moi, quel est son fondement ? Si je puis changer jusqu'à mon dernier jour, quelle est la nature de ce « je » qui change ? Bien des philosophes (pour revue, Chauvier, 2003), et avec eux bon nombre de psychologues, ont tenté d'articuler les réponses à ces deux questions. Faut-il distinguer dans la notion de « moi » deux niveaux : le moi « constitué » et le moi « constituant » ? Le premier, composé de mon hérité, de mes traits habituels de « caractère » serait prolongé en ne variant pas (e.g., « il faut me prendre comme je suis »). Le second serait en fait le « je », une instance active qui aurait le pouvoir de remanier à chaque instant le moi constitué pour en faire une synthèse inédite en vue d'une action volontaire et nouvelle. Ce débat traversait déjà la communauté française de la psychanalyse dans les années 1930 lorsque fut posée la question terminologique de la traduction du terme allemand « Das Ich » (Chiland, 1992).

En psychologie sociale, l'identité a surtout été analysée sous l'angle de l'élaboration d'une différence issue de la relation entre l'individu et ses groupes d'appartenance (Lorenzi-Cioldi & Doise, 1994). Depuis le début des années 1970, des propositions théoriques sont avancées pour donner de nouvelles explications concernant le fait que l'individu est certes un acteur partiellement déterminé par des conditions extérieures, mais également capable de créer et d'utiliser une certaine marge d'autonomie individuelle et sociale. Plutôt que de vouloir distinguer ce qui est du pôle de la nature et du pôle de la culture, il semble que les chercheurs s'orientent davantage vers l'étude de leur rapport, moins en termes de primauté d'un pôle sur l'autre qu'en termes d'alternance de cette primauté tout au long de l'histoire individuelle du sujet ou bien de l'histoire des groupes sociaux auxquels il appartient. Il apparaît donc que, dans cette perspective, l'étude de l'identité humaine relève d'une construction interactive entre identité personnelle et identité sociale.

La très grande majorité des travaux portant sur cette question se sont appuyés sur ceux initiés des psychologues sociaux tels que Festinger (1954), Allport (1954) ou Sheriff (1961) qui portaient sur la comparaison sociale, sur la discrimination ou conflits intergroupes. À cet égard, les travaux princeps d'Henri Tajfel et de ses collaborateurs (Tajfel, Flament, Billig, & Bundy, 1971) centrés sur l'étude des conditions minimales pouvant déclencher la discrimination intergroupes se doivent d'être brièvement évoqués.

### I – 2.1. Le paradigme des groupes minimaux (PMG)

À l'origine, le paradigme des groupes minimaux (PGM) a été élaboré par Tajfel (Tajfel et al., 1971) afin de contrôler l'influence des facteurs sociologiques, économiques, historiques et idéologiques reconnus comme étant les causes majeures de la discrimination entre les groupes. À cette fin, un modèle original fut construit dans lequel deux groupes sont constitués sur une base arbitraire [e.g., une soi-disant préférence d'un peintre (Tajfel et al., 1971), ou bien l'attribution aléatoire à la suite d'un pile ou face à un groupe dont la seule caractéristique est d'être défini par la lettre « X » ou « W » (Billig & Tajfel, 1973)]. Les sujets ignorent quels sont les membres de l'endogroupe et/ou de l'exogroupe et les interactions interindividuelles sont éliminées. La seule variable indépendante de l'expérience est donc par conséquent la catégorisation « eux »-« nous » qui est obtenue sur la base d'une identité sociale minimale. La variable dépendante peut être diverse : perceptions intergroupes, évaluations de performances, évaluation de trait ou de rendement, biais de mémoire ou de reconnaissance, attributions de récompenses (argents, points symboliques), attributions de congés complémentaires...(pour revues, voir Bourhis & Gagnon, 1994 ; Bourhis, Gagnon, & Moïse, 1994 ; Bourhis & Leyens, 1994 ; Deschamps, Morales, & Paes, 1999 ; Tajfel & Turner, 1986)<sup>8</sup>. Les résultats de différentes études (quelles que soient les conditions d'âge, de sexe, d'origine ethnique, de classe sociales,...) montrent que, systématiquement : (1) les individus ont tendance à distribuer plus de ressources aux membres de l'endogroupe qu'à ceux de l'exogroupe (i.e, biais pro-endogroupe ou *ingroup bias*), et (2) dans une moindre mesure, à percevoir les qualités des membres de l'endogroupe comme plus fluctuantes que celles de l'exogroupe<sup>9</sup> (i.e., l'effet d'homogénéité de l'exogroupe ou *outgroup homogeneity* – OH ; Park & Judd, 1990). Cette dernière tendance à l'homogénéisation est observée dès que des processus cognitifs de catégorisation sont à l'œuvre (même pour des objets, voir Figure 5).

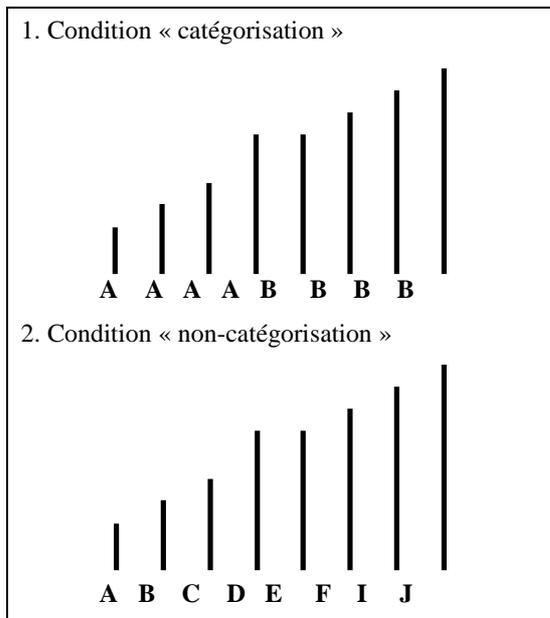
Les conséquences dans le milieu sportif sont perceptibles par le moindre observateur attentif ou averti. Les jugements portés par les adversaires d'une équipe sportive sont souvent

---

<sup>8</sup> Bourhis et Gagnon (1994, p. 746) résument les éléments du PGM de la façon suivante : (1) deux groupes sont répartis à partir d'une répartition arbitraire (pile ou face), (2) aucune histoire de conflit d'intérêts ou de compétition n'existe entre ces groupes formés pour les besoins ad hoc de l'expérience, (3) anonymat complet des participants, tant au niveau individuel qu'au plan de l'appartenance de groupe, ce qui élimine les effets possibles des affinités et des conflits interpersonnels, (4) aucune interaction sociale entre les participants, ni entre les membres de l'endogroupe, ni avec les membres de l'exogroupe, (5) absence de lien instrumental entre les réponses des participants et leur intérêt personnel, les participants ne s'allouant jamais de ressources personnellement, (6) Mise en opposition directe de stratégies de distribution favorisant l'endogroupe, d'une part, et d'autre part, des stratégies visant le gain maximum pour tous ou la parité.

<sup>9</sup> De nombreuses preuves empiriques concernant sa réalité ont récemment été apportées par les chercheurs (pour revues voir Mullen, Brown, & Smith, 1992 ; Mullen, Migdale, & Hewstone, 2001 ; Rubins, Hewstone, Crisp, Voci & Richard, 2004) même si l'existence, la magnitude, mais surtout la permanence de cet effet ont longtemps été discutées (voir Ostrom & Sedikides, 1992).

homogènes et peu flatteurs face à des comportements somme toute assez similaires dans les deux équipes (dans mon équipe, on pratique un jeu « viril, mais correct », les joueurs de l'autre équipe eux pratiquent un jeu « dur » et font sans arrêt des fautes ; voir Rey, 2005). Les mécanismes de mobilisation des stratégies de gestion identitaire selon le résultat du match des « supporters » d'équipes sportives semblent bien répondre à ces processus (Bernache-Assolant, 2006).



Dans cette expérience, les chercheurs invitaient des sujets à estimer la longueur de huit lignes croissantes. Chaque ligne est associée à une lettre. Dans une condition, les lettres sont assignées en fonction du partage par la longueur. Une deuxième condition impose une répartition des lettres au hasard et une dernière condition ne propose aucun critère de classification (absence de lettre).

Les résultats montrent que : (1) Dans la première condition, les sujets ont tendance à surestimer davantage les différences entre les lignes affectées d'une lettre que dans les deux autres conditions, et (2) les sujets accentuent davantage la similitude (homogénéisent) des lignes affectées à la même lettre dans la première condition comparativement aux deux autres conditions.

Comme autre indice de ce phénomène de différenciation perceptive, la plupart des sujets perçoivent les lignes D et E de même longueur dans la condition de « non-catégorisation », alors qu'elles sont perçues de longueurs différentes dans la condition « catégorisation ».

Figure 5. Illustration du processus d'homogénéisation selon les conditions de catégorisation de Tajfel & Wilkes (1963).

Plusieurs interprétations, qui très certainement fonctionnent de manière non-exclusive les unes des autres, ont été avancées pour expliquer ces phénomènes (Cadinu & Rothbart, 1996 ; Diehl, 1989). La première consiste à postuler l'existence d'une norme de compétition (Tajfel et al., 1971), mais cette explication normative a rapidement été délaissée au profit d'explications cognitives basées sur le modèle de la différenciation catégorielle (Doise, Deschamps, & Meyer, 1978). Selon celui-ci, l'accentuation des similitudes intragroupes et des différences intergroupes à la suite du processus de catégorisation amène les sujets à se percevoir comme plus semblables aux autres membres de l'endogroupe et différents de ceux de l'exogroupe. Néanmoins, si cette hypothèse cognitive peut rendre compte du phénomène de différenciation, comment expliquer l'asymétrie de la direction de ce biais (le biais est toujours en faveur de l'endogroupe, jamais en faveur de l'exogroupe dans les études classiques du PMG) ? Cette asymétrie dans les évaluations intergroupes suggère aux chercheurs l'existence de facteurs motivationnels (Brewer, 1979). Si nous cherchons à évaluer positivement l'endogroupe, c'est sans doute parce que notre Soi se situe en partie dans l'endogroupe, mais pas dans l'exogroupe (Cadinu & Rothbart, 1996).

Toutes ces considérations ont poussé Tajfel, dès la fin des années 1970, à proposer une explication à la fois cognitive et motivationnelle de biais proendogroupe : la Théorie de l'Identité Sociale (TIS) (Tajfel, 1978, 1981 ; Tajfel & Turner, 1986). Selon cette théorie, il serait fondamental pour l'individu de vouloir maintenir ou atteindre une identité positive en tant que membre de son propre groupe. S'il ne le peut pas, il adoptera un certain nombre de stratégies individuelles ou collectives permettant d'arriver à une identité positive. Dans le but de maintenir une estime de soi personnelle ou collective élevée, l'identification au groupe joue alors, dans le cas précis où le statut de l'endogroupe est dévalorisé, le rôle de variable modulatrice dans les perceptions d'homogénéité.

À cet égard, l'étude de Constaza et Dru (2003) révèle assez bien les conséquences sur les jugements d'homogénéité de la catégorisation en « équipe sportive » et de l'identification à celle-ci lors d'une compétition de gymnastique.

*Participants*

Cette étude a été menée sur une population de 55 filles appartenant à 11 équipes dans le cadre d'une compétition sportive de gymnastique se déroulant en France.

*Mesures et plan d'analyse*

VI : degré d'identification à l'équipe (2 modalités ; faible vs. forte identification), de la menace groupale (2 modalités ; défaite vs. victoire collective) et de l'appartenance des gymnastes (2 modalités ; endogroupe vs. exogroupe, mesure répétée) .  
 VD : Jugements de performance et d'homogénéité.

*Principaux résultats*

- Il existe un effet d'interaction entre l'identification sociale et le groupe cible sur les jugements d'homogénéité.
- Il existe également un effet d'interaction entre l'identification sociale, le résultat et le groupe cible

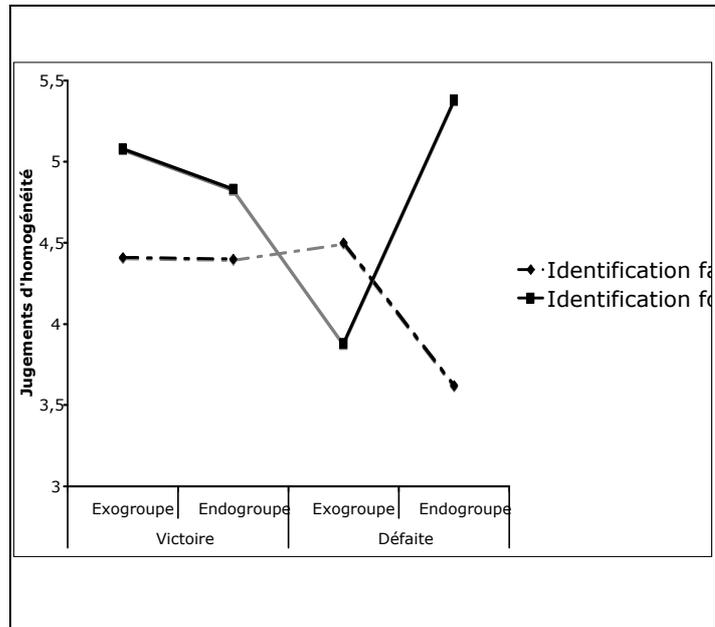


Figure 6. Mesure du jugement de l'homogénéité en fonction du degré d'identification et contexte menaçant (victoire versus défaite) de l'endogroupe et de l'exogroupe lors d'une compétition de gymnastique.

L'objectif de cette étude était de vérifier si, dans un contexte de compétition sportive, ces jugements d'homogénéité peuvent être différents dans des conditions de menace externe de l'endogroupe définies par la possibilité d'une influence directe et négative de l'exogroupe (Rothgerber, 1997). Un des résultats de ce travail établit que les jugements d'homogénéité diffèrent selon le degré d'identification sociale et le groupe à juger. Ainsi que le rapportent les auteurs, la figure 6 présentée ci-dessus décrit clairement l'expression d'un phénomène d'homogénéisation de l'endogroupe chez les sujets s'identifiant fortement à son groupe alors que

les sujets à faible identification perçoivent l'exogroupe comme plus homogène (homogénéisation de l'exogroupe). Le deuxième résultat de l'étude est de souligner que les jugements d'homogénéité ne sont pas équivalents selon le résultat de la compétition (succès *versus* défaite). Les patrons asymétriques « classiques » de l'homogénéisation de l'endogroupe et de l'exogroupe apparaissent en situation de défaite et non en situation de succès. Les auteurs ont interprété ces résultats comme une stratégie individuelle pour maintenir une identité positive face à une situation vécue comme menaçante. Les sujets à forte identification homogénéisent l'endogroupe afin de maîtriser la défaite sportive en créant un sentiment de solidarité, alors que les sujets à faible identification se dissocient du groupe en homogénéisant moins l'endogroupe en situation de défaite que de victoire.

Figure 7. Représentation schématique de la Théorie de l'Identité Sociale par R. Bourhis (tirée de Leyens, 1997, p. 140).

Cette interprétation s'appuie, de fait, sur les propositions formulées par Tajfel (1978 ; Tajfel & Turner, 1986). Si l'établissement d'une « identité sociale »<sup>10</sup> se fait à la suite de processus (socio)cognitifs de catégorisation (ici la catégorisation est imposée par la compétition sportive), c'est à la suite de comparaisons sociales (Festinger, 1954) favorables à l'endogroupe sur les dimensions valorisées dans un contexte intergroupe donné que se fait l'accès (et le maintien) à une identité sociale positive. Ce besoin fondamental peut ainsi amener un rejet du groupe d'appartenance (ici l'équipe sportive) comme groupe de référence, mais également à une surévaluation de l'exogroupe perçu comme ayant les caractéristiques socialement valorisées dans le dit contexte (Brown, 1995). Cependant, la tendance à la dévalorisation de l'endogroupe ne serait pas une conséquence inévitable d'une identité sociale altérée. Ainsi, les membres le plus faiblement identifiés à leur groupe pourraient, sur la base de stratégies individuelles, tenter de délaisser leur groupe d'appartenance (en sport, les changements de clubs ou d'équipes sont fréquents après des saisons sportives désastreuses) ou bien tenter de se comparer avec des membres de l'endogroupe jugés plus faible qu'eux. Mais pour cela, il faut bien que, dans un premier temps, le jugement d'homogénéité (permettant ainsi les comparaisons interpersonnelles) de son propre groupe soit abaissé. Un résumé de la TIS est proposé dans la figure 7.

## I – 2.2. Les théories de l'identité, de l'identité sociale et de l'autocatégorisation : vers une représentation intégrée du Soi ?

Comme l'ont déjà souligné de nombreux auteurs, le Soi est un des concepts les plus anciens et les plus étudiés en psychologie et en psychologie sociale (voir Vallerand, 2006). Il semble apparemment très difficile d'aborder ce construit sans finir par paraphraser ce qui a déjà été dit ou écrit par l'un ou l'autre des chercheurs travaillant sur l'estime de soi, le concept de soi, les schémas de soi... C'est sans doute parce qu'il résulte en bonne partie de l'influence des autres, qu'il mérite une attention toute particulière dans l'analyse du comportement social des individus.

Après une très relative désaffection, à la fin des années 70, la question du Soi a pris une place centrale dans le questionnement des chercheurs, en particulier aux États-Unis. Ce mouvement s'est opéré grâce à un rapprochement de la psychologie cognitive et de la psychologie sociale, la première lui ayant servi de « mère nourricière » et la seconde de « mère

---

<sup>10</sup> Chacun pourra trouver dans presque tous les chapitres d'ouvrages consacrés à la TIS cette définition de l'identité sociale qui est cette partie du concept de soi d'un individu liée à « [...] la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance » (Tajfel, 1972, p. 292).

porteuse » (Piolat, 1995, pp. 363-364). Cette renaissance a engendré la construction de différents modèles théoriques visant à expliquer le fonctionnement, l'organisation cognitive et les caractéristiques de ces perceptions de Soi, chaque modèle prenant en compte, à sa manière, le poids du social dans le Soi. Nous n'avons pas ici l'ambition de dresser un inventaire exhaustif de ces modèles, dont il est parfois bien délicat d'expliquer à un étudiant les subtiles différences, mais plutôt de centrer notre attention sur deux d'entre eux car ils tiennent une place majeure dans les théories contemporaines de la psychologie sociale : la théorie de l'identité<sup>11</sup> (Pour revue, voir Stets, 2006) et la théorie de l'identité sociale (Tajfel & Turner, 1986).

Parmi les multiples approches permettant d'étudier le Soi, les auteurs (e.g., Martinot, 2004) en retiennent trois qui apparaissent particulièrement fécondes : (1) celle qui envisage le Soi comme une structure cognitive (i.e., on s'intéresse ici à la manière dont s'organisent les représentations de soi), (2) celle qui envisage le Soi comme un système biaisé du traitement de l'information, et enfin (3) celle qui étudie le Soi comme une construction sociale (i.e., on s'intéresse tout particulièrement au rôle des autres – individus ou groupes – sur les représentations que nous avons de nous-mêmes).

La première considère que l'ensemble des représentations mentales des caractéristiques que l'individu utilise pour se définir, et qui lui permettent de réguler son comportement, sont construites à partir des expériences personnelles et sont stockées en mémoire. Leur organisation, leur saillance et leur accessibilité ont fait l'objet de nombreuses études ces quelques vingt dernières années car comme l'avancent Khilstrom et Cantor (1984, p. 13) : « En vue de comprendre la structure du concept de soi et son influence sur la cognition et l'action, il est nécessaire de comprendre comment l'information conceptuelle est représentée à l'intérieur du système mnésique ». Les « schémas de soi » (Markus, 1977) en tant que structures plus ou moins organisées de ces représentations sont caractéristiques de la manière de rendre compte de la structuration du Soi.

La seconde se fonde sur les interrogations des chercheurs à propos des raisons qui permettent d'expliquer une organisation particulière du Soi. Rompant avec l'approche considérant l'Homme comme un scientifique spontané (Heider, 1958), ou bien comme un ordinateur aux programmes quelquefois fautifs, les chercheurs vont donc mettre en évidence un certain nombre de « *biais de jugement ou évaluatifs* » dont l'origine se trouverait, pour certains,

---

<sup>11</sup> La psychologie de l'identité et la psychologie du Soi regroupent en fait un même champ d'investigation (Bailly, 1996). L'identité est un concept d'origine européenne alors que le Soi est d'origine américaine. Cependant, si ces deux terminologies ont ouvert des voies de recherche différentes comme nous le verrons par la suite, elles se recouvrent largement (pour revue sur la différence entre ces notions, voir Honess, 1990).

dans les motivations qui guident le traitement des informations liées à Soi. Quatre grandes sources de motivation sont communément identifiées (Vallerand, 2006) : (1) la valorisation de soi (*self-enhancement* : correspond au désir de l'individu d'établir et de maintenir une image positive de soi), (2) la vérification de soi (*self-verification* ; correspond au fait que les personnes cherchent à maintenir une image stable et cohérente d'eux-mêmes), (3) l'évaluation de soi (*self-assessment* ; correspond à la volonté des individus d'avoir une connaissance de soi la plus exacte possible), et (4) l'amélioration de soi (*self-improvement* ; correspond au besoin qu'ont les personnes d'améliorer ce qu'ils sont). Chacune d'entre elles entraînent des distorsions dans la manière dont les individus vont traiter l'information, aussi les chercheurs ont-ils cherché à identifier les conditions dans lesquelles elles émergent et elles opèrent (Dauenheimer, Stahlberg, Spreemann, & Sedikides, 2002 ; Gaertner, Sedikides, Vevea, & Iuzzini, 2002 ; Sedikides, Herbst, Hardin, & Dardis, 2002).

Le troisième type d'approche permettant d'étudier le Soi s'intéresse au rôle d'autrui (au sens large) dans sa construction. Le postulat de départ est que notre soi dépend de la culture dans laquelle nous évoluons et des rapports sociaux que nous entretenons avec autrui à l'intérieur de celle-ci. Par exemple, les sociétés « collectivistes » amènent les individus à développer un soi plus interdépendant que les membres de sociétés plus « individualistes » (Triandis, Bontempo, Villareal, Asai, & Lucca, 1988). D'autres conséquences concernant la valorisation différentielle de certains domaines sociaux (e.g., sport, école), ou bien la poursuite de certains buts d'accomplissement, ont pu également être mises en évidence. C'est ainsi que les adolescents français d'origine culturelle différente (européenne *versus* maghrébine) n'accorderaient pas la même importance à leur réussite dans différents domaines sociaux d'accomplissement (sport *versus* école). Les adolescents d'origine maghrébine valorisent plus l'école que les adolescents d'origine européenne (Fontayne, Sarrazin, & Famose, 2001 ; document 2 du volume 2 de la note de synthèse).

Cependant, outre la culture, les groupes sociaux auxquels les sujets appartiennent et les identités sociales correspondantes influenceraient également le développement de leur Soi et des cognitions qui lui sont associées. Ainsi, dans cette même étude de Fontayne et al. (2001), les filles et les garçons ne rapportent pas poursuivre chaque but d'accomplissement avec la même intensité selon le domaine social considéré et leur origine culturelle. Ainsi, le groupe des « garçons maghrébins » se distingue particulièrement des trois autres groupes dans chacun des domaines d'accomplissement considérés (i.e., école, sport) en poursuivant nettement plus que

les autres des buts de récompense dans le domaine de l'école et des buts de comparaison sociale dans le domaine du sport.

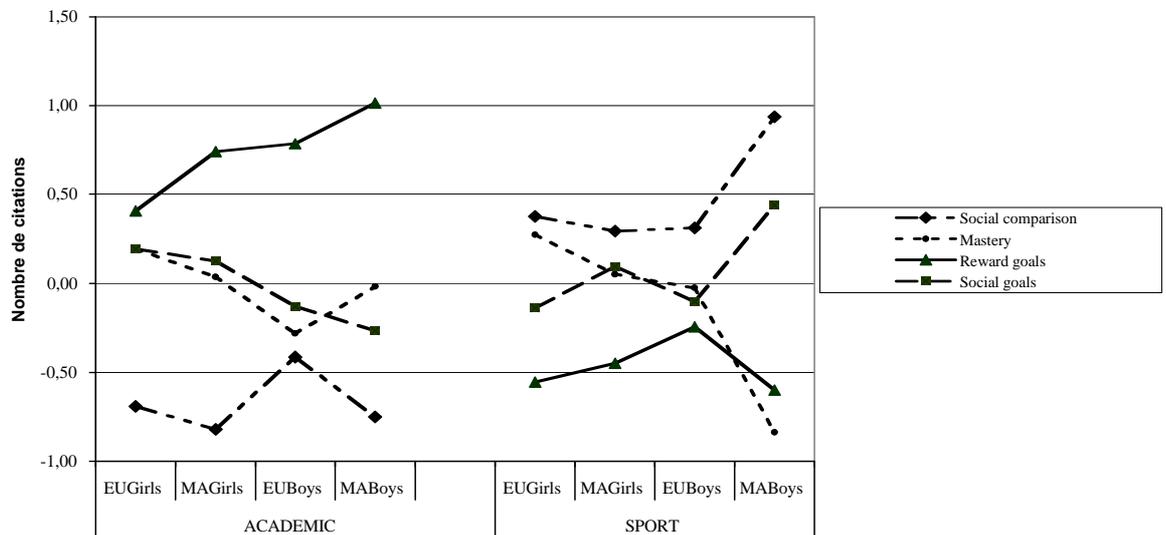


Figure 8. Nombre de citations (standardisé) pour chaque but d'accomplissement en fonction du sexe et de l'origine culturelle des sujets (Fontayne et al., 2001).

Quelles sont les perspectives théoriques permettant de comprendre les mécanismes d'élaboration de ces différents choix ? En psychologie sociale, deux grandes approches (i.e., la théorie de l'identité et la théorie de l'identité sociale) de tradition et d'origine légèrement différentes peuvent être retenues car ce sont celles qui ont donné lieu au plus grand nombre de travaux.

Pour appréhender le Soi de manière globale, nous devons l'envisager comme étant composé de plusieurs parties ou identités, chacune d'entre elles étant liée à un aspect particulier de la structure sociale. Suivant la voie tracée initialement par James (1890), les approches les plus contemporaines postulent donc l'existence de plusieurs « Soi(s) possibles » (Markus & Nurius, 1986), autant que de positions sociales dévolues à chacun et de groupes auxquels peuvent appartenir les personnes.

Selon les approches liées à la théorie de l'identité (pour revue, Stets, 2006 ; Stets & Burke, 2000), chacun possède plusieurs identités « de rôle » qui comprennent toutes les représentations qu'un individu a de lui-même lorsqu'il satisfait aux exigences du rôle social qui lui est affecté. Ces représentations sont issues de la culture et de la structure sociale dans laquelle est insérée la personne car elle a été « socialisée » pour tenir ce rôle particulier [par exemple,

homme, femme, père, mère, sportif(ve), professeur,...]. Cependant, un individu peut interpréter de manière singulière ce que signifie pour lui cette identité de rôle. Selon ce point de vue, les identités de rôles sont à la fois partagées et idiosyncratiques. Chacun d'entre nous devra en quelque sorte « négocier » avec les autres le sens à donner à chacune d'entre elles et le comportement qu'il s'agira d'adopter pour s'y conformer<sup>12</sup>.

Pourtant, les individus ne font pas qu'occuper des rôles au sein d'une société, ils appartiennent également à un certain nombre de groupes particuliers (e.g., équipe sportive, parti politique, nation). Ils possèdent donc également des identités sociales. De la même façon que l'identité de rôle est définie par la culture, l'identité sociale d'une personne définit également ses perceptions relatives à l'appartenance à un groupe social spécifique ainsi que les comportements attendus des membres de ce groupe.

Les personnes se perçoivent donc comme des membres de groupes ou catégories sociales particulières et, lorsque celles-ci prennent ce groupe ou cette catégorie sociale comme base de leur identité, elles ont tendance à se percevoir proches des membres de leur groupe d'appartenance (le *in-group*) et à se sentir différents des individus appartenant à d'autres groupes (le *out-group*). L'identité sociale détermine une certaine uniformité dans les perceptions et dans les comportements parmi les membres d'un même groupe ou catégorie sociale. L'appartenance à un groupe active donc un sentiment d'appartenance et un sens de l'identité personnelle (pour une revue récente, voir Hogg, 2006).

Bien qu'il existe encore un débat entre les chercheurs (voir Hogg, Terry, & White, 1995 ; Stets & Burke, 2000), il semble que les concepts élaborés au sein de chacun des deux paradigmes théoriques puissent être mis en parallèle. En effet, dans les deux approches, le Soi peut à la fois être étudié, dans un rapport dialectique, pour lui-même ou bien en relation avec les catégorisations sociales qu'il opère. C'est à travers ce processus (appelé « autocatégorisation » dans les approches liées à la théorie de l'identité sociale et « identification » dans les approches liées à la théorie de l'identité ; pour revue Stets & Burke, 2000) que se forme l'identité personnelle du sujet et que doivent en être étudiés les processus et les conditions d'activation. Parmi ceux-ci, une attention particulière semble devoir être portée aux processus cognitifs à la base de la « dépersonnalisation » (selon la théorie de l'identité sociale) ou de la vérification de soi (selon la théorie de l'identité), mais également aux processus motivationnels servant à définir

---

<sup>12</sup> On pourrait rapprocher cela de la définition que donnent Cialdini et Trost (1998) de normes injonctives qui correspondraient aux attentes consensuelles émises quant à la manière dont devraient « idéalement » se comporter les personnes selon un rôle social particulier (e.g., il est attendu qu'une mère se montre attentive, « aidante » et s'engage au plan comportemental dans des interactions aussi proches que possible de son enfant).

l'estime de soi (selon la théorie de l'identité sociale) ou le sentiment d'auto-efficacité (selon la théorie de l'identité).

Finalement, le Soi apparaît devoir être envisagé à trois niveaux d'analyse différents (Doise, 1982) : (1) au niveau de la personne (niveau intra-individuel), (2) au niveau de la situation et ses différentes contraintes (niveau inter-individuel et intra-situationnel) et (3) au niveau des croyances partagées à propos d'un domaine, d'une catégorie ou d'un rôle social particulier (niveau des croyances idéologiques). À ce sujet, Doise (1999, p. 203) rappelle que Turner parle « d'un *antagonisme fonctionnel* dans la prégnance des différents niveaux de catégorisation de soi ».

« La prégnance d'un niveau accentue les similarités intra-classes et les différences entre classes, ce qui aboutit à une réduction ou inhibition de la perception de différences intra-classes et des similarités entre classes qui sont respectivement la base des niveaux de classification inférieurs et supérieurs » (Turner, 1987, p. 49).

Comme nous le voyons, les paradigmes théoriques liés à l'étude des mécanismes présidant à l'élaboration du Soi et à ses diverses influences en termes de cognitions et de comportements sont extrêmement divers. Il nous est donc difficile (voire impossible) de prétendre envisager mener des travaux dans le cadre d'un modèle unique qui intégrerait tous ces paradigmes. Cependant, il ne nous semble pas impossible d'essayer de mettre en perspective quelques-unes des différentes approches évoquées en les présentant dans un cadre d'étude articulé autour de trois axes. Le premier postule que le Soi en tant que structure cognitive (et dont l'organisation doit sans doute être étudiée au regard des motivations qu'il supporte) conduit non seulement les informations liées à soi (e.g., compétence perçue, efficacité personnelle) mais également les perceptions relatives à autrui et à certains objets ou domaines sociaux (e.g., valeur de l'activité, difficulté perçue,). La compréhension des mécanismes présidant la construction et l'organisation de cette structure devrait, par exemple, permettre d'étudier le choix ou l'abandon de telle ou telle pratique physique.

Deuxièmement, le Soi est aussi comme une construction sociale qui est fonction du groupe, de la société ou de la culture à laquelle on appartient. Un des mécanismes principaux de la construction sociale du Soi s'établit souvent à travers l'image que nous renvoient les autres de nous-même et dans les comparaisons sociales que nous réalisons avec eux. La compréhension des mécanismes présidant l'attraction qu'exerce un groupe social spécifique [et plus généralement du rôle de ce qu'on appelle les « variables de groupe » (au centre desquelles nous mettrons l'étude de la cohésion dans les groupes sportifs)] dans la construction et la saillance d'une identité sociale particulière pourrait, à cet égard, se révéler être capital.

Enfin, il semble que nos interactions avec autrui sont souvent la conséquence de la mise en œuvre de différentes stratégies favorisant tel ou tel type de comparaison sociale, avec tel individu (ou groupe d'individus) plutôt qu'un autre. Les pratiques éducatives fourmillent de ce type d'organisations qui, par l'adoption d'un mode regroupement particulier, vont favoriser la mise en œuvre de stratégies multiples visant servir des buts de valorisation, de protection, de promotion ou de vérification de Soi.

Ainsi, les parties qui suivent ambitionneront de présenter un développement possible de ces trois axes de réflexion à travers un certain nombre de travaux dans le domaine des APSA, mais qui devront être envisagés comme un ensemble articulé autour d'une représentation du Soi qui n'est pas aussi fragmentée que la présentation de nos réflexions en chapitres successifs pourrait le laisser supposer.

## II – Le développement d'outils psychométriques : validation et adaptation de questionnaires

La mesure est la technique par laquelle des valeurs sont assignées à des objets ; à des événements et ou à des observations (Vallerand & Hess, 2001, p. 244).

« The value of scientific data depends on the precision with which the variables under consideration are observed and measured. The accurate measurement of these variables depends...[in part on] the sophistication with which the instruments for measuring them are designed (Aiken, 1996, p. 8).

Avant de poursuivre le développement de ces axes au sein de trois parties consacrées à chacun d'entre eux, il m'a semblé nécessaire de faire un point sur un aspect particulier de mes activités de recherches. En effet, avant de pouvoir développer leurs aspects empiriques, j'ai souvent, au préalable, été amené à procéder à un travail de validation d'outil psychométrique. Celui-ci s'est, la plupart du temps, révélé assez long et complexe à mener.

Certains de ces questionnaires sont directement liés à mes travaux, d'autres à ceux de collaborateurs qui travaillent ou travaillaient dans des axes de recherches intéressants plus directement d'autres membres de mon laboratoire. Dans la première catégorie, l'Inventaire des Rôles Sexués de Bem (IRSB ; Fontayne et al., 2000 ; document 5) m'a permis de mener à bien mon travail de thèse et un certain nombre de publications qui lui sont associées (voir partie III et documents 1, 3, 4, 5 du volume 2). Également, l'Échelle de Mesure des Attributions Causales (EMAC ; Fontayne et al., 2003 ; document 8) et le Système de Codage Leeds des Attributions Causales Spontanées (SCLACS ; Villemain et al., 2005 ; document 10) ont permis de nourrir un certain nombre de réflexions autour des attributions causales et tout particulièrement dans le travail de thèse de Fabrice Buton (2005 ; voir point IV.2.1.) que j'ai co-dirigé avec le Pr Famose. J'intégrerai également dans ce domaine la validation d'instruments servant à évaluer la cohésion des groupes sportifs comme le Questionnaire d'Ambiance du Groupe (QAG ; Heuzé & Fontayne, 2002 ; document 7) et sa version analogique le QAG-a (Buton et al., 2007 ; document 11). Nous retrouvons dans la deuxième catégorie des outils comme le Questionnaire de Préselection de l'Optimisme et du Pessimisme (QPOP ; Pérès et al., 2005 ; document 9), le Questionnaire d'Évaluation des Relations Parents-Enfants (QERPE ; Delforge et al., 2007 ; document 12). D'autres, comme l'Échelle d'Estime de Soi adaptée au Sport (ESES ; Bardel, Fontayne, & Colombel, sous presse) et l'Inventaire de Risque et d'Activation (IRA ; Lafollie, Le Scanff, & Fontayne, sous presse), sont actuellement pas publiés et, de ce fait, n'ont pas été inclus dans le volume 2 de cette note de synthèse.

Ces travaux ont deux caractéristiques communes. La première est de procéder à partir de questionnaires existant en langue anglaise, et la deuxième de s'appuyer sur la méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires proposée par Vallerand (Vallerand, 1989 ; Vallerand & Halliwell, 1983). Elles découlent de préoccupations que partagent bon nombre de chercheurs, à savoir : le besoin de disposer d'instruments de mesures valides et la nécessité de s'appuyer sur une démarche de validation rigoureuse.

## **II – 1. La démarche de validation (trans-culturelle) d'un questionnaire selon Vallerand (1989)**

Au moment ultime de son devis de recherche, lorsqu'il compare les résultats qu'il a obtenu avec les hypothèses qu'il a formulées, le chercheur confirmera la théorie d'appui à son travail si les résultats sont en accord avec les hypothèses, ou bien la réfutera en cas de désaccord. Cependant, dans les deux cas, il pourra procéder au questionnement de la méthodologie utilisée et des instruments servant à mesurer les événements étudiés.

En psychologie, nous disposons d'un arsenal important de mesures directes de certains phénomènes (e.g., fréquence cardiaque, performance, temps de réaction, activité électromyographique), mais nous procédons également à un certain nombre de recueil de données par l'intermédiaire de mesures plus indirectes (e.g., entretien, technique projective, questionnaire). Dès 1989, Robert Vallerand (voir également, Vallerand & Hess, 2001) signalait que la très grande majorité (il parlait alors d'un pourcentage allant de 60% à 90%) des études s'appuyaient au plan méthodologique sur la passation de questionnaires servant à mesurer diverses caractéristiques (e.g., trait, schéma cognitif, perception, attitude) des sujets. Devant cette constatation, Vallerand (1989), ainsi que d'autres chercheurs (e.g., Aiken, 1996 ; Hambleton, 2004 ; Nunally & Bernstein, 1994), souligna qu'une des première tâche à laquelle devait s'atteler un chercheur en psychologie était donc de procéder au développement et à la validation de questionnaires psychologiques qui permettraient de réaliser des inférences et de prendre des décisions appropriées à partir des données ainsi relevées. Il déclinait dans ce manuscrit les trois options qui s'offrait alors au chercheur francophone<sup>13</sup>, soit : (1) la plupart des questionnaires existant ayant été validés en langue anglaise, utiliser les tests originaux et se limiter à effectuer de la recherche auprès de la population anglophone, (2) développer, au risque de rajouter de la confusion dans la panoplie déjà étendue des instruments psychologiques, de nouveaux

---

<sup>13</sup> Vallerand et Halliwell (1983) expliquaient déjà que la recherche francophone (il parlait alors de la recherche canadienne) en psychologie du sport était déjà fort en retard sur les travaux nord-américains qui, à l'époque, avaient déjà développé bon nombre d'instruments de mesure. En France, on peut considérer que cette même recherche s'est développée avec encore dix années de retard, les premières thèses « STAPS » datant du début des années 1990.

instruments en français, et (3) valider en français des outils existant déjà en langue anglaise et les utiliser auprès de populations francophones. Devant les avantages de la troisième option, (i.e., comparaison avec les travaux antérieurs en langue anglaise, validation externe du nouvel instrument, non-complexification du champ) il proposa alors une approche de la validation transculturelle des questionnaires psychologiques qui devait permettre d'adopter une démarche rigoureuse lors de la construction et l'évaluation de tels outils.

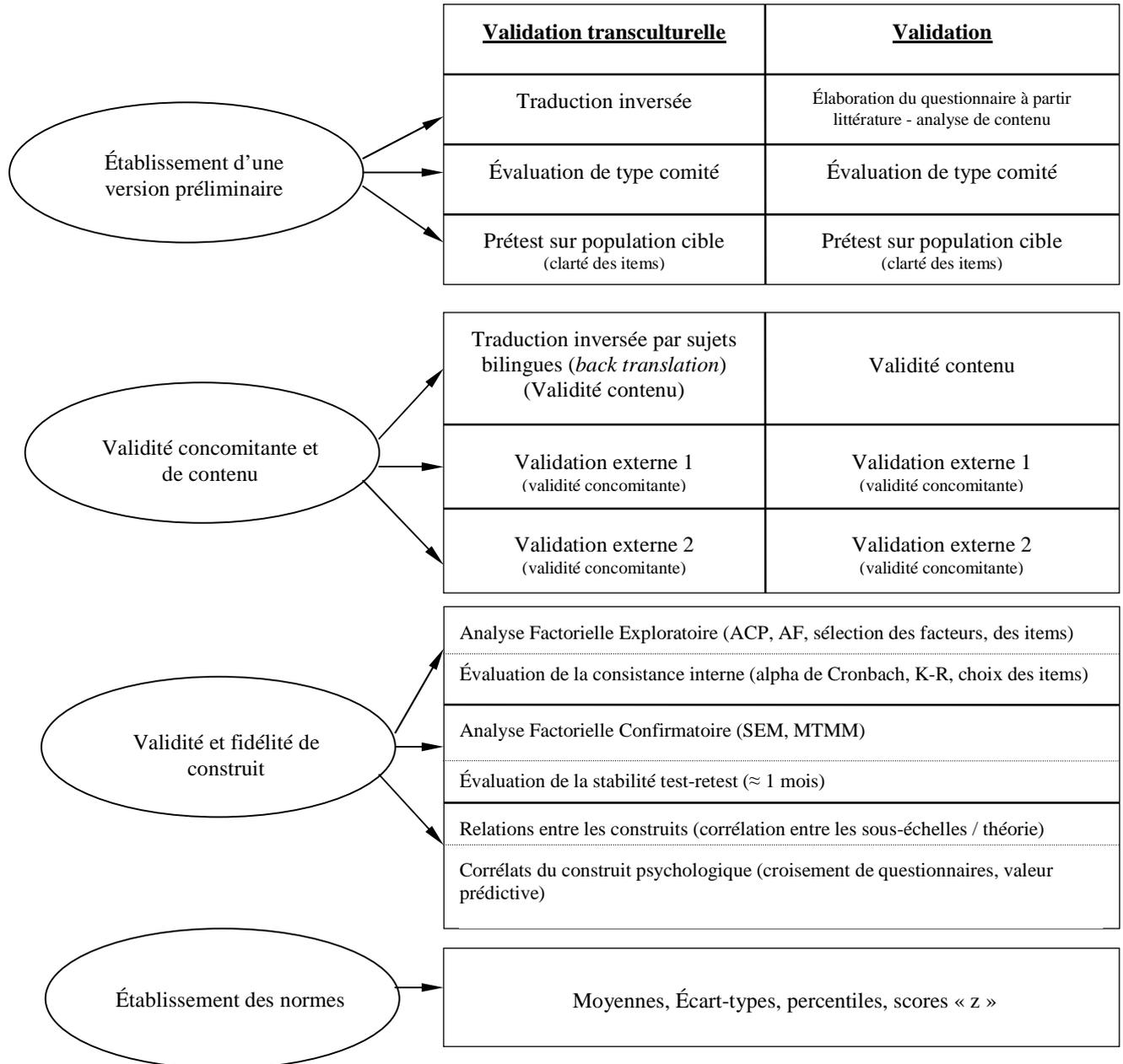


Figure 9. Résumé de la démarche de validation d'un questionnaire (adapté de Vallerand, 1989).

Cette démarche, qui s'appuie sur un précédent article écrit en collaboration avec Halliwell (Vallerand & Halliwell, 1983), propose sept étapes de validation qui sont respectivement : (1) préparation d'une version préliminaire, (2) évaluation et modification de la version préliminaire, (3) évaluation de la clarté des items par des membres de la population cible lors d'un prétest, (4) évaluation de la validité concomitante et de contenu du questionnaire, (5) évaluation de la fidélité test-retest et de la consistance interne de l'instrument, (6) étude la validité de « construit » de l'outil, (7) établissement des normes. Vallerand (1989) précise d'ailleurs que ces étapes peuvent être suivies pour toute validation de questionnaire (voir Figure 9).

Nous avons choisi, avec mes co-auteurs, et ceci contrairement à certains usages dans les publications concernant la validité des instruments psychométriques, de nous conformer à l'ensemble de ces propositions lors de nos différentes adaptations en langue française de différents questionnaires issus de la littérature anglo-saxonne. Les raisons de ce choix ne furent pas seulement méthodologiques, mais également d'ordre théorique.

Dans de nombreux cas, la validation d'instruments psychométriques se centre uniquement autour du fait de s'assurer de la validité interne de ces derniers et, à l'instar de Dubois (1990, p. 60), nous constatons « *que si bien souvent la validité interne est établie, la validité externe [...] fait défaut* ». De mon point de vue, cela relève souvent de : (1) l'assimilation faite entre le concept et sa mesure (qu'est-ce que le « concept » ? c'est ce que mesure mon échelle), (2) la croyance partagée par de nombreux chercheurs que la seule définition d'un concept est sa définition opérationnelle (toute tentative de redéfinition du concept est associée à un nouvel instrument de mesure), et (3) la décision prise par des chercheurs d'appuyer sur la seule validité interne leur adaptation d'outils à certaines populations et domaines spécifiques (e.g., sport, santé). La validation externe est pourtant fondamentale, en particulier dans le domaine de la psychologie du sport. Par exemple, si on conserve les normes édictées en référence à la population générale par Bruchon-Schweitzer et Paulhan (1993) lors de leur validation de la forme française du STAI (Spielberger, 1983), les chercheurs qui travaillent auprès de populations sportives ne « trouvent » pas de sujets « anxieux ». Je ne pense pas pour autant que nous devions en conclure qu'il n'existe pas de sportif(ve)s anxieux(es), ou bien même que l'anxiété n'affecte pas les cognitions des sportifs.

Comme l'illustre le tableau 1 ci-après, nous nous sommes donc attachés à mener de procédures de validation complète. Chacun des instruments choisis pour cette illustration devant nous permettre d'évoquer les trois points du paragraphe précédent, ainsi que quelques propositions méthodologiques que je développerai au prochain chapitre.

Tableau 1. Synthèse des analyses menées pour la validation de quatre questionnaires.

	IRSB (Fontayne et al., 2000)	QAG (Heuzé & Fontayne, 2002)	EMAC (Fontayne et al., 2003)	QERPE (Delforge et al., 2007)
Versions originales	- 60 items - 3 sous-échelles - structure non hiérarchique	- 18 items - 4 sous-échelles - structure non hiérarchique	- 12 items - 4 sous-échelles - structure non hiérarchique	- 27 items - 3 sous-échelles - structure non hiérarchique
Versions préliminaires	- 60 items - 3 sous-échelles - structure non hiérarchique	- 31 items - 4 sous-échelles - structure non hiérarchique	- 14 items - 4 sous-échelles - structure non hiérarchique	- 33 items - 3 sous-échelles - structure non hiérarchique
Analyse factorielle exploratoire	N = 320 sujets - 21 items – ACP - 6 facteurs - 2 dimensions (62,1% de la variance) - structure hiérarchique	N = 176 sujets - 18 items - ACP - 4 facteurs - 2 dimensions (60,1% de la variance) - structure hiérarchique	N = 349 sujets - 14 items - ACP - 4 facteurs (74.6% de la variance) - structure non hiérarchique	N = 279 sujets - 21 items - AF - 3 facteurs - version « père » et version « mère » - structure non hiérarchique
Consistance interne	- Alpha > .73 pour les 6 sous-échelles et les deux dimensions	- Alpha > .71 pour les 4 sous-échelles et les deux dimensions	- Alpha > .81 pour les 4 sous-échelles	- Alphas de .67 à .89
Analyse factorielle confirmatoire	N = 400 sujets Méthode WLS $\chi^2$ (129) = 353.27, p<.0001 ; GFI = .91 ; CFI = .90 ; TLI = .92 ; ECVI = 1.10.	N = 286 sujets Méthode WLS $\chi^2$ (129) = 241.18, p<.0001 ; GFI = .91 ; CFI = .93 ; TLI = .94 ; ECVI = 1.14	N = 374 sujets Méthode WLS $\chi^2$ (48) = 109.11, p<.0001 ; GFI = .99 ; CFI = .99 ; TLI = 1.00 ; ECVI = .45	N = 280 sujets Méthode WLS $\chi^2$ (186) = 355.95 (336.33) ; p < 0,01 ; GFI = 0.96 (0.97) ; TLI = 0.97 (0.96) ; CFI = 0.97 (0.97) ; RMSR = 0.09 (0.09)
	Invariance structure entre filles et garçons	Structure avec Cohésion sociale et opératoire comme Facteur 2 <sup>nd</sup> ordre		Invariance de structure entre les modèles « père » et « mère »
Stabilité temporelle	r Pearson >.73 pour les deux sous-échelles F / M	Non évaluée pour raisons théoriques	Non évaluée pour des raisons théoriques	Non évaluée pour des raisons théoriques
Relation entre les construits	Orthogonalité factorielle entre Féminité et Masculinité  r = -.03 (ns) pour l'AFE r = .17 (ns) pour l'AFC	Corrélation factorielle entre les facteurs et dimensions  .44 < r < .72 pour l'AFE .28 < r < .68 pour l'AFC	Corrélation factorielle entre les facteurs  -.22 < r < .53 pour l'AFE -.14 < r < .58 pour l'AFC	Corrélation factorielle entre les facteurs  -.46 < r < .32 pour l'AFE -.52 < r < .43 pour l'AFC
Corrélat de construit psychologique	N = 458 - Effet « sport » - Corrélation avec Estime de soi (Vallières et Vallerand, 1990)	N = 237 - Effet « temps » - d'appartenance équipe (analyse discriminante)	N = 137 - Relation avec analyse qualitative des attributions N = 347 - Mise en évidence du biais d'autocomplaisance	N = 320 - Corrélation avec questionnaire anxiété état, trait (STAI ; Bruchon-Schweitzer et Paulhan, 1993) et Estime de soi (Vallières et Vallerand, 1990)
Version définitive	- 18 items (10 + 8) - 2 dimensions, 5 sous-échelles - structure hiérarchique - normes	- 18 items (4 + 5 + 4 + 5) - 2 dimensions, 4 sous-échelles - structure hiérarchique	- 12 items - 4 sous-échelles - structure non hiérarchique	- 21 items - 3 dimensions - structure non hiérarchique - normes

Par exemple, le débat autour de la multidimensionalité de certains concepts ne devrait pas, de mon point de vue, se limiter à un simple débat portant sur le nombre de dimensions et qui se réglerait à coup d'analyses factorielles (qu'elles soient exploratoires ou confirmatoires). Les échelles sont dites « unidimensionnelles » quand les auteurs considèrent, sur un plan théorique, que le construit abordé est une dimension essentielle de la personnalité des sujets ou des attributs du groupe, une caractéristique fondamentale de leur fonctionnement. En d'autres termes, les scores aux échelles composant ces outils ont un caractère additif aboutissant à un score global sur la dimension mesurée. D'un autre côté, les échelles sont dites « multidimensionnelles » quand les auteurs rejettent l'hypothèse de l'existence d'une dimension générale et font éclater le concept en plusieurs sous-concepts correspondant aux dimensions de l'outil et donnant lieu à des scores partiels à l'intérieur d'un (éventuel) score global.

Les discussions autour de la mesure du genre (voir Ashmore, Del Boca, & Bilder, 1995 ; Ashmore & Sewell, 1998 ; Athenstaedt, 2003 ; Fontayne, 1999) ou de la cohésion des groupes sportifs (pour revue, voir Buton, Heuzé, & Fontayne, 2006 ; document 13) se sont souvent centrés ces dernières années autour de la multidimensionnalité de ces construits. Aussi, la validation de deux des outils évoqués dans le tableau 1 (i.e, IRSB, QAG) a été l'occasion d'une réflexion théorique autour des concepts que ces instruments visent à évaluer. Au final, la démonstration de l'existence d'une structure multidimensionnelle et hiérarchique dans le cadre de la validation de ces deux questionnaires confirma, et ce pour la première fois dans la littérature, les propositions théoriques antérieurement formulées par Blanchard-Fields, Suhrer-Roussel et Hertzog (1994) pour la mesure du genre et par Carron et ses collègues concernant la cohésion (Carron, Widmeyer, & Brawley, 1985). La validation de l'EMAC (document 8) fut également l'occasion d'une discussion autour des propositions théoriques de McAuley, Duncan, et Russell (1992) qui visaient à distinguer un contrôle externe et un contrôle personnel dans la dimension « contrôlabilité » des attributions causales du modèle de Weiner (1986). Pour cela, il nous fallut à chaque fois attester de la validité interne de l'instrument, mais également de sa validité externe, assurant ainsi une validité de construit complète.

Au final, il me semble que les propositions de Vallerand (1989) fournissent un cadre méthodologique général de validation d'instruments psychométriques qui demeure toujours très actuel et permet d'organiser la réflexion autour d'un travail ayant des visées d'ordre méthodologique mais également théorique. Cependant, si ce cadre général apparaît encore valide, quelques suggestions relatives à certaines étapes du processus de validation initialement avancées par Vallerand(1989) peuvent être formulées.

## **II – 2. Propositions pour quelques avancées méthodologiques dans la validation (trans-culturelle) des questionnaires**

Devant l'avancée des recherches et des méthodes d'analyses statistiques de ces quelques dix dernières années (e.g., développement des modèles confirmatoires), il semble en effet que certaines propositions doivent être faites au regard de certaines des recommandations initiales de Vallerand (1989). En particulier en ce qui concerne : (1) le choix et la sélection des items lors de l'établissement de la version préliminaire d'un questionnaire, et (2) l'étude la validité de construit interne de l'outil.

### **Choix des items et établissement d'une version préliminaire**

#### *Traduction.*

Les résolutions relatives à la traduction des items formulées par Vallerand (1989) reposaient sur le travail de traduction inversée (*back translation* ; Brislin, 1986). Cette conception de l'auteur n'a guère évolué car elle fut reprise par ce même auteur dans un ouvrage plus récent (Vallerand & Hess, 2001). Néanmoins, bien que la technique évoquée n'est pas en soi contestable, plusieurs travaux récents ont avancé quelques assertions permettant de présenter une approche plus rationnelle encore de la traduction de questionnaire : le TRAPD (Harkness, 2003 ; Harkness, van de Vijver, & Johnson, 2003). Le TRAPD est un acronyme pour « Translation, Review, Adjudication, Pre-testing et Documentation » qui représentent les cinq étapes préconisée par Harkness et ses collaborateurs (2003) pour la traduction et l'évaluation de questionnaires. Cette procédure est assez complexe à décrire et nous ne retiendrons ici que les deux principes qui la fonde : (1) les procédures de traduction séquentielles traditionnelles sont contre-productives, et (2) les traducteurs et les concepteurs du questionnaire doivent être intégrés dans des procédures de groupe. Nous les illustrerons par un ou deux exemples procéduraux.

Deux types d'organisation sont retenues lors de la traduction de questionnaires. Soit les traducteurs produisent chacun une version (c'est le principe de la *traduction parallèle*), ou bien le texte source est divisé en plusieurs parties puis réparti parmi les différents traducteurs (c'est le principe de la *traduction fractionnée*). La traduction parallèle est recommandée par Harkness (2003). De même, le travail en équipe est suggéré comme étant plus à même de fournir une traduction qui ne poserait le moins de problème. L'évaluation de type « comité » est également recommandée. En effet, il peut arriver que le chercheur responsable du projet n'ait pas une maîtrise de la langue source du questionnaire traduit suffisante pour cerner les problèmes éventuels, ou bien pour effectuer le choix entre plusieurs propositions. Harkness (2003) recommande spécifiquement deux « tours » de comités : le premier pour examiner les différentes

versions, le second pour décider quelle version sera choisie (c'est la phase de l'*adjudication* ou *arbitrage*).

Également, lors de la phase de traduction, il est recommandé de ne pas hésiter à utiliser des annotations afin de dissiper d'éventuels malentendus sur les options choisies par le traducteur. Par exemple, si quelqu'un veut traduire le mot « foyer », il lui faudra préciser le contexte de la traduction l'ayant déterminé à choisir : « cheminée, âtre », plutôt que : « habitation, domicile ».

#### *Choix des items.*

Lors de l'établissement de la version préliminaire d'un questionnaire, il faut également s'assurer de sa validité de contenu et de sa validité concomitante.

« La validité de contenu réfère au jugement subjectif, et non quantitatif, à l'effet que le test en question mesure effectivement ce qu'il est censé mesurer [...]. Par contre la validité concomitante est démontrée empiriquement lorsqu'un test est fortement corrélé avec un critère mesurant le(s) même(s) concepts [...]. » (Vallerand, 1989, p. 670).

Concernant cette phase, le choix des items retenus se révèle crucial (Dunn, Bouffard, & Rogers, 1999). Pourtant, assez paradoxalement comme le souligne Fletcher (1999), peu de chercheurs en psychologie du sport, sans doute en raison de sa complexité apparente, incorporent dans leur batterie méthodologique la « Théorie de la Réponse aux Items » (*Item Response Theory* ; IRT) développée par Hambleton et van der Linden (1982). Cette théorie est basée sur un modèle mathématique qui rapporte la liaison entre les réponses individuelles à une question et le trait qu'il est censé mesurer. Ainsi, dans une échelle constituée de dix items, il est possible d'évaluer la « quantité d'information » apportée par un item et ainsi de décider de le garder ou bien d'en choisir un autre. Les présupposés supportant les modèle IRT sont que : (1) le facteur latent est unidimensionnel, et (2) la forme mathématique rapportée par la courbe caractéristique de l'item reflète la relation entre l'item et le construit mesuré. Il est vrai qu'en particulier la première condition est assez limitante, car beaucoup d'outils sont basés sur des modèles multidimensionnels (ce fut le cas des validations que j'ai pu mener), mais ce n'est pas le cas pour tous les questionnaires.

#### **Analyse de la validité de construit**

La validité de construit (*construct validity*), ou validité factorielle, consiste à vérifier si l'instrument mesure bien le construit tel qu'il a été défini dans le cadre théorique. L'évaluation de cette validité s'effectue à trois niveaux : (1) l'analyse de la structure factorielle du construit psychologique, (2) l'identification des relations entre les différents construits inhérents au modèle théorique de mesure, et (3) l'évaluation des effets ou corrélats du construit psychologique, qui

rend compte de la validité prédictive de l'outil. De récentes et nombreuses propositions et précisions ont été faites dans la littérature concernant les deux premiers points.

Le but de l'analyse de la structure factorielle du construit psychologique est de vérifier si l'outil est formulé de façon conforme à la théorie qui la sous-tend. Par conséquent, le nombre de facteurs retenus par l'analyse statistique doit correspondre au nombre de construits psychologiques prévus par la théorie. Dans de nombreux travaux de validation, nous trouvons deux analyses statistiques complémentaires qui se chargent d'éprouver cette validité :

*L'analyse factorielle dite « exploratoire » (AFE)*

Elle consiste à identifier, à partir des réponses des sujets aux questionnaires, les saturations (*loading*) des items sur les différents facteurs retenus par une analyse factorielle dont la méthode d'extraction des facteurs est généralement l'analyse en composante principale. Cette démarche est dénommée trivialement exploratoire, car elle permet la plupart du temps au chercheur d'éliminer, ou de reformuler des items qui ne saturent pas suffisamment sur le facteur espéré. Dans cette approche inductive, l'instrument se construit à l'épreuve des faits. Classiquement, la règle d'extraction des facteurs utilisée est celle de Guttman (1954) : la quantité de facteurs à extraire dans l'analyse en composante principale est équivalente au nombre de valeurs propres (*eigenvalues*) supérieures à 1. De plus, deux règles couramment admises sont que chaque facteur doit rendre compte d'au moins 5% de la variance expliquée, et qu'un item spécifique ne doit corrélérer (*loading*) que sur une dimension, avec un poids minimum de .40, pour être retenu.

Ces usages dans la validation des questionnaires ont été questionnés (voir Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999 ; Henson & Roberts, 2006 ; Lawrence & Hancock, 1999 ; Russell, 2002). Les critiques portent essentiellement sur deux points : (1) l'usage de l'extraction en composantes principales, et (2) l'utilisation de la règle de Kaiser-Guttman (i.e., valeur propre > 1.00) pour décider du nombre de facteurs extraits. Une différence essentielle existe pourtant entre l'Analyse en Composante Principale (ACP) et l'Analyse Factorielle (AF) qui vient de ce que l'ACP résulte d'un processus de réduction des dimensions (i.e., la première composante explique le maximum de variance, la deuxième le maximum de variance qui n'a pas été expliquée par la première, etc...) et que l'AF est un modèle linéaire dont la philosophie est celle d'une équation de régression multiple (pour de plus amples précisions sur ce point, je renvoie le lecteur au très didactique livre de Falissard, 2004). Pour résumer, le risque essentiel qu'encourt le chercheur est de n'extraire ni les bons facteurs, ni le bon nombre de facteurs. Afin de pallier ce risque, il est recommandé d'utiliser l'analyse factorielle plutôt que l'ACP et

d'utiliser un analyse parrallèle (*parallel analysis* ; Horn, 1965) afin de choisir le nombre de facteurs à extraire. C'est ce que nous avons fait par exemple dans la validation du QERPE (Delforge et al., 2007 ; document 12).

*L'analyse factorielle « confirmatoire »*

Elle doit permettre de vérifier si le modèle « épuré » par l'analyse précédente s'ajuste aux données recueillies. Son principe repose sur les modèles structuraux en psychologie.

« Il permet de déduire les conséquences logiques des hypothèses et de les confronter aux résultats de l'expérience » (Bacher, 1987, p. 349).

En d'autres termes, il permet de s'assurer si l'instrument mesure bien le construit tel qu'il a été défini dans le cadre théorique.

Cette méthode de validation s'appuie sur un raisonnement hypothético-déductif : la démarche consiste à construire un modèle et à formuler des hypothèses quant à l'effet de variables sur certaines autres (Bacher, 1987, 1988, 2002). 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. De nombreux logiciels spécifiques (e.g., LISREL, EQS, AMOS) permettent d'évaluer la validité du modèle en proposant une série d'indices d'adéquation de celui-ci aux observations. L'idée générale présente dans la littérature est que chaque indice présente des avantages et des limites ; il est donc intéressant de posséder plusieurs indices d'ajustement pour apprécier la valeur d'un modèle (voir Bollen & Long, 1993).

Cependant, comme l'ont souligné McDonald et Ho (2002), il existe actuellement, dans la littérature, un certain nombre de problèmes relatifs tant aux modalités de construction des modèles (e.g., non-normalité, données manquantes), qu'aux indices rapportés par les auteurs. Pour développer plus longuement point, il me serait difficile de ne pas paraphraser ces deux auteurs, aussi me contenterais-je de rappeler les principes directeurs qu'ils ont énoncés et qui me semblent être un bon consensus afin de rationaliser quelque peu les usages en ce domaine.

En premier lieu, un modèle structural consiste en une formalisation mathématique traduisant un certain nombre d'hypothèses. Ces hypothèses correspondent aux relations supposées entre certaines variables du modèle. On peut généralement distinguer trois situations (Bacher, 2002) :

- La situation *strictement confirmatoire* (SC) (ou *measurement model* selon la terminologie de McDonald & Ho, 2002). Dans cette situation, le chercheur a formulé un seul et unique modèle, puis il a recueilli un certain nombre de données pour tester ce modèle. Ce modèle

pourra être accepté ou rejeté. C'est le modèle utilisé dans le cadre d'une validation de questionnaire.

- La situation des *modèles alternatifs* (MA) : Le chercheur a spécifié plusieurs modèles alternatifs, et, sur la base d'un seul relevé de données, un des modèles sera sélectionné.

- La situation du *modèle généré* (MG) : Le chercheur a spécifié un modèle initial, mais ce modèle doit être modifié car il explique imparfaitement l'organisation des données recueillies. À partir des mêmes données, ce modèle sera donc progressivement modifié à partir des indices de modifications suggérés par le logiciel, jusqu'à ce qu'il ait des indices d'adéquation satisfaisants. La spécification des modifications pour chaque nouveau modèle devra être conduite à partir de considérations statistiques, mais surtout à partir de réflexions théoriques.

Parmi ces deux derniers modèles, McDonald et Ho (2002) réservent le terme de *path model* (modèle de pistes causales) aux modèles décrivant les relations entre des variables latentes, et le terme de *structural model* (modèles structuraux) aux modèles combinant modèle confirmatoire et modèle causal.

Afin que le lecteur puisse procéder à une analyse « critique » des modèles ainsi évalués, McDonald et Ho (2002) suggère que soient rapportés : (1) les méthodes d'évaluation du modèle, en particulier si, comme c'est souvent le cas avec des échelles de Likert, les variables ne sont pas normales, (2) la manière dont sont traitées les données manquantes (e.g., non-prise en compte du sujet, de l'observation, remplacement par la moyenne), (3) l'ensemble des paramètres et de leurs erreurs-types, (4) la matrice des corrélations et/ou de variance-covariance utilisée dans l'analyse, (5) un ensemble d'indices d'adéquation (*fit index*) correctement référencés.

Quelques précisions méritent d'être apportées concernant ce dernier point. En effet, l'inflation des indices, ainsi que des normes qui leur sont associées dans différentes publications, rend parfois difficile l'interprétation du modèle analysé, ainsi que la comparaison avec d'autres modèles issus d'études antérieures. L'accumulation du nombre d'indices est rapportée par McDonald et Ho (2002) comme étant le résultat d'une mauvaise compréhension de leur signification. Pour ma part, conformément aux recommandations de ces deux auteurs, il me semble que les indices à mentionner sont les suivants :

Tout d'abord le  $\chi^2$  qui représente un indicateur du niveau de correspondance entre une structure factorielle proposée et les données collectées. Le  $\chi^2$  est davantage utilisé comme un indice d'ajustement que comme un test de l'hypothèse nulle, car sa sensibilité au nombre de

variables observées et au nombre de sujets est désormais admise. Plus l'effectif est important, moins l'indice a de chance d'accepter l'hypothèse nulle (voir Marsh, Balla, & McDonald, 1988). Afin de résoudre les problèmes liés à l'utilisation du test du  $\chi^2$  (i.e., taille de l'échantillon et non multinormalité des variables de mesure), il est d'usage, actuellement, de retenir, suivant le type d'étude, les indices suivants : le Goodness-of-Fit Index (*GFI* ; Jöreskog & Sörbom, 1996), le Comparative Fit Index (*CFI* ; Bentler, 1990), le Tucker-Lewis Index (*TLI* ; McDonald & Marsh, 1990) - c'est un indice non-normé qui peut avoir une valeur  $>$  à 1, il est également désigné par *NNFI*, le *RMSR* (Root Mean Square Residual), ainsi que le single-sample Cross-Validation Index (*ECVI* ; Browne & Cudeck, 1989) seront également rapportés. Chaque indice présente des avantages et des désavantages. Le *GFI* représente le montant de la variance et de la covariance expliqué par le modèle (voir Marsh et al., 1988). C'est un indice qui est sensible à la taille de l'effectif. Le *CFI*, est un indice de non-centralité moins sensible à la taille de l'échantillon qui peut être interprété comme une estimation non biaisée de la proportion de covariance prise en compte par le modèle. Le *TLI* est également un indice de non-centralité pondéré en fonction de la taille de l'échantillon. Plus ils sont supérieurs à .90, meilleur est l'ajustement. ). Le *RMSR* est une mesure de la moyenne des variances et covariances résiduelles. Il est préférable qu'il soit faible, et bien que les normes soient empiriques, une valeur entre .05 et .10 reste correcte selon Rupp et Segal (1989). Il est intéressant d'en rapporter les intervalles de confiance. L'*ECVI*, qui est une réévaluation de l'Akaike information criterion pondère l'indice d'adéquation en fonction du nombre de paramètres estimés. Il permet essentiellement de comparer certains modèles. Browne et Cudeck (1989) recommandent de choisir le modèle avec le l'*ECVI* le plus faible (Pour une discussion plus approfondie sur ce dernier indice, voir Jöreskog & Sörbom, 1996)<sup>14</sup>.

Également, si cela s'avère nécessaire, l'invariance de la structure du modèle testé selon différentes populations (e.g., Filles/Garçons ; IRSB, Fontayne et al., 2000 ; Père/Mère ; QERPE, Delforge et al., 2007) devrait être rapportée.

#### *La matrice MultiTrait-MultiMéthode*

Enfin, nous voudrions évoquer l'utilisation possible déjà rapportée par Vallerand (Vallerand & Hess, 2001) d'une technique pouvant être utilisée pour évaluer la validité de construit d'un questionnaire : la matrice MultiTrait-MultiMéthode (*MTMM*). Pour vérifier la

---

<sup>14</sup> D'autres indices peuvent se révéler utiles comme, par exemple, l'*Explains Variance Ratio* (*EVR* ; Marsh, 1987) qui correspond à 1 moins le ratio de variance résiduelle sur le montant de variance expliquée par le facteur. Cela peut se révéler utile pour estimer le montant de variance des facteurs de premier ordre expliquée par les facteurs d'ordre supérieur. Un *EVR* de 0 indique qu'il n'y a pas de variance expliquée par le facteur d'ordre supérieur, alors qu'un *EVR* de 1 signifie que toute la variance est expliquée par le facteur d'ordre d'ordre supérieur.

validité d'un test psychologique, une méthode populaire consiste à corrélérer ce dernier avec un test approprié (i.e., validité convergente). Cependant, cette pratique se révèle incomplète car pour attester la validité du test, il faut montrer, en même temps, que le test n'est pas corrélé avec des tests non-pertinents (i.e., validité divergente ou discriminante). Pour faire cela, Campbell et Fiske (1959) ont mis au point le paradigme ingénieux de la matrice MultiTrait-MultiMéthode qui n'est pourtant guère employée dans le domaine particulier de la validation d'outils dans le domaine de l'exercice physique. Cette méthode nécessite la mesure de deux construits ou plus, et deux méthodes ou plus pour évaluer chaque construit.

Tableau 2. Exemple de l'approche MultiTrait-MultiMéthode (d'après Vallerand, in Vallerand &amp; Hess, 2001, p. 277).

Méthode	Mesures	Méthode 1 Test auto-rapporté		Méthode 2 Évaluation des cliniciens	
		Estime de soi	Narcissisme	Estime de soi	Narcissisme
Méthode 1 Test auto-rapporté	Estime de soi	(0,89)			
	Narcissisme	0,41	(0,84)		
Méthode 2 Évaluation des cliniciens	Estime de soi	0,57	0,20	(0,76)	
	Narcissisme	0,22	0,54	0,35	(0,78)

*Note.* Les scores entre parenthèses sont les indices de cohérence interne (Alpha de Cronbach pour la méthode 1 – questionnaires, et Indice de Kappa – accord interjuges pour l'évaluation des cliniciens).

Vallerand (Vallerand & Hess, 2001 ; voir Tableau 2) rapporte l'exemple de l'évaluation d'un nouveau test auto-rapporté d'estime de soi. Pour cela on demande aux sujets de répondre à deux tests différents : un déjà validé sur l'estime de soi, l'autre étant la nouvelle mesure d'estime de soi ; et cela selon deux méthodes : l'une par questionnaire, l'autre par des juges cliniciens (e.g., tests projectifs). Cette méthode reste cependant relativement complexe à utiliser. Il faut sans doute trouver dans cette complexité la raison de la relative désaffection de cette méthode. En effet, il est souvent difficile de satisfaire aux quatre critères énoncés par Campbell et Fiske (1959) pour attester la validité convergente et discriminante de l'outil. Le premier est relatif à la validité convergente qui est inférée à partir des scores mesurant le même concept par des méthodes différents (i.e., monotrait-monométhode) et qui doivent être différents de zéro. Les trois autres sont relatifs à la validité discriminante. En résumé les coefficients de validité convergente doivent être plus larges que ceux associés à la validité discriminante. En d'autres termes, les coefficients de validité dans la diagonale doivent être plus larges que les coefficients évaluant les traits avec différentes méthodes (i.e., hétérotrait-hétérométhode – second critère) ou plus importants que ceux associant différents traits par la même méthode (i.e., hétérotrait-monométhode – troisième

critère). Le quatrième critère porte sur le fait que les corrélations intertraits doivent être comparables quelle que soit la méthode utilisée.

Comme nous pouvons le voir dans l'exemple du tableau 2, il existe une bonne corrélation entre les deux méthodes de mesure du même construit (estime de soi ou narcissisme), mais une faible corrélation lorsqu'il s'agit de deux construits différents. Ces résultats supportent assez bien une bonne validité de construit du nouveau test de mesure de l'estime de soi car ils présentent un patron de convergence et de divergence conformes aux hypothèses du chercheur. Au final, et bien que ce ne fut nécessaire pour aucune des validations que j'ai pu mener, cette méthode alternative à l'analyse factorielle confirmatoire, peut, et ce malgré sa lourdeur, se révéler fort utile. En particulier lorsque les questionnaires comportent plusieurs dizaines d'items. Dans ce cas, parce que le nombre de sujets nécessaires à l'analyse devient trop important au regard de la population cible<sup>15</sup>, les chercheurs ont tendance à agréger les items afin de réduire le nombre de paramètres du modèle. Cet usage a pourtant été critiqué depuis longtemps (e.g, Bernstein & Teng, 1989), les indices d'adéquation fournis par cette méthodologie devant être analysés avec suspicion.

Pour conclure cette partie, et malgré les travaux et les suggestions qui y sont mentionnés, je tiens à préciser, je ne me sens aucune autorité particulière pour fournir une sorte de « guide pratique » de la validation de questionnaires. En premier lieu, parce que chacune des recommandations que j'ai pu faire comporte elles-mêmes un certain nombre de limites et deuxièmement, parce qu'elles sont loin d'épuiser le panel des méthodologies à la disposition des chercheurs qui visent à valider un outil psychométrique. Les lecteurs qui voudraient bien se reporter à la validation du SCLACS (Villemain et al., 2005 ; document 10 du volume 2) pourront s'apercevoir qu'il est tout à fait possible, lorsque cela s'avère nécessaire<sup>16</sup>, de procéder à partir d'autres approches. En plus de rapporter sur mes travaux, mon ambition dans cette partie était de rappeler qu'une procédure de validation de questionnaire se fait à partir d'un cadre rigoureux [celui de Vallerand (1989) pouvant à mon sens servir de base], mais surtout que le travail de validation doit être conduit sur la base de choix éclairés. Ces choix devront être « raisonnablement » justifiés à partir des connaissances qu'auront les auteurs de la théorie sous-jacente au concept que le questionnaire vise à évaluer, mais également à partir de la maîtrise des méthodologies les plus adaptées au problème posé.

---

<sup>15</sup> Cela peut se révéler être rapidement le cas pour un questionnaire visant des sportifs de très haut niveau qui, par définition, ne sont pas très nombreux, ou bien lorsque l'analyse repose sur une méthode nécessitant une matrice de covariance asymptotique.

<sup>16</sup> Le SCLACS vise à évaluer les attributions causales, mais sa philosophie est d'essence plus qualitative que quantitative. Il était donc indispensable de suivre une autre démarche que celle recommandée par Vallerand (1989).

Nous allons maintenant nous intéresser au premier axe de réflexion annoncé à la fin de notre introduction. Nous envisagerons que le Soi, sous son versant cognitif, est influencé par la catégorisation sociale de sexe.

### III – Le genre : une catégorie sociale particulière dans le domaine des activités physiques, sportives et artistiques

« Le sexisme est un essentialisme : comme le racisme, d'ethnie ou de classe, il vise à imputer des différences sociales historiquement instituées à une nature biologique fonctionnant comme une essence d'où se déduisent implacablement tous les axes de l'existence ». (Bourdieu, 1990, p. 12).

« The fact that human beings are able to act as both individuals and group members is a plus, adding immensely to the sophistication and possibilities of our social relationships » (Turner, 2001, p. xi).

#### III – 1. Fondements théoriques

##### III – 1.1. Le sport : un univers masculin

L'inégalité des chances d'accès à la pratique sportive est bien illustrée par la participation féminine. Toutes conditions étant égales par ailleurs, les femmes ont, depuis le 19<sup>ème</sup> siècle à aujourd'hui, toujours moins pratiqué d'activités sportives que les hommes (Davis & Louveau, 1998 ; Louveau, 1987). Defrance (1995) donne pour sa part, deux explications à cet état de fait. Premièrement, l'organisation sociale post-industrielle se fait sur le mode « bourgeois ». L'homme y est actif, il travaille, il fait du sport, c'est ce que Bernard (1981) nomme le « provider role<sup>17</sup> » de l'homme. La femme reste à la maison et s'occupe de l'éducation des enfants. La division du travail par sexe conduisit au fait que les groupes de travail devinrent également des groupes de sexe, la « nature » de la féminité et de la masculinité se confondant avec la division sexuelle du travail. Le sexe et le travail firent partie l'un de l'autre, et le travail finit par définir le sexe du sujet. Deuxièmement, le rôle des représentations mentales socialement construites des rôles sexués est prépondérant. C'est ainsi que finit par émerger un consensus sur la définition de la féminité et de la masculinité, ces deux concepts étant assimilés à leur « nature » (Bourdieu, 1998 ; Maccoby, 1990a).

Cette intériorisation de cette nature féminine et masculine se fait dès le plus jeune âge, en particulier par l'intermédiaire de jeux différenciés. Pratiquement, dès la naissance, les adultes et la société ne traitent pas les filles et les garçons de la même façon. Les nombreuses études faites depuis les travaux de Maccoby et Jacklin (1974) montrent en effet que les enfants, dès l'âge de la crèche, mais plus encore à partir de l'école maternelle et primaire, ont tendance à se regrouper par sexe, à avoir des jeux différenciés en fonction de leur groupe sexuel d'appartenance. Les enfants qui ne se conforment pas à cette division sexuée des jeux subissent pressions et moqueries de la part des autres enfants. Cette tendance à confiner les interactions sociales aux

---

<sup>17</sup> « The good provider had to achieve, to win, to succeed, to dominate. He was a breadwinner ». (Bernard, 1981, p. 4).

partenaires de même sexe est précoce et résiste aux pressions des adultes (pour une revue, Fontayne, 1999 ; Fontayne & Sarrazin, 2001).

Les « styles de jeux » sont donc différents entre les garçons et les filles. Les garçons se livrent plus volontiers à des jeux dans lesquels les contacts physiques sont fréquents, à des simulacres de combats. Si on fournit les mêmes jouets à des garçons et à des filles, l'utilisation en sera différente. Peu à peu, les représentations (et donc également les manières de pratiquer) qu'ont les filles et les garçons des activités physiques et sportives seront totalement différentes (pour revue, Fontayne, 1999). Cependant, il ne semble pas que la fréquence des jeux ou des activités avec des compagnons d'un sexe ou l'autre relève d'attributs liés à la personnalité du sujet (en particulier les traits liés à la masculinité et/ou féminité du sujet). Ainsi, un garçon qui n'est pas bon en sport, ou qui n'aime pas les jeux brutaux, ne cherchera pas pour autant, de manière générale et systématique, la compagnie des filles plutôt que celle des garçons. Au lieu de cela, il aura tendance à passer plus de temps seul, jusqu'à ce qu'il trouve des compagnons avec qui il s'accorde. En d'autres termes, la ségrégation sexuelle semble plutôt être un phénomène de groupe, plutôt que le reflet de goûts et de préférences individuels. Une des conséquences de cette catégorisation sociale est que l'appartenance à un groupe entraîne attirance et préférence pour les autres membres, ainsi qu'une perception moins différenciée et moins valorisée des individus extérieurs au groupe (voir partie I – 1. ).

Dans les processus d'éducation et de socialisation des enfants, les modes de groupements et les situations imposées par les adultes affectent les relations entre les sexes. Par exemple, et de manière quelque peu paradoxale, il semblerait que plus les enfants ont fait l'expérience de la mixité de manière précoce, plus les stéréotypes à propos du sexe opposé soient forts (Lockeed & Harris, 1984). Morin (1992) montre combien, à l'école, l'asymétrie entre les sexes n'est pas statique mais dépend bien des caractéristiques de la situation scolaire. Durand-Delvigne (1987), Maccoby (1990b), Morgan et Dunn (1990) montrent également comment les formes de groupement plus généralement utilisées dans les pédagogies actives (c'est-à-dire quand le groupe n'est pas structuré par les adultes) favorise l'apparition de comportements stéréotypés. Ces stéréotypes influenceraient par la suite le choix des options et plus généralement le curriculum scolaire des sujets (Duru-Bellat, 1994a, b, 1995, 2006).

Les modèles sociaux délivrés aux enfants s'inscrivent durablement dans la perception qu'ils se feront du monde qui les entoure. Les approches interactionnistes anglo-saxonnes (e.g., Coakley & White, 1992), mais également tous les travaux sur la sociologie des sports (Clément, 1994) inspirés de l'approche de Pierre Bourdieu et qui concernent « le champ des pratiques et sa

structuration sociale » (Clément, 1994, p. 41), ont mis à jour les rapports qui existent entre le domaine social qu'est celui des pratiques sportives et l'espace social différencié en fonction du capital culturel et économique des individus. En d'autres termes, le fait d'être un joueur de rugby, un grimpeur ou un libériste<sup>18</sup> va bien au-delà de la simple maîtrise de techniques sportives. C'est bien d'un long et lent processus d'acculturation qu'il s'agit (Pociello, 1999).

De très nombreux exemples et de longs développements pourraient être faits pour illustrer les mécanismes sociocognitifs de « sex-typing<sup>19</sup> ». Ce que nous choisirons de retenir est l'étroite interaction entre le développement cognitif des sujets (voir par exemple le développement des capacités de catégorisation) et les « apprentissages » sociaux liés à la labellisation du genre. Avec le développement de l'enfant et de ses capacités cognitives, la régulation des conduites passe progressivement de la direction de sanctions externes à des sanctions gouvernées par des standards personnels. Sur la base d'expériences vicariantes ou directes, les jeunes enfants acquièrent des connaissances sur les conduites conformes à leur genre et régulent alors leurs actions en fonction de celles-ci.

Une recherche menée par Bussey et Bandura (1992) illustre à notre sens assez bien ce phénomène d'accroissement avec l'âge des conduites auto-régulées. Chez des enfants de 3 et 4 ans (l'identité de genre est absente, mais l'étiquetage de genre, la constance et stabilité de genre sont présents) sont mesurées leurs connaissances liées au genre, leur réactions sociales face aux conduites liées au genre de leurs pairs, leurs standards personnels et leur évaluations des conduites liées au genre, ainsi que leur conduite dans certaines situations sociales. Par exemple, leurs comportements sont observés dans des conditions de jeu avec des jouets typés sexuellement, ou bien leurs réactions sont évaluées (approbation *versus* désapprobation) face à des vidéos montrant le comportement de certains de leurs pairs.

Comme le montre la figure 10, les enfants de 4 ans (i.e., « older ») réagissent de manière plus auto-régulée par rapport à des standards personnels avec une approbation/désapprobation beaucoup plus marquée que chez les plus jeunes. Leurs commentaires verbaux marquent de plus en plus la désapprobation des comportements et jouets « atypiques ». De manière amusante, Bandura rapporte le commentaire d'une petite fille à propos de l'auto-régulation qu'elle apporte à sa conduite lorsqu'il s'agit pour elle de jouer avec un camion : « Ma mère voudrait bien que je joue avec, mais moi je ne veux pas ». Il pose alors la question sur la manière dont la mère va

---

<sup>18</sup> Un libériste est un pratiquant de delta-plane ou d'aile volante.

<sup>19</sup> Plusieurs sens peuvent être donnés à cette expression. En premier lieu, elle doit être comprise comme le processus de socialisation selon le sexe traduit par Hurtig et Pichevin (1986) par « typage selon le sexe » (voir Durand-Delvigne, 1992). Le deuxième sens possible de ce concept renvoie au produit de ce processus, c'est-à-dire la conformité au groupe de sexe.

régler l'apparent conflit entre ses standards personnels, et les standards de sa fille, qui prennent certainement leurs sources dans l'environnement extra-familial.

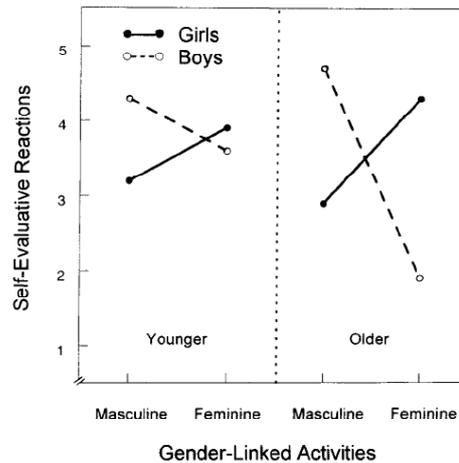


Figure 10. Moyenne des réactions (approbation *versus* désapprobation) envers les conduites « liées au genre » en fonction de l'âge, du genre, et des activités liées au genre (Bussey & Bandura, 1992, p.1243).

Le rôle central des parents a souvent été souligné par Bandura et ses collègues, comme par bien d'autres chercheurs (pour revue, Bois & Sarrazin, 2006 ; Pomerantz, Fei-Yin Ng & Wang, 2004). Les approches les plus récentes privilégient des modèles de socialisation interactifs dans lesquels les parents et les enfants influencent *en même temps* le développement psychologique des enfants. Cependant, comme la variable « sexe » est une variable « oubliée » en psychologie. Il y a peu de travaux (assez paradoxalement à mon sens) appliquant ces modèles [Parent X Enfant] au développement des différences psychologiques sexuées. Il y en a encore moins quand celles-ci s'appliquent au domaine de l'activité physique ou sportive.

L'idée sous-jacente à ces modèles est que la socialisation du genre émerge tout à la fois de constructions sociales et des (pré)dispositions des enfants. Ainsi, la socialisation de genre est envisagée comme un processus dynamique dans lequel les parents et les enfants s'influencent mutuellement et continuellement.

La plupart de ces modèles (voir résumé dans la Figure 11) ont comme base une *approche transactionnelle* (i.e., on suppose que les caractéristiques des enfants influencent la manière dont les parents les traitent – on ne « traite » pas, dès la naissance un garçon et une fille de la même façon), ou bien une *approche interactionnelle* (i.e., les caractéristiques des enfants influencent les effets du traitement des parents)<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Tous les traitements différents ne construisent pas les différences sexuées, ils interagissent avec les caractéristiques individuelles qui servent de modulateurs. Par exemple, des traitements différents n'ont pas d'effets lorsque les enfants ont une haute compétence perçue, par contre pour des enfants avec une basse compétence perçue, les effets différentiels peuvent être importants.

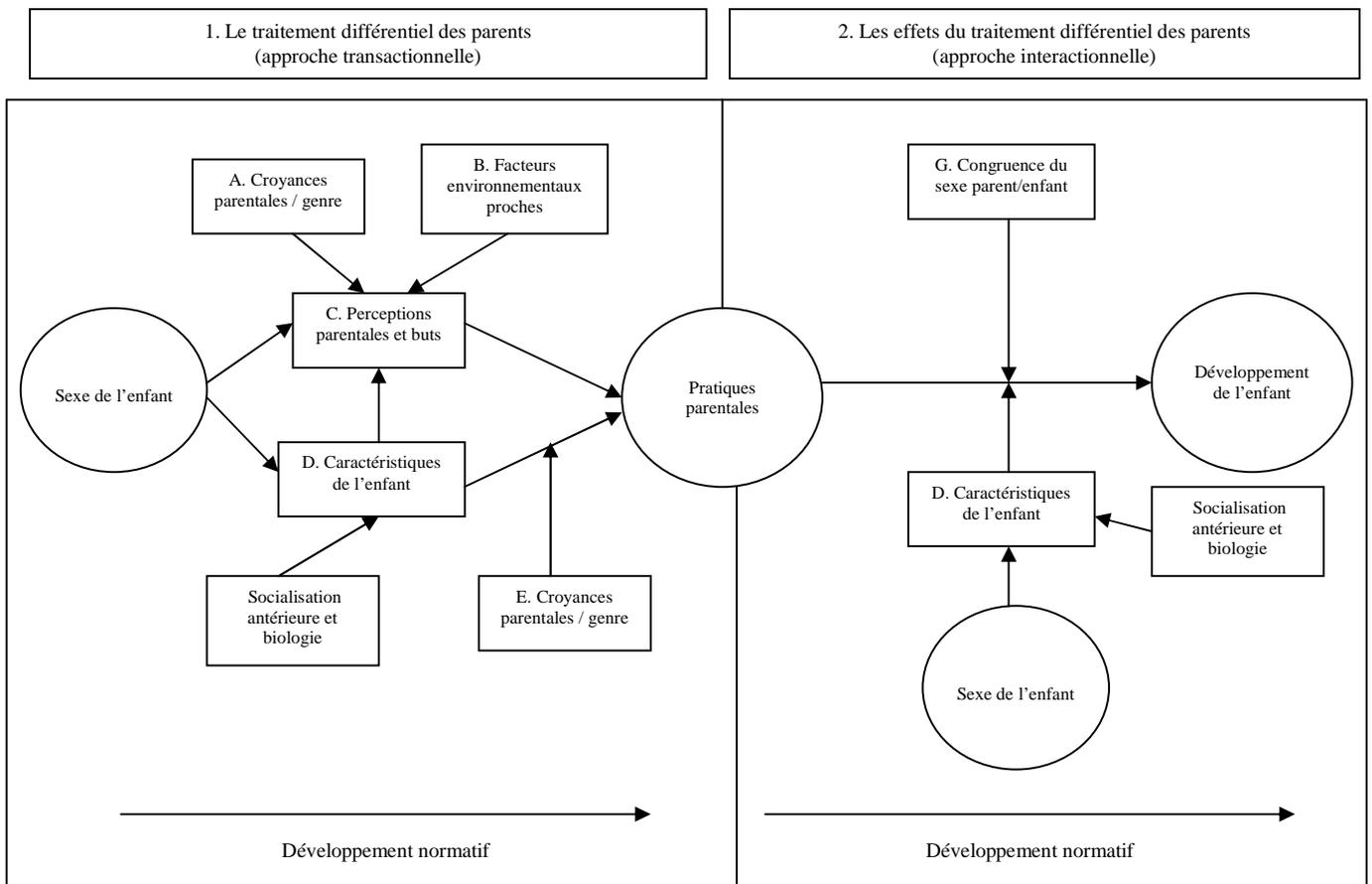


Figure 11. Modèles transactionnel / interactionnel du rôle de parents et des enfants dans la socialisation de genre (Pomerantz et al., 2004, p. 123).

Ci-dessous, vous avez un exemple du mode d'influence que peuvent ou non exercer les parents sur les pratiques de leurs enfants (extrait de Bois & Sarrazin, 2006, p. 10) :

- [Le fils, 11 ans] – Maman, j'ai pas envie d'aller au foot...  
 [La mère] – ... Ah bon ? Pourquoi, tu es malade ?  
 – Non, mais je sais pas... j'ai pas envie...  
 – Écoute, tu as déjà passé tout ton mercredi matin devant la télé, ça te ferait du bien d'aller prendre l'air et te dépenser.  
 – ...  
 – Et Thibault et Noé, qu'est-ce qu'ils vont dire s'ils ne te voient pas ?... Et puis, tu veux jouer le match de samedi, non ? Tu te rappelles ce que l'entraîneur a dit : Pas d'entraînement, pas de match...  
 – Bon... d'accord je vais faire mon sac !

Ainsi, dans leur article de 2005, Bois et al. (voir Figure 12), montrent comment la compétence perçue de l'enfant, construite à partir de ses propres expériences, des perceptions parentales (surtout de la mère !), du sexe de l'enfant, de son âge et des pratiques parentales vont influencer sa pratique de l'activité physique et ainsi entamer le début d'un cercle vertueux.

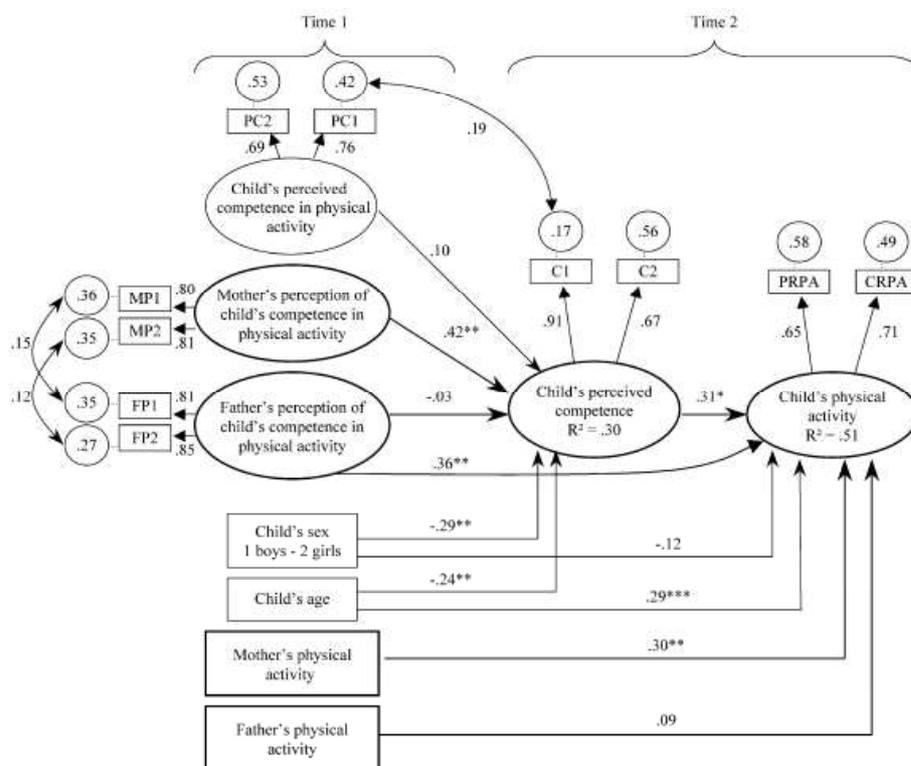


Figure 12. Modèle structural des l'influence des mères et des pères sur la compétence perçue et l'activité physique de leur enfant (Bois et al., 2005).

Cependant, l'influence parentale n'est pas l'unique source d'influence sociale exercée sur les enfants : les pairs (e.g., Maccoby, 1990b) pour lesquels les phénomènes de comparaisons sociales vont être primordiaux, les médias pour lesquels il est presque inutile de dire combien le traitement des rôles et comportements masculins/féminins sont différenciés, les enseignants (voir les très nombreux travaux d'Eccles<sup>21</sup> et de ses collaborateurs). Un travail de Perry et Bussey (1979) rapporte, par exemple, qu'un comportement est plus facilement sélectionné quand le pourcentage de sujets de même sexe adoptant ce comportement augmente (voir Figure 13).

Les filles et les garçons ne pratiquant pas les activités sportives dans les mêmes proportions, la pratique sportive n'aura probablement pas le même retentissement sur leur socialisation. Pour ces derniers, celle-ci n'est qu'une continuation de la socialisation de rôle sexué, car des qualités masculines telles que la compétitivité, la domination, la détermination y sont demandées. Pour les filles, ces mêmes qualités sont jugées comme inappropriées. Même si on ne décourage plus à l'heure actuelle les filles de faire du sport, il est moins probable qu'on

<sup>21</sup> Il est très difficile de rapporter ici les travaux de Jacquelyne Eccles tant ceux-ci sont nombreux. Le lecteur intéressé pourra se reporter au site sur lequel l'ensemble de sa production scientifique est mis à disposition (<http://rcgd.isr.umich.edu/garp/articles.htm>).

leur disent que l'activité physique et le sport représentent pour elles des champs d'activité enrichissants.

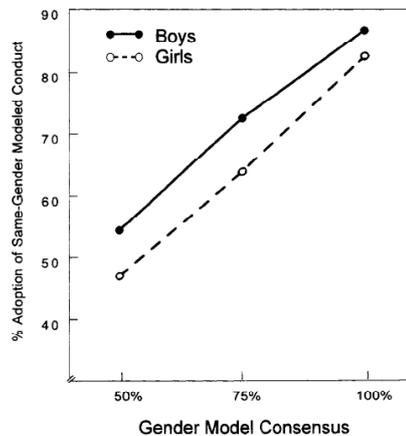


Figure 13. Les sujets adoptent plus facilement un comportement quand le pourcentage des modèles de même sexe adoptant le même comportement augmente (Perry & Bussey, 1979).

### III – 1.2. « Sexe » et « Genre » : deux approches distinctes des différences entre les sexes.

La notion de « genre » s'est développée à la suite des travaux de l'ethnologue M. Mead (1966), introduisant la notion de « rôles de sexe », pour souligner le caractère social et arbitraire, variable d'une société à l'autre, des normes attachées au fait d'être de sexe masculin ou féminin. Néanmoins, la définition demeure trop large, et les approches des différents chercheurs ne font qu'ajouter à la confusion des termes. À la fin des années 60, un consensus semble se dessiner pour désigner par le terme de genre tout ce qui est socialement déterminé dans les différences entre hommes et femmes, en l'opposant donc implicitement au sexe biologique, sachant que le « régime de genre » dominant à un moment donné n'est pas seulement évolutif, mais qu'il peut aussi revêtir des formes diverses dans certains sous-groupes (Héritier, 1996).

Depuis les années 1980, les définitions se sont affinées. Ainsi, les auteurs anglo-saxons ont clarifié la distinction entre sexe et genre (*sex and gender*). Le terme « sexe » fait référence au fait d'être né homme ou femme, c'est une caractéristique biologique de base, bien que cette caractéristique ne soit pas toujours aussi évidente que cela à définir. Le « genre » se réfère à des traits de personnalité, à des activités, à des intérêts et à des comportements. Le genre est une distinction basée sur des critères sociaux que nous associons à des termes comme masculin, féminin ou androgyne. Cette définition est donc susceptible d'évoluer en fonction du cadre social et culturel. De ce point de vue, les différences entre les genres renvoient aux différences entre les hommes et les femmes, au regard de leurs caractéristiques psychologiques et de leurs

comportements. De même, l'expression « rôle selon le genre » (*gender role*) représente le modèle de croyances, d'attitudes, de comportements, d'aptitudes et d'intérêts qu'une culture associe aux concepts de masculinité et de féminité. Cependant, comme le soulignent certains auteurs (e.g., Hurtig & Pichevin, 1985 ; Gana, 1995), ce concept de genre n'a guère trouvé d'intérêt dans le domaine de la psychologie française, malgré quelques exceptions notables (pour revue, Fontayne & Sarrazin, 2001).

Les études et les discussions sur ces différences sont présentes depuis longtemps dans la littérature scientifique. Elles ont souvent été accompagnées de sous-entendus idéologiques. Dans le domaine du sport, combien les médecins, biologistes et autres physiologistes ne se sont-ils pas évertués à faire passer ces différences pour des déficits en ce qui concerne la femme (Labridy, 1979) ? Pour les auteurs qui défendent les thèses de la domination sociale (Bourdieu, 1998 ; Maccoby, 1990a), c'est à partir de ces différences biologiques entre les hommes et les femmes que se fonde une différence hiérarchiquement socialisée. Celle-ci paraît d'autant plus « naturelle » aux acteurs, qu'elle est basée sur l'observation de disparités telles que celles liées à la reproduction (pour ne citer que cet exemple). L'extrême variabilité individuelle et culturelle (ne serait-ce qu'en raison de la pratique sportive) des différences biologiques contredit les médecins et autres physiologistes qui ont bien souvent, depuis la fin du 19<sup>ème</sup> siècle et tout au long du 20<sup>ème</sup> siècle, cherché à empêcher les femmes d'accéder à certains sports, invoquant des « vérités scientifiques » qui se trouvaient battues en brèche par les performances réalisées quelques années plus tard par les sportives (Davoise & Louveau, 1998 ; Labridy, 1979). Ne pouvant plus se situer dans les domaines de l'anatomie (en particulier celle des organes reproducteurs féminins) et de la physiologie, le débat s'est déplacé depuis les années 1970 dans le champ de la neurophysiologie (pour revue, Hines, 2004). Les recherches s'orientent également sur le rôle prépondérant que semblent jouer les facteurs hormonaux (pour revue, Hampson & Moffat, 2004).

Depuis longtemps déjà, les scientifiques ont attribué au cerveau humain des caractéristiques et des qualités leur permettant de justifier le handicap social de certaines parties de la population. Ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne les femmes. Stéphanie Shields (1986) retrace de façon extrêmement détaillée la manière dont ces différences ont toujours été interprétées comme des preuves de l'infériorité féminine. Le poids du cerveau (inférieur chez la femme, sauf si on le rapporte au poids du corps), la plus grande variabilité de celui-ci, servirent à une époque de « preuves scientifiques » de la moins grande intelligence des femmes.

Au regard de cette approche historique, le soupçon sexiste porté sur les travaux les plus récents de la neurophysiologie est légitime. Néanmoins, le débat actuel concernant l'existence de disparités tant au niveau anatomique que fonctionnel (Eagly, 1995 ; Hines, 2004) est plus intéressant à nos yeux que l'énoncé de tous les travaux concernant ce point, car s'il ne semble pas question aujourd'hui de remettre en question l'existence de certaines dissimilarités entre les hommes et les femmes, la question centrale est réellement de savoir si elles sont préexistantes ou la conséquence d'une pression culturelle et sociale (Kimura, 1992, 2001, 2002).

Depuis les travaux de Maccoby et Jacklin (1974), nombre de chercheurs expriment leur scepticisme quant à l'existence de celles-ci. Cependant, les données demeurent contradictoires. Les études qui ont connu la plus large diffusion sont celles de deux chercheuses américaines : Janet Hyde et Marcia Linn. Elles se sont attachées, à travers différentes méta-analyses, à montrer que les différences entre hommes et femmes étaient, non seulement quasi-inexistantes (même s'il semble que les garçons soient supérieurs aux filles dans les habiletés visuo-spatiales - en particulier dans les tests de rotations mentales -, et que les filles demeurent supérieures aux garçons dans les habiletés verbales - en particulier concernant la fluidité, pour revue voir Lloyd, 1994), mais également que la variabilité intra-sexe de ces différences dépassait largement la variabilité inter-sexe (Hyde, 1981, 1990, 1994 ; Hyde & Linn, 1988 ; Linn & Petersen, 1985). Dans une autre revue de littérature, Jacklin (1989) conclue que les différences dans les domaines évoqués comme l'habileté verbale, l'habileté visuo-spatiale, ou les comportements agressifs sont minimales. Ces études, et celles de Feingold (1988, 1993) tendent également à montrer que ces différences ne sont pas stables et varient suivant l'âge et le milieu socio-culturel du sujet.

Dans sa revue de question, Hines (2004), rapporte les résultats d'une méta-analyse concernant les différences entre hommes et femmes sur certaines caractéristiques. Ces différences, rapportées en termes de taille d'effets (i.e., «  $d$  »), nous indiquent que, concernant les aptitudes cognitives traditionnellement « distinctives » entre les hommes et les femmes, elles sont moyennes (uniquement pour la « Rotation 3D ») ou proche d'être négligeables, alors que de très larges différences sont constatées sur les mesures effectuées sur les « jeux » (voir Figure 14).

Le champ d'études concernant ces questions reste extrêmement ouvert. Par exemple, l'expérimentation animale a clairement démontré, à partir de la théorie de l'épigénèse de l'activité synaptique, que l'enrichissement de l'environnement est susceptible de modifier l'organisation anatomo-fonctionnelle du cerveau (Changeux, 1983, pp. 278-279). Ceci concerne au moins les parties spécialisées dans le traitement visuo-spatial. En nous gardant bien d'une généralisation hâtive trop souvent faite par les tenants des thèses biologiques, les différences

avérées de socialisation entre les filles et les garçons ne peuvent que nous amener à nous interroger sur la part des facteurs environnementaux et sociaux dans le cas de l'espèce humaine. En particulier, après qu'il ait été montré que les aptitudes visuo-spatiales des filles pouvaient être améliorées par un entraînement sélectif et une éducation non-sexiste (Halpern, 1986). Il semble donc bien que là où il existe des différences entre les hommes et les femmes, les facteurs situationnels ont une influence majeure. La plasticité même du cerveau humain ainsi que du système nerveux central plaide d'ailleurs, selon certains auteurs, pour un déterminisme biologique tout à fait relatif (voir Vidal, 2006 ; Vidal & Benoît-Browayes, 2005 pour une revue en langue française). L'approche biologique des différences entre les hommes et les femmes ne peut inclure de la complexité et de la variabilité du comportement associé au genre. De plus, elle est souvent empreinte d'arrière-pensées idéologiques (Shields, 1986 ; Vidal, 2006 ; Vidal & Benoît-Browayes, 2005). C'est pourquoi les travaux actuels se penchent donc plutôt sur les différences entre les genres sur la base d'une approche psychosociale.

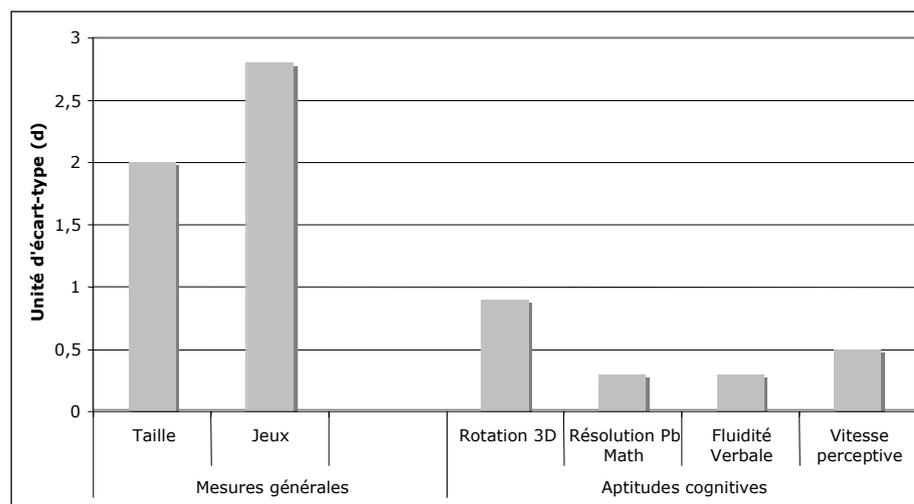


Figure 14. Résumé des « effect-size » marquant les différences entre sexe (Hines, 2004). Remarque : La différence de tailles ou de comportements dans les jeux est bien plus importante que celle des aptitudes cognitives.

### III – 1.3. « Sexe » et « Genre » : un bref aperçu historique des théories

Depuis les prémisses des fondements de leur discipline au cours du 19<sup>ème</sup> siècle, les psychologues se sont à peu près toujours intéressés à l'explication des comportements différenciés entre les hommes et les femmes. Cela donne d'ailleurs toujours lieu à des publications qui sous couvert de vernis scientifique sont de véritables best-sellers (preuve de l'intérêt que cela suscite), mais n'en sont pas moins contestables (e.g., « Men are from Mars, Women are from Venus » ; Gray, 1992). La réponse à la question du pourquoi des différences a

d'ailleurs été investie par de nombreux champs scientifiques s'appuyant sur d'encore plus nombreux cadres théoriques.

Dans le champ de la psychologie, on peut distinguer six grandes périodes marquant l'évolution au plan théorique (Ashmore, 1990 ; Ashmore & Sewell, 1998 ; Bussey & Bandura, 1999, 2004), à savoir : (1) 1894-1936 : les différences sexuées concernant l'intelligence, (2) 1936-1954 : Masculinité et Féminité comme trait global de personnalité, (3) 1954-1966 : le développement des rôles sexués, (4) 1966-1974 : les nouvelles théories du « *sex-typing* », (5) 1974-1982 : l'androgynie comme modèle sexué « idéal », et (6) 1982- aujourd'hui : le « sexe » comme catégorie sociale.

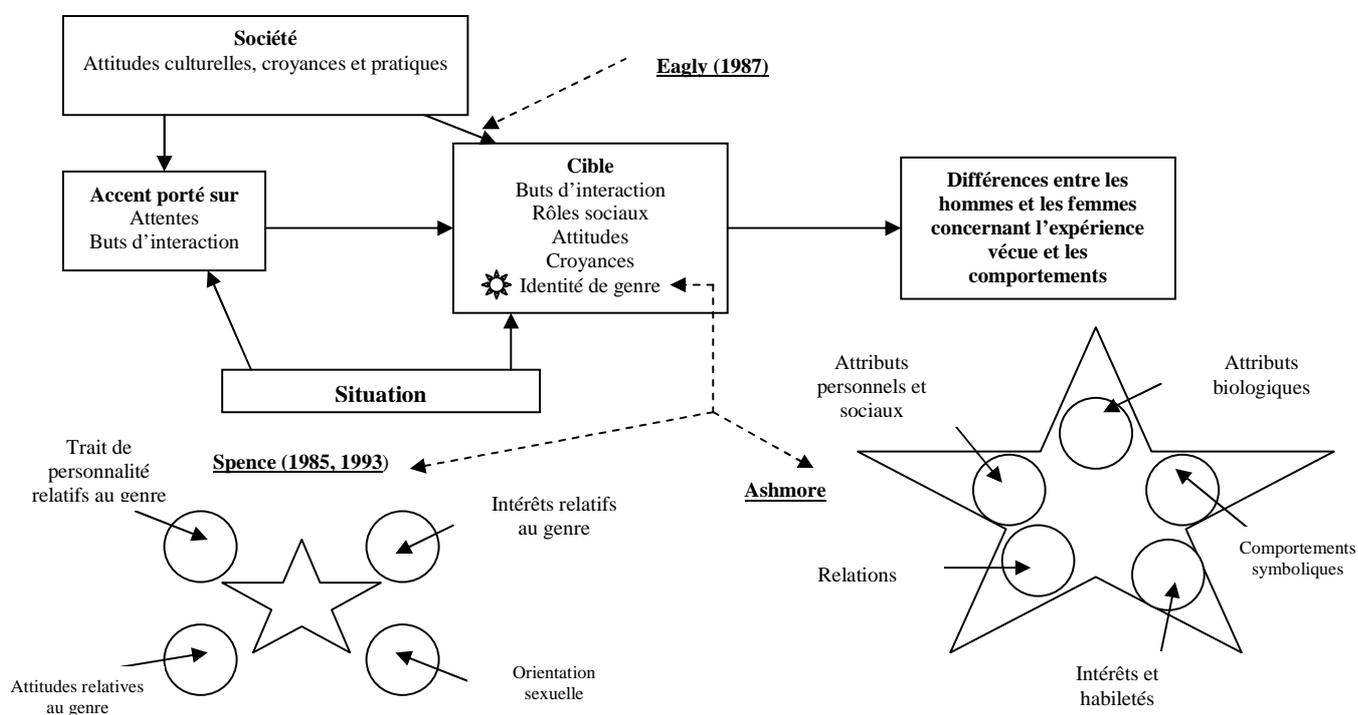


Figure 15. Description schématique des approches considérant le sexe comme une catégorie sociale (d'après Ashmore & Sewell, 1998 p. 383).

Pour résumer, les premiers modèles envisageaient peu ou prou le genre comme une variable de personnalité. Cette première conception a amené la plupart des chercheurs à abandonner une vue biologique du sexe comme principale (voire unique) variable indépendante dans l'explication des différences sexuées. Ce changement de point de vue a permis d'envisager le genre dans une perspective plus complexe, s'appuyant sur une approche multidimensionnelle et sociétale. Pour des raisons d'économie, et parce qu'ils ne participent pas tous de manière équivalente à notre réflexion, nous ne développerons pas dans cette note de synthèse tous les modèles antérieurs [e.g., (1) psychanalyse (Freud, 1916) ; (2) théorie cognitivo-développementale

(Kohlberg, 1966) ; (3) théorie du schéma de genre (Bem, 1981, 1993 ; Martin, 2000 ; Martin & Halverson, 1981) ; (4) théories biologiques (Buss, 1995 ; Gould, 1987 ; Simpson & Kenrick, 1997) ; (5) théories psychosociales (Eagly et al., 2000 ; West & Zimmerman, 1991)] et sur lesquels s'appuie le développement des modèles sociocognitifs les plus contemporains (voir Figure 15).

L'idée du sexe comme catégorie sociale est contenue dans le paragraphe précédent : les représentations sociales et les comportements liés aux dimensions masculine (agentique) et féminine (communale) ne prennent pas racine dans les différences biologiques, ou des dispositions globales de personnalité, mais dans une catégorisation sociale des personnes comme étant masculin et/ou féminin et, dans la plupart des cultures, comme une système interpersonnel et organisationnel associée à cette catégorisation. Ainsi, le concept de sexe/genre doit être compris en termes d'individu engagé dans un contexte social.

Globalement, on peut retenir cinq grands modèles contemporains envisageant la construction sociale du sexe/genre : (1) le modèle multifactoriel de la théorie de l'identité de genre de Spence (1985, 1993), (2) le modèle de l'identité multiple de genre d'Ashmore (1990), (3) le modèle interactif genre-comportement de Deaux et Major (1987), (4) la Théorie des Rôles Sociaux (TRS) d'Alice Eagly (1987), et (5) la Théorie Socio-Cognitive (TSC) du développement et de la différenciation du genre de Bussey et Bandura (1999). Nous renvoyons le lecteur aux articles originaux pour de plus amples développements sur ces diverses propositions théoriques. Cependant, de par son positionnement original, il nous semble intéressant d'évoquer brièvement les propositions de la TRS (Eagly et al., 2000).

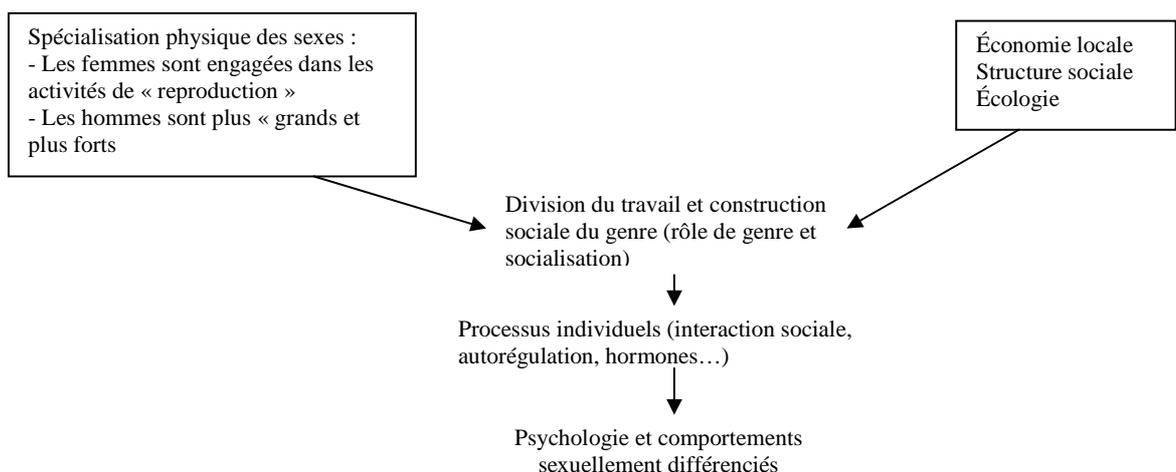


Figure 16. Approche générale de la TRS (Eagly, Wood, & Johannsen-Schmidt, 2004, p. 271)

Relativement à la question du genre, la TRS porte une attention particulière à la distribution différenciée des rôles entre les hommes et les femmes dans nos sociétés. Celle-ci

ayant, du point de vue de la TRS, comme cause ultime l'efficience de chacun des sexes dans des types de tâches particuliers (la nature de ces tâches dépendant du développement de la société, des circonstances particulières et des standards culturels). Chacun des sexes saura tirer des bénéfices de cette efficience car les hommes et les femmes sont, dans toutes les sociétés, engagés par les mécanismes de la division du travail. L'idée générale est résumée par la figure 16.

L'originalité des propositions de la TRS est en quelque sorte de renverser les propositions « traditionnelles » des autres théories. En effet, celles-ci postulent que les normes associées au masculin et au féminin dans une société particulière conduisent à des socialisations différenciées des hommes et des femmes, et donc, au final à des comportements et activités différents. La TRS, postule quant à elle que ce sont les activités dans lesquelles les sujets sont engagés (issues de la division sexuelle du travail) qui vont façonner les comportements sociaux à partir desquels un certain nombre d'attentes et de stéréotypes prennent forme. Par exemple, dans nos sociétés libérales (ceci à partir du 19<sup>ème</sup> siècle), la division sexuelle du travail suppose que les hommes sont plus que les femmes chargés de la subsistance de la famille [Messner (1985) parle de la « breadwinner ethic » comme base de l'identité masculine], tandis que les femmes sont chargées de « tenir la maison ». S'appuyant sur ces rôles et occupations traditionnelles, il semble tout justifié de penser que les hommes possèdent plus de qualités naturelles de « leadership » (Eagly & Karau, 2002). Ces croyances (ou attentes) ainsi mises en place guideront les comportements sociaux attendus des hommes et des femmes. Elles seront médiées et développées à travers des processus développementaux de socialisation, par des processus d'interaction sociale (e.g., confirmation des attentes) et d'auto-régulation qui faciliteront ainsi la mise en place des rôles sociaux de genre.

Un autre aspect central de la TRS et des travaux d'Eagly et de ses collaborateurs est l'attention qui est portée à la hiérarchie sociale entre les sexes. Cette asymétrie a été soulignée par d'autres travaux (e.g., Lorenzi-Cioldi, 1988) et largement investie dans le cadre de la TRS par les problématiques liées au leadership et aux relations interpersonnelles. Un des principes sociaux de base semble être que les hommes possèdent plus de pouvoir et un plus haut statut social que les femmes. Ces dernières, engagées par leur activité de reproduction ne peuvent suffisamment consacrer de temps de participation à des rôles qui requièrent des pratiques intensives d'entraînement afin de développer un certain nombre d'habiletés.

En résumé, pour Wood et Eagly (2002), les rôles sociaux sexuellement typés impliquant une hiérarchie des genres et une division du travail émergent d'un ensemble de facteurs socioéconomiques et écologiques qui interagissent avec les différences physiques entre les sexes

concernant la reproduction, la taille et la force. Le sport de par ses modalités de pratiques différenciées participe certainement à cette construction.

« Les rôles de genre consistent en des attentes partagées concernant les comportements qu'on s'attend à voir appliqués par les personnes sur la base de leur sexe socialement identifié » (Eagly, 1987).

La majorité de ces « croyances partagées » concernent les attributs d'« agentivité » (i.e., qui se réfère à une tendance à vouloir dominer, contrôler, à être confiant en soi) et de « communalité » (i.e., qui se réfère au fait que les personnes sont concernées par les autres et leur bien-être) habituellement et respectivement dévolus aux hommes et aux femmes. Ce sont les « normes descriptives » ou « normes stéréotypées » qui guident le choix des comportements « adaptés » dans telle ou telle situation. Les gens agissent particulièrement en se référant à ces normes quand la situation sociale est ambiguë ; ainsi, les adolescents, mal assurés de leur identité et de ce qu'il « convient de faire », agissent souvent de manière très stéréotypée (voir partie I).

Cependant, et cette distinction est également une des originalités de la TRS, les croyances relatives aux rôles de genre ne se limitent pas aux comportements mais également à des « normes injonctives » (ou « stéréotypes prescriptifs ») qui précisent quels sont les comportements « désirables ». Celles-ci affectent et colorent particulièrement les relations sociales car, en général, les personnes aiment être perçues et approuvées comme ayant des qualités « communales » pour une femme et « agentiques » pour un homme. Par exemple, dans une relation de séduction, on attend d'une femme qu'elle se montre chaleureuse et attentive, et d'un homme qu'il agisse de manière assurée et chevaleresque – aussi, les hommes sont plus enclins à tenir la porte aux femmes lors d'une rencontre « amoureuse » que dans tous les autres contextes de vie (Yoder, Hogue, Newman, Metz, & LaVigne, 2002). Dans le même ordre d'idée, bien que William et Best (1990) aient montré à travers une étude incluant 25 pays qu'il existe une similarité trans-culturelle à attribuer aux hommes des qualités agentiques et aux femmes des qualités communales, la tendance à percevoir les hommes comme plus actifs et plus forts que les femmes est moins marquée dans les nations économiquement développées et dans lesquelles les femmes ont un haut niveau d'éducation. En clair, le contexte social joue sur les perceptions et sur les comportements, et les rôles de genre représentent les comportements désirables et typiques pour chacun des sexes à l'intérieur d'une société donnée. L'hypothèse particulière de la TRS est que ces rôles de genre trouvent leur source dans les rôles socio-économiques (division du travail, position hiérarchique dans l'espace social) qu'occupent les hommes et les femmes. La base cognitive de cette hypothèse s'appuie sur le biais de correspondance (ou inférence de correspondance ; Gilbert & Malone, 1995) qui présume que le jugement sur autrui est « biaisé »

(au sens statistique) par les des comportements observés chez l'individu (pour revue, Yzerbyt & Schadron, 1999). Au final, le biais de correspondance conduit à ce que les stéréotypes sexués peuvent se développer et être présents en l'absence de véritables différences dispositionnelles entre les sexes.

Enfin, l'idée que les rôles de genre ont leur origine dans la division du travail et la hiérarchie sociale implique également que si la structure sociale change ou évolue, alors les attentes formulées à propos des hommes et des femmes changent également. Aussi, on peut penser que les évolutions sociales extrêmement rapides de ces dernières décennies se sont accompagnées de changement dans les comportements (e.g., accepter que les filles pratiquent un sport de compétition), et/ou dans l'acceptation des rôles de genre traditionnels.

### **III – 2. Contributions et travaux**

À examiner les nombreux bénéfices psychologiques, sociaux et physiques retirés de la pratique régulière d'une activité physique par les individus (voir pour revue, Martinsen & Stephen, 1994), il semble dommageable que bon nombre de garçons mais surtout de filles arrêtent toute pratique physique à l'adolescence. C'est dans le dessein d'appréhender les raisons qui peuvent pousser à l'arrêt de toute activité physique cette population particulière qu'un certain nombre d'études furent menées.

L'approche principale développée dans ces travaux fut celle d'une explication selon la socialisation des rôles de genre. L'hypothèse générale étant que chaque culture influence ou encourage les comportements ou les activités considérées comme distinctives pour chacun des deux sexes. Ces « rôles de genre » reflèteraient les représentations consensuelles caractérisant les attributs propres aux hommes et aux femmes dans une société (Cross & Madson, 1997). Par conséquent, beaucoup d'activités sociales sont « typées » au plan du sexe, et la pratique sportive semble être particulièrement appropriée à la construction sociale du genre. Pratiquer un sport qui semble inapproprié aux « rôles de genre » (i.e, rugby pour une fille, danse pour un garçon) peut occasionner un conflit chez certains sujets. Celui-ci peut se révéler particulièrement important à l'adolescence car c'est une période cruciale pendant laquelle les filles et les garçons entament leur transition vers l'âge adulte. L'influence des stéréotypes et des attentes sur les choix et les comportements des individus est alors particulièrement forte. Hill et Lynch (1983) appellent ce phénomène « l'intensification du rôle de genre » (*gender-role intensification*). Il est accompagné par un accroissement de la pression à se conformer aux stéréotypes sociaux. Ainsi, le fait de vouloir se monter « féminin(e) » ou « masculin(e) » peut rentrer en conflit avec la pratique

sportive même (en particulier pour les filles) ou le type de pratique sportive proposé (par exemple dans le cadre de la pratique scolaire obligatoire).

Dès lors, nous nous sommes demandé si les dimensions masculines et féminines du Soi des individus pouvaient : (1) influencer le choix de leur pratique (ou de leur non-pratique) sportive, (2) influencer leurs perceptions : de Soi (e.g., compétence perçue, attentes de réussite,...) ; des APSA (e.g., valeur, difficulté perçue,...), et (3) influencer leurs comportements en terme d'abandon ou de persistance dans telle ou telle pratique sportive ?

Deux approches théoriques ont alors été envisagées pour répondre à ces questions : la théorie des rôles de genre (*Gender Role Theory* ; Bem, 1981, 1993) et le modèle « expectation-valeur » de la motivation à l'accomplissement d'Eccles et al. (1983). Selon la première approche, certaines personnes ont tendance à utiliser les informations relatives à leur genre. Sur cette base, Sandra Bem suggère qu'en fonction des attributs constitutifs de leur schéma de soi lié au genre, les individus peuvent être catégorisés comme « typé(e)s selon leur genre » ou « non-typés selon leur genre » (pour une revue, voir Fontayne, 1999). De manière globale, ces attributs sont associés à des caractéristiques relatives à la « communalité » et à « l'agentivité ». Elles ont tendance, en général à respectivement être associées aux femmes d'un côté et aux hommes de l'autre côté (voir Eagly, 1987 ; Eagly et al., 2000). Bien que ne sachant suffire à décrire la multidimensionnalité de la féminité et de la masculinité (voir Athenstaedt, 2003; Deaux & Lewis, 1984), ces deux dimensions sont celles qui sont le plus souvent rapportées pour décrire et évaluer les dimensions masculines et féminines du concept de soi des individus (e.g., BSRI, Bem, 1974 ; PAQ, Spence, Helmreich, & Stapp, 1974). Ainsi, selon cette théorie, les personnes « typées selon le genre » diffèrent des « non-typés » par leur plus grande propension à organiser ou à coder les informations selon l'opposition masculin/féminin, même si d'autres dimensions aussi pertinentes permettraient d'effectuer un autre type de classification. Les personnes « typées selon le genre » auraient également tendance à se conformer, de par leurs attitudes et leurs comportements, aux normes culturelles qui dessinent la masculinité et la féminité (Bem, 1981, 1983). S'appuyant sur cette approche théorique, de nombreuses études montrent que, dans le domaine du sport : (1) les femmes sportives et plus généralement les sportifs ont plus tendance à se décrire selon des attributs « masculins » que les non-sportifs ou les athlètes qui abandonnent la pratique d'une activité sportive, (2) les personnes « typées selon le genre » ont une tendance plus manifeste que les « non-typées » à catégoriser les APSA sur la base de leur conformité ou de leur non-conformité aux rôles sociaux de sexe, et ainsi à limiter leur participation dans les activités qu'ils jugent non-conformes, et (3) les sujets « typés selon le genre » citent plus d'explications relatives

aux rôles sociaux de sexe comme d'importantes raisons dans leur décision de pratiquer ou de ne pas pratiquer un sport (pour revue, Fontayne, 1999 ; Fontayne & Sarrazin, 2001, document 17 ; Guillet et al., 2006, document 5).

Selon une perspective socio-cognitive, il a été supposé qu'il existait un certain nombre de processus motivationnels qui, par le truchement de médiateurs cognitifs, pouvaient expliquer le lien entre les orientations de rôle de genre et les comportements d'accomplissement observés dans différents domaines sociaux. Ainsi, Eccles et ses collaborateurs (e.g., Eccles et al., 1983 ; Eccles, Wigfield, & Shiefele, 1998 ; Fredricks & Eccles, 2002 ; Wigfield & Eccles, 2000) ont développé un modèle « expectation-valeur » qui s'appuie sur les stéréotypes de sexe et les cognitions liées à l'accomplissement pour expliquer les choix, la persistance, l'abandon des sujets dans certaines classes de tâche ou domaine sociaux sexuellement partitionnés et dominés par les hommes (e.g., mathématique, sciences, sport). Selon ce modèle, les deux plus importants prédicteurs des comportements et des choix de personnes sont les attentes de succès (i.e., le niveau individuel d'attente d'atteindre le succès dans un domaine particulier) et la valeur de la tâche définie selon quatre composantes (i.e., valeur intrinsèque, valeur d'utilité, valeur d'atteinte et coût perçu, pour une revue voir Guillet et al., 2006 ; Wigfield & Eccles, 2000). De nombreuses études ont montré que dans le domaine du sport, les femmes reportaient de plus faibles attentes de succès et accordaient une moindre valeur à l'activité que les hommes.

Ainsi, avec quelques autres chercheurs, nous avons pu nous demander si : (1) les dimensions féminines et masculines du Soi ne pouvaient pas structurer l'espace des pratiques sportives chez les adolescent(e)s Français(e)s, et si (2) ces mêmes dimensions, par l'entremise des médiateurs cognitifs que sont les attentes de succès et la valeur de la tâche, n'influençaient pas le comportement de persistance ou d'abandon de certaines pratiques sportives.

### **III – 2.1. Le choix des pratiques physiques par les adolescent(e)s**

Les résultats de ce paragraphe sont issus de l'article de Fontayne et al. (2001 ; document 3). Si cette étude est originale par la méthodologie employée (i.e., Analyse en Composantes Multiples), elle fut surtout la première (et encore la seule à ma connaissance) à montrer que la structuration globale du champ des pratiques physiques des adolescents s'organisait autour de deux dimensions indépendantes définissant les traits agentiques (i.e., masculinité) et communaux (i.e., féminité). Comme pour les autres études qui seront rapportées ici, je n'en garderai que les points illustrant plus particulièrement la réflexion menée dans cette note de synthèse.

### **Méthode**

**Participants.** L'échantillon était constitué de 403 garçons et de 455 filles issus de classe de troisième de sept collèges de la banlieue ouest de Paris et d'un collège de la Drôme.

**Procédure.** Les questionnaires étaient administrés dans une classe, à la fin d'un cours d'éducation physique sous la responsabilité conjointe du professeur d'E.P.S. de la classe et d'un chercheur en psychologie du sport. Ce dernier annonçait qu'il menait une enquête sur la pratique des activités physiques et sportives, et notamment sur le rapport qui pouvait exister entre les traits de caractères de chacun et le type de sport(s) pratiqué(s). Il était expressément mentionné aux sujets que l'anonymat était garanti. La durée pour répondre aux questionnaires était d'environ 20 minutes.

### **Mesures.**

*Le genre.* Le genre du sujet était déterminé par les scores aux échelles de masculinité et de féminité de la version courte pour adolescents français du Bem Sex-Role Inventory (IRSB ; Fontayne et al., 2000, voir document 6).

Une fois effectuée la moyenne des items de chaque sous-échelle, la méthode du partage par la médiane (*median split*) fut utilisée pour déterminer le genre des sujets (Bem, 1981). Les sujets furent considérés comme (a) Typés Masculins (TM), quand ils obtenaient des scores supérieurs à la médiane à l'échelle de Masculinité et inférieurs à la médiane à l'échelle de Féminité, (b) Typés Féminins (TF), quand ils obtenaient des scores supérieurs à la médiane à l'échelle de Féminité et inférieurs à la médiane à l'échelle de Masculinité, (c) Androgynes, quand ils obtenaient des scores supérieurs à la médiane aux deux sous-échelles, et (d) Non-différenciés, quand ils obtenaient des scores inférieurs à la médiane aux deux sous-échelles.

*La pratique sportive.* Il a été décidé de retenir l'acception associative et compétitive de la pratique sportive. Les sujets qui déclaraient pratiquer un sport dans un club furent classés comme « Sportifs » (SP), les autres comme « Non-Sportifs » (NSP). Les sujets devaient indiquer s'ils pratiquaient cette activité sportive en compétition et, le cas échéant, le niveau de pratique (i.e., interclubs, départemental, régional, etc.). Les sujets sportifs (SP) étaient alors répartis en deux nouvelles catégories : « Sportifs Compétitifs » (SPC) et « Sportifs Non-Compétitifs » (SPNC).

Quand un sujet pratiquait une activité sportive, le « typage sexuel » (Hurtig & Pichevin, 1986) de celle-ci était effectué. Pour cela, les études antérieures évaluent le degré de « masculinité » ou de « féminité » d'une pratique sportive, ont été utilisées (voir Fontayne, 1999 ; Fontayne et al., 2000, 2002 ; document 6 et document 4).

**Principaux résultats : Une analyse du champ des pratiques sportives adolescentes selon le genre des sujets**

Afin d'étudier la distribution des pratiques sportives en fonction du genre, une Analyse en Composantes Multiples (ACM) fut réalisée à partir des variables : sexe, genre, typage sexuel des pratiques sportives, et modalité de pratique (i.e., compétitive *versus* non-compétitive) (voir Figure 17). L'ACM est une induction de l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC). Elle permet d'interpréter en même temps les relations entre plusieurs variables qualitatives, ou bien entre deux variables ayant de nombreuses modalités (Foucart, 1997).

Il n'a été procédé à aucune analyse typologique, puisque nos groupes étaient définis *a priori* par l'hypothèse formulée à partir de la répartition des sujets (en fonction de leur genre) sur les différentes modalités de pratiques sportives. Bien qu'il n'existe pas de règle déterminée pour choisir le nombre d'axes qui doivent être pris en compte pour la description des données, comme il est d'usage (Foucart, 1997), la variance importante expliquée par les deux axes (67 %) nous amène à penser que la représentation des deux premiers axes est suffisante dans le cadre de cette étude.

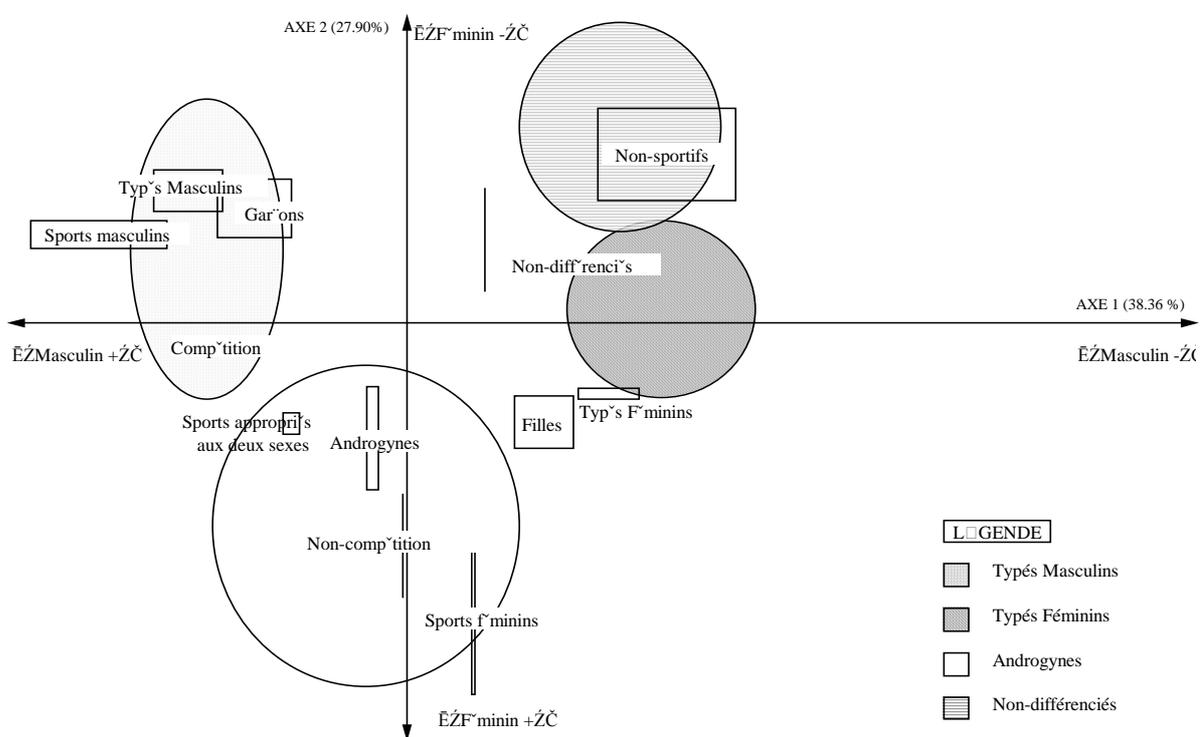


Figure 17. Mode d'organisation des pratiques sportives selon le genre et le sexe des sujets (Analyse en Composantes Multiples) (Fontayne et al., 2000).

### III – 2.2. La problématique de l'abandon sportif : l'exemple du handball

Cette étude est issue de l'article publié par Guillet et al. (2006 ; document 5). En plus de marquer un travail de collaboration avec d'autres chercheurs(ses), les résultats de cette étude me sont apparus particulièrement intéressants à rapporter ici. En premier lieu parce qu'elle s'appuie sur un devis longitudinal extrêmement peu fréquent dans la littérature, et deuxièmement parce que cette étude poursuit le travail de croisement de deux cadres théoriques (i.e., la théorie des rôles de genre – Bem, 1981 – et le modèle « expectation-valeur » d'Eccles et al., 1983) que j'avais déjà initié dans mon travail de thèse (Fontayne, 1999).

#### Méthode

**Participants et procédure.** Cette étude fait partie d'un projet longitudinal « multi-vagues » mené sur quatre ans avec la Fédération Française de Handball (voir également Guillet, Sarrazin, & Fontayne, 2000 ; document 1). Les adolescentes furent recrutées par l'intermédiaire de leur club au début de chaque saison sportive entre 1998 et 2002. Pour ce travail, l'échantillon était constitué de 333 adolescentes jouant toutes régulièrement à un niveau régional dans 56 clubs différents du Sud-Est de la France et âgées en moyenne de 14.08 ans ( $ET = 0.80$  ans). À la moitié de leur saison sportive, les participantes ont reçu par courrier un questionnaire avec une enveloppe timbrée pour la réponse. Une lettre d'accompagnement leur expliquait le propos de l'étude et le caractère anonyme et confidentiel de leur réponse était clairement souligné. Huit mois plus tard, au début de la saison sportive suivante, une analyse du fichier des licences de la FFH a permis d'observer si les joueuses persistaient ou non dans leur pratique sportive. Au final, 74 joueuses ayant abandonné et 259 joueuses ayant persisté ont été identifiées.

**Mesures.** Quatre types de mesures furent principalement effectuées pour cette étude.

*Le genre.* Les joueuses complétèrent la version française pour adolescent(e)s de l'Inventaire des Rôles Sexués de Bem (IRSB ; Fontayne et al., 2000 ; document 6). Contrairement au travail précédent, il ne fut pas procédé à une partition des sujets dans les catégories « Masculines », « Féminines », « Androgynes » et « Indifférenciées » par la méthode du partage par la médiane (*median split*). Ici nous avons conservé les scores moyens de chaque sujet sur les échelles Masculine et Féminine de l'IRSB comme des variables continues.

*Valeur subjective de l'activité.* Celle-ci fut mesurée à l'aide de la version Française (Sarrazin, Guillet, & Fontayne, 1999) de la valeur subjective de l'activité d'Eccles et al. (1983).

*Les croyances de compétence.* Définies comme la perception qu'ont les sujets de leur compétence actuelle dans l'activité cible, ces croyances furent mesurées pour définir la

compétence perçue en Handball. Les réponses furent relevées à partir d'un questionnaire comprenant quatre items (e.g., « Je pense que je suis meilleure que les filles de mon équipe ») évalués sur une échelle de Likert en sept points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord).

*Les intentions d'abandon.* Il fut demandé aux participantes de répondre à cinq questions (dont le libellé était basé sur le travail de Ajzen & Driver, 1992 ; e.g., « Êtes-vous déterminée à continuer le Handball »), sur une échelle allant de 1 (pas du tout) à 7 (définitivement) concernant leurs intentions d'abandonner l'activité Handball.

### **Principaux résultats : Relation entre identité sexuée et l'abandon de la pratique sportive.**

La principale analyse de l'étude fut de tester, à l'aide d'un modèle d'équations structurales (LISREL 8.30 ; Jöreskog & Sörbom, 1996), les relations entre les variables du modèle « expectation-valeur » présumé (voir Eccles et al., 1983).

Comme le montre l'analyse descriptive des données (voir Tableau 3), les résultats obtenus sont conformes aux résultats de travaux antérieurs (voir Fontayne, 2000 ; Guillet et al., 2000 ; document 1). À savoir : les joueuses persistantes ont (1) un score plus élevé sur l'échelle de Masculinité, et (2) un score de compétence perçue, de valeur de l'activité plus élevé, alors que leur intention d'abandonner était moins élevée au milieu de la saison sportive précédente.

Tableau 1. Moyenne (M) et écart-types (ET) des joueuses ayant persisté et des joueuses ayant abandonné dans l'activité Handball sur les différentes variables mesurées dans l'étude (tiré de Guillet et al., 2006).

Sous-échelles	Joueuses « persistantes » (n=259)		Joueuses « abandon » (n=74)		F(1, 331)  p
	M	ET	M	ET	
Féminité	5.44	0.85	5.49	0.91	.65
Masculinité	4.55	0.89	4.27	0.99	.02
Valeur subjective de l'activité	5.52	0.82	5.00	0.95	<.001
Compétence perçue	3.59	1.35	3.14	1.35	.011
Intention d'abandon	1.91	1.14	3.63	1.75	<.001

*Note:* Les moyennes diffèrent aux valeurs « p » indiquées dans le tableau.

Au regard du nombre important de variables dans l'analyse, il fut décidé de réduire celles-ci afin de garder les degrés de liberté du modèle dans une limite raisonnable. Il fut procédé à un regroupement de ceux-ci dans des items « agrégats » sur la base d'une assignation aléatoire (e.g., les quatre items mesurant la compétence perçue furent regroupés en deux items « agrégat » sur la base d'une assignation aléatoire, voir Figure 18). Au final, le modèle comprend 12 indicateurs

constituant 5 variables latentes : Féminité, Masculinité, valeur subjective du Handball, compétence perçue, intention d'abandon et une variable observée représentant l'abandon ou la persistance véritable dans l'activité (0 = persistante ; 1 = abandon).

Sur la base d'une matrice de covariance asymptotique et d'une méthode d'estimation des moindres carrés pondérés (WLS ; *Weighted Least Square* ; Jöreskog & Sörbom, 1996), les indices d'adéquation du modèle testé se révélèrent satisfaisants :  $\chi^2(58, N = 333) = 141.46, p < .001, GFI = .98, NFI = .97, CFI = .99, RMSR = .08$ . L'observation de modèle testé révèle que l'orientation masculine a une influence positive sur la compétence perçue ( $\gamma = .98, p < .001$ ) et la valeur subjective de l'activité ( $\gamma = .85, p < .001$ ). D'autre part, l'orientation féminine est négativement reliée à la compétence perçue ( $\gamma = -.44, p = .029$ ) alors qu'on n'observe pas de relation avec la valeur subjective de l'activité ( $\gamma = -.13, p = .31$ ). Également, plus les valeurs perçues de l'activité et de la compétence sont élevées, plus l'intention d'abandonner sera faible ( $\beta = -.74, p < .001$  et  $\beta = -.10, p = .05$ , respectivement). Finalement, cette intention est directement liée au comportement d'abandon ( $\lambda = .70, p < .001$ ). Le modèle explique au final 62 % de la variance de l'intention d'abandonner exprimée par les jeunes handballeuses.

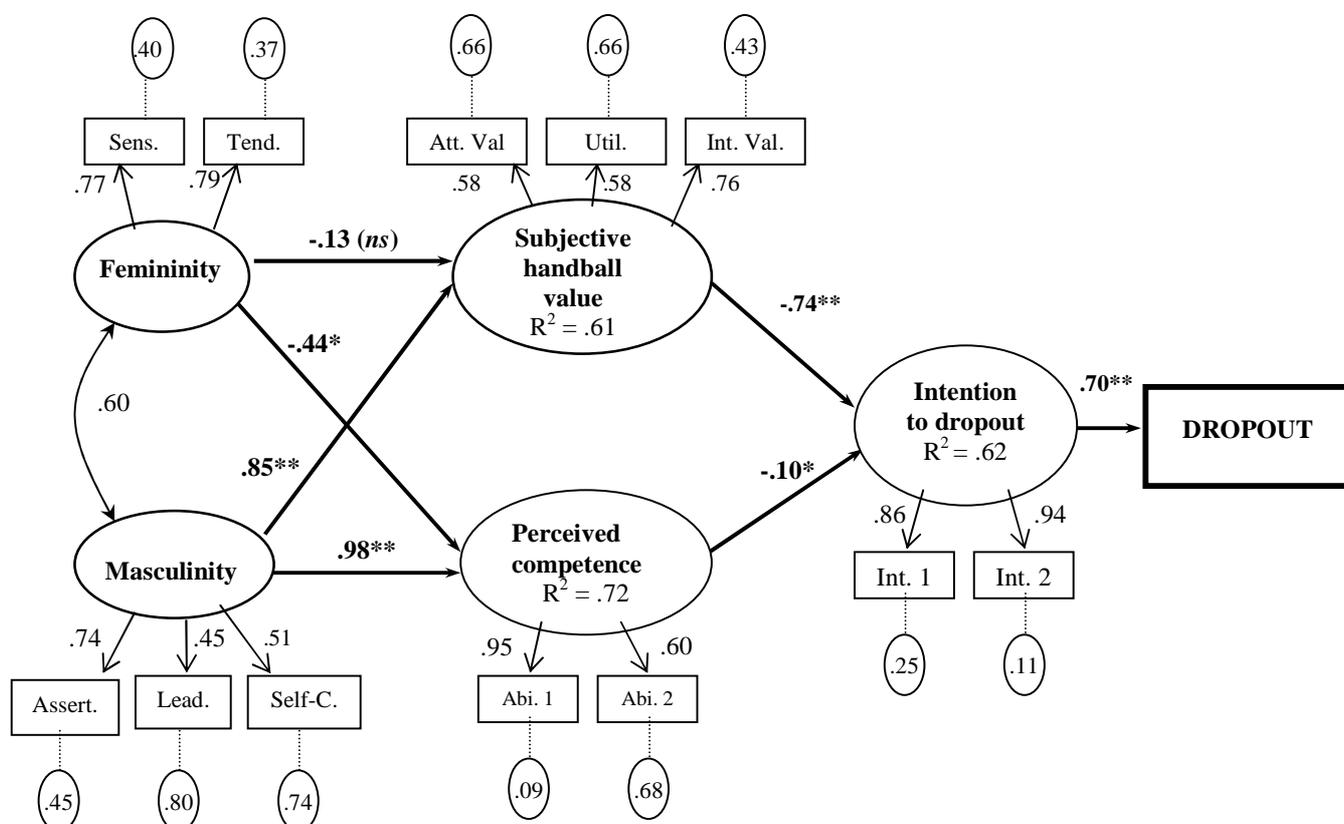


Figure 18. Modèle d'équation structurale d'un modèle « expectation-valeur » de l'abandon sportif des adolescents française en handball (Guillet et al., 2006). \*  $p < .05$  \*\*  $p < .001$ .

Des analyses complémentaires ont testé la possibilité que la compétence perçue et la valeur subjective de la tâche et /ou la masculinité et la féminité prédisent directement le comportement d'abandon. Les résultats ont montré, conformément à d'autres recherches (voir Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, & Cury, 2002) qu'aucune des liaisons testées n'était significative. En d'autres termes, il existe des médiateurs cognitifs entre les perceptions de soi et les comportements des sujets : l'intention constitue à cet égard une variable clé (Ajzen & Driver, 1992).

### III – 2.3. Discussion

De manière spécifique, les résultats de ces études ont permis un certain nombre d'avancées qui soutiennent l'idée que c'est bien à travers des « styles de jeu » (ici les pratiques sportives) différenciés entre les filles et les garçons que se caractérise, en tous les cas pour les adolescent(e)s, et se donne à voir la nature du consensus social sur la caractérisation du féminin et du masculin dans notre société.

Une des premières questions à l'origine de ces travaux était de savoir si, malgré la forte poussée du nombre de pratiquantes constatée ces dernières décennies, le sport demeurerait toujours un univers masculin. Les résultats de la première étude confirment ce point de vue, en tous les cas, pour ce qui concerne les adolescent(e)s en France. Ainsi, les adolescents sont toujours significativement plus nombreux que les adolescentes à faire du sport. Ils le sont plus encore quand il s'agit de comparer des modes de pratiques sportives (i.e., compétition *versus* non-compétition). C'est ce que montre l'opposition marquée sur le premier axe de l'Analyse en Composantes Multiples (voir Figure 17) entre le groupe « Fille-Non Compétition » et le groupe « Garçon-Compétition ». Ces résultats sont comparables aux travaux antérieurs qui qualifient le sport de « conservatoire d'une masculinité et féminité des plus traditionnelles » (Louveau, in Davisse et Louveau, 1998, p. 133) et semblent conforter l'hypothèse de l'importance accordée à la pratique sportive dans la construction du Soi masculin dans nos sociétés occidentales (e.g., Cross & Madson, 1997). Également, les analyses confirment que l'adhésion à un rôle de genre particulier (e.g., Eccles & Harold, 1991) peut être si central pour les individus que cela peut être suffisant pour affecter la participation de ces derniers à une activité particulière (notamment si cette activité est marquée stéréotypiquement comme étant masculine ou féminine). C'est le cas pour l'activité hand-ball que les adolescentes ayant une forte orientation féminine seront plus enclines à abandonner que celles ayant une forte orientation masculine (voir Figure 18 ; également Guillet et al., 2000 ; document 1). De manière générale, ces travaux montrent que les

sujets ont tendance à pratiquer des activités congruentes avec leur identité. Ainsi, quand ils font du sport, les sujets Masculins sont plus nombreux que les sujets Féminins à pratiquer des activités sportives masculines, tandis que les sujets Féminins sont plus nombreux que les sujets Masculins à pratiquer des activités sportives féminines (Koivula, 1995, 1999).

Au plan motivationnel, selon l'ensemble de ces travaux, il est supposé que l'orientation en termes de rôle de genre est donc liée à l'intention et au comportement de pratique ou d'abandon de la pratique sportive (au plan général) ou d'une pratique sportive particulière. Les deux hypothèses sous-jacentes étaient que : (1) selon une approche d'un modèle « additif et différentiel » (Marsh & Byrne, 1991) de l'androgynie psychologique (voir Fontayne, Sarrazin, & Famose, 2002 ; document 4), les scores aux sous-échelles définissant les perceptions de soi « masculines » et « féminines » varient de façon substantielle en fonction du contexte social et de l'activité qui est pratiquée, et (2) selon une approche liée au modèle « expectation-valeur » d'Eccles et de ses collaborateurs (1983), l'influence des perceptions de soi liées au genre sur les intention et/ou les comportements d'engagement, d'abandon ou de persistance sont médiées par deux variables principales qui sont la compétence perçue dans l'activité et la valeur assignée à celle-ci. Concernant ce dernier point, l'analyse des résultats associée au modèle structural présenté dans la figure 18 semble supporter l'hypothèse de l'influence médiatrice de ces variables motivationnelles. Cependant, les résultats montrent également que les relations entre la féminité/communalité et de la masculinité/agentivité avec d'autres variables comme le concept de soi dépend du contexte dans lequel les variables sont mesurées. Ainsi qu'il apparaît dans l'étude sur le choix des pratiques physiques par les adolescent(e)s, les scores des sujets aux deux sous-échelles du BSRI (M et F) varient de manière substantielle en fonction de la sexuation de l'activité. Les sujets ayant le pointage le plus élevé à la sous-échelle M sont ceux qui pratiquent des sports masculins ou appropriés aux deux sexes, tandis que ceux pour qui les scores à la sous-échelle F sont les plus hauts sont ceux qui pratiquent de activités sportives féminines. Cela est particulièrement vrai pour le groupe des Filles. Concrètement, cela signifie qu'on peut prédire le comportement des filles à partir de leur score sur la sous-échelle Féminine : plus le score est élevé, moins elles auront tendance à pratiquer une activité sportive ; et plus le score est bas, plus les sujets auront tendance à faire un sport masculin. L'étude sur le hand-ball vient confirmer cette première vision. Elle montre bien que, lorsqu'on étudie la pratique d'une activité sportive masculine, la contribution de l'échelle masculine est plus importante que celle de l'échelle féminine dans un domaine où les hommes ont traditionnellement des scores élevés (i.e., compétence athlétique perçue, valeur de la tâche pour une activité masculine).

Cependant, une des limites de ces travaux, et bien évidemment, un des principaux axes de recherche qui devraient être développés, concerne l'étude des conditions de la saillance de la catégorie sociale « sexe » et l'examen des conditions de la stabilité et de la variabilité des conduites et jugements associés à un sexe ou un autre. En effet, de nombreuses études ont montré que le sexe agit comme une « variable stimulus » qui caractérise les personnes non pas seulement à partir de leurs caractéristiques physiques, mais bien sur la base de leur genre qui va délimiter au niveau descriptif et prescriptif les traits, les rôles et les comportements de personnes appartenant à deux catégories sociales différentes (e.g., Eagly & Karau, 2002 ; Eagly et al., 2000, 2004). Le sexe (comme la race et l'âge ; Brewer & Hui, 1989) est donc un indice physique qui sert de base à la constitution de catégories sociales sur lesquelles repose, encore aujourd'hui, une grande partie de l'organisation sociale de nos sociétés. Les processus cognitifs de jugement et d'évaluation de soi et d'autrui seront donc mis en œuvre par des individus marqués par les relations sociales préexistantes entre les groupes de sexe. Or, nous savons depuis les travaux de Tajfel (1978, 1981, 1982 ; Tajfel & Turner, 1986) que le fait de séparer des individus en deux groupes sur quelque critère que ce soit (voir point I – 2.1.) suffit à déclencher des comportements particuliers tels qu'un favoritisme pro-endogroupe, une accentuation de la distinguabilité intergroupe et de la similitude intragroupe. À cet égard, il est possible de distinguer des situations ou des contextes sociaux qui rendent saillante la catégorisation concernée et de ce fait favorisent l'apparition de biais cognitifs qui pourraient dégager momentanément les sujets de « l'activation » catégorielle de sexe.

À titre d'exemple concernant les premières situations, j'évoquerai ici les travaux de Michinov et Monteil (2003), ainsi que ceux d'Harrisson et Lynch (2005) et de Smith, Noll et Becker-Bryant (1999) car ils me semblent illustratifs de la thématique que je tente de développer ici. L'étude de Michinov et Monteil (2003) s'appuie sur les approches théoriques de l'identité sociale (Tajfel & Turner, 1986) et de l'autocatégorisation (Turner et al., 1987). Selon ces deux approches (et tout particulièrement la deuxième), l'attraction pour une personne peut se définir à partir de deux points de vue : (1) un point de vue personnel : quand on est attiré par une personne pour ses qualités personnelles, parce qu'on partage les mêmes goûts, les mêmes valeurs, et (2) un point de vue social : quand on est attiré par une personne non pas sur la base de ses qualités (ou caractéristiques) personnelles, mais sur celle de son appartenance catégorielle (i.e., à une catégorie sociale particulière ; pour revue Michinov, 2001). On parle alors de « dépersonnalisation » et c'est ainsi qu'on « évalue » autrui à partir d'informations impersonnelles, stéréotypiques de la catégorie d'appartenance (c'est la base des mécanismes

discriminatoires). Dans leur étude, les auteurs ont utilisé le paradigme expérimental suivant : il s'agissait d'organiser des ateliers, soit littéraires (condition « non-saillante » de la catégorisation de sexe), soit littéraires et technologiques (condition « saillante »). Dans cette deuxième condition, prétextant une panne d'ordinateur, les ateliers technologiques n'étaient jamais organisés, et c'est seulement dans l'atelier littéraire qu'à partir d'un indice de proximité fonctionnelle pris comme mesure de l'attraction que les analyses furent réalisées. Les résultats montrent (voir Figure 19) qu'en condition « saillante » l'indice de proximité fonctionnel moyen (IPFM) avec des sujets d'un autre sexe est lié à la répartition sexuée du groupe (i.e., plus le groupe à une proportion de sujets de même sexe que le mien, plus l'IPFM est important – dans la figure 19, plus l'IPFM est élevé, moins l'attraction est importante), alors que dans la condition « non-saillante », cet indice est indépendant du nombre de sujets de même sexe.

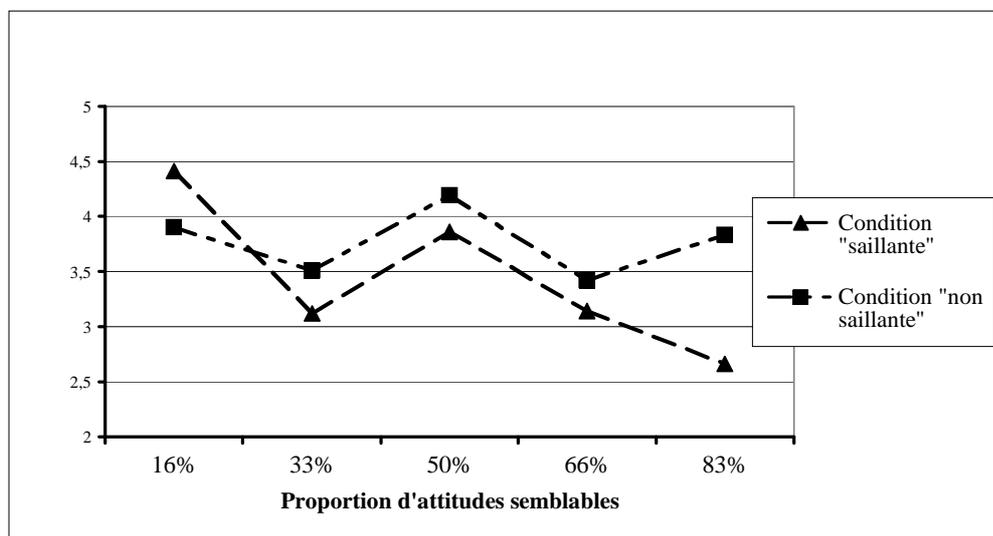


Figure 19. Scores moyens de distance fonctionnelle en fonction de la proportion d'attitudes semblables et de la saillance de la catégorisation de genre (tiré de Michinov & Monteil, 2003, p. 309).

Ainsi, les auteurs ont bien montré qu'en fonction du contexte social de la tâche, les individus vont être perçus sur la base de leur qualités (attitudes) personnelles, ou bien « dépersonnalisés » et évalués en fonction des stéréotypes dominants de leur catégorie sociale d'appartenance. Il est probable que le sport active la saillance de la catégorie sexe et que les jugements sur autrui, mais également sur soi, sont alors susceptibles d'être influencés par ce contexte. Deux études plaident en faveur de ce point de vue.

La première étude (Smith, Noll, & Becker-Bryant, 1999) montre que les jugements évaluatifs sur soi en termes d'orientation de genre sont influencés par le contexte social. Les auteurs ont mesuré l'orientation de genre des sujets (i.e., masculinité, féminité) au plan général, puis dans six contextes sociaux différents : (1) social en relation avec des personnes du même

sexe, (2) en relation avec des personnes de l'autre sexe (3) social sans que ne soit précisé ou connu les autres personnes, (4) au travail, (5) domestique, et (6) à l'école ou à l'université. L'outil de mesure utilisé était à chaque fois le Bem Sex-Role Inventory (Bem, 1974) Les résultats montrent que, chez les mêmes sujets, les scores aux échelles de masculinité et de féminité varient en fonction du contexte social. Par exemple, en contexte « travail », les scores à l'échelle de masculinité sont bien plus élevés qu'en contexte général ou social.

Tableau 4. Moyennes et écart-types des scores aux échelles masculines et féminines du BSRI en fonction du sexe et de différents contextes sociaux.

	Contexte général	Contexte social « général »	Contexte travail
Homme			
Score M moyen	82.29	74.29	84.40
Écart-type	9.10	11.85	10.82
Femme			
Score M moyen	77.01	66.02	78.11
Écart-type	9.50	12.94	11.33
		Contexte social « autre sexe »	Contexte social « même sexe »
Homme			
Score F moyen	73.89	78.94	66.48
Écart-type	8.54	6.39	11.18
Femme			
Score F moyen	80.30	80.17	78.47
Écart-type	7.80	8.19	7.10

Concernant les jugements formulés sur autrui, Harrison et Lynch (2005) ont montré que les jugements portés sur autrui sont affectés par les stéréotypes de sexe associés aux activités physiques et sportives. Dans cette étude, les sujets devaient indiquer la masculinité et la féminité perçue de sportifs hommes et femmes (footballeurs américains, basketteurs, « cheerleaders » - majorette) dont les performances étaient rapportées dans un article de journal (les articles variaient en fonction du sexe et de la pratique sportive de la cible) en utilisant le questionnaire BSRI (Bem, 1974). En complément, ils devaient indiquer leur degré d'approbation concernant le choix de pratique du sportif(ve) et si, à leur avis, leur motivation à pratiquer ce sport était principalement due à des raisons internes ou externes.

Les résultats indiquent que les jugements sur le genre des athlètes cibles est dépendent de leur sexe et des activités sportives qu'ils (elles) pratiquent,. En d'autres termes, les « cheerleaders » sont perçus plus féminins que les footballeurs et les basketteurs, mais il n'y a pas de différence sur l'échelle de masculinité, alors que les joueuses de football et les basketteuses sont perçues comme plus masculines que les « cheerleaders », mais pas moins féminines (voir Figure 20).

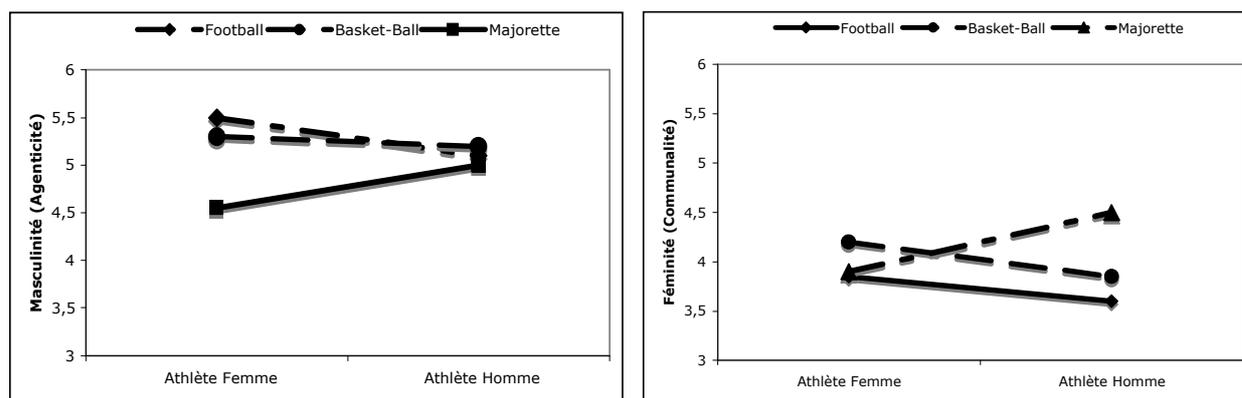


Figure 20. Effet du sexe des sportif(ve)s et de l'activité sportive sur le score de masculinité (agency) et de féminité (communality) (tiré de Harrison & Lynch, 2005 ; p. 232-233).

Conformément aux hypothèses des auteurs, les sujets attribuent plus de raisons externes (e.g., pressions familiales, argent) à une pratique sportive congruente avec le sexe des sportif(ve)s (e.g., football pour un garçon et cheerleader pour une fille) et plus de raisons internes lorsque la pratique sportive est non-congruente.

Un des résultats les plus intéressants de cette étude concerne l'indice d'approbation délivré par les sujets aux athlètes. En effet, les auteurs présumaient que les sportifs « non-congruents » recevraient moins d'approbation que les sportifs « congruents ». Or, contrairement à leurs attentes, ce patron de réponse n'apparaît pas. Les résultats montrent que : (1) l'indice d'approbation des sportifs hommes n'est pas affecté par le type de pratique sportive, et (2) l'indice d'approbation des femmes sportives est plus bas pour les filles qui pratiquent un sport féminin (donc congruent) que pour celles qui pratiquent un sport masculin (donc non-congruent). L'interprétation par Harrison et Lynch (2005) (i.e., elles supposent que le « cheerleading » n'est pas perçu comme un sport et que les évaluations seraient différentes s'il s'agissait de gymnastique par exemple) de ce résultat au plan de la popularité que peut apporter telle ou telle pratique sportive marque une réelle différence de tradition et de conception du système catégoriel de sexe entre les approches psychosociales anglo-saxonnes et celles d'origine plus européennes.

Si, comme le montrent l'ensemble de travaux évoqués ici, nos perceptions (de soi et d'autrui) et nos actions (e.g., persistance *versus* abandon) restent toujours plus ou moins influencées par nos schémas de genre [cette sorte de « basse continue » évoquée page 7 (voir Hurtig & Pichevin, 1997 p. 219)], il s'agit d'identifier quelles sont les conditions des effets différentiels de l'activation de ces schémas, ainsi que leurs conditions d'émergence. Le modèle général avancé par la TIS (Tajfel & Turner, 1986) ou par celle de la TAC (Turner et al., 1987) suppose une symétrie entre les catégories de sexe, or il semble bien que dans le cas spécifique du

système catégoriel de sexe, la distinction endogroupe/exogroupe perd de sa pertinence en raison de la hiérarchie sociale instaurée entre la catégorie « homme » et la catégorie « femme » (voir Lorenzi-Cioldi, 1988). Les rapports sociaux entre groupes de sexe seraient donc marqués par une hiérarchie et une relation de domination qui serait à l'origine des asymétries observées dans les modes de traitements cognitifs des deux groupes (Lorenzi-Cioldi, 1988, 1994 ; Lorenzi-Cioldi, Eagly, & Stewart, 1995). Par exemple, De Booscher et Durand-Delvigne (2002) montrent, en utilisant un paradigme de description à partir de plusieurs indicateurs (i.e., sexe, sourire, genre professionnel) que si le descripteur sexe est effectivement le plus utilisé pour caractériser les personnes, celui-ci est d'autant plus utilisé lorsque le sujet est une femme ou bien lorsque le genre professionnel est perçu comme féminin (ici il s'agissait de la profession de mannequin). Lorsqu'il s'agit de décrire un homme, le sexe n'est mentionné que lorsque l'activité professionnelle est perçue comme « non-congruente » avec le sexe. Si le sexe est effectivement, selon l'expression de Taylor et Fiske (1978), une catégorie « top of the head » (la première à l'esprit), il semble bien qu'il est plus utilisé pour les femmes que pour les hommes, celles-ci étant perçues comme appartenant à une catégorie plus homogène que celle des hommes. Ceci marque bien le statut social asymétrique entre les hommes et les femmes, le masculin est en quelque sorte la norme, et si le féminin est évoqué, c'est bien parce qu'il serait perçu comme une « variante » de cette norme. Ainsi, l'asymétrie des jugements d'approbation dans l'expérience d'Harrison et Lynch (2005) ne pourrait être qu'une conséquence d'un système de catégorisation sociocognitive pour lequel le masculin étant la norme, il serait logiquement valorisé (ou non-dévalorisé) au regard d'une position hiérarchique et inégalitaire entre les deux sexes.

Il demeure bien évidemment de nombreuses questions en suspens et le travail reste à poursuivre. Par exemple, quelles sont les conditions qui permettent d'atténuer la saillance de la catégorisation de sexe ? Quelles sont les explications motivationnelles sous-jacentes aux asymétries du jugement cognitif ? Est-ce la division sociale (par exemple, en différenciant les jeux sportifs des petites filles et des petits garçons) qui crée l'asymétrie cognitive et les différences dans les comportements ou sont-ce ces différences qui sont à l'origine de des différences de comportement social dans les pratiques physiques ? De nombreuses études seront encore nécessaires pour y répondre.

## IV – De la catégorisation sociale à l'identité du sujet : les effets de quelques variables de groupes

*Pouvez-vous revenir sur la composition de votre équipe, ses points forts, ses points faibles ?*

- Ce qui nous a souvent manqué, c'est une Cohésion de Groupe (avec un grand C et un grand G), c'est en train de se produire. Dans une équipe, on doit raisonner en globalité pas en individu, donc les plus et moins, les états d'âme sur papier, n'existent plus sur le tapis puisqu'ils ne se battent plus pour eux mais pour une équipe.

- Je rajouterai que le club n'existe pas seulement à travers son équipe masculine, les équipes féminines du club ont toujours permis à SGS d'exister dans l'élite française avec plus de 13 ans aux avant postes couronnés de plusieurs podiums nationaux (5ème cette année !)

*La notion de groupe semble essentielle. Pouvez-vous être plus précis ?*

- En fait nous n'avons jamais voulu faire de choix. Pour nous le haut niveau se conjugue aussi bien au féminin qu'au

masculin. Nous essayons d'obtenir aussi des résultats chez les plus jeunes. On peut dire que nous sommes très complets, ce qui nous permet d'avoir une reconnaissance au niveau national.

*Quels sont vos objectifs à court et moyen terme ?*

- Faire en sorte que les individualités puissent continuer à s'épanouir au sein de notre structure, et que les deux équipes de SGS féminine et masculine parviennent ensemble à se hisser sur le podium lors des championnats par équipe 1ère division dans les trois ans à venir !

Celso Martins (Entraîneur du club de Judo de Saint Geniève Sports)

(Source France Judo ;

<http://www.francejudo.com/modules.php?name=News&file=article&sid=419>, le 24 juillet 2006)

Comme le souligne la citation ci-dessus, il existe une croyance partagée par grand nombre de sportifs et d'entraîneurs : certaines variables de groupe (et particulièrement la cohésion) sont primordiales pour la réalisation de bonnes performances sportives, y compris pour des activités dans lesquelles la performance est individuelle. De nombreux travaux (pour revue Carron & Hausenblas, 1998) confirment ce point de vue. L'intérêt du monde sportif pour ces variables fut donc l'occasion de continuer d'explorer les antécédents et les conséquences du niveau d'identité sociale (individuel *versus* groupe social) sur le fonctionnement cognitif et les comportements des individus.

### IV – 1. Fondements théoriques

#### IV – 1.1. Du « je » au « nous » : la problématique de l'assimilation et du contraste

Indubitablement, les « théories de l'identité sociale » (e.g., TIS, TAC,...) fournissent un cadre interprétatif permettant de relier l'individu et le(s) groupe(s) à travers le(s)quel(s) le soi de cet individu se définit. Michael Hogg et ses collaborateurs nous rappellent dans deux articles assez récents (Hogg, Abrams, Otten, & Hinkle, 2004 ; Hogg & Williams, 2000) le développement historique et le cadre métathéorique dans lequel s'inscrit cette perspective de l'identité sociale. De ceux-ci, nous retiendrons avant tout que si, à l'origine, ces théories s'intéressaient principalement aux relations intergroupes, leurs développements récents intègrent d'autres perspectives qui tendent à faire de cette approche un cadre d'analyse général des antécédents et conséquences de l'appartenance à un groupe, ainsi que des processus de groupe.

En fait, parce qu'il permet d'analyser les liens liant l'individu à un groupe, le concept d'identité sociale est maintenant intégré à diverses perspectives théoriques tant psychologiques, que psychosociales ou bien même sociologiques. On y fait référence dans des domaines de recherches aussi variés que l'analyse des conflits entre les groupes, le leadership, l'analyse des décisions de groupe, la communication, la paresse sociale, ...

Du point de vue qui nous préoccupe ici, l'identité sociale d'une personne doit être comprise comme une extension du concept de soi à l'intérieur d'un niveau plus élevé (celui du groupe) qui est le Soi collectif. Ainsi, lorsqu'une ou des identités sociales sont activées, appartenir à un groupe n'est plus un simple composant du soi individuel, mais au contraire, le Soi individuel devient une partie même de ce Soi collectif. Différentes interprétations (voir partie 1 - 2. de ce document) ont été avancées pour tenter d'expliquer les mécanismes qui président au passage de la définition de Soi d'un plan individuel à un plan plus collectif. Deux grandes approches émergent principalement : (1) une approche motivationnelle, la personne ayant pour but de maintenir une identité sociale positive, et (2) une explication cognitive, l'individu cherchant alors à réduire l'incertitude inhérente à la complexité de certaines situations sociales. Les lecteurs avertis auront reconnu les deux principaux fondements de, respectivement, la TIS et de la TAC. En accord avec l'idée selon laquelle un Soi défini à un niveau collectif permet de maintenir un image positive de soi, de réduire l'incertitude et ainsi de permettre un sentiment de sécurité plus important, certains auteurs ont postulé l'existence d'un « besoin d'appartenance » universel (*need to belong* ; Baumeister & Leary, 1995) [pour une revue, Brewer, 2004].

Cependant, certains auteurs (voir Brewer, 2004) associent un autre besoin à celui-ci : le besoin de différenciation (*need for differentiation*). Ces deux besoins pris ensemble sont présumés réguler l'identité sociale au niveau individuel et l'attachement d'une personne à certains groupes sociaux. Cette problématique de la notion d'identité qui porte à la fois sur la notion d'identification et de différenciation (voir point I – 2.) a donné lieu au développement de nouvelles propositions théoriques. Certaines sont issues des propositions initiales formulées par Tajfel et ses collaborateurs (1971), d'autres s'appuient sur les propositions formulées par Festinger (1954) à propos de la comparaison sociale.

La théorie de la « distinctivité maximale » (TDM ; Brewer, 1991) – une extension de la TIS (Tajfel & Turner, 1986) – essaye à la fois de tenir compte de l'identification de l'individu à des groupes sociaux et d'expliquer le rôle des différentes identités sociales dans la construction et le maintien d'un concept de soi élevé et stable. Le fondement de cette approche réside dans le fait que les deux pôles identitaires (inclusion/assimilation et différenciation/distinctivité) sont

supposés avoir des effets indépendants, voire même opposés dans les mécanismes présidant l'identification au groupe. Si les individus semblent bien, conformément aux propositions de Baumeister et Leary (1995), avoir le besoin d'être intégrés à un groupe social, il apparaît également qu'une trop grande similarité ou qu'une excessive « désindividuation » ne pourraient fournir aux personnes l'occasion de comparaisons sociales qui seraient à l'origine d'une évaluation de soi satisfaisante. Selon Brewer (2004), pour distinguer si les différentes catégories sociales auxquelles la personne peut s'identifier sont opposées sur un même continuum, hiérarchiquement agencées ou orthogonalement distribuées, il faut tenir du contexte social (ou cadre de référence) dans lequel cette dernière peut être catégorisée (par soi ou par les autres). Au plan sociocognitif, les conceptions de Brewer (1991 ; Brewer & Weber, 1994) ne s'éloignent guère de celles de la théorie de l'auto-catégorisation (Turner et al., 1987). La TAC, qui est au final une théorie renvoyant à la structure et au fonctionnement du concept de soi, distingue trois niveaux de définition de soi sur la base du degré d'inclusion aux catégories utilisées pour se décrire, à savoir : (1) un niveau de catégorisation supra-ordonné en tant qu'intégré au genre humain, (2) un niveau de catégorisation défini au regard d'une différenciation *in-group* / *out-group* (le niveau de l'identité sociale), et (3) une catégorisation en tant qu'individu unique relativement aux autres membres du groupe d'appartenance (le niveau de l'identité personnelle). La distinction entre *identité personnelle* et *identité sociale* peut alors être mise en rapport avec la distinction faite entre comparaison sociale *interpersonnelle* et comparaison sociale *intergroupe*. Quand l'identité personnelle est saillante, les personnes s'évaluent à partir de comparaisons sociales interpersonnelles avec d'autres personnes similaires à soi ; quand l'identité sociale est prégnante, l'attention des individus est focalisée sur les résultats du groupe, induisant par là même la mise en place de processus de comparaisons intergroupes. Un des points importants de cette approche est que les comparaisons interpersonnelles ne peuvent s'établir qu'avec les membres de son propre groupe d'appartenance et que les informations personnelles relatives aux membres des autres groupes ne sont que de peu, voire même d'aucune, importance pour les évaluations de soi. Cela implique, bien entendu, que la comparaison avec les autres membres de mon groupe devrait aboutir plutôt à un effet d'assimilation que de contraste. Par exemple, une personne aura intérêt, dans le but d'avoir une meilleure conception de soi, à passer d'un niveau d'identité individuelle à un niveau d'identité sociale (en d'autres termes, à s'assimiler, plutôt que se contraster) dans le cas d'une bonne performance de la part d'un des membres de son groupe. Ce phénomène a été nommé « Basking in Reflected Glory Effect ; BIRG) par Cialdini et ses collègues (Cialdini, Borden, Thorne, Walker, Freeman, & Sloan, 1976). À partir de ce moment

(i.e., quand l'identité sociale est activée), les performances des membres des autres groupes devraient aboutir à des effets de contrastes. En résumé, selon les théoriciens de la TAC, les effets d'assimilation/contraste sur le Soi devraient dépendre du niveau (personnel ou social) auquel l'identité est définie. Quand le niveau d'identité personnelle est activé, alors l'endogroupe sert de groupe de référence pour les comparaisons interpersonnelles et les performances des autres membres du groupe (en particulier quand elles sont particulièrement bonnes ou mauvaises) devraient aboutir à un effet de contraste. Lorsque le niveau de l'identité sociale est en jeu, les processus de comparaisons intergroupes activés devraient aboutir à ce que les évaluations de soi se fassent sur la base de l'assimilation aux performances des autres membres du groupe. Dans ce dernier cas, de bonnes performances d'un des membres du groupe devraient avoir des effets positifs sur les évaluations de soi (BIRG ; Cialdini et al., 1976), tandis qu'une mauvaise performance devrait avoir des effets délétères.

Cependant, bien que certaines conditions ont été identifiées comme favorisant la saillance de la distinction entre identité personnelle et identité sociale (e.g, l'évaluation doit porter sur des dimensions de soi importantes pour la personne, les rapports intergroupes ou interindividuels se font sur la base d'une compétition [c'est le cas de la situation sportive], les rapports entre des groupes minoritaires et majoritaires [pour revue, voir Stapel & Koomen, 2001]), les approches théoriques précédemment évoquées n'apportent que peu d'explications quant aux mécanismes cognitifs sous-jacents aux processus d'assimilation et de contraste en situation de comparaison sociale.

Les suggestions de Mussweiler et de ses collaborateurs (2003 ; Mussweiler & Rüter, 2003 ; Mussweiler, Rüter, & Epstude, 2004) sont certainement, à l'heure actuelle, parmi les plus éclairantes. Pour en évoquer brièvement les grandes lignes, le fonctionnement cognitif engagé par les individus durant le processus de comparaison sociale est basé sur le mécanisme d'accessibilité sélective (voir Figure 21). Une telle hypothèse est fondée sur le postulat que l'évaluation faite par les sujets s'effectue souvent au regard d'un critère ou standard spécifique. Afin de réduire la complexité de l'environnement social, et plutôt que de s'engager dans un processus coûteux consistant à comparer entre elles toutes les hypothèses possibles, un individu va chercher à réduire le nombre de ces hypothèses en comparant la cible du jugement à un standard préétabli. Le choix et la direction de ou des hypothèses qui seront testées dépendra des possibilités suggérées par cette première comparaison entre la cible et le standard (i.e., l'évaluation holistique). Si celle-ci suggère qu'en général il existe une certaine correspondance entre la cible et le standard, alors le jugement sera engagé dans un processus de similarité. À l'inverse, si la

personne juge qu'en général, il existe une différence entre la cible et le standard, alors le jugement sera engagé dans un processus de dissimilarité. Les conséquences de ces deux processus antagonistes seraient que l'engagement dans une hypothèse de similarité entraîne une assimilation et que l'engagement dans une hypothèse de dissimilarité aboutit à un contraste.

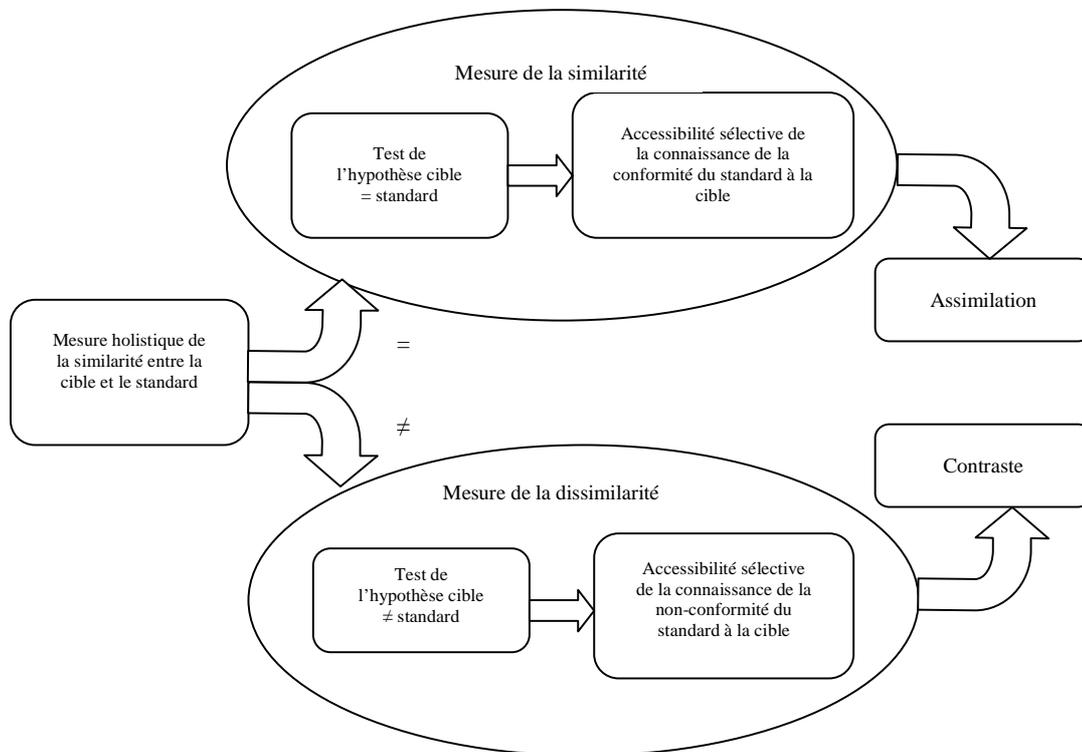


Figure 21. Le processus d'accessibilité sélective (tiré de Mussweiler, 2003 ; p. 475)

Au regard de notre problématique, nous retiendrons surtout que les informations relatives aux catégories sociales d'appartenance des cibles jouent un rôle central dans ce processus de comparaison. De nombreuses preuves empiriques validant cette conception ont été apportées par Mussweiler et ses collaborateurs. Par exemple, Mussweiler et Bondenhausen (2002) ont examiné les comparaisons à un standard effectuées à partir de cibles appartenant à des catégories différentes. Les résultats montrent qu'une comparaison avec un standard « *out-group* » rend l'information sur la catégorie sociale d'appartenance de la cible beaucoup plus accessible. Par exemple, après avoir effectué une comparaison avec un « standard » féminin, les hommes sont plus rapides à indiquer leur sexe qu'après une comparaison avec un « standard » masculin.

Au final, la direction (contraste ou assimilation) de la comparaison sociale semble activée par les contextes sociaux permettant de rendre saillante la similarité ou la dissimilarité de la cible avec un standard définissant prototypiquement une catégorie sociale particulière.

#### **IV – 1.2. Il y-a-t-il du « je » dans le « nous » : le rôle du soi dans les biais de jugement en faveur du groupe en contexte sportif<sup>22</sup>**

Il est admis qu'un des principaux objets d'études des psychologues sociaux est d'examiner comment les différents contextes sociaux peuvent affecter les jugements portés par les personnes sur eux-mêmes et sur les autres. De nombreuses études portent sur ces évaluations et la manière dont les individus s'engagent dans des processus de comparaisons sociales et utilisent les informations recueillies sur les autres pour construire leurs évaluations de soi. Il reste cependant de nombreuses questions en suspens. L'une d'entre-elles est de déterminer la direction (assimilation *versus* contraste) ainsi que les conséquences des processus de comparaison sociale<sup>23</sup>. Par exemple, dans le contexte social du sport, les conséquences d'un succès ou d'une défaite peuvent s'avérer radicalement différentes. En cas de contraste, le succès d'une autre personne (et donc sa défaite) peut induire des affects négatifs, alors qu'une victoire personnelle pourra conduire à une perception de soi plus positive. Parmi les variables modératrices des effets de la comparaison sociale, la littérature en distingue un certain nombre parmi lesquelles les plus étudiées sont l'importance de la dimension de soi sur laquelle est effectuée la comparaison sociale, le sentiment de « distinctivité » partagé par les personnes, la proximité psychologique entre les individus, la proximité de la performance, l'accessibilité cognitive de la dimension comparative (pour revue, Stapel & Suls, 2007).

Donc, s'il est relativement facile d'admettre que la situation sportive, de par sa structure compétitive, augmente la probabilité d'apparition de processus de comparaison sociale, il n'est pas aisé de déterminer la direction (assimilation *versus* contraste) et les conséquences sur le Soi de tels mécanismes. Une des hypothèses les plus couramment explorée est celle du niveau auquel est activée l'identité : celui-ci étant conçu comme un déterminant important de la direction des effets de la comparaison sociale, l'effet de contraste devrait alors plus fréquemment être observé lorsque le niveau individuel est activé et l'assimilation lorsque l'identité est définie au niveau social (Stapel & Koomen, 2001). Dans une étude récente, Stapel et Koomen (2005) confirment cette hypothèse et montrent qu'un contexte et/ou une orientation personnelle compétitive activent un mécanisme de contraste tandis qu'un contexte coopératif et/ou une orientation personnelle

---

<sup>22</sup> Le titre de ce paragraphe est la paraphrase du titre d'un article de Sherman et Kim (2005) : « Is there an 'I' in 'team' ? The role of the self in group-serving judgements ».

<sup>23</sup> Stapel et ses collaborateurs (Stapel & Koomen, 2001 ; Stapel & Suls, 2007) résument cela en avançant que la recherche est passée d'une focalisation sur la réponse au « quand » en s'interrogeant sur les conditions qui font émerger la comparaison sociale (ces recherches aboutissant à la conclusion que la comparaison sociale est plus utilisée par les sujets pour évaluer le Soi que pour obtenir des informations sur le Soi), à une focalisation sur le « quoi » permettant d'étudier les conséquences de la comparaison sociale (ces travaux ayant alors identifié un nombre important de variables modulatrices conduisant soit à de l'assimilation, soit au contraste).

coopérative activent un mécanisme d'assimilation, et ceci sans qu'il n'y ait nécessairement d'interactions avec un quelconque coéquipier ou adversaire. Au final, les explications théoriques de ces processus oscillent entre des orientations motivationnelles (l'effet d'assimilation ou de contraste devant servir à l'individu à protéger ou à augmenter son estime de soi) et des orientations cognitives pour lesquelles le Soi est utilisé comme référence pour effectuer des jugements sur les autres (e.g., Cadinu & Rothbart, 1996 ; Sherman & Cohen, 2002). Notons que, ces perspectives ont donné lieu à un certain nombre de recherches dans le domaine des attributions causales (en particulier dans l'étude des bais d'auto-complaisance et de complaisance de groupe) car, conformément aux cadres théoriques issus des approches liées à l'identité sociale, les relations entre les groupes affectent la nature et la direction des attributions (Voir Hewstone, 1990 ; Weber, 1994).

Même si la littérature dans ce domaine est particulièrement développée (voir notamment, Fontayne, Buton, & Heuzé, 2005 ; document 18 ; Försterling, 2001 ; Mezulis, Abramson, Hyde, & Hankin, 2004 ; Rees, Ingledew, & Hardy, 2005), il ne me semble pas inutile d'effectuer quelques rappels afin de mieux situer notre réflexion. Weiner (1985, 1986) postule que dans des situations sociales d'accomplissement<sup>24</sup>, les attributions : (a) sont influencées par les résultats antérieurs (e.g., victoire ou défaite en sport), et (b) ont un effet sur les comportements futurs, notamment parce qu'elles affectent le choix, l'intensité et la persistance du comportement. Un nombre important de travaux a d'ailleurs confirmé ce modèle théorique. Selon cet auteur, à la suite d'un événement, l'individu évalue le résultat d'une action en termes de succès ou d'échec subjectif. Cherchant à expliquer les raisons de ce succès ou de cet échec, l'individu émet une attribution. Selon Weiner (1985, 1986) c'est la catégorisation en fonction de dimensions attributionnelles (i.e., internalité, contrôlabilité, stabilité) de la cause perçue par l'individu comme étant la raison de son résultat qui entraîne des conséquences cognitives, affectives et comportementales.

Sur le plan cognitif, les attributions causales sont supposées agir sur les attentes de réussite de l'individu. Weiner indique d'ailleurs que « les changements dans les attentes de réussite qui peuvent suivre un résultat sont influencés par la stabilité perçue de la cause de l'événement » (Weiner, 1992, p. 259). Ceci revient à dire que selon cet auteur, en ce qui concerne

---

<sup>24</sup> Selon Maehr (1974) la notion d'accomplissement évoque spécifiquement des comportements apparaissant en référence à un standard d'excellence et pouvant être évalués en termes de succès ou d'échec. Les individus à l'origine de ces comportements doivent être responsables du résultat obtenu, ce dernier représentant un challenge très important à leurs yeux. La situation de compétition sportive (individuelle ou de groupe) est, par excellence, une situation sociale d'accomplissement pouvant être vécue comme menaçante pour le soi.

les attentes de réussite, la dimension stabilité est particulièrement déterminante. Par exemple, si un résultat est attribué à des causes stables, alors il sera anticipé comme pouvant être répété dans le temps avec un plus grand degré de certitude qu'un résultat dû à des causes instables. Cependant, limiter le processus d'attribution à des fonctions explicatives ou prédictives de l'environnement de l'individu réduit considérablement son champ d'action. Il convient en effet d'ajouter à ces deux fonctions communément reconnues de l'attribution, une fonction de protection de soi et de protection de l'identité sociale. Autrement dit, lorsque les croyances des individus concernant leur efficacité, leurs compétences ou des éléments importants de leur identité, sont mises en danger par la situation, l'attribution peut représenter un moyen de se préserver ou de préserver son groupe. Ainsi, des « biais » attributionnels peuvent être observés en situation individuelle ou en situation de groupe.

Sur la base du travail de plusieurs auteurs (e.g., Försteling, 2001 ; Hewstone, 1990 ; Mezulis et al., 2004 ; Taylor, & Tyler, 2001 ; Weber, 1994 ; Weiner, 1986, 1992), on peut préciser, qu'au niveau individuel, il existe un biais « hédonique », appelé aussi « biais d'auto-complaisance », qui fait référence à la propension des individus à s'octroyer une responsabilité personnelle chaque fois qu'ils obtiennent un succès (stratégie de valorisation du soi) et à rejeter toute responsabilité personnelle en cas d'échec (stratégie d'auto-protection du soi). En d'autres termes, il s'agirait de faire des attributions dispositionnelles pour les succès et des attributions situationnelles pour les échecs. Au niveau des groupes sportifs, les explications apportées aux résultats sont influencées de plusieurs façons. En premier lieu, le sportif utilise le résultat du groupe pour évaluer sa propre performance. Lorsqu'il fait cela, il utilise deux mécanismes ou biais attributionnels : (1) le biais auto-centré qui consiste à surévaluer sa propre responsabilité et cela indépendamment du fait que le résultat soit perçu comme un succès ou un échec, et (2) le biais de complaisance personnelle qui consiste pour le sujet à évaluer sa performance comme supérieure à celle du groupe en cas d'échec, ou à évaluer sa performance comme égale à celle du groupe en cas de succès. Deuxièmement, le biais d'auto-complaisance est plus fort en situation individuelle que groupale. Le groupe semble offrir une certaine protection à l'individu. Ainsi, l'augmentation de la taille du groupe pourrait permettre à ses membres de diffuser la responsabilité au groupe entier. Enfin, si la tâche ne nécessite qu'un faible niveau d'interactions entre les partenaires (par exemple dans les sports pour lesquels la performance du groupe est la somme des résultats individuels comme en gymnastique ou en judo par équipe), les individus augmentent leur estime personnelle par une perception égocentrique des différences de responsabilité dans le groupe, alors que si la tâche demande une forte interaction entre tous les

membres du groupe, l'objectif sera principalement de maintenir, pendant tout le temps que se déroule la tâche, des relations interpersonnelles positives, et donc, le biais de complaisance personnelle aura moins de chance d'apparaître.

Il semble donc, qu'en situation de groupe, les attributions sur les causes de la réussite ou de l'échec soient : (1) des croyances partagées entre les membres d'un même groupe, et (2) plus centrées sur le groupe sportif que sur l'individu. On parle, dans ce dernier cas, de biais de « complaisance de groupe » qui définit le groupe comme point de référence des attributions. Il se traduit comme la tendance à attribuer la réussite ou l'échec au groupe entier permettant ainsi de diminuer la responsabilité des sous-groupes ou des individus eux-mêmes.

Cette protection des sous-groupes et des individus pourrait donc avoir pour fonction de cimenter « l'esprit de groupe », d'augmenter la *cohésion* du groupe par la diffusion des responsabilités en cas d'échec (par exemple, faibles efforts individuels ou collectifs) et par la répartition des gratifications en cas de succès (par exemple, qualités supérieures du groupe et des membres qui le compose).

#### **IV – 1.3. Identité, catégorisation sociale et cohésion des groupes sportifs**

Si les biais attributionnels semblent universellement observés (Mezulis et al., 2004), il semble bien également qu'il existe des différences interindividuelles quant au type de biais d'autocomplaisance (orienté vers soi *versus* orienté vers le groupe). En effet, il apparaît que, par exemple, le degré d'identification au groupe est une des principales variables modulatrices affectant les relations entre les performances, les affects, et les attributions.

Le fait que la présence d'autrui influence les comportements et les cognitions des personnes est sans doute un des thème d'étude les plus anciens en psychologie sociale (Huguet, 1995). Ainsi, Triplett (1897) et Ringelmann (1913) observèrent des effets contradictoires du contexte social collectif sur la performance individuelle, le premier notant chez des enfants devant enrouler des moulinets de canes à pêche un accroissement de la vitesse d'exécution lorsque la pratique se faisait en présence d'autres enfants plutôt que seul, alors que le second, dans une épreuve de tir à la corde remarque que les participants exercent une force de traction plus importante quand ils réalisent leur performance seuls plutôt qu'en groupe. Ces derniers résultats sont reproduits avec succès y compris lorsque le dispositif expérimental évacue le problème éventuel de coordinations motrices interindividuelles. La performance collective reste alors inférieure à la somme des performances obtenues préalablement par chaque membre du groupe en situation individuelle. Au final, et pour résumer grossièrement, ces deux expériences

impulseront deux ensembles distincts de travaux relatifs tous deux à l'étude de l'influence de la présence d'autrui : (1) la recherche de Triplett, qui apparaît aujourd'hui quelque peu simpliste, permit d'ouvrir la voie à un champ de recherche toujours d'actualité aujourd'hui que Zajonc (1965) appella la « facilitation sociale » (e.g., Cohen, Ledford, & Spreitzer, 1996 ; Prapavessis & Carron, 1997 ; Wisner & Feist, 2001), et (2) la recherche de Ringelmann inspira des travaux visant à décrire l'effet inhibiteur du travail en groupe sur la performance individuelle et qui relève à l'heure actuelle du « *social loafing effect* » ou flânerie sociale, terme proposé par Latané, Williams, et Harkins (1979) (pour revue, Heuzé & Brunel, 2003 ; Huguet, 1995 ; Karau & Williams, 1993 ; Latané, Williams, & Harkins, 2006 ; Shepperd, 1993).

QuickTime™ et un  
décompresseur TIFF (non compressé)  
sont requis pour visionner cette image.

*Figure 22.* Scores moyens de paresse sociale perçue en fonction des scores de cohésion sociale, opératoire et des normes de performance (tiré de Hoigaard, Säfvenbom, & Tonnessen, 2006 ; p. 227).

De nombreux modèles explicatifs ont été avancés concernant l'explication de ces deux phénomènes et de nombreux travaux y ont été consacrés, en particulier dans le domaine du sport ou de l'éducation. Ceux-ci montrent qu'il existe de nombreuses variables qui interviennent dans l'émergence de tels processus. Parmi ces variables, la cohésion du groupe et les normes<sup>25</sup> de groupes ont été largement privilégiées en psychologie du sport car elles sont considérées, tant par les entraîneurs que par les chercheurs comme des « variables clés » en ce qui concerne le niveau de performance des sportifs (voir Carron, Colman, Wheeler, & Stevens, 2002). Par exemple, dans

---

<sup>25</sup> De nombreuses définitions existent dans la littérature. Nous emprunterons celle de Carron et Hausenblas (1998, p. 173) : « Norms are standards for behaviour that are expected of group members ».

une étude récente, Hoigaard, Säfvenbom, et Tonnessen (2006) montrent que, dans des équipes de footballeurs, l'apparition d'un phénomène de paresse sociale est sous-tendu par une interaction entre une haute cohésion sociale, une faible cohésion opératoire et de faibles normes (i.e., compétition, support social et productivité) de groupe (voir Figure 22).

À l'heure actuelle (pour revue, Buton et al., 2006 ; document 13), les modèles multidimensionnels de la cohésion prédominent. Hogg et Hardie (1991) suggèrent de distinguer au sein de la cohésion deux types d'attraction comprises comme des attitudes ou des sentiments (positifs ou négatifs) ressentis par une personne vis-à-vis d'une autre et estimés à partir de choix sociométriques effectués par les membres de l'équipe : (a) une attraction interpersonnelle nommée « attraction personnelle », et (b) une attraction au niveau du groupe dite « attraction sociale » (1991, p. 176). Bliese et Halverson (1996) proposent une autre conceptualisation bidimensionnelle de la cohésion. Ils la définissent grâce à l'estimation de deux construits différents : (a) « la cohésion verticale qui correspond aux perceptions des subordonnés, de la prévenance et des compétences de leur leader », et (b) « la cohésion horizontale qui est une mesure du degré d'attachement existant à l'intérieur d'un groupe » (1996, p. 1174), comparable à l'attraction interpersonnelle. De même, Bollen et Hoyle (1990, p. 482) selon qui la cohésion est « un sens individuel d'appartenance à un groupe particulier et une sensation de bien-être individuel liée au fait d'appartenir à ce groupe », proposent une conceptualisation bidimensionnelle différenciant une approche « objective » et une approche « subjective » du construit de cohésion. Cette idéation renvoie à une auto-évaluation par un membre de sa relation avec un groupe spécifique comportant des informations cognitives (fondées sur les expériences vécues avec le groupe et ses membres) et des informations affectives (fondées sur les affects liés à ces expériences vécues).

Se basant sur les travaux antérieurs qui soulignent la nécessité de distinguer ce qui appartient au groupe de ce qui touche à l'individu, mais également d'incorporer une dimension sociale et une dimension opératoire, Carron, Widmeyer et Brawley (1985) vont alors développer un modèle original de la cohésion. Pour ces auteurs, la cohésion correspond au construit utilisé pour représenter la cohérence de groupes tels les groupes sportifs. Ils la définissent comme « un processus dynamique reflété par la tendance du groupe à rester lié et à rester uni dans la poursuite de ses objectifs instrumentaux et/ou pour la satisfaction des besoins affectifs des membres » (Carron, Brawley, & Widmeyer, 1998, p. 213). Ils proposent de la mesurer par la double distinction groupe/individu et social/opératoire (Carron et al., 1985).

Carron et ses collègues (Carron et al., 1985, p. 248) définissent les deux dimensions suivantes : (a) l'intégration du groupe (« Group Integration » : GI) : « la perception individuelle de la proximité, de la similarité des liens à l'intérieur du groupe et la perception du degré d'unité du champ d'action du groupe », et (b) l'attraction individuelle vers le groupe (« Individual Attraction To the Group » : ATG) : « l'ensemble des sentiments individuels des sujets à l'égard du groupe, le désir d'être accepté et les sentiments à l'égard des autres membres du groupe ».

Chacune de ces dimensions peut s'exprimer selon deux orientations, l'une sociale, « orientation ou motivation globale tournée vers le développement et le maintien du groupe » (Widmeyer, Brawley & Carron, 1985, p. 17), l'autre opératoire, « orientation ou motivation globale tournée vers la réalisation des buts et des objectifs du groupe » (Widmeyer et al., 1985, p. 17). Ainsi, la cohésion est mesurée par quatre facteurs : (a) l'intégration opératoire du groupe (« Group Integration-Task » : GI-T) qui renvoie aux sentiments individuels d'un équipier relatifs à la similitude, à la proximité et aux relations à l'intérieur de l'équipe (celle-ci étant comprise comme une totalité orientée vers la tâche) ; (b) l'intégration sociale du groupe (« Group Integration-Social » : GI-S) qui désigne les mêmes sentiments individuels d'un membre de l'équipe, mais pour le collectif perçu comme une unité sociale ; (c) les attractions individuelles opératoires pour le groupe (« Individual Attractions To the Group-Task » : ATG-T) qui spécifient les sentiments individuels d'un équipier à propos de sa participation personnelle à la tâche, à la productivité, aux buts et aux objectifs du groupe ; et (d) les attractions individuelles sociales pour le groupe (« Individual Attractions To the Group-Social » : ATG-S) qui précisent les sentiments individuels d'un équipier à propos de sa participation personnelle, de son acceptation et de son intégration sociale avec le groupe<sup>26</sup>.

Les facteurs GI-T et ATG-T définissent la cohésion opératoire, GI-S et ATG-S la cohésion sociale. Les facteurs GI-T et GI-S définissent l'intégration du groupe, ATG-T et ATG-S l'attraction individuelle. Pour les auteurs, les dimensions intégration/attraction et sociale/opératoire sont d'importance égale. Il s'agit de deux dimensions de grandeur voisine qui s'interpénètrent pour définir la cohésion (voir Figure 23<sup>27</sup>).

Néanmoins, Turner, Hogg et leurs collègues (Hogg, 1995 ; Hogg & Hardie, 1991 ; Hogg & Williams, 2000 ; Hogg et al., 2004 ; Turner et al., 1987), dans les perspectives issues des théories de l'identité sociale, émettent quelques critiques relatives aux définitions traditionnelles

---

<sup>26</sup> Les termes des définitions des 4 facteurs (i.e. : GI-T, GI-S, ATG-T et ATG-S) proposés ici sont empruntés à Heuzé (2003).

<sup>27</sup> Tirée de Carron, A. V., Hausenblas, H. A., & Estabrooks, P. A. (2003). *The psychology of physical activity*. New York: McGraw-Hill, p.97 et reproduite dans l'article de Buton et al. (2006) avec la permission de The McGraw-Hill Companies.

de la cohésion qui décrivent celle-ci comme un attribut structurel d'un groupe émergeant des relations entre les membres. Selon ces auteurs, cette variable ne peut donc pas être opérationnellement élaborée par un principe d'agrégation d'individus. Ces chercheurs proposent d'abandonner le niveau explicatif interpersonnel (Doise, 1982), pour adopter une approche intergroupes en s'appuyant sur la TIS et la TAC, car ces théories différencient les comportements de groupe des comportements interpersonnels et postulent que les individus peuvent s'autocatégorieser à différents niveaux d'abstraction, en particulier au niveau du groupe ou au niveau individuel.

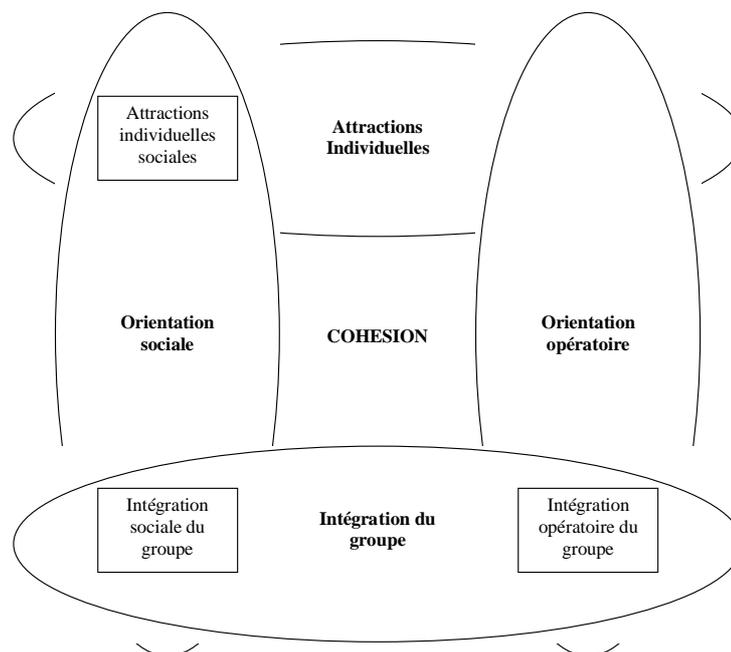


Figure 23. Les dimensions attraction/intégration et sociale/opératoire de la cohésion (Carron et al., 2003)

La catégorisation au niveau du groupe favoriserait une dépersonnalisation qui conduirait une personne à se décrire et à percevoir les autres membres non pas comme des individus uniques, mais comme présentant plus ou moins de caractéristiques du prototype de l'intragroupe. Le processus de catégorisation générerait donc deux formes d'attraction : (a) l'attraction sociale qui correspond à une désirabilité dépersonnalisée, car basée sur la prototypicalité des membres du groupe ; (b) l'attraction personnelle fondée sur des relations interpersonnelles spécifiques issues de perceptions personnalisées des membres appréhendés en tant qu'entités uniques. Ces deux formes d'attraction apparaissent donc fondamentalement différentes et toute conceptualisation de la cohésion qui se limiterait à l'attraction interpersonnelle (qu'elle soit sociale et/ou opératoire) deviendrait, selon cette approche, réductrice. Il faudrait tenir compte d'une autre dimension : le

sentiment d'intégration au groupe (i.e., le niveau de catégorisation selon la terminologie de la TAC).

Les dernières avancées d'un modèle conceptuel de la cohésion comme celui de Carron et al. (1985), parce qu'il permet de tenir compte du sentiment d'attraction pour le groupe, mais également du sentiment d'intégration au groupe, devraient sans doute permettre de dépasser une partie des critiques (y compris, par exemple celle du niveau de mesure, voir Carron, Brawley, Eys et al., 2003) formulées par Hogg et ses collaborateurs envers des modèles de la cohésion dont la formulation ne repose que sur les sentiments d'attraction envers le groupe. Toutefois, et à notre sentiment de manière assez singulière, il n'existe, à notre connaissance, que peu ou pas de travaux menés en ce sens.

## **IV – 2. Contributions et travaux**

### **IV – 2.1. Attributions causales et cohésion : Étude sur le biais de complaisance de groupe (*group serving bias*)**

Concernant ce travail, les données sont issues de la thèse de Fabrice Buton (2005). Outre le fait qu'il m'a semblé intéressant de rapporter dans cette note de synthèse le travail effectué sous ma direction par un étudiant, l'originalité de la méthodologie employée (Analyse Hiérarchique Multiniveaux ; HLM) ainsi que des résultats articulant le niveau individuel et celui du groupe au plan des attribution sont deux raisons supplémentaires expliquant ce choix. Le cadre général de l'étude consistait à étudier les attributions causales de joueurs, de base-ball et de handball, à la sortie d'un match, afin de voir s'ils avaient ou non tendance à se créditer des succès et à rejeter toute responsabilité en cas d'échec. Le présupposé général était que la pratique des deux activités compétitives que sont le hand-ball et le base-ball, à laquelle s'ajoute la présence de spectateurs et éventuellement « d'autrui significatifs » que sont les parents, les amis, les entraîneurs, etc., placent le joueur dans un climat dans lequel le souci de préserver son estime de soi devient essentiel.

#### **Hypothèses**

Parmi toutes les hypothèses formulées lors de ce travail de thèse, nous ne retiendrons ici que celles pouvant illustrer la problématique de l'articulation entre le niveau individuel et celui du groupe, à savoir :

*Hypothèse 1.* En premier lieu, nous nous attendions à mettre en évidence un biais d'auto-complaisance chez les sujets de notre étude. Plus précisément, les sportifs devaient :

*Hypothèse 1.1.* S'attribuer plus de responsabilité du résultat du groupe en cas de victoire qu'en cas de défaite.

*Hypothèse 1.2.* Émettre des attributions plus internes, stables et contrôlables personnelles en cas de victoire qu'en cas de défaite.

*Hypothèse 2.* Deuxièmement, nous nous attendions également à ce que les sportifs de notre étude montrent un biais de complaisance de groupe. Plus exactement, lorsque le groupe est le point de référence des attributions, nous nous attendons à ce que les attributions soient plus internes, stables et contrôlables en cas de victoire que de défaite.

*Hypothèse 3.* Nous nous attendions également à ce que les attributions formulées lorsque le groupe est le point de référence soient de véritables variables collectives, des « croyances partagées » par tous les membres d'un groupe. Pour cela, que ce soit en cas de victoire ou de défaite, les membres d'un même groupe devraient émettre des attributions plus semblables entre elles que celles émises par les sportifs des autres groupes.

*Hypothèse 4.* Il existerait un lien entre le degré de cohésion de l'équipe sportive et les biais attributionnels observés :

*Hypothèse 4.1.* Dans les équipes fortement cohésives, il existerait un biais de complaisance de groupe (attributions plus internes, stables et contrôlables personnelles lorsque le groupe est la cible des attributions), alors qu'un biais d'auto-complaisance devrait être observé dans les équipes faiblement cohésives.

*Hypothèse 4.2.* En corollaire à l'hypothèse précédente, et au regard des résultats parfois contradictoires de certaines études, nous pensons que la cohésion de groupe pourrait jouer un rôle modulateur quant à la formulation des attributions causales suite à la victoire et/ou à la défaite de l'équipe.

## **Méthode**

***Participants et activités sportives.*** L'échantillon de cette étude comporte 374 participants (95 femmes et 269 hommes ; âge moyen = 26.41 ans,  $ET = 3.22$ ) volontaires, dont 227 joueur(se)s de handball de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>nd</sup> division (28 équipes) et 147 joueurs de base-ball de niveau élite et national (14 équipes). Le niveau de pratique est suffisamment élevé pour penser que le succès ou l'échec revêt une certaine importance pour les sujets.

***Procédure.*** Avant une rencontre sportive (en général lors du dernier entraînement précédant le match, les joueurs étaient invités à remplir le Questionnaire d'Ambiance de Groupe (QAG ; Heuzé & Fontayne, 2002). Dès la fin de la rencontre, les joueur(se)s étaient réuni(e)s dans un vestiaire, puis il leur était distribué un questionnaire individuel de type « papier-crayon » dans lequel il leur était demandé, notamment, de remplir l'Échelle de Mesure des Attributions Causales (EMAC ; Fontayne et al. 2003). Les questionnaires ont été administrés par petits

groupes. Il était précisé qu'il ne s'agissait pas d'un test, et qu'il n'y avait donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. L'anonymat était garanti ; seul le sexe et la date de naissance étaient reportés. Quatre mesures étaient alors effectuées : le résultat de la rencontre, les attributions causales, la cohésion et le degré de contribution au résultat de l'équipe.

**Mesures.**

*Le résultat.* Le résultat de chaque rencontre était évalué en termes de victoire (succès) et défaite (échec).

*Les attributions causales.* L'EMAC (Fontayne et al., 2003) a été utilisé. Ce questionnaire se compose de 12 items se regroupant sur quatre facteurs indépendants : Locus (L), Stabilité (S), Contrôle Personnel (CP) et Contrôle Externe (CE). Les réponses sont obtenues grâce à des échelles allant de 1 (les causes sont plus internes, stables, contrôlables personnelles et contrôlables externes) à 9 (les causes sont plus externes, instables, incontrôlables personnelles et incontrôlables externes).

Les sujets ont répondu deux fois au questionnaire (l'ordre de présentation étant contrebalancé) : une fois où ils devaient évaluer leur résultat personnel et une autre fois pour laquelle le résultat du groupe était la cible des attributions causales. Une légère adaptation du questionnaire original a donc dû être réalisée, en transformant certains des items afin d'ancrer les évaluations sur le groupe (voir Buton, 2005).

Les coefficients alpha de Cronbach sont respectivement de : L ( $\alpha = .91$ ), S ( $\alpha = .92$ ), CP ( $\alpha = .91$ ) et CE ( $\alpha = .92$ ) dans la condition d'évaluation du résultat personnel et de : L ( $\alpha = .91$ ), S ( $\alpha = .93$ ), CP ( $\alpha = .91$ ) et CE ( $\alpha = .93$ ) dans la condition où le groupe est la cible des évaluations. L'ensemble des échelles a été conservé pour les analyses.

*La cohésion.* Le Questionnaire sur l'Ambiance du Groupe (QAG ; Heuzé & Fontayne, 2002) a été utilisé. Ce questionnaire comprend 18 items repartis sur quatre sous-échelles : l'Attraction pour le Groupe-Tâche (ATG-T, 4 items), l'Attraction pour le Groupe-Sociale (ATG-S, 5 items), l'Intégration du Groupe-Tâche (GI-T, 5 items) et l'Intégration du Groupe- Sociale (GI-S, 4 items). Les dimensions ATG-T et GI-T définissent la cohésion opératoire, les dimensions ATG-S et GI-S la cohésion sociale. Les réponses sont obtenues au moyen d'échelles de type Likert en 9 points dont les ancrages extrêmes sont 1 (*Pas du tout d'accord*) et 9 (*Tout à fait d'accord*). Ainsi, un score élevé reflète une perception élevée de cohésion. Les coefficients alpha de Cronbach pour la présente étude sont respectivement de ATG-S ( $\alpha = .53$ ), ATG-T ( $\alpha = .78$ ), GI-T ( $\alpha = .70$ ) et GI-S ( $\alpha = .70$ ). L'apparente faiblesse de la fiabilité de l'échelle ATG-S

semble constitutive de l'outil original car elle ne diffère guère de celles rapportées par Caron et al. (1985) ou Heuzé et Fontayne (2002) dans leurs travaux de validation. Conformément aux travaux de Carron et al. (2003), les indices de consensus «  $r_{wg}$  »<sup>28</sup> qui sont respectivement de .82, .68, .58 et .63 confirment que ces mesures sont des croyances partagées et peuvent donc être agrégées niveau du groupe. L'ensemble des échelles sera donc gardé pour les analyses qui suivront.

*Le degré de contribution au résultat.* Enfin, une la contribution perçue du sujet au résultat de son équipe était évaluée à partir d'une échelle allant de 0 à 100% graduée de 10 en 10. Le sujet estimait le pourcentage de sa contribution en entourant le chiffre qui lui semblait le plus juste.

**Principaux résultats : Protéger son estime de soi ou protéger le groupe : un choix dicté par le degré de cohésion de l'équipe ?**

*Analyse descriptive et biais d'autocomplaisance.* Comme il était présumé, les résultats des rencontres sportives affectent les jugements des sportifs quant à leur degré de contribution au résultat de leur équipe et en termes d'explications causales. Afin d'évaluer si les sportifs pensent plus contribuer au résultat de leur équipe en condition de succès (i.e., victoire) qu'en condition d'échec (i.e., défaite), nous avons réalisé un  $t$  de Student (probabilité bilatérale) sur séries indépendantes avec comme variable indépendante (VI) le résultat et comme variable dépendante (VD) la contribution perçue au résultat. L'analyse montre qu'il existe une différence significative :  $t(372) = 3,48$  ;  $p < .001$ , les sujets en condition de victoire ( $n = 211$  ;  $m_v = 36,87 \pm 19,74$ ) pensant contribuer plus au résultat de leur équipe que les sujets en condition de défaite ( $n = 163$  ;  $m_d = 29,26 \pm 21,84$ ) (voir Hypothèse 1.1).

Également, une série de tests  $t$  de Student (probabilité bilatérale) sur séries indépendantes avec comme VI le résultat et comme VD la mesure des attributions causales en condition « individuelle » effectuée avec l'EMAC. Les résultats sont reportés dans le tableau 3 et montrent qu'en dehors de la contrôlabilité externe, les sportifs en condition de succès font des attributions plus internes, plus stables et plus contrôlables que les sportifs en condition de défaite. Lorsque le groupe est pris comme point de référence des attributions, les tests  $t$  de Student sur séries indépendantes montrent, qu'excepté pour la dimension « contrôlabilité personnelle », les sujets font des attributions plus internes, contrôlables et stables en situation de victoire que de défaite (voir Tableau 5).

---

<sup>28</sup>  $r_{wg(i)} = 1 - (S_{xj}^2 / \sigma_{EU}^2)$ , où  $S_{xj}^2$  est la variance observée sur la variable X, et  $\sigma_{EU}^2$  est la variance attendue sur la distribution de la variable X de manière aléatoire selon une distribution discrète (son calcul se fait comme suit :  $\sigma_{EU}^2 = (A^2 - 1) / 12$  ; A étant le nombre d'alternatives de réponse dans l'échelle de mesure) (James et al., 1984).

Tableau 5. Résumé des scores d'attributions causales en condition « individuelle » et « groupe » en fonction du résultat des rencontres.

Dimensions causales	Victoire (n = 211/210)	Défaite (n = 163)	Valeur de /t/ (ddl = 372/371)
<i>Cible « individu »</i>			
L	5.03 ± 2.14	5.58 ± 2.11	2.50*
CP	4.10 ± 1.95	4.70 ± 2.27	2.78*
CE	3.89 ± 2.14	3.94 ± 2.14	0.23
S	4.86 ± 1.72	5.54 ± 1.55	3.96*
<i>Cible « groupe »</i>			
L	4.02 ± 1.58	4.66 ± 1.43	4.02*
CP	3.95 ± 1.42	4.16 ± 1.04	1.60 <sup>ns</sup>
CE	3.74 ± 1.42	4.31 ± 1.39	3.91*
S	3.84 ± 1.27	4.24 ± 1.02	3.26*
L	4.02 ± 1.58	4.66 ± 1.43	4.02*

Note. L = Locus ; CP = Contrôlabilité Personnelle ; CE = Contrôlabilité Externe ; S = Stabilité. (Un sujet n'a pas rempli la totalité des questionnaires en condition « groupe ») *ns* à  $p < .05$  ; \* significatif à  $p < .001$ .

Afin de vérifier si les mesures attributionnelles peuvent être agrégées au niveau du groupe, le calcul des ICCs (i.e., coefficients de corrélation intra-classes), des éta carrés<sup>29</sup> et des indices d'agrégation ( $r_{wg}$ ) ont été effectués pour chacune des dimensions causales (et pour chacune des équipes pour les indices  $r_{wg}$ ). Les résultats pour la condition cible « individuelle » sont reportés dans le tableau 6. Les ICCs sont toutes significatives, mais les indices  $\eta^2$  n'atteignent ou ne dépassent le seuil de .20 que pour les dimensions CE et S. Ces résultats montrent donc des indices de consensus relativement modérés, excepté pour la dimension causale « stabilité ». Les indices  $r_{wg}$  calculés pour chacune des équipes montrent même, pour certaines d'entre-elles, une absence d'agrément (i.e., indices négatifs montrant une plus grande variance observée dans les réponses des personnes appartenant à l'équipe que la variance attendue).

<sup>29</sup> - Les ICC (Kenny & Lavoie, 1985) se définissent de la manière suivante :  $\frac{V_{int\ ra} - V_{int\ er}}{V_{int\ ra} + V_{int\ er}(n-1)}$ . Lorsque les groupes n'ont pas

le même nombre d'individus, alors on applique la formule suivante  $\frac{V_{int\ ra} - V_{int\ er}}{V_{int\ ra} + V_{int\ er}(n'-1)}$ , où  $n'$  se définit par :  $\frac{N^2 - \sum ni^2}{N(k-1)}$  où N est le nombre total de sujets, ni le nombre de sujets dans chaque groupe, et k le nombre de groupes.

- La statistique « éta carré » ( $\eta^2 = \frac{\text{Somme des carrés inter - groupe}}{\text{Somme des carrés totale}}$ ) est une mesure d'association. Elle décrit l'intensité de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante. C'est une mesure d'association de type Réduction Proportionnelle d'Erreur (RPE). En d'autres termes, elle permet d'estimer le pourcentage de réduction de l'erreur d'estimation de la variable dépendante quand on tient compte de la variable indépendante (de l'appartenance du sujet à un groupe).

Tableau 6. Résumé des indices de consensus sur chacune des dimensions causales en condition cible « individu » et « groupe ».

Attribution	Variance intra-groupe	Variance inter-groupe	ICC	$F(41,332)$	$\eta^2$	$r_{wg}$ (moyenne)
<i>Individu</i>						
L	6.97	4.29	.07	= .012	.17	.33
CP	6.67	4.00	.07	< .01	.17	.40
CE	5.17	2.59	.10	< .001	.20	.39
S	5.17	2.59	.10	< .001	.20	.60
<i>Groupe</i>						
L	6.56	1.87	.22	< .001	.30	.72
CP	4.80	1.23	.25	< .001	.33	.81
CE	6.75	1.48	.29	< .001	.36	.78
S	4.91	0.98	.31	< .001	.38	.85

Note. L = Locus ; CP = Contrôlabilité Personnelle ; CE = Contrôlabilité Externe ; S = Stabilité.

Lorsque le groupe est la cible des attributions, les indices montrent un consensus d'un degré relativement élevé et cela quelle que soit la dimension causale évoquée. En particulier, les indices  $r_{wg}$  calculés pour chacune des équipes (voir Buton, 2005 pour plus de détails) affichent (excepté pour une des équipes) un niveau remarquable pour cette condition, indiquant par la même un degré d'agrément intra-groupe très important. Les indices  $\eta^2$ , ainsi que les ICCs toutes significatives semblent aller dans le sens d'un niveau de mesure des attributions « partagé » par les membres d'une même équipe sportive.

**Une analyse hiérarchique linéaire multiniveaux.** Nos hypothèses reposent sur deux idées : (1) les attributions causales sont des croyances partagées, tout particulièrement lorsque la cible des attributions est le « groupe », et (2) les attributions causales varient à la fois au niveau des sujets et des groupes. Concernant ces points, nos résultats concernant les indices d'agrégation et de consensus (voir tableau 6) nous encouragent à réaliser nos analyses à la fois au niveau individuel et au niveau du groupe. Afin de les conduire, nous utiliserons des analyses hiérarchiques multiniveaux (HLM ; *Hierarchical Linear Modeling*, Raudenbush & Bryk, 2002). Cette procédure est préconisée pour tester les données lorsqu'elles sont emboîtées dans une structure hiérarchique (e.g., sujets appartenant à des équipes différentes). Cela permet tout à la fois de tenir compte de la non-indépendance des observations entre les sujets d'un même groupe (voir Kenny & Lavoie, 1985) et d'évaluer la variabilité des données à la fois au niveau individuel et du groupe sans sous-estimer les erreurs-types, ceci pouvant conduire à des résultats erronés (Bryk & Raudenbush, 1992 ; Rasbash et al., 2000).

Afin de conduire nos analyses, nous avons utilisé le logiciel MLWin 2.01 (Rasbash et al., 2004). Selon les recommandations de ces auteurs : (1) la variable « résultat » a été utilisée comme une variable ordinale en codant « victoire = 1 » et « défaite = 2 », et (2) les variables

mesurant les attributions causales ont été centrées en soustrayant la moyenne de chaque échelle aux données individuelles. Nous avons ensuite estimé nos différents modèles au niveau individuel et au niveau de l'équipe. Chacune des mesures des attributions causales en condition « individuelle » et en condition « cible » ont été successivement entrées comme variable dépendante dans l'analyse. Celles-ci sont représentées dans l'équation (1) par le terme  $y_{ij}$  pour lequel les indices représentent l'observation  $i$  au niveau de l'équipe  $j$ .

$$y_{ij} = \beta_{0ij}x_0 + \beta_1x_{1ij} \quad (1)$$

Dans cette même équation, les observations concernant les variables indépendantes (i.e., résultat, cohésion, résultat x cohésion) qui seront successivement entrées dans le modèle sont notées de manière similaire par le terme  $x_{1ij}$  auxquelles sont associées un coefficient de régression fixe  $\beta_1$ . Un terme constant égal à 1, noté  $x_0$  selon la terminologie de Rasbash et al. (2004), est associé à la constante (*intercept*)  $\beta_{0ij}$ . Ce terme de  $\beta_{0ij}$  représente la constante de l'équation de régression et il est défini comme étant la somme de trois termes.

$$\beta_{0ij} = \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij} \quad (2)$$

$\beta_0$  est « l'intercept » fixe moyen pour l'ensemble des sujets,  $u_{0j}$  représente la déviation de cette constante pour l'équipe  $j$ , et  $e_{0ij}$  l'écart pour le  $i^{\text{ème}}$  joueur dans la  $j^{\text{ème}}$  équipe. Telle qu'elle est représentée l'équation (2) se réfère à un modèle décomposant la variance en termes fixes ( $\beta_0; \beta_1$ ) et aléatoires ( $u_{0j}; e_{0ij}$ ). Néanmoins, à la différence d'un modèle de régression au niveau individuel pour lequel la constante et la pente de régression sont fixes, dans un modèle multiniveaux, les « intercepts » et les pentes de régressions peuvent varier au niveau des groupes.

Pour déterminer si un modèle de régression multiniveaux présente une amélioration notable dans son adéquation aux données, l'examen de l'indice global de déviance, le -2 Log Likelihood ( $\chi^2$ ), est requis. Une diminution significative dans la statistique du  $\chi^2$  indique une meilleure « explication » de la variance par le modèle présenté<sup>30</sup>. Toutes nos estimations (voir Tableau 7) seront obtenues à partir de la procédure itérative des moindres carrés généraux (IGLS ; *Iterative Generalized Least Square*) proposée par le logiciel MLWin 2.01.

La démarche d'analyse que nous avons suivi est décrite ci-après. Dans un premier temps (Modèle 1 ou Modèle nul) nous avons déterminé la part de variance respective au niveau individuel et au niveau du groupe pour chacune des mesures d'attributions causales (i.e., Locus,

<sup>30</sup> Cette statistique peut également être utile pour déterminer, dans le cadre de modèle « simple » (i.e., une variable dépendante), s'il serait utile de tester un modèle dans lequel les pentes de régression varient à travers les différents groupes. Nous ne nous en servons pas à cette fin dans nos analyses en raison de la complexité de nos modèles, mais également parce que nous n'avons aucune hypothèse particulière à ce propos.

Contrôle Personnel, Contrôle Externe, Stabilité) et pour chacune des conditions cibles (i.e., individu, groupe). Nous avons indiqué les coefficients de corrélation intra-classes permettant ainsi d'évaluer quel pourcentage de variance peut être imputé au niveau du groupe et au niveau individuel. Par exemple, concernant le Locus en condition cible « groupe » 22% de la variance est imputable au niveau du groupe et donc 78% de la variance est due à la variabilité entre les sujets (voir Tableau 7). Les mesures rapportées attestent la validité de notre troisième hypothèse.

Tableau 7. Résumé de l'analyse hiérarchique multiniveaux réalisée sur chacune des dimensions causales en fonction des dimensions de la cohésion de groupe.

<i>Paramètres</i>	L "Individu"	L "Groupe"	CP "Individu"	CP "Groupe"	CE "Individu"	CE "Groupe"	S "Individu"	S "Groupe"
<b>Modèle 1</b>								
<i>Fixes</i>								
Constante	-0,02 (0,13)	0,04 (0,13)	-0,01 (0,13)	0,01 (0,11)	-0,02 (0,15)	0,06 (0,135)	-0,02 (0,12)	0,04 (0,11)
<i>Aléatoires</i>								
Équipe $\sigma_{u0}^2$	0,27 (0,17)	0,52* (0,16)	0,26 (0,16)	0,39* (0,12)	0,45* (0,20)	0,59* (0,17)	0,28* (0,13)	0,43* (0,12)
Individu $\sigma_e^2$	4,31* (0,33)	1,87* (0,14)	4,02* (0,31)	1,22* (0,10)	4,13* (0,32)	1,48* (0,11)	2,53* (0,20)	0,98* (0,08)
ICC	0,06	0,22	0,06	0,24	0,10	0,29	0,10	0,30
-2*LL ( $\chi^2$ )	1626,08	1348,05	1601,16	1192,6	1620,36	1271,19	1437,65	1120,35
<b>Modèle 2</b>								
<i>Fixes</i>								
Constante	-0,87* (0,39)	-0,90* (0,38)	-0,89* (0,37)	-0,31 (0,30)	-0,12 (0,46)	-0,79 (0,39)	-1,04* (0,32)	-0,59* (0,34)
Résultat	0,59* (0,26)	0,66* (0,25)	0,61* (0,25)	0,22 (0,22)	0,07 (0,30)	0,59* (0,26)	0,72* (0,21)	0,42 (0,22)
<i>Aléatoires</i>								
Équipe $\sigma_{u0}^2$	0,21 (0,15)	0,42* (0,14)	0,17 (0,14)	0,37* (0,11)	0,45* (0,20)	0,50* (0,15)	0,18 (0,10)	0,39* (0,11)
Individu $\sigma_e^2$	4,29* (0,33)	1,87* (0,15)	4,02* (0,31)	1,22* (0,09)	4,13* (0,32)	1,48* (0,12)	2,52* (0,19)	0,98* (0,08)
ICC	0,05	0,18	0,04	0,23	0,10	0,25	0,07	0,28
-2*LL ( $\chi^2$ )	1621,01	1341,48	1595,37	1191,61	1620,3	1266,18	1427,34	1116,97
$\Delta\chi^2$	5,07*	6,57*	5,79*	0,99	0,06	5,01*	10,31*	3,38
<b>Modèle 3 ATGS</b>								
<i>Fixes</i>								
Constante	-0,86* (0,39)	-0,89* (0,31)	-0,89* (0,38)	-0,28 (0,18)	-0,12 (0,45)	-0,77* (0,31)	-1,03* (0,32)	-0,54* (0,21)
Résultat	0,59* (0,26)	0,64* (0,21)	0,61* (0,25)	0,20 (0,12)	0,07 (0,30)	0,57* (0,21)	0,71* (0,21)	0,39* (0,14)
ATGS	-0,16* (0,08)	-0,37* (0,05)	-0,04 (0,07)	-0,68* (0,02)	0,05 (0,08)	-0,37* (0,04)	-0,06 (0,06)	-0,51* (0,03)
<i>Aléatoires</i>								
Équipe $\sigma_{u0}^2$	0,21* (0,15)	0,24*(0,10)	0,18 (0,14)	0,11* (0,03)	0,43* (0,20)	0,30* (0,10)	0,17 (0,10)	0,14* (0,05)
Individu $\sigma_e^2$	4,24* (0,33)	1,68* (0,13)	4,01* (0,31)	0,38* (0,03)	4,14* (0,32)	1,28* (0,10)	2,52* (0,19)	0,55* (0,04)
ICC	0,05	0,13	0,04	0,22	0,09	0,19	0,06	0,20
-2*LL ( $\chi^2$ )	1616,81	1289,33	1595,03	753,28	1619,84	1199,69	1426,13	886,60
$\Delta\chi^2$	4,20*	52,15*	0,34	438,33*	0,46	66,49*	1,21	230,37*
<b>Modèle 3 ATGT</b>								
<i>Fixes</i>								
Constante	-0,74 (0,40)	-0,72* (0,32)	-0,88* (0,38)	-0,13 (0,30)	-0,18 (0,46)	-0,40* (0,18)	-1,02* (0,32)	-0,27 (0,22)
Résultat	0,50* (0,26)	0,52* (0,21)	0,61* (0,25)	0,09 (0,20)	0,12 (0,30)	0,28* (0,12)	0,70* (0,21)	0,19 (0,14)
ATGT	-0,19* (0,06)	-0,28* (0,04)	-0,01 (0,06)	-0,26* (0,03)	0,10 (0,06)	-0,60* (0,02)	-0,30* (0,05)	-0,44* (0,02)
<i>Aléatoires</i>								
Équipe $\sigma_{u0}^2$	0,23 (0,15)	0,26* (0,10)	0,17 (0,14)	0,29* (0,09)	0,43* (0,20)	0,08* (0,03)	0,18 (0,10)	0,16* (0,05)
Individu $\sigma_e^2$	4,16* (0,32)	1,70* (0,13)	4,02* (0,31)	1,04* (0,08)	4,11* (0,32)	0,52* (0,04)	2,52* (0,20)	0,43* (0,03)
ICC	0,05	0,13	0,04	0,22	0,09	0,13	0,07	0,27
-2*LL ( $\chi^2$ )	1616,83	1294,70	1595,32	1126,70	1617,68	856,45	1426,9	804,41
$\Delta\chi^2$	4,18*	46,78*	0,05	64,91*	2,62	409,73*	0,44	312,56*

<i>Paramètres</i>	L	L	CP	CP	CE	CE	S	S
	"Individu"	"Groupe"	"Individu"	"Groupe"	"Individu"	"Groupe"	"Individu"	"Groupe"
<b>Modèle 3 GIS</b>								
<i>Fixes</i>								
Constante	-0,76 (0,40)	-0,78* (0,33)	-0,93* (0,37)	-0,08 (0,13)	-0,16 (0,46)	-0,61 (0,34)	-1,00* (0,32)	-0,26 (0,22)
Résultat	0,52* (0,26)	0,57* (0,21)	0,64* (0,25)	-0,05 (0,09)	0,10* (0,30)	0,47* (0,23)	0,70* (0,21)	0,21 (0,15)
GIS	-0,19* (0,07)	-0,20* (0,05)	0,06 (0,06)	-0,60* (0,02)	0,06 (0,07)	-0,27* (0,04)	-0,05 (0,05)	-0,47* (0,03)
<i>Aléatoires</i>								
Équipe $\sigma^2_{u0}$	0,21 (0,16)	0,26* (0,10)	0,16 (0,14)	0,02 (0,02)	0,47* (0,21)	0,37* (0,11)	0,18 (0,10)	0,15* (0,05)
Individu $\sigma^2_e$	4,19* (0,32)	1,85* (0,14)	4,02* (0,31)	0,56* (0,04)	4,12* (0,32)	1,36* (0,10)	2,52* (0,20)	0,59* (0,04)
ICC	0,05	0,12	0,04	0,03	0,10	0,21	0,07	0,20
-2*LL ( $\chi^2$ )	1613,50	1325,56	1594,45	853,92	1619,63	1226,48	1426,59	911,18
$\Delta\chi^2$	7,51*	15,92*	0,92	337,69*	0,67	39,70*	0,75	205,79*
<b>Modèle 3 GIT</b>								
<i>Fixes</i>								
Constante	-0,82* (0,40)	-0,01 (0,02)	-0,84* (0,38)	-0,04 (0,28)	-0,29 (0,46)	-0,12 (0,20)	-0,98* (0,33)	-0,11 (0,20)
Résultat	0,56* (0,26)	0,01 (0,01)	0,58* (0,25)	0,03 (0,18)	0,19 (0,31)	0,11 (0,13)	0,67* (0,22)	0,09 (0,13)
GIT	-0,05 (0,07)	-0,99* (0,03)	0,05 (0,07)	0,29* (0,04)	0,19* (0,07)	-0,74* (0,03)	-0,07 (0,06)	-0,50* (0,03)
<i>Aléatoires</i>								
Équipe $\sigma^2_{u0}$	0,20 (0,15)	0,00 (0,00)	0,17 (0,14)	0,21* (0,07)	0,48* (0,21)	0,11* (0,04)	0,19 (0,10)	0,11* (0,04)
Individu $\sigma^2_e$	4,29* (0,33)	0,01 (0,00)	4,01* (0,31)	1,11* (0,09)	4,04* (0,31)	0,51* (0,04)	2,50* (0,19)	0,59* (0,05)
ICC	0,04	0,00	0,04	0,16	0,11	0,18	0,07	0,16
-2*LL ( $\chi^2$ )	1620,56	-678,04	1594,82	1142,77	1613,99	856,35	1425,76	902,53
$\Delta\chi^2$	0,45	2019,52*	0,55	48,84*	6,31*	409,83*	1,58	214,44*
<b>Modèle 4 ATGS</b>								
<i>Fixes</i>								
Constante	-0,86* (0,39)	-0,89* (0,31)	-0,89* (0,38)	-0,28 (0,18)	-0,12 (0,45)	-0,77* (0,31)	-1,03* (0,31)	-0,54* (0,21)
Résultat	0,59* (0,26)	0,31 (0,66)	0,61* (0,25)	0,86* (0,32)	0,07 (0,30)	0,18 (0,59)	0,71* (0,21)	-0,36 (0,39)
ATGS	-0,26 (0,23)	-0,58* (0,15)	-0,21 (0,22)	-0,92* (0,07)	0,15 (0,23)	-0,46* (0,13)	-0,47* (0,18)	-0,68* (0,08)
Résultat x ATGS	0,08 (0,15)	0,15 (0,10)	0,12 (0,15)	0,17* (0,05)	-0,15 (0,16)	0,06 (0,09)	0,29* (0,12)	0,12* (0,06)
<i>Aléatoires</i>								
Équipe $\sigma^2_{u0}$	0,20 (0,15)	0,24* (0,09)	0,17 (0,14)	0,09* (0,03)	0,43* (0,20)	0,30* (0,10)	0,15 (0,10)	0,14* (0,04)
Individu $\sigma^2_e$	4,24* (0,33)	1,67* (0,13)	4,01* (0,31)	0,37* (0,03)	4,12* (0,32)	1,28* (0,10)	2,49* (0,19)	0,54* (0,04)
ICC	0,05	0,13	0,04	0,20	0,09	0,19	0,06	0,21
-2*LL ( $\chi^2$ )	1616,57	1287,01	1594,41	741,21	1618,97	1199,19	1420,21	882,28
$\Delta\chi^2$	0,24	2,32	0,62	12,07*	0,87	0,50	5,92*	4,32*
<b>Modèle 4 ATGT</b>								
<i>Fixes</i>								
Constante	-0,74 (0,40)	-0,72* (0,32)	-0,88* (0,38)	-0,14 (0,30)	-0,15 (0,46)	-0,40* (0,18)	-1,01* (0,33)	-0,27 (0,21)
Résultat	0,50* (0,26)	0,52* (0,21)	0,61* (0,25)	0,10 (0,20)	0,11 (0,30)	0,29* (0,12)	0,72* (0,21)	0,20 (0,14)
ATGT	-0,18 (0,12)	-0,40* (0,12)	-0,14 (0,18)	-0,45* (0,10)	0,10 (0,21)	-0,66* (0,07)	-0,36* (0,14)	-0,57* (0,06)
Résultat x ATGT	-0,00 (0,12)	0,08 (0,08)	0,09 (0,11)	0,12 (0,30)	0,11 (0,14)	0,04 (0,04)	0,22 (0,09)	0,08 (0,04)
<i>Aléatoires</i>								
Équipe $\sigma^2_{u0}$	0,23 (0,15)	0,25* (0,10)	0,18 (0,18)	0,27* (0,09)	0,43* (0,20)	0,08* (0,03)	0,17 (0,10)	0,15* (0,04)
Individu $\sigma^2_e$	4,16* (0,32)	1,69* (0,13)	4,00* (0,31)	1,03* (0,08)	4,11* (0,32)	0,52* (0,04)	2,48* (0,19)	0,42* (0,03)
ICC	0,05	0,13	0,04	0,21	0,09	0,13	0,06	0,26
-2*LL ( $\chi^2$ )	1610,83	1293,63	1594,74	1122,815	1617,29	855,52	1420,96	800,58
$\Delta\chi^2$	6,00*	1,07	0,58	3,88*	0,39	0,93	5,94*	3,83
<b>Modèle 4 GIS</b>								
<i>Fixes</i>								
Constante	-0,76 (0,40)	-0,77* (0,31)	-0,93* (0,37)	-0,08 (0,13)	-0,16 (0,46)	-0,61* (0,34)	-1,01* (0,33)	-0,26 (0,22)
Résultat	0,51* (0,26)	0,59* (0,20)	0,64* (0,25)	-0,03 (0,09)	0,10 (0,30)	0,48* (0,22)	0,69* (0,22)	0,22 (0,14)
GIS	0,00 (0,20)	-0,71* (0,14)	0,12 (0,20)	-0,89* (0,07)	-0,10 (0,21)	-0,67* (0,13)	0,09 (0,16)	-0,78* (0,08)
Résultat x GIS	-0,14 (0,14)	0,36* (0,09)	-0,04 (0,13)	0,20* (0,05)	0,11 (0,14)	0,28* (0,08)	-0,10 (0,11)	0,23* (0,05)
<i>Aléatoires</i>								
Équipe $\sigma^2_{u0}$	0,22 (0,15)	0,22* (0,09)	0,16 (0,14)	0,02 (0,02)	0,45* (0,20)	0,36* (0,11)	0,19* (0,10)	0,14* (0,4)
Individu $\sigma^2_e$	4,18* (0,32)	1,80* (0,14)	4,02* (0,31)	0,53* (0,03)	4,12* (0,32)	1,32* (0,10)	2,50* (0,19)	0,56* (0,04)
ICC	0,05	0,11	0,04	0,04	0,10	0,21	0,07	0,20
-2*LL ( $\chi^2$ )	1612,49	1311,50	1594,35	836,50	1618,99	1215,63	1425,73	893,87
$\Delta\chi^2$	1,01	14,06*	0,10	17,42*	0,64	10,85*	0,86	17,31*

<i>Paramètres</i>	L	L	CP	CP	CE	CE	S	S
	"Individu"	"Groupe"	"Individu"	"Groupe"	"Individu"	"Groupe"	"Individu"	"Groupe"
<b>Modèle 4 GIT</b>								
<i>Fixes</i>								
Constante	-0,82* (0,40)	-0,01 (0,02)	-0,84* (0,38)	-0,05 (0,26)	-0,29 (0,47)	-0,12 (0,20)	-0,98* (0,33)	-0,11 (0,20)
Résultat	0,57* (0,26)	0,01 (0,01)	0,58* (0,25)	0,07 (0,18)	0,18 (0,31)	0,10 (0,13)	0,70* (0,22)	0,10 (0,13)
GIT	-0,16 (0,22)	-0,98* (0,01)	0,03 (0,21)	0,66* (0,12)	0,37* (0,22)	-0,71* (0,08)	-0,42* (0,17)	-0,68* (0,09)
Résultat x GIT	0,08 (0,15)	0,00 (0,01)	-0,01 (0,15)	0,26* (0,08)	-0,13 (0,15)	-0,02 (0,05)	0,25* (0,12)	0,13* (0,06)
<i>Aléatoires</i>								
Équipe $\sigma_{u0}^2$	0,21 (0,15)	0,00 (0,00)	0,17 (0,14)	0,18* (0,07)	0,51* (0,21)	0,11* (0,04)	0,20* (0,11)	0,10* (0,04)
Individu $\sigma_e^2$	4,28* (0,33)	0,01 (0,00)	4,01* (0,31)	1,09* (0,08)	4,02* (0,31)	0,51* (0,04)	2,46* (0,19)	0,58* (0,04)
ICC	0,05	0,00	0,04	0,14	0,11	0,18	0,08	0,15
-2*LL ( $\chi^2$ )	1620,27	-679,35	1594,82	1132,20	1613,29	856,24	1421,11	897,88
$\Delta\chi^2$	0,29	1,31	0,00	10,57	0,70	0,11	4,65*	4,65*

*Note.* L = Locus ; CP = Contrôlabilité Personnelle ; CE = Contrôlabilité Externe ; S = Stabilité. ATG-S = Attraction du Groupe-Sociale ; ATG-T = Attraction du Groupe-Tâche ; GI-S = Intégration du groupe-social ; GI-T = Intégration du groupe-tâche.  $\sigma_{u0}^2$  = variance résiduelle au niveau groupe ;  $\sigma_e^2$  = variance résiduelle au niveau individuel. ICC = Intra Class Correlation. -2\*LL = -2 Log Likelihood \* significatif à  $p < .05$ .

Dans le Modèle 2, nous avons ajouté le résultat de la rencontre comme prédicteur. Dans cinq cas sur 8, l'adjonction de cette variable permet une amélioration de la qualité du modèle (en d'autres termes, nous expliquons mieux la variabilité des données). Lorsque cette amélioration est constatée, les coefficients de régression significatifs sont positifs indiquant ainsi qu'en cas de victoire, les sujets font des attributions plus internes en condition cible « individu » (I) et en condition cible « groupe » (G), plus contrôlable personne (I), plus contrôlable externe (G) et plus stable (I). Nos hypothèses 1.2 et 2 sont partiellement avérées.

Le Modèle 3 teste la relation entre les attributions en condition I et G et chacune des dimensions de la cohésion (i.e., ATGS, ATGT, GIS, GIT). Ce modèle plus complexe nous permet de d'évaluer la relation entre les attributions causales et la cohésion une fois que le résultat de la rencontre a été contrôlé. Au final, l'influence de la cohésion est surtout avérée dans la condition cible « groupe » et le signe du coefficient de régression indique que plus les scores des différentes mesures de la cohésion sont élevés, plus les attributions sont internes, contrôlables personnel, contrôlables externe et stables.

Enfin, pour explorer l'effet modulateur des différentes dimensions de la cohésion entre le résultat de la rencontre et les différentes attributions causales (hypothèses 4.1 et 4.2), nous avons rentré un terme d'interaction « Résultat X Dimension cohésion » pour chacune des variables dépendantes. Les effets sont ici plus complexes à analyser car si certains modèles apparaissent comme expliquant plus de variance (i.e.,  $\Delta\chi^2$  significatif), ils ne démontrent pas pour autant un effet significatif (donc d'effet modulateur) de l'interaction « Résultat X Cohésion ». De plus, en condition cible « individuelle », les résultats montrent que si la variance est expliquée au niveau individuel, elle l'est également dans quelques cas au niveau du groupe. Cela ne nous permet pas

de trancher nettement concernant l'hypothèse 4.1. Cependant, nous pouvons retenir l'effet particulier de la dimension GIS en condition « groupe » quelle que soit l'attribution causale, et l'effet récurrent obtenu quelle que soit la dimension de la cohésion sur la relation performance – stabilité. Expliqué en d'autres termes, nous pouvons penser que la cohésion joue un effet modulateur quand la cible des attributions est le groupe, et donc qu'en cas de défaite les sportifs de cette étude émettent des attributions moins stables lorsque la cohésion est élevée que lorsque la cohésion est basse. Cette relation est illustrée par la figure 24 ci-après.

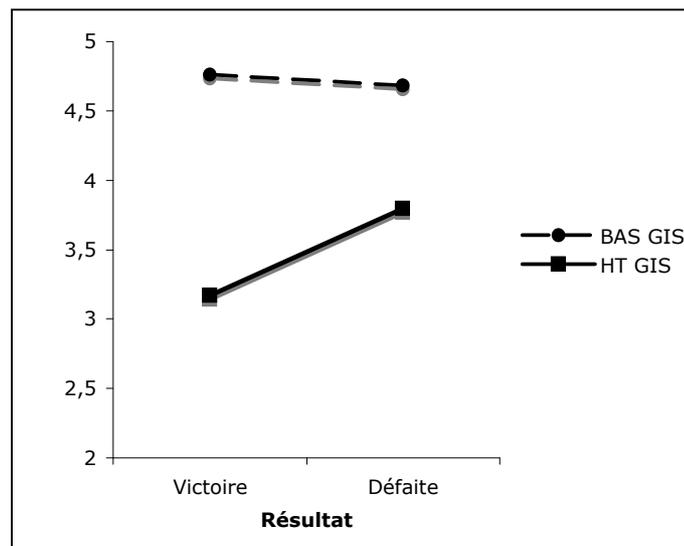


Figure 24. Score d'attribution causale « stabilité » en condition cible « groupe » en fonction de la mesure d'intégration au niveau du groupe sur le plan social (GIS) [Les catégories « HAUT » et « BAS » sont obtenus par un partage par le médiane (*median-split*)].

Note. Plus les scores sont bas plus les attributions sont stables, plus les scores sont élevés plus les attributions sont instables.

#### IV – 2.2. Cohésion du groupe sportif et climat motivationnel

Ce travail est également tirée du travail de thèse de Fabrice Buton (2005) et a donné lieu à une publication (Buton et al., 2007 ; document 11). J'ai choisi d'en relater les principaux résultats ici car, si son but principal était d'examiner la validité prédictive du QAG-a (Buton et al., 2007 ; Étude 4) [une version courte analogique du QAG ; Heuzé & Fontayne, 2002], celle-ci permet également d'illustrer la manière dont l'identification/attraction au groupe peut être influencée par le contexte social (e.g., temps d'appartenance à l'équipe, type de sport, climat motivationnel installé par l'entraîneur). Pour ce qui concerne la relation entre climat motivationnel et cohésion, il existe encore assez peu d'études, hormis peut-être celle d'Heuzé et ses collaborateurs (2006), ayant spécifiquement examiné ce type d'influence dans le cadre du sport.

Aussi, sur la base de précédentes études (e.g., Balaguer, Duda, Atienza, & Mayo, 2002 ; Duda, 2001), il était attendu que les perceptions de la cohésion de leurs équipes par les sportifs

pouvaient être différenciées sur la base du type de groupe (i.e., sports individuels *versus* sports collectifs) et du temps d'appartenance à l'équipe (i.e., anciens *versus* nouveaux membres) (Heuzé & Fontayne, 2002). Également, il a été fait l'hypothèse que les perceptions des athlètes d'un climat orienté vers la tâche seraient positivement liées avec leurs perceptions de la cohésion de leurs équipes, tandis que la perception d'un climat orienté vers l'ego serait négativement liée avec leurs perceptions de cohésion (voir Heuzé et al., 2006).

### Méthode

**Participants.** L'échantillon était constitué de 376 sportif(ve)s (92 femmes et 284 hommes,  $M_{\text{âge}} = 23.61$  ans ;  $ET = 6.72$ ) qui pratiquaient soit des sports individuels ( $n = 187$ ), soit des sports collectifs ( $n = 189$ ), dans un cadre fédéral. Le temps depuis lequel ils étaient membres de leur équipe (pour les sports collectifs) ou de leur club (pour les sports individuels) allait de moins d'une année à 26 ans ( $M = 7.81$  ans ;  $ET = 5.01$ ). Tous les sujets continuaient de pratiquer leur sport et la longévité de certains sportif(ve)s était le fait de quelques joueurs vétérans au sein d'équipes de rugby ou de clubs de tennis qui restaient compétitifs bien qu'ayant un temps de pratique supérieure à une vingtaine d'années.

**Procédure.** Les sportif(ve)s étaient interrogé(e)s à l'aide de questionnaires dont la passation était collective et se déroulait au début d'une séance d'entraînement. La passation était sous la responsabilité d'un chercheur en psychologie du sport qui précisait que l'anonymat était garanti et que les réponses ne seraient pas communiquées à leurs entraîneurs et donc ne serviraient pas à des fins de sélection. Selon la même procédure utilisée par Heuzé et Fontayne (2002, Étude 5), les sportif(ve)s des équipes de sports collectifs ont été classés comme « nouveaux » quand ils (elles) appartenaient à leur équipe depuis 12 mois ou moins ( $n = 40$ ), et « anciens » s'ils étaient membres de leur équipe depuis plus de 10 ans ( $n = 53$ ). Cette procédure consistant à extrémiser les groupes maximise la possibilité de classification des athlètes sur la variable « temps d'appartenance » (voir Heuzé & Fontayne, 2002 pour plus de détails). Tous les sujets ont rempli le QAG-a et la version française Perceived Motivational Climate Inventory (PCMI) selon un ordre contrebalancé avant une séance d'entraînement.

**Mesures.** Le QAG-a (Buton et al., 2007) est une version courte du QAG (Heuzé & Fontayne, 2002) servant à mesurer les perceptions individuelles de cohésion des groupes sportifs. Spécifiquement, il est plutôt destiné à réaliser des mesures répétées. Il est constitué de 8 items mesurant les 4 aspects spécifiques de la cohésion développées plus avant. Les quatre sous-échelles ainsi constituées sont alors mesurées (ATG-S ; ATG-T ; GI-S et GI-T) à partir de deux

items (e.g., Les membres de mon équipe unissent leurs efforts pour atteindre les objectifs de performance») par dimensions. Les réponses étaient portées sur des échelles visuelles analogiques de 10 cm allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Après avoir inversé le score des items négatifs, les mesures sont moyennées et un score élevé reflète une cohésion élevée. Les indices de fiabilité ( $\alpha$  de Cronbach) étaient de .52, .61, .67 et .57 pour les échelles ATG-S, ATG-T, GI-S et GI-T.

Le PCMI (Biddle, Goudas, Cury, Sarrazin, & Famose, 1995) est, quant à lui, est un questionnaire de 18 items mesurant, à partir de questions évaluées sur une échelle de Likert en 5 points (1 = Pas du tout d'accord, 5 = Tout à fait d'accord), deux dimensions désignées comme les perceptions du climat orienté vers la tâche ou vers l'ego. Après un moyennage des mesures, un score élevé sur chacune des deux dimensions révèle une perception élevée d'un climat orienté vers la tâche ou vers l'ego. Les indices de fiabilité ( $\alpha$  de Cronbach) étaient de .73 et de .86 pour chacune des deux échelles du PCMI (tâche et ego respectivement).

### Résultats et discussion

**Type de sport et temps d'appartenance.** Une analyse discriminante réalisée avec ATG-T, ATG-S, GI-T et GI-S comme variables indépendantes classe « correctement » 54.78 % des sujets comme des pratiquants de sports collectifs ou de sports individuels, Wilks' lambda = .97,  $F(4, 371) = 2.66$ ,  $p < .05$ , et 62.36 % comme des « nouveaux » ou des « anciens » pratiquants, Wilks' lambda = .89,  $F(4, 88) = 2.68$ ,  $p < .05$ . Une série d'ANOVAs furent menées successivement avec le type et le temps de pratique comme variables indépendantes et les quatre dimensions de la cohésion (i.e., ATG-T, ATG-S, GI-T et GI-S) comme variables dépendantes. Les résultats montrent des différences significatives entre les sportif(ve)s « individuels » et « collectifs » sur ATG-T,  $F(1, 374) = 5.59$ ,  $p < .05$  ( $7.11 \pm 2.12$  vs.  $6.53 \pm 2.58$ ) et entre les « nouveaux » et les « anciens » sur ATG-S,  $F(1, 91) = 4.20$ ,  $p < .05$  ( $5.26 \pm 2.19$  vs.  $6.33 \pm 2.70$ ) and GI-S,  $F(1, 91) = 7.22$ ,  $p < .05$  ( $4.67 \pm 1.96$  vs.  $6.14 \pm 3.02$ ). Une analyse discriminante réalisée avec les dimensions sociales et opératoires de la cohésion montre une classification correcte de 59.14 % des athlètes en fonction du temps d'appartenance à leur équipe, Wilks' lambda = .90,  $F(2, 90) = 5.04$ ,  $p < .01$ . Les résultats montrent également que les « anciens » perçoivent un niveau de cohésion sociale plus élevée dans leur équipe que les « nouveaux »,  $F(1, 91) = 9.58$ ,  $p < .05$  ( $6.24 \pm 2.16$  vs.  $4.96 \pm 1.67$ ).

**Climat motivationnel.** Comme l'indique le tableau 8, les corrélations entre les différentes sous-échelles du QAG-a et du PCMI sont consistantes avec nos hypothèses. Les résultats avancés

montrent que la perception d'un climat motivationnel orienté vers la tâche est corrélée de manière positive avec la cohésion sociale et opératoire, tandis que la perception d'un climat motivationnel orienté vers l'ego est liée négativement avec la cohésion opératoire.

Tableau 8. Correlations ( $r_{BP}$ ) entre les différentes sous-échelles du QAG-a et du PCMI.

	ATG-S	ATG-T	GI-S	GI-T	Cohésion opératoire	Cohésion sociale	Alphas	
Climat Motivationnel	Climat orienté vers l'ego	-.03 <sup>ns</sup> (-.05 <sup>ns</sup> )	-.26 <sup>***</sup> (-.39 <sup>***</sup> )	-.14 <sup>*</sup> (-.20 <sup>***</sup> )	-.11 <sup>*</sup> (-.16 <sup>*</sup> )	-.23 <sup>***</sup> (-.34 <sup>***</sup> )	-.11 <sup>ns</sup> (-.17 <sup>**</sup> )	.73
	Climat orienté ver la tâche	.26 <sup>***</sup> (.38 <sup>***</sup> )	.29 <sup>***</sup> (.40 <sup>***</sup> )	.09 <sup>ns</sup> (.12 <sup>ns</sup> )	.33 <sup>***</sup> (.43 <sup>***</sup> )	.39 <sup>***</sup> (.53 <sup>***</sup> )	.21 <sup>***</sup> (.29 <sup>***</sup> )	.87
	Alphas	.55	.61	.67	.67	.63	.61	---

Note: ATG-S = Individual attractions to group-social; ATG-T = Individual attractions to group-task; GI-S = Group integration-social; GI-T = Group integration-task; ns =  $p > .01$ ; \*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .001$ ; \*\*\*  $p < .0001$ ; les corrélations entre parenthèses sont des corrélations corrigées pour atténuation.

Pour résumer, l'ensemble de ces résultats est cohérent avec ceux de Heuzé et Fontayne (2002) et de Heuzé et al. (2006). De manière spécifique, ils ont permis de supporter la validité prédictive du QAG-a, mais de manière plus générale (et plus importante aussi), ils permettent de montrer que : (a) les perceptions de la cohésion des sportif(ve)s sont significativement liées à leur perception du climat motivationnel favorisé par leurs entraîneurs, et (b) la cohésion est sans doute un construit influencé par le temps pendant lequel le groupe est constitué, ainsi que par les expériences vécues par ce groupe dans cet intervalle.

#### IV – 2.3. Performance du groupe sportif, cohésion et efficacité collective

Cette partie rapporte les principaux résultats du manuscrit publié par Heuzé, Raimbault et Fontayne (2006 ; document 15). Celui-ci rapporte de la relation entre la cohésion du groupe, l'efficacité collective et la performance car, parmi les expériences vécues par les groupes sportifs, les résultats et les performances réalisées sont celles qui se révèlent comme étant les plus importantes quant à leur influence sur les variables de groupe (e.g., efficacité collective, cohésion ; pour revue, voir Carron & Hausenblas, 1998). La particularité de ce travail est double. En premier lieu elle s'intéresse à un groupe de sujets très spécifique et rarement étudié dans la littérature : les sportifs professionnels ; et en second lieu, nous avons cherché à évaluer si l'efficacité collective pouvait être une variable médiatrice dans la relation entre la cohésion et la performance.

#### Méthode

**Participants.** L'échantillon était constitué de 154 joueurs professionnels de basket-ball provenant de 17 équipes masculines jouant en 1<sup>ère</sup> ( $n = 7$ ) ou de 2<sup>nde</sup> ( $n = 10$ ) division (i.e., ProA et ProB). Les joueurs étaient âgés en moyenne de 26.2 ans  $\pm$  4.5, et étaient professionnels depuis 70.5  $\pm$  51.7 mois en moyenne, avec une appartenance moyenne à leur équipe de 22  $\pm$  32.2 mois et une expérience moyenne de la pratique du basket-ball de 183.1  $\pm$  70 mois. Parmi ces 154 joueurs, 105 étaient de nationalité française, 34 étaient originaires des États-Unis, et 15 provenaient de divers autres pays Européens. Les réponses de 5 joueurs furent écartées car ils remplirent la version française des questionnaires sans que leur niveau de compréhension de la langue soit contrôlé.

**Procédure.** Après avoir contacté les entraîneurs au cours d'une conférence donnée à l'Insep en direction des entraîneurs professionnels de basket-ball, 20 des 32 entraîneurs des équipes professionnels des championnats ProA et ProB français acceptèrent de participer à l'étude. À la suite de cette conférence et de leur acceptation, les entraîneurs, bien que n'étant pas informés des hypothèses spécifiques de l'étude furent avisés que le propos général du travail mené concernait l'efficacité du fonctionnement de groupe d'équipes professionnelles de basket-ball. Le recueil des données fut identique dans le temps (début de saison, premier et deuxième tiers de la saison régulière) et dans la forme pour chacune des équipes (passation collective et anonyme).

**Mesures.**

*Cohésion.* En raison des différences linguistiques, deux questionnaires de cohésion furent utilisés. Les joueurs étrangers se virent administrer le Group Environment Questionnaire (GEQ ; Carron et al., 1985) et les joueurs français le QAG (Heuzé & Fontayne, 2002), la version française de ce même questionnaire. Chacun de ces outils est constitué de 18 items mesurés sur une échelle de Likert en 9 points (1 = *Pas du tout d'accord* ; 9 = *Tout à fait d'accord*) mesurant les quatre facteurs spécifiques de la cohésion (i.e., ATG-S ; ATG-T ; GI-S et GI-T) décrits plus avant. Pour cette étude, les deux indices de fiabilité ( $\alpha$  de Cronbach) furent respectivement : ATG-S ( $\alpha = .44$  et  $.35$ ), ATG-T ( $\alpha = .79$  et  $.66$ ), GI-T ( $\alpha = .68$  et  $.69$ ), and GI-S ( $\alpha = .68$  et  $.76$ ), pour le QAG et le GEQ. En raison de sa faible consistance interne, l'échelle ATG-S fut retirée de l'analyse.

*Efficacité collective.* Aucun questionnaire n'existant à ce jour pour mesurer l'efficacité collective en basket-ball, il fut nécessaire d'en construire un. Suivant en cela les recommandations de Bandura (1986), une série d'items furent développés par des spécialistes du domaine afin d'évaluer les compétences importantes pour le jeu (i.e., habiletés offensives et défensives). Après avoir vérifié la clarté des items dans les langues françaises et anglaises, nous avons abouti à un outil avec 27 items présentés sur une échelle en 11 points allant de 1 = « *Pas*

du tout confiant » (0 %) à 11 = « Extrêmement confiant » (100%). Les scores sont alors moyennés et les plus élevés correspondent aux perceptions d'efficacité collective les plus fortes. Pour notre échantillon, les indices de fiabilité se sont révélés satisfaisant à la fois en langue française ( $\alpha = .90$ ) et en langue anglaise ( $\alpha = .96$ ).

*Performance.* La performance individuelle a été calculée à partir des indices fournis par la ligue professionnelle Française de basket-ball (pour documentation, voir le site <http://www.basketpro.com>). Le fondement de cet indicateur est d'évaluer la performance de l'athlète à partir des différents rôles qui lui sont dévolus au cours d'une partie. Il est calculé à l'appui de l'équation suivante :

$$\text{PERF} = (4 * \text{SS}_3 + 3 * \text{SS}_2 + 2 * \text{SFT}) - (\text{AS}_3 + \text{AS}_2 + \text{AFT}) + (\text{OR} + \text{DR} + \text{AG} + \text{SG}) - \text{LB}^{31}$$

Deux types d'indices de performance ont été calculés. Un indice « prétest » qui était la moyenne de chacune des performances individuelles réalisées pendant les 8 rencontres précédant la mesure de la cohésion et de l'efficacité collective, et un indice « posttest » qui représentait la moyenne des 8 rencontres suivant cette mesure. Cette procédure a été choisie pour augmenter la fiabilité de la mesure de la performance, mais également afin d'avoir autant de rencontres à l'extérieur qu'à domicile.

*Temps de jeu.* Le temps de jeu a été pris en compte car, en France, les équipes professionnelles sont typiquement composées de natifs mais également de joueurs étrangers engagés pour leurs qualités de joueurs. En conséquence, ces joueurs bénéficient d'un plus grand temps de jeu que leurs homologues Français. Ce statut différent pouvant jouer sur les perceptions de cohésion, il a donc été entré comme covariant dans les analyses.

### **Principaux résultats : L'efficacité collective comme variable médiatrice de la relation cohésion-performance.**

*Analyses préliminaires.* Étant donné le nombre relativement faible d'équipes, et bien qu'il existe une structure hiérarchique dans les données (i.e., les individus appartiennent à des équipes), celles-ci furent analysées à un niveau individuel. Afin de contrôler l'effet de l'équipe, mais également celui de la nationalité, ces variables furent catégorisées et utilisées, avec le temps de jeu pour prédire, à l'aide de régressions, l'efficacité collective offensive, l'efficacité collective défensive et la performance individuelle. Les résidus furent utilisés dans les analyses ultérieures.

---

<sup>31</sup>  $\text{SS}_3$  est le nombre de tirs à 3 points réussis,  $\text{SS}_2$  est le nombre de tirs à 2 points réussis, SFT est le nombre de lancer-francs réussis,  $\text{AS}_3$  est le nombre de tir à 3 points tentés,  $\text{AS}_2$  est le nombre de tirs à 2 points tentés, AFT est le nombre de lancer-francs tentés, OR est le nombre de rebonds offensifs, DR est le nombre de rebonds défensifs, AG est le nombre d'assistances par rencontres, SG de ballons récupérés par rencontre, et LB est le nombre de perte de balle par rencontre.

Le tableau 9 résume les corrélations partielles entre les variables lorsque le temps de jeu, la nationalité et l'appartenance à une équipe sont contrôlés.

*Effets médiateurs.* Les résultats reportés dans le tableau 9 montrent qu'il existe des corrélations positives entre les sous-échelles de la cohésion (i.e., ATG-T, GI-T, et GI-S) et l'efficacité collective (entre .17 et .48). La pré-performance est également significativement corrélée avec GI-T (.21) et l'efficacité collective (.19), alors que la post-performance n'est corrélée avec aucune des sous-échelles mesurant la cohésion ou l'efficacité collective.

Tableau 9. Corrélations partielles entre la cohésion, l'efficacité collective, et la performance avec le temps de jeu, la nationalité et l'appartenance à une équipe contrôlés.

	ATG-T	GI-S	GI-T	CE	PREPERF
ATG-T	--	.26**	.25**	.17*	.05
GI-S	.28**	--	.46***	.40**	.01
GI-T	.27**	.46***	--	.42***	.21*
CE	.17*	.40***	.41***	--	.19*
POSTPERF	.03	-.11	.03	.05	--

*Note:* ATG-T = Individual attractions to group-task; GI-S = Group integration-social; GI-T = Group integration-task; CE = Efficacité collective; PREPERF = Pre-performance; POSTPERF = Post-performance; \*\*\*  $P < .001$ ; \*\*  $P < .01$ ; \*  $P < .05$ . Les corrélations entre les variables des groupe et la pré-performance sont au-dessus de la diagonale et les corrélations entre les variables de groupes avec la post-performance sont en-dessous de la diagonale.

Sur la base de ces résultats, les effets médiateurs ne seront examinés que pour les relations suivantes : (a) la pré-performance comme variable indépendante, l'efficacité collective comme variable médiatrice et l'intégration opératoire au groupe (GI-T) comme variable dépendante, et (b) la pré-performance comme variable indépendante, l'intégration opératoire au groupe (GI-T) comme variable médiatrice, et l'efficacité collective comme variable dépendante. Ces analyses furent réalisées en suivant les propositions émises par Baron et Kenny (1986).

Selon la première proposition, le prédicteur (i.e., pré-performance) doit être relié au médiateur (i.e., soit l'efficacité collective, soit GI-T). La seconde condition est que le prédicteur doit être significativement relié avec la variable dépendante (i.e., soit l'efficacité collective, soit GI-T). Les corrélations reportées dans le tableau 9 montrent que ces deux conditions sont satisfaites. La troisième condition requiert que le médiateur affecte la variable dépendante alors que celui-ci est régressé sur le prédicteur. GI-T est prédit significativement par l'efficacité collective [ $\beta = .39$ ,  $t(2, 146) = 5.11$ ,  $p < .0001$ ] quand celle-ci est régressée avec la pré-performance. Également, l'efficacité collective est prédite par GI-T [ $\beta = .40$ ,  $t(2, 146) = 5.12$ ,  $p < .0001$ ] quand GI-T est régressé avec la pré-performance. Enfin, la dernière condition implique

que l'effet du prédicteur sur la variable dépendante doit être moindre quand elle est régressée avec le médiateur que sans celui-ci. Les résultats de l'analyse montrent que l'effet de la pré-performance sur GI-T n'est plus significatif quand elle est régressée avec l'efficacité collective ( $\beta = .14$ ,  $t(2, 146) = 1.77$ ,  $p > .05$ ), mais que cette relation devient significative lorsque la régression est faite directement [ $\beta = .21$ ,  $t(2, 147) = 2.56$ ,  $p < .05$ ]. De la même manière, les effets de la pré-performance sur l'efficacité collective ne sont pas significatifs lorsqu'elle est régressée avec la cohésion ( $\beta = .10$ ,  $t(2, 146) = 1.34$ ,  $p > .05$ ), mais le deviennent lorsque la relation est directe ( $\beta = .19$ ,  $t(2, 147) = 2.27$ ,  $p < .05$ ). Au final, les analyses montrent qu'il existe deux « modèles médiateurs ». L'efficacité collective est un médiateur de la relation pré-performance / GI-T mais, dans le même temps, GI-T est un médiateur de la relation pré-performance / efficacité collective.

#### **IV – 2.4. Discussion**

Les résultats des travaux présentés dans cette partie corroborent bien une conception partagée par la communauté scientifique : les processus de groupe jouent un rôle central quant aux affects, cognitions et comportements des personnes. En psychologie sociale, les processus classiquement étudiés renvoient à l'influence sociale, la normalisation, la prise de décision, la prise de risque et la résolution de problèmes. Le domaine des activités physiques n'échappe pas à ce type de questionnement. Cependant, certains processus particuliers (i.e, efficacité collective, attributions causales, fixation d'objectifs) ont eu une place centrale dans les travaux menés par les chercheurs dans le domaine des APSA.

Dans un groupe sportif, les athlètes communiquent sur les plans opérationnel et social, établissent des objectifs collectifs et personnels, connaissent des succès et des échecs, réalisent des attributions causales pour expliquer les événements rencontrés par le groupe, etc. Tous ces aspects du fonctionnement quotidien d'une équipe sont regroupés par Carron (1993) sous le terme de processus. Les processus de groupe désignent donc ces activités productrices du groupe. Au regard de la structure compétitive inhérente à l'activité sportive, ces activités ont principalement été étudiées en rapport avec la performance (prise alors comme variable dépendante) du groupe et/ou des membres qui le composent. En d'autres termes, les recherches ont souvent été conduites dans des perspectives appliquées, avec comme objectif final l'amélioration du rendement et de la productivité du groupe et/ou de ses membres. En ce sens, cette conceptualisation se rattache aux approches des années 1950 portant sur l'étude du travail humain dans laquelle les sciences sociales intervenaient pour modifier l'organisation du travail, au lieu de s'en tenir à l'analyse des processus de relations humaines (Py, Somat, & Baillé, 1998). Ces dernières années, les travaux se

sont orientés vers l'étude des mécanismes plus fondamentaux qui président à la construction des croyances individuelles et à l'influence des processus de groupes (normes, influences sociales, etc...). Au centre de ces travaux, le concept le plus prégnant est sans doute celui d'efficacité collective (pour revue, voir Fontayne et al., 2005).

Selon les perspectives sociocognitives, le sentiment de contrôle que les personnes développent à propos des événements qui jalonnent leur vie est en grande partie influencé par leur perception d'efficacité. Les croyances d'efficacité se construisent à travers différents processus cognitifs individuels qui exercent une influence unique sur le sujet (e.g., les résultats antérieurs, les expériences vicariantes, la persuasion sociale ; Bandura, 1997). Le rôle de ces processus cognitifs sur la construction des croyances d'efficacité est central : la même situation sera, selon les individus, interprétée différemment et conduira à différentes croyances d'efficacité. Cela dépendra des interprétations de chacun (Bandura, 1997)

Au niveau d'un groupe, on parle « d'efficacité collective » que Zaccaro, Blair, Peterson et Zazanis (1995, p. 309) désignent comme : « Un sentiment de la compétence collective partagé entre des individus quand ils allouent, coordonnent et intègrent leurs ressources dans une réponse concertée et réussie à des demandes situationnelles spécifiques ». Selon Bandura (1997), les groupes diffèrent entre eux en ce qui concerne leurs perceptions de leur propre compétence collective et leurs attentes de succès. Ce sont ces deux aspects que Bandura place sous le concept d'efficacité collective. L'efficacité collective influence la sélection des activités par le groupe, l'effort produit par celui-ci dans ses activités et sa persévérance face à l'adversité (voir Hodges & Carron, 1992). De ces travaux (pour revues, voir Carron & Hausenblas, 1998 ; Carron, Eys, & Burke, 2006 ; Fontayne et al., 2005), nous retiendrons qu'il existe six principales sources présidant à la construction de cette croyance de groupe : (1) les résultats antérieurs et leur interprétation (i.e., attributions causales), (2) la cohésion du groupe, (3) les expériences vicariantes, (4) la persuasion verbale, (5) le leadership, et (6) la taille du groupe. Les deux premières sont les plus importantes, et leur influence a été soulignée par de nombreux travaux empiriques et expérimentaux. Il était donc naturel que nos travaux aient principalement porté sur celles-ci.

Les attributions ont rarement été étudiées comme pouvant être des croyances partagées par les membres d'un même groupe. Leurs relations avec d'autres variables collectives (par exemple, cohésion) n'ont pas été souvent analysées, en tous les cas sous l'angle simultané du niveau de l'individu et de celui du groupe.

Au plan des attributions, la mise en perspective des niveaux individuel et de groupe peut apparaître contradictoire. Par exemple, le fait d'appartenir à un groupe cohésif peut amener à faire disparaître les attributions égocentrées (mécanisme par lequel les sujets s'attribuent la responsabilité de la victoire) au profit des autres membres du groupe, ce biais d'auto-complaisance n'apparaissant que dans des groupes à cohésion relativement faible (Costarelli, 2005 ; De Cremer, 2000 ; Taylor & Tyler, 2001). Certaines théories comme la TIS (Tajfel & Turner, 1986) présentent une perspective motivationnelle de l'articulation entre le niveau individuel et celui du groupe : les personnes veulent promouvoir ou préserver une estime de soi la plus élevée possible, mais l'appartenance à un groupe est une base importante dans la définition du Soi des individus. Les résultats présentés ici permettent de penser qu'une attribution causale peut être comprise comme une variable collective, partagée par les membres d'un même groupe, mais également d'observer que la relation que celle-ci entretient avec le résultat perçu (i.e., échec, succès) (ici pris comme une variable indépendante) est modulée par la cohésion du groupe. Ceux-ci supportent assez bien l'idée que l'identification au groupe (ici mesurée par la cohésion) affecte le type d'attributions causales formulées après que des résultats (i.e., succès défaite) soient plus ou moins menaçants pour l'identité sociale qui sera engagée dans des comparaisons intergroupes.

Un autre point important de ces travaux consiste dans le fait que le climat motivationnel (principalement initié par l'encadrement des équipes) est, chez les sportif(ve)s, une des sources des perceptions des propriétés particulières de leur équipe ou groupe d'entraînement. Il apparaît (e.g., Heuzé et al., 2006) que plus les sportif(ve)s perçoivent que leur entraîneur favorise un climat coopératif, plus ils (elles) perçoivent leur équipe (groupe) comme une entité orientée vers la maîtrise des tâches assignées au groupe. Les relations entre le climat perçu et la cohésion demeurent néanmoins assez complexes à analyser. Elles doivent être étudiées au regard du type d'attraction (i.e., sociale et/ou opératoire) et du sentiment d'intégration éprouvés par les sujets car elles semblent affectées par de nombreuses autres variables et en particulier par le cycle de vie du groupe, le niveau de pratique, et par les expériences vécues par le groupe pendant le temps de son existence.

Nous retiendrons également qu'il existe des relations réciproques entre la cohésion, l'efficacité collective et la performance. Le sens de ces relations, ainsi que leur spécificité appellent néanmoins quelques commentaires complémentaires. En premier lieu, il s'agit bien ici de dépasser la vision « traditionnelle » de la cohésion basée sur le sentiment d'attraction supposé entre les membres d'un groupe. En effet, lorsque les relations sont étudiées de près, ce sont

principalement les perceptions d'intégration au groupe liées à la tâche (i.e., GI-T) qui influencent la performance et le niveau d'efficacité collective. Ainsi, dans un système de pratique sportive professionnelle, dans laquelle la performance d'une équipe ou d'un groupe n'est souvent évaluée qu'en termes de victoire *versus* défaite, ou bien à l'aide de statistiques individuelles dont le moyennage rend compte d'un niveau global, il n'est nul besoin, apparemment, de s'appuyer sur le développement d'un quelconque sentiment d'attraction. Les sportif(ve)s ayant de bons résultats individuels, et donc étant sélectionnés pour défendre les chances de leur équipe, contribueront d'autant mieux à l'atteinte d'un bon niveau de performance au plan collectif s'ils se sentent impliqués dans le fonctionnement du groupe au plan opératoire. De la même manière, s'il apparaît que les expériences vécues d'un groupe sportif influencent les variables de groupe et leurs relations, il faut donc envisager ces construits comme évoluant dans le temps. De futures recherches pourraient donc porter sur la nature dynamique de variables comme la cohésion ou l'efficacité collective ainsi que sur leurs relations avec la performance sportive.

Enfin, le dernier point que je voudrais souligner concerne le niveau des analyses. Les contributions empiriques ici rapportées oscillent constamment entre le niveau individuel et le niveau du groupe en tentant d'élucider les mécanismes de transition entre l'un et l'autre. Si les critiques portant sur un certain réductionnisme des conceptions présentées ne sauraient être écartées, elles ne sont pas non plus, de mon point de vue, suffisantes pour justifier le rejet des tentatives qui sont faites pour tenter d'étudier l'articulation entre le niveau individuel et le niveau groupal de l'identité sociale. En effet, l'évolution actuelle des méthodologies d'analyses (e.g. *Hierarchical Linear Modelling*, Raudenbush & Bryk, 2002) devraient pouvoir permettre d'étudier les effets croisés existant entre les deux niveaux, bien que de telles méthodes qui demandent de larges échantillons ne pourront suffire dans le cas spécifique de sportif(ve)s de haut-niveau dont les représentants sont nécessairement en nombre limité. Quoiqu'il en soit, les recherches en ce domaine devront néanmoins intégrer dans leur devis la prise en compte de ces évolutions théoriques et méthodologiques afin d'étudier l'articulation possible existant entre le niveau individuel et celui du groupe.

## **V – Construction des processus de catégorisation : importance et conséquences des modes de groupement en contexte éducatif et sportif**

Parler des groupes en EPS, c'est s'intéresser à la classe qui forme un groupe à elle seule, mais aussi aux sous-groupes qui la constituent. Une classe est une unité artificiellement créée qui, en fonctionnant, développe une vie, une existence singulière. Elle présente des moments d'équilibre, d'instabilité, de difficulté qui caractérisent sa dynamique. S'y ajoute l'équilibre construit entre les différents membres à l'intérieur du groupe. (Denis Hauw, in « Le groupe », 2000, p. 90).

Dans la perspective d'une culture commune, il convient d'en tenir compte dans le choix et la mise en oeuvre des activités proposées. L'enseignant peut organiser le travail de la classe par sous-groupes ; selon les besoins, il alterne les critères de niveau et d'affinité, en veillant à ce qu'aucun élève ne soit exclu » (Programme d'EPS des classes de 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> . BO n°5 du 30 janvier 1997).

Cette partie représente le versant le plus appliqué des réflexions et des travaux qui servent de base à la réalisation de cette note de synthèse. Issus de ce que les enseignants d'EPS et les entraîneurs sportifs ont coutume d'appeler « des problématiques de terrain », ceux-ci sont principalement centrés sur l'influence de certains facteurs ou contextes sociaux sur la réussite d'élèves ou de jeunes sportifs. En effet, la situation scolaire et la situation sportive ont ceci de commun qu'elles visent toutes deux à la « réalisation de soi » (e.g., L'enseignement de l'EPS fait vivre à tous les élèves des expériences corporelles [...] qui permettent au travers de la réussite [...] la réalisation de soi ; Programme d'EPS de la classe de 1<sup>ère</sup>, BO Hors-série n°7 du 31 août 2000, p. 2), mais également que tout élève et tout sportif, quel que soit son niveau, connaît des réussites, mais peut également vivre des situations d'échec. Il est donc nécessaire pour tout enseignant (qu'il soit professeur d'EPS, éducateur sportif ou entraîneur) de s'interroger sur les conditions d'organisation de son enseignement qui permettraient à ses élèves d'arriver à la réussite et/ou de construire une image positive de soi.

### **V – 1. Fondements théoriques**

#### **V – 1.1. Une perspective motivationnelle ?**

Les expériences d'échec répétées dans des situations d'accomplissement (telles la situation sportive et/ou scolaire) peuvent se révéler menaçantes pour le maintien de connaissances et d'évaluations sur soi positives et donc sur son estime de soi. L'élève ou le sportif, en situation de comparaison sociale, sera donc amené à protéger – à préserver – ses perceptions de soi. Cependant, ces conduites d'autoprotection (voir tableau 10) ne sont pas sans conséquences – en particulier négatives – sur les conduites d'apprentissage.

La plupart des travaux (voir Toczeck & Martinot, 2004) montrent que les stratégies visant à protéger l'estime de soi sont un frein à l'apprentissage et à la réussite (sportive mais scolaire également). Rejeter la responsabilité de ses échecs (voir la partie III de cette note de synthèse portant sur les attributions causales), s'auto-handicaper, choisir des personnes moins fortes que soi pour se comparer, se désidentifier des dimensions sur lesquelles on est peu performant [le sport (l'école) c'est nul – la course (les maths) c'est nul, je préfère le basket (l'histoire),...]. Toutes ces conduites ne favorisent guère le progrès personnel. Pour la personne en difficulté, elles sont même susceptibles de conduire à l'échec total, au désengagement et à l'abandon [ce que Seligman (1975) a dénommé « résignation apprise ou acquise » - *learned helplessness*]. Elles conduisent en effet toutes à une diminution de la motivation intrinsèque (voire à l'amotivation) et donc à la diminution des efforts et des performances. En effet, l'habileté motrice étant souvent dépendante du contexte d'apprentissage (e.g., climat motivationnel) tout ce qui contribue à une diminution des efforts sera préjudiciable à l'apprentissage et à la performance.

Tableau 10. Coûts et bénéfices des conduites autoprotectrices des perceptions de soi (adapté de Toczeck et Martinot, 2004, p.104).

Conduites auto-protectrices	Bénéfice	Coût	Conséquences sur la scolarité
<b>Biais d'auto-complaisance</b> (ne s'attribuer que la responsabilité de ses réussites)	Protège de l'échec	Pas de mise en œuvre de conduites pour progresser	Simple maintien du niveau, voire accentuation des difficultés
<b>Auto-handicap</b> (créer des obstacles sur le chemin de la performance)	Protège des situations menaçantes (situations de comparaison sociale – la compétition sportive en est une)	Diminution de l'effort	Diminution des performances, donc accentuation de l'échec
<b>Attribution au génie</b> (attribuer la réussite des autres à leurs capacités hors du commun)	Protège des comparaisons désavantageuses	Pas de mise en œuvre de conduites pour progresser	Simple maintien du niveau, voire accentuation des difficultés
<b>Comparaisons favorables</b> (privilégier les comparaisons avec ceux moins bien lotis que soi)	Permet d'éviter les comparaisons désavantageuses	Pas de mise en œuvre de conduites pour progresser	Simple maintien du niveau, voire accentuation des difficultés
<b>Recherche du respect au sein du groupe</b> (privilégier les comparaisons avec ceux de même niveau scolaire)	Permet d'éviter les comparaisons désavantageuses	Peut conduire à l'adoption de normes anti-sociales (rejet de l'école, de la pratique physique), conduites à risque ou déviantes	Pour les individus déjà en échec : accentuation de celui-ci. Risque de marginalisation.
<b>Désidentification</b> (ne plus accorder d'importance à l'activité physique)	Protège de l'échec	Baisse, voir diminution de la motivation intrinsèque, donc des efforts	Diminution des performances, donc accentuation de l'échec

Deux notions sont au cœur des travaux qui depuis une trentaine d'années animent les recherches portant sur l'étude des conditions favorables à l'apprentissage et à l'amélioration des performances : l'effort et la compétence. Ces deux concepts sont utilisés de manière récurrente par les éducateurs pour expliquer la réussite de leurs élèves. Delignières (2000, pp. 9-10) nous rappelle que cette utilisation n'est pas sans être empreinte d'une certaine idéologie :

« Ceci a une conséquence importante, qui déborde le cadre strictement scientifique : si l'effort est volontaire, contrôlé par le sujet, alors il engage clairement sa responsabilité. On retrouve ici les valeurs démocratiques et républicaines, héritées de la Révolution, qui ont profondément marqué l'idéologie scolaire. L'effort répond au principe de mérite. L'élève doué est l'image même de l'injustice : il réussit sans effort et n'a aucun mérite. Les enseignants, dans l'ensemble, lui préfèrent l'élève travailleur qui, au prix d'un effort acharné est capable de s'extraire de la masse pour atteindre – de plein droit cette fois – une position sociale enviée. Égalitarisme, « méritocratie », mobilité sociale : le concept d'effort est en quelque sorte le ciment de l'idéologie républicaine ».

Associés dans la plupart des discours, leur mise en relation ne va pourtant pas, au plan scientifique, sans soulever d'importantes questions tant celle-ci peut apparaître paradoxale. En effet, suite à Covington et Omelich (1979) de nombreux travaux montrent que, dans certaines circonstances, et selon les buts qui sont poursuivis, si on veut éviter d'apparaître incompetent il vaut mieux éviter de faire des efforts ! L'effort est alors conçu, selon l'expression de ces deux auteurs comme une « épée à double tranchant » : si on veut réussir, il faut faire des efforts, mais si on échoue, il vaut mieux apparaître comme n'ayant pas fait d'efforts, ainsi on ne saura s'il faut attribuer cet échec au niveau de compétence ou au manque d'efforts (pour revue, Fenouillet, 2003 ; Cury & Sarrazin, 2000, 2001).

Les fondements théoriques supportant ces travaux prennent, dans la plupart des cas, leur origine dans les théories de la motivation. « La motivation est certainement déterminée par ce que quelqu'un peut vouloir, aussi bien que par la probabilité de l'obtenir » (Traduction libre, Weiner, 1985, p. 559). La plupart des grands modèles contemporains procèdent donc de croyances individuelles attachées à l'accomplissement (i.e., signification personnelle, culturelle ou sociale du succès et/ ou de l'échec, qualités jugées « désirables » ou « indésirables », compétence perçue, buts poursuivis,...). Elles sont perçues comme des déterminants importants de l'engagement de l'élève et de la performance. Pour des modèles comme : (1) la théorie de l'attribution (*attribution theory*), (2) la théorie de l'expectation-valeur (*expectancy-value*), (3) l'approche de l'efficacité personnelle (*self-efficacy*), (4) la théorie de l'autodétermination, ou (5) les théories de l'auto-régulation (pour revue, Cury & Sarrazin, 2001 ; Famose, 2001 ; Vallerand & Thill, 1993), les attentes de succès, les perceptions de l'habileté dans différentes tâches jouent un rôle déterminant dans la motivation à vouloir réaliser ces tâches<sup>32</sup>.

Les croyances d'efficacité personnelle proviennent de plusieurs sources. Parmi celles-ci, les résultats antérieurs et leur interprétation par l'élève sont de celles qui influencent le plus le sentiment de compétence et les attentes de succès (Bandura, 1986, 1997). Cependant, il faut bien

---

<sup>32</sup> La plupart de ces modèles tiennent peu compte du rôle incitatif de la valeur de la tâche qui a été relativement négligée dans les travaux empiriques et théoriques sur la motivation à l'accomplissement. Les travaux d'Eccles (Eccles et al., 1983), de Crandall, et de Feather (pour revue, Wigfield & Eccles, 2000) en sont les plus notables exceptions.

différencier ces deux concepts et ne pas penser qu'ils sont obligatoirement liés positivement (i.e., plus ma compétence perçue augmente, alors plus mes attentes de succès sont élevées). En effet, on peut se juger *capable* de réussir (avoir la compétence pour) et ne pas se donner de fortes *possibilités* de réussite (attentes de succès). Par exemple, un sportif peut penser être capable de réussir un mouvement de gymnastique, mais se donner peu de probabilités de réussite à l'évaluation car il a peu répété l'exercice ou bien parce qu'il est blessé.

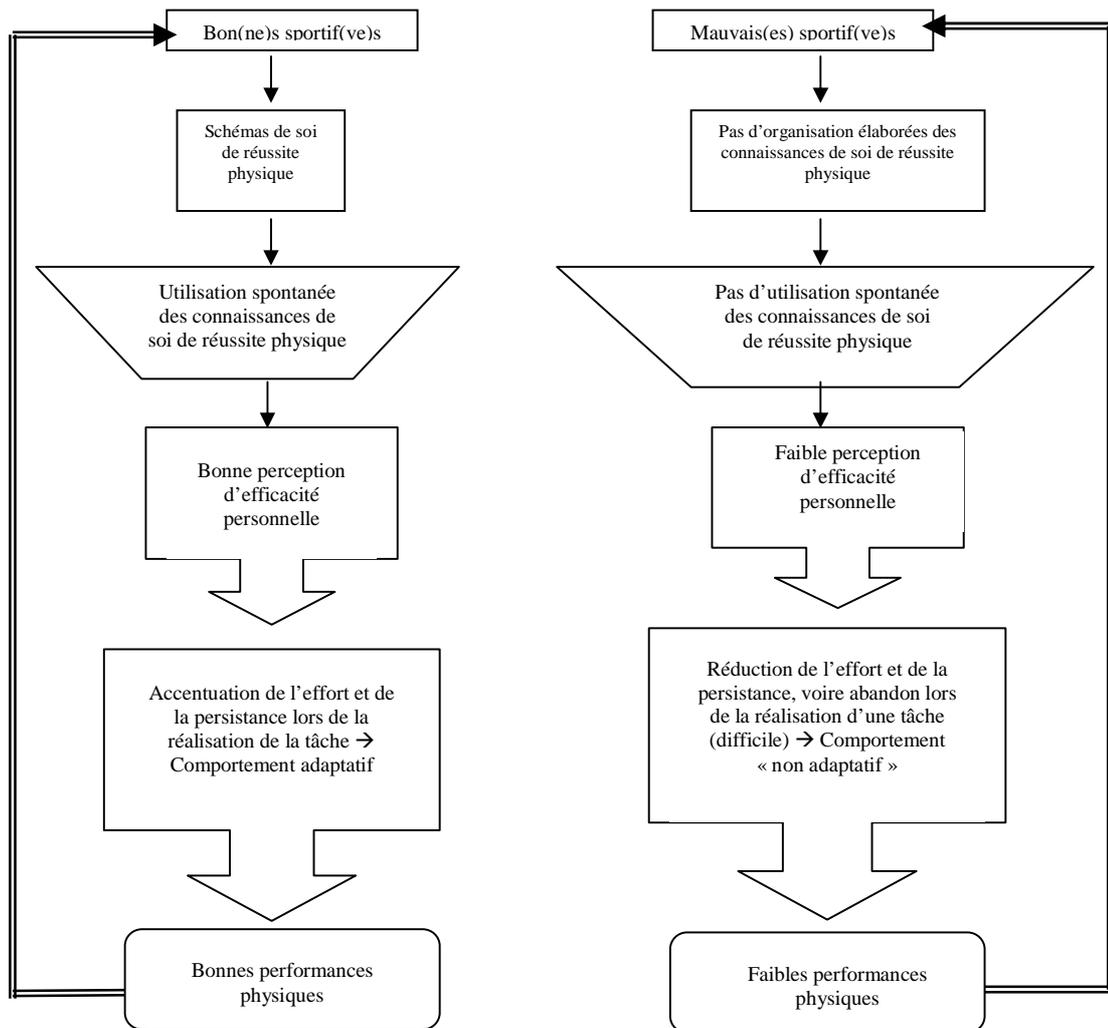


Figure 25. Résumé schématique des conséquences de l'organisation en mémoire des connaissances sur soi de réussite sportive (tiré et adapté de Toczeck et Martinot, 2004, p. 97).

En règle générale, des succès répétés dans une activité augmentent les attentes ultérieures de réussite et des échecs répétés les diminuent. Mais parfois les choses ne sont pas si simples, car ce sont moins les résultats (c'est-à-dire, les succès ou les échecs) en tant que tels qui agissent sur les attentes de succès que la manière dont l'élève les interprète, les analyse et les explique.

En résumé, les connaissances sur Soi (organisées en mémoire de manière plus ou moins organisée) – articulées avec la valeur attribuée à la tâche ou à l'activité –, vont avoir une

influence prépondérante pour l'engagement de l'individu dans un processus d'apprentissage (voir figure 25). Parmi les sources de ces croyances, nous retrouvons également les expériences liées à la comparaison sociale et les évaluations renvoyées par les « autrui significatifs » (les parents, les enseignants, mais également les pairs).

Dans le domaine du sport ou de l'EPS, les modes d'organisation adoptés ne sont souvent envisagés que dans la perspective d'améliorer ou d'optimiser la gestion des groupes afin d'avoir un enseignement plus efficace (e.g., augmenter le nombre de passages afin de favoriser la répétition des exercices, diminuer le nombre de conflits possibles à l'intérieur d'un groupe, pouvoir proposer une tâche qui soit adaptée au niveau des élèves,...). En EPS, les travaux ont principalement portés sur l'étude des relations à autrui en se centrant particulièrement leur attention sur : (1) la structure des tâches d'apprentissage (distinction coopération/opposition, individuelle/collective), (2) la nature des tâches prescrites (autre que celle de réaliser une tâche motrice, par exemple évaluer), et (3) les modalités d'organisation de ses tâches (modalité de groupement et de répartition des élèves) (voir Lafont & Winnykamen, 1999).

Cependant, de manière générale, les chercheurs se sont plus spécifiquement penchés sur ce qu'on peut englober sous les termes de « méthodes d'apprentissage coopératif » (e.g., *peer tutoring learning* ou *peer assistant learning* ; pour revue, voir Ginsburg-Block, Rohrbeck, & Fantuzzo, 2006 ; Slavin, 1995). Cette notion recouvre en fait une multiplicité d'approches et de procédures qui visent à organiser des interactions coopératives entre élèves et/ou entre les élèves et l'enseignant. Des effets positifs sur l'apprentissage sont généralement montrés (e.g., Darnis, Lafont, & Menaut, 2005).

Les principales recherches, conduites généralement dans une « approche développementale », portent sur la compréhension des processus socio-cognitifs dans les apprentissages coopératifs entre élèves au cours de situations d'apprentissage assisté entre pairs ou partenaire au sein de groupes d'apprentissage (bien souvent des dyades, mais pas seulement). Deux principales orientations théoriques sont classiquement repérables dans ces travaux : (1) une approche de tradition constructiviste piagétienne. Les études prennent pour objet les processus de co-construction des connaissances, les phénomènes de conflit socio-cognitifs (Doise & Mugny, 1981, 1997), de confrontation de point de vue, de résolution collective de situations problèmes, et (2) une approche s'inscrivant dans la tradition socio-constructiviste vygotskienne qui s'attachent à décrire les relation d'aide ou de tutelle au sein de dyades (voir Bruner, 1983 ; Winnykamen, 1990).

Dans les travaux récents de d'Arripe-Longueville et collaborateurs (d'Arripe-Longueville, Fleurance, & Winnykamen, 1995 ; d'Arripe-Longueville, Gernigon, Huet, Winnykamen, & Cadopi, 2002 ; Legrain, d'Arripe-Longueville, & Gernigon, 2003a, b), ces deux approches font l'objet d'une tentative d'intégration. Ces auteurs proposent une conception intégrée des processus socio-cognitifs à l'œuvre dans les situations d'interactions sociales entre pairs au cours d'apprentissages : tutelle, co-construction, imitation, demande d'aide. L'idée centrale est que le contexte écologique d'une classe est fondamentalement pluridimensionnel et met en jeu une pluralité de mécanismes interactifs et relationnels, par nature coopératifs et conflictuels. Par exemple, d'Arripe-Longueville et al. (2002) ont identifié quatre modalités interactives dans l'apprentissage d'habiletés motrices complexes chez les élèves en situation dyadique : (1) conduite de tutelle, (2) conduite de coopération, (3) conduite parallèle, et (4) conduite de confrontation interindividuelle. Ces modalités s'expriment différemment en fonction du type de dyade (symétriques ou dissymétriques), du niveau de compétence et du sexe des élèves.

Cependant, dans ces travaux<sup>33</sup>, les comparaisons avec les autres élèves appartenant à son propre groupe sont rarement envisagées comme des sources possibles de construction de connaissances sur soi et les mécanismes de la comparaison sociale ne sont presque jamais évoqués. Pourtant, les formes d'organisation et les modes de groupements d'élèves privilégiés par les éducateurs ne sont pas sans conséquence. Elles sont même quelquefois assez inattendues.

### **V – 1.2. Les conséquences inattendues de certaines formes de groupement : l'effet « Gros-Poisson-Petit-Bassin »**

Un point central des approches s'appuyant sur la théorie de la comparaison sociale (Festinger, 1954) est que les personnes s'évaluent en se comparant avec les autres. En général, les individus préfèrent utiliser des comparaisons avec des personnes moins bonnes qu'elles-mêmes, plutôt qu'avec des personnes meilleures (on parle de comparaisons sociales ascendantes, ou descendantes, ou latérales ; pour revue, Meyer, 2005).

Parmi les effets les plus avérés de la comparaison sociale, mais allant contre le « bon sens » du psychologue naïf (Heider, 1958), nous trouvons celui qui est décrit sous le terme « d'Effet Gros Poisson-Petit Bassin » (*Big Fish Little Pond Effect* ; BFLPE) ou encore « d'Effet Grenouille dans la Mare » (*Frog Pond Effect* ; FPE). Initialement mis en évidence par Davis (1961), le FPE ou BFLPE se réfèrent à l'effet paradoxal maintes fois décrit consistant à constater que les étudiants appartenant aux écoles les plus prestigieuses rapportent de mesures de concepts

---

<sup>33</sup> À ma connaissance, il en existe d'ailleurs peu dans le domaine des APSA, à l'exception peut-être de ceux de Deneuve et Genty (2001) et de Deneuve, Genty, & Dru (2002).

de soi académiques moins élevés que ceux d'étudiants de même niveau mais appartenant à des écoles moins prestigieuses (pour une revue, Marsh, 1987). La permanence et la force de cet effet ont été rapportés par Marsh et Craven (2002), ainsi que Marsh et Hau (2003) quels que soient les systèmes éducatifs, les populations ou les cultures étudiés. Classiquement cet effet est opérationnalisé à deux niveaux : (1) le niveau individuel en observant une relation positive entre le niveau d'accomplissement individuel et les perceptions de soi liées au domaine académique (dans leur article de 2003, Marsh et Hau rapportent des tailles d'effet allant de 0.14 à 0.63 pour le BFLPE au niveau individuel, et (2) le niveau du groupe en observant une relation négative entre le niveau d'accomplissement du groupe de référence (i.e., la classe ou l'école) et les perceptions de soi liées au domaine académique quand le niveau d'accomplissement individuel est contrôlé [Marsh et Hau (2003) rapportent des tailles d'effet de 0.02 à 0.36].

Le paradoxe ne réside pas dans le fait que les individus ont de plus ou moins bonnes perceptions de soi après des comparaisons favorables ou non-favorables avec des pairs appartenant à leur groupe, mais bien plus parce que les effets de cette comparaison sociale surviennent dans des circonstances pour lesquelles un effet particulier de la performance ou du statut du groupe était espéré. Ainsi, par exemple, les élèves qui ont de bonnes performances au regard des autres membres de leur groupe s'évalueront positivement, même si la performance du groupe n'est pas bonne ; et les élèves qui ont de mauvaises performances par rapport aux autres membres de leur groupe s'évalueront négativement même si la performance de leur groupe est évaluée positivement. Ces résultats, assez paradoxaux en apparence, peuvent être expliqués si on tient compte du fait que selon la TIS (Tajfel & Turner, 1986) l'estime de soi est influencée à la fois par l'identité personnelle du sujet (i.e., les croyances relatives à ses traits de personnalité, ses aptitudes,...), mais également par son identité sociale (i.e., les croyances ou valeurs associées au groupe social considéré et au fait d'être un membre de ce groupe). Il faut donc, pour que les personnes aient des perceptions de soi positives qu'ils aient à la fois le sentiment d'appartenir à un groupe socialement valorisé, mais également qu'ils possèdent des caractéristiques prototypiques de ce groupe sur la dimension sociale considérée. En d'autres termes, si le fait d'être sélectionné pour appartenir à une classe de bon niveau est valorisant, il faut également que l'élève pense posséder un haut niveau d'aptitude ou de compétences justifiant le fait qu'il appartienne à cette classe. En réalité le BFLPE doit être considéré comme un effet conjoint de la comparaison sociale et de l'assimilation au groupe (Marsh & Craven, 2002).

Quelques auteurs ont tenté de fournir une assise théorique à cette interprétation. McFarland et Buehler (1995) ont avancé que l'effet d'assimilation [qui n'est autre que le

« Basking in Reflected Glory Effect ; BIRG » (Cialdini et al., 1976) évoqué dans le point III – 1.1. de ce document] pouvait contrebalancer les effets de la comparaison sociale chez les sujets qui possèdent une forte estime de soi collective (Crocker & Luthanen, 1990). En d'autres termes, les personnes qui n'accordent que peu de valeur au fait d'appartenir à un groupe ne semblent pas affectées par le niveau de performance de leur groupe, mais bien plus par leur niveau de performance individuelle. Une perspective théorique alternative à cette proposition réside dans l'analyse sociale hiérarchique que font Seta et Seta (1996) du rôle des mécanismes de la comparaison intragroupe dans les comportements résultants des évaluations positives ou négatives intergroupes. Selon la conception de ces auteurs, les comparaisons interpersonnelles informent les personnes de leur position sociale vis-à-vis des autres membres de leur groupe, alors que les comparaisons intergroupes les informent de la position de leur groupe par rapport aux autres groupes dans un contexte social donné et sur une dimension évaluative particulière. Ces deux types de comparaisons exercent des effets conjoints sur les évaluations individuelles, et sur celles portées sur l'endogroupe et l'exogroupe.

Une autre proposition est celle élaborée par Marsh (1986a, b) et étendue à l'ensemble des dimensions du Soi par Marsh et Hattie (1996). Le modèle de cadrage de référence interne/externe met en avant le rôle des comparaisons intrapersonnelles et interpersonnelles dans la construction identitaire. Le modèle de comparaison interne (Marsh, 1986a, b) explique, au niveau académique, l'influence négative entre les performances dans un domaine et les évaluations de soi dans d'autres. Ainsi, plus un élève est performant en mathématiques, plus il a tendance à se percevoir faible en français et inversement. Au regard de la structure hiérarchique et multidimensionnelle du concept de soi, il semble qu'il en aille de même pour les évaluations de soi physiques (Marsh & Hattie, 1996). Ce cadrage de référence interne implique donc uniquement des relations de contraste entre les différentes dimensions, c'est-à-dire une influence négative entre elles. Le cadrage de référence externe renvoie lui aux comparaisons interpersonnelles. L'exposé qui est en fait par Marsh et Craven (2002) repose bien entendu sur les propositions de la théorie de la comparaison sociale (Festinger, 1954). Cependant, une analyse des travaux récents sur la comparaison sociale permet une autre interprétation plus fine des processus qui sont à l'origine du BFLPE. En fait, au regard de cette théorie, la comparaison sociale s'exercerait selon des modalités qui seraient à envisager de manière complémentaire : (1) les comparaisons libres avec des autrui de références, et (2) les comparaisons exercées dans un cadre obligatoire. Dans le champ social, les personnes peuvent « choisir » de se comparer avec qui elles veulent. Le sens de ces relations (i.e., descendantes, ascendantes, latérales) aurait des

impacts différents selon le contexte et les objectifs poursuivis par la comparaison. Par exemple, dans leur proposition concernant les comparaisons latérales (modèle « Proxy ») Suls, Martins et Wheeler (2000) avancent que celles-ci permettent un caractère diagnostique en matière de jugement (exactitude, confirmation, consistance) et sont particulièrement utiles dans le domaine de l'autoévaluation de ses performances futures dans une tâche particulière (physique ou intellectuelle). En d'autres termes, si on ne possède pas d'expérience antérieure de réussite ou d'échec dans une tâche, alors on utilise principalement la performance d'une autre personne « cible » ou « standard » comme source de « prédiction » de sa propre performance. En général, le standard de comparaison se construit à partir de la performance réalisée à d'autres exercices réalisés antérieurement. Tout dépendra alors des efforts fournis par la cible pour réussir la nouvelle tâche. Si la « cible » fournit des efforts, alors les personnes auront tendance à minimiser leur future performance en comparaison ascendante, à maximiser leur performance en comparaison descendante et ne différencieront pas leur performance de celle de la cible en cas de comparaison similaire. Si la « cible » ne fournit pas d'effort, des critères annexes (e.g., sexe, origine culturelle ou sociale,...) seront alors utilisés plutôt que la performance antérieure de la cible. Les mêmes patrons d'évaluation (i.e., ascendante, descendante, similaire) émergeront alors. De manière générale, les individus ont tendance, dans le cas de comparaisons « libres », à rejeter hors de leur champ comparatif les pairs particulièrement performants afin d'éviter les effets délétères de la comparaison sociale ascendante.

Cependant, certaines comparaisons ne peuvent être évitées par le sujet car elles lui sont imposées. C'est le cas, par exemple, des classements proposés par l'institution scolaire, ou bien ceux inhérents à la pratique sportive (Diener & Fujita, 1997). Dans cette configuration, l'enfant ou l'adolescent ne peut échapper à la vision de lui-même que la comparaison avec les autres lui renvoie (le classement scolaire ou sportif d'un élève dans le groupe dépend certes de son niveau mais aussi du niveau des autres). Dans la plupart des cas, celui-ci se retrouve face à des comparaisons ascendantes (vers une personne cible plus forte que lui) ou descendante (la personne cible est moins forte). Les travaux relatifs aux effets des comparaisons interpersonnelles sur les évaluations de soi concluent habituellement à un effet de « contraste ». Ils montrent donc, qu'en général, les comparaisons ascendantes minent ces évaluations alors que les comparaisons descendantes les positivent. Ces résultats sont à l'origine du modèle du cadrage de référence externe et sont convergents avec le BFLPE : le niveau du groupe de référence influence négativement les évaluations de soi (Franzoi & Kleber ; 2007 ; Martinot & Redersdorff, 2002 ;

Martinot, Redersdorff, Guimond, & Dif, 2002 ; Mussweiler & Bodenhausen, 2002 ; Mussweiler & Rüter, 2003 ; Redersdorff & Martinot, 2003).

Au final, les travaux relatifs au BFLPE ne distinguent jamais l'éventualité d'une assimilation interpersonnelle (et ne s'intéressent donc pas de savoir lesquelles, parmi ces comparaisons, ont abouti à du contraste ou ont produit de l'assimilation), alors qu'il semble bien qu'il faille tenir compte des comparaisons sociales intergroupes pour comprendre la direction des comparaisons interpersonnelles. L'effet d'assimilation apparaît surtout dans les comparaisons ascendantes (Collins, 2000) car les sujets ont intérêt à conserver des évaluations de soi positives et se réfugient dans le contraste lors de comparaisons descendantes. Ceci implique sans doute que la plupart des recherches aboutissent à un effet de contraste des comparaisons interpersonnelles sur les évaluations de soi comme le soulignent les revues de Brown (1998) et Collins (1996, 2000). Dans le modèle du cadrage de référence externe (Marsh, 1986b), seule la résultante finale interpersonnelle intragroupe est appréhendée et comme elle rend invariablement compte d'un effet global de contraste interpersonnel, l'effet d'assimilation interpersonnel est éludé. Pourtant, il est difficile de croire, par exemple, que la sélection d'un sportif dans une équipe de très haut niveau n'aboutisse finalement qu'à un effet de contraste négatif sur son évaluation de soi sportive due à l'élévation du niveau de son cadre de référence. Même si ne plus être le meilleur sportif de son groupe peut miner son évaluation de soi dans ce sport via l'effet de contraste, être sélectionné et donc associé à cette équipe devrait positiver cette évaluation de soi au travers d'un effet d'assimilation au stéréotype du groupe : son niveau sportif.

Au regard de ces éléments, on peut avancer que le BFLPE ne doit plus simplement être considéré comme un effet de contraste sur les évaluations de soi. Avec des groupements homogènes ségrégatifs, que ce soit par exemple, pour des élèves doués ou faibles scolairement, deux effets s'opposent. Premièrement, le modèle distingue l'effet de contraste produit par les comparaisons interpersonnelles entre les membres du groupe. Comme nous l'avons expliqué précédemment, le fruit de ces comparaisons interpersonnelles dépend de l'orientation des comparaisons d'une part et de différents paramètres menant ces comparaisons à influencer les évaluations de soi via un effet de contraste ou d'assimilation interpersonnel (e.g., Collins, 1996, 2000 ; Chanal & Sarrazin, 2007 ; Margas, Fontayne, & Brunel, 2006 ; document 16). La résultante finale au niveau interpersonnel s'oppose ensuite à l'effet d'identification collective issue de l'appartenance à un groupe socialement plus ou moins désirable, c'est-à-dire à un autre niveau identitaire (par exemple, la plupart des personnes favorisent des comparaisons personnelles entre personnes de même sexe ; Major & Forcey, 1985).

### **V – 1.3. Se protéger d'une éventuelle mauvaise performance : l'auto-handicap en milieu sportif**

Le terme « auto-handicap » (*self-handicapping*) a été avancé par Berglas et Jones (1978) afin de décrire les processus de protection « pro-actifs » permettant, dans une situation sociale perçue comme menaçante, de protéger son estime de soi au travers « tout type d'action ou choix de qui permet d'augmenter la probabilité d'externaliser un échec (avoir une excuse) et d'internaliser un succès (s'en attribuer le crédit) » (p. 406). Dans leur travail princeps, ces deux auteurs ont émis l'hypothèse que certains sujets s'auto-handicameraient en choisissant d'utiliser un type de médicament inhibant la performance plutôt qu'améliorant celle-ci avant une épreuve de « retest » à un test d'intelligence pour lequel ils avaient reçu une première évaluation positive « non-contingente » (i.e., le retour d'information n'avait aucun rapport avec la performance réelle du sujet, mais la tâche était construite de telle sorte que le sujet était dans l'impossibilité d'évaluer la « contingence » entre sa performance et l'évaluation donnée en retour). Elle ne permettait donc pas de prévoir avec certitude un « succès » futur au deuxième test. Un autre groupe recevait une évaluation positive « contingente ». C'est ainsi que, par exemple, les sujets du premier groupe travaillaient sur des problèmes insolubles, et ceux du deuxième groupe sur des problèmes qui pouvaient être résolus. Au final, et ce, quelles que soient les variations dans les conditions expérimentales (e.g., pas d'évaluation du premier test), les sujets « non-contingents » choisirent des médicaments inhibant la performance en plus grand nombre que les sujets « contingents ».

Depuis cette étude donc, une distinction théorique a été faite entre l'auto-handicap « auto-rapporté » et l'auto-handicap « comportemental » (pour une revue, Maddison & Prapavessis, 2007). Le premier concerne le fait de se dire blessé, malade, ou bien même avoir vécu des événements traumatisants dans sa vie, tandis que le second concerne directement tous les comportements délibérés (e.g., boire de l'alcool, diminuer ses efforts) conduisant à une diminution des capacités de performance.

Tous les environnements accentuant la visibilité du Soi sont propices à l'utilisation de l'auto-handicap. Le sport et l'école étant tous deux des domaines dans lesquels les évaluations sont publiques, référées à des standards d'excellence ou aux performances des autres, et portant sur des aspects du concept de soi importants pour les individus, de nombreux travaux y rapportent des manifestations d'auto-handicap (e.g., Maddison & Prapavessis, 2007 ; Thomas & Gadbois, 2007). Ces études ont permis d'approfondir nos connaissances relatives aux variables antécédentes de l'auto-handicap. Parmi celles-ci, la présence d'autrui, les orientations de buts et

climats motivationnels, les stratégies de coping, l'estime de soi, ou bien encore la cohésion de groupe semblent exercer une grande influence sur l'apparition de telles stratégies de protection de soi. Ainsi, quand les personnes effectuent une tâche en présence d'autrui, dans des conditions de visibilité et de comparaison sociale, et lorsqu'elles poursuivent des buts orientés vers l'ego, ou bien encore lorsqu'elles ont un niveau d'estime de soi peu élevé, elles auront plus tendance à utiliser des stratégies d'auto-handicap que lorsque la tâche est effectuée en condition d'anonymat (ou dans un climat orienté vers la maîtrise de la tâche), ou bien lorsqu'elles poursuivent des buts orientés vers la maîtrise de la tâche, ou possèdent un niveau d'estime soi élevé. Bien entendu, les relations entre ces construits et l'auto-handicap ne sont pas forcément aussi directes et bon nombre d'autres variables viennent les moduler (e.g., âge, compétence perçue, expériences antérieures de succès ou d'échec, soutien social). C'est ainsi que la littérature rapporte un effet du sexe extrêmement robuste concernant l'auto-handicap, les garçons s'auto-handicapant plus que les filles, mais également favorisant l'auto-handicap comportemental alors que les filles montrent plus d'auto-handicap auto-rapporté (Luca & Lovaglia, 2005).

Parmi toutes les études menées autour de ce thème, force est de constater qu'il en est assez peu pour examiner les effets de l'influence du groupe (et en particulier de la cohésion) sur l'auto-handicap. Pourtant, s'il semble exister à l'heure actuelle un consensus autour de l'idée que l'auto-handicap puisse être une stratégie individuelle de présentation de soi, celle-ci n'a de raison d'être que dans le but d'influencer le jugement d'autrui sur sa performance. L'effet facilitateur ou inhibiteur de la présence d'autrui sur la performance étant d'ailleurs un des thèmes majeurs de la psychologie sociale (voir partie III – 1.). Néanmoins, ces effets ont été étudiés par quelques chercheurs (Carron, Burke, & Prapavessis, 2004 ; Carron, Prapavessis, & Grove, 1994 ; Hausenblas & Carron, 1996). Carron et al. (2004) rapportent de résultats contradictoires et proposent que les caractéristiques particulières d'un groupe (e.g., cohésion) pourraient influencer l'auto-handicap selon deux directions opposées. Tout d'abord, la tendance à utiliser des stratégies d'auto-handicap pourrait être réduite dans des groupes ayant une cohésion élevée parce qu'un contexte qui fournit un support social élevé favorise le partage de responsabilité en cas de résultats négatifs (e.g., Carron et al., 1994 ; Hausenblas & Carron, 1996). Par contre, le recours à des stratégies d'autohandicap pourrait être plus important dans les groupes fortement cohésifs car les membres du groupe se sentiraient une plus grande responsabilité au sein du groupe (Carron et al., 2004). Dans ce dernier travail, un certain nombre de suggestions sont faites par Carron et ses collaborateurs pour expliquer ces résultats divergents. La première est que les caractéristiques particulières du groupe (i.e., plus ou moins cohésif) modulent la manière dont les sportif(ve)s

tendent à rapporter de l'auto-handicap. Dans des groupes cohésifs, les athlètes ayant une tendance élevée à l'auto-handicap pourraient se sentir suffisamment en sécurité pour rapporter leurs comportements. À l'inverse, un groupe fortement cohésif pourrait exercer plus de pression sur les membres du groupe et les athlètes ayant une tendance élevée à l'auto-handicap pourraient, de manière préventive (pro-active) rapporter de leurs stratégies d'auto-handicap dans un but de protection de soi en cas de mauvaise performance.

Finalement, la question de l'influence des qualités d'un groupe semble encore en suspens. Pourtant, cette problématique est pour les entraîneurs et les sportif(ve)s d'un intérêt capital. En effet, à l'exception de quelques pratiques (e.g., golf, tennis,...) il n'existe guère de structure d'entraînement qui ne soit pas collective. En France, par exemple, les athlètes sont sélectionnés au fur et à mesure qu'ils obtiennent des résultats pour intégrer des structures d'entraînement (i.e., les « pôles ») fédérales de niveau régional ou national, alors qu'il n'est guère d'études s'intéressant aux effets de l'intégration dans ces structures sportives de haut-niveau sur les stratégies d'auto-handicap.

## **V – 2. Contributions et travaux**

### **V – 2.1. Les modes de groupements et leurs effets sur les perceptions de soi des élèves en EPS**

J'ai choisi de rapporter cette étude tirée du travail de Margas et al. (2006 ; document 16), non seulement parce qu'il témoigne de mon travail d'encadrement auprès d'un étudiant, maintenant enseignant-chercheur, mais surtout parce que son positionnement est original à plusieurs titres. En premier lieu, il ne doit (à ma connaissance) exister actuellement qu'un nombre très limité (pas plus de cinq) d'études publiées portant sur les effets du BFLPE dans le domaine des APSA. Deuxièmement, son devis est original car il est supporté par une approche longitudinale qui prend en compte les perceptions de soi des individus avant qu'ils ne soient répartis dans des groupes aux statuts différents. Enfin, son positionnement théorique essayant d'articuler les effets exercés simultanément par les processus d'assimilation et de contraste était et demeure encore tout à fait inédit.

#### **Méthode**

**Participants.** Cette étude a été conduite pendant une année entière au sein de 5 collèges différents de la région de Rouen. Ceux-ci étaient de taille équivalente ( $M = 476$  élèves,  $ET = 47.13$ ) et avec des élèves aux origines sociodémographiques comparables. L'échantillon total de l'étude était de 118 participants ( $M_{\text{âge}} = 12.35$  ans,  $ET = 0.56$  au début de l'étude) appartenant tous à des classes de niveau 5<sup>ème</sup>.

**Procédure.** Dans un des collèges, au mois de juin, à la fin de l'année de 6<sup>ème</sup>, il fut annoncé à tous les élèves qu'au cours de l'année scolaire suivante, une classe d'excellent niveau serait constituée pour les cours d'EPS et que les élèves de cette classe seraient sélectionnés sur la base de leurs notes en Éducation Physique et Sportive (EPS) obtenues en classe de 6<sup>ème</sup>. Au final, les meilleurs élèves ( $n = 22$ , avec 8 filles et 14 garçons) des quatre classes furent retenus par leurs professeurs d'EPS et constituèrent une classe de « bon » niveau. Parallèlement à la constitution de groupe homogène, il fut demandé aux professeurs d'EPS des autres collèges d'évaluer leurs élèves et de les classer sur la base de leurs notes d'EPS. Les élèves situés dans le quart supérieur du classement ( $n = 24$ , 10 filles et 14 garçons) furent retenus et constituèrent ainsi un groupe de « bons élèves » au sein de classes hétérogènes. Une série de tests physiques furent alors proposés aux élèves des différents groupes afin de vérifier que leur niveau d'habileté sportive était réellement équivalent. Au final, ces 46 élèves furent gardés pour les analyses statistiques de notre étude.

Au cours de l'année scolaire qui suivit cette sélection, le groupe « homogène » reçut, au sein de son collège une attention toute particulière (e.g., le professeur d'EPS était le professeur principal, les déplacements vers les installations sportives se faisaient en car, ...) de façon à ce que le statut particulier de cette classe soit perçu de l'ensemble des autres membres de leur collège. Trois construits furent mesurés tout au long de l'année scolaire : (1) évaluation de soi en EPS, (2) l'estime de soi collective au regard de cette évaluation particulière du soi (ou statut perçu), (3) la catégorisation de soi vis-à-vis du groupe classe sur la dimension particulière du soi en EPS. L'évaluation de soi en EPS fut complétée une première fois à la fin de la la classe de 6<sup>ème</sup> (au mois de juin) avant que ne soit fait l'annonce de la sélection de l'élève pour la classe de « bon niveau » (T0). Tous les questionnaires (i.e., évaluation de soi, estime de soi collective et catégorisation de soi) furent administrés au cours de la première semaine de cours (T1), aux semaines 8 (T2), 15 (T3), 23 (T4), 31 (T5) et à la fin de l'année scolaire (T6).

**Mesures.** Des échelles avec visuelles analogiques à un item de 10 cm (0 = Pas du tout ; 100 = Absolument) furent utilisées pour évaluer les perceptions des élèves (voir Margas et al., 2006 pour le détail de la construction des échelles). L'item choisi pour mesurer les perceptions de soi en EPS était : « Globalement, en EPS, je suis quelqu'un de performant ». Concernant le degré d'estime de soi collective, seule la composante évaluative fut mesurée à travers l'item : « Ma classe a de bons résultats en EPS ». Et, enfin, pour estimer le degré de catégorisation de soi comme membre de la classe, l'item : « Le niveau de la classe à laquelle j'appartiens en EPS

correspond à mon niveau dans cette matière » (composante cognitive de l'identification sociale) fut utilisé.

**Principaux résultats : Identité sociale et comparaisons sociales, une articulation paradoxale.**

*L'Effet Gros Poisson-Petit Bassin.* La baisse des évaluations de soi dans des groupes (homogènes) d'étudiants de « bon niveau » suite à des comparaisons sociales interindividuelles a été mise en évidence par de nombreux auteurs dans le domaine académique, cependant il demeure (à l'exception de quelques travaux) encore assez peu étudié dans le domaine des activités physiques (voir point V – 1.2.). Au-delà de sa mise en évidence dans le cadre de cette étude, l'objectif était d'apprécier si cet effet pouvait, dans certains cas, être contrebalancé par le niveau d'identification sociale au groupe. Une MANOVA avec les évaluations de soi en EPS comme variable dépendante (7 mesures répétées [de T0 à T6]) montre qu'il existe un effet significatif du type de groupement (i.e., homogène *versus* hétérogène), Wilks's Lambda = .62,  $F(7, 38) = 3.33$ ,  $p < .01$ . Des ANOVAs avec sept mesures répétées furent alors conduites. Celles-ci révélèrent un effet d'interaction entre le type de groupe et la mesure répétée de l'évaluation de soi [ $F(6, 264) = 3.11$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .07$ ], montrant ainsi que l'évolution des évaluations de soi était différente dans chacun des deux groupes (voir Figure 26) bien qu'au final les comparaisons planifiées ( $p < .05$ ) effectuées à T0 [ $F(1, 44) = .07$ ,  $p = .79$ ;  $M_{HG} = 72.5$ ,  $ET = 13.7$ ;  $M_{HT} = 73.8$ ,  $ET = 19.9$ ] et à T6 [ $F(1, 44) = .58$ ,  $p = .45$ ;  $M_{HG} = 72.3$ ,  $ET = 25.8$ ;  $M_{HT} = 77.3$ ,  $ET = 18.3$ ] ne montrent pas de différence significative entre les deux groupes.

Cependant, l'étude des patrons d'évolution des évaluations des soi (voir Figure 26) indique que, pour les classes homogènes celles-ci augmentent tout de suite après avoir appris qu'ils étaient « choisis » dans la classe « des bons élèves », puis déclinent progressivement tout au long de l'année, alors que, dans le même intervalle de temps, pour les bons élèves des classes hétérogènes, elles augmentent régulièrement.

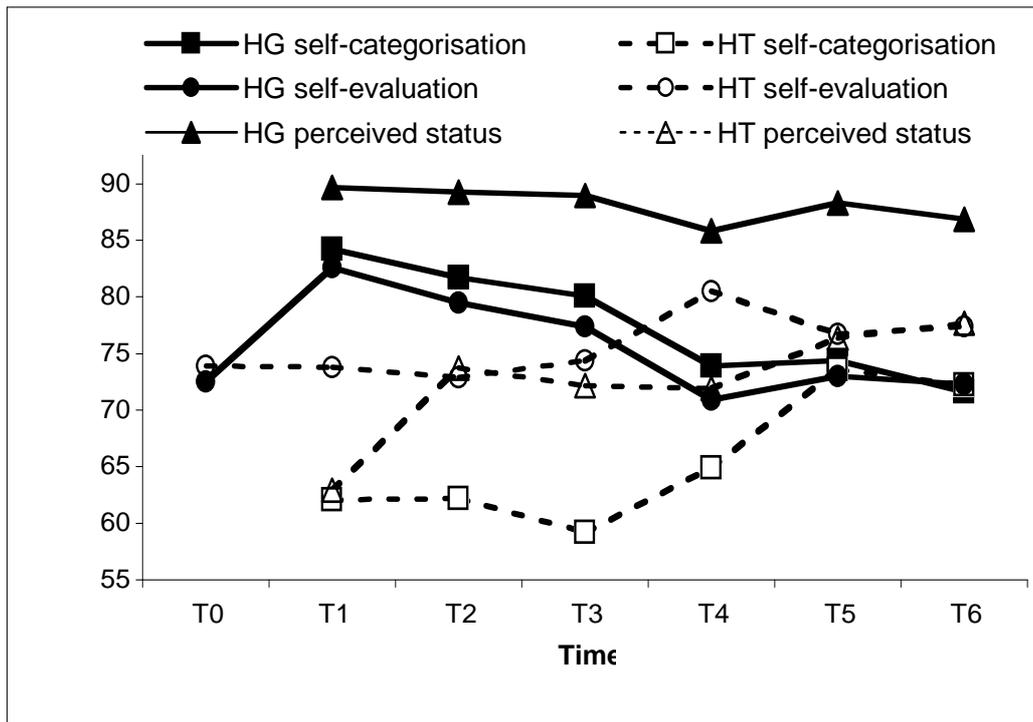


Figure 26. Une année de variation des évaluations de soi en EPS, de la catégorisation de soi et du statut perçu de la classe pour des collégiens « talentueux » regroupés en classe homogène (HG) et hétérogène (HT) (tiré de Margas et al., 2006).

*Identification sociale et « perceptions de soi ».* Le second aspect de cette étude était de montrer que la baisse constatée des perceptions de soi des élèves en classe homogène se faisait sur la base de comparaisons intra-groupe (et donc interindividuelles) plus fréquentes. En d'autres termes, il était présumé que l'identification sociale au groupe (ici selon ses composantes évaluatives et cognitives) serait forte au début de l'année et déclinerait par la suite. Deux MANOVAs réalisées avec le statut perçu de la classe et la catégorisation de soi comme variables dépendantes (avec 6 mesures répétées allant de T1 à T6) montrent qu'il existe un effet du type de regroupement (homogène *versus* hétérogène) sur le statut perçu de la classe (Wilks's Lambda = .65,  $F(6, 39) = 3.50$ ,  $p < .01$ ) et sur la catégorisation de soi (Wilks's Lambda = .44,  $F(6, 39) = 8.40$ ,  $p < .001$ ). Les ANOVAs à mesures répétées consécutives à ces analyses montrent que pour la catégorisation de soi (composante cognitive de l'identification sociale), un effet principal du type de groupement est mis en évidence [ $F(1, 44) = 6.40$ ,  $p < .02$ ,  $\eta^2 = .13$ ] ainsi qu'un effet d'interaction « groupement X temps » [ $F(5, 220) = 4.96$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .09$ ]. Les comparaisons planifiées ( $p < .05$ ) indiquent qu'à T1 [ $F(1, 44) = 18.59$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .30$ ;  $M_{HG} = 84.2$ ,  $ET = 14.2$ ;  $M_{HT} = 62.1$ ,  $ET = 19.8$ ] la catégorisation de soi est différente entre les deux groupes, tandis qu'aucune

différence significative n'est trouvée à T6 [ $F(1, 44) = .006, p = .93; M_{HG} = 71.6, ET = 27.6; M_{HT} = 72.2, ET = 19.2$ ].

Tableau 11. Régression de la catégorisation de soi sur les perceptions des soi en EPS de T1 à T6 pour un groupe des bons élèves répartis en groupes homogène et hétérogène (tiré de Margas et al., 2006).

Sujets	Temps de mesures	$\beta$	$F$	$df$	$p <$	$R^2$
Homogènes ( $n = 22$ )	T1	.38	3.34	1, 20	<i>ns</i>	.14
	T2	.91	95.62	1, 20	.001	.83
	T3	.87	64.27	1, 20	.001	.76
	T4	.77	30.05	1, 20	.001	.60
	T5	.94	156.48	1, 20	.001	.89
	T6	.85	51.28	1, 20	.001	.72
Hétérogènes ( $n = 24$ )	T1	.64	14.87	1, 22	.001	.40
	T2	.16	.59	1, 22	<i>ns</i>	.02
	T3	.42	4.70	1, 22	.05	.18
	T4	.36	3.14	1, 22	<i>ns</i>	.13
	T5	.69	19.70	1, 22	.001	.47
	T6	.48	6.26	1, 22	.05	.23

Des résultats similaires sont trouvés concernant le statut perçu de la classe (composante évaluative de l'identification sociale), à savoir : (a) un effet principal significatif [ $F(1, 44) = 13.82; p < .001, \eta^2 = .24$ ] du « groupement » et (b) un effet d'interaction « groupement X temps » [ $F(5, 220) = 2.26, p < .05, \eta^2 = .04$ ]. Les comparaisons planifiées qui ont suivi montrent que les élèves des classes homogènes perçoivent un statut de leur classe plus élevé à T1 [ $F(1, 44) = 17.08, p < .001, \eta^2 = .28; M_{HG} = 89.7; ET = 12.6; M_{HT} = 62.9, ET = 27.8$ ] et qu'il n'y a pas de différence à T6 [ $F(1, 44) = 2.74, p = .10; M_{HG} = 86.9, SD = 19.8; M_{HT} = 77.8, SD = 17.1$ ].

Finalement, dans le but d'examiner si les variations dans les mesures de la catégorisation de soi pouvaient expliquer les variations dans les évaluations de soi en EPS, une série de régressions furent conduites à chaque temps (T1 à T6) et séparément pour chaque forme de groupement (homogène *versus* hétérogène) (voir Tableau 11)

**Discussion.** La catégorisation de soi des « bons élèves » apparaît être plus élevée pour les collégiens appartenant à des classes de niveau que dans les traditionnelles classes hétérogènes. Cependant, le patron d'évolution annuel n'apparaît pas être le même pour les élèves des deux groupes. La catégorisation de soi des élèves du groupe homogène est relativement importante en début d'année scolaire et décroît tout au long de celle-ci (voir Figure 26). Le statut perçu de la classe est également plus élevé pour les collégiens du groupe homogène que pour ceux du groupe hétérogène, mais suit un patron inverse de celui de la catégorisation de soi en déclinant progressivement tout au long de l'année scolaire pour les élèves du groupe homogène. Il semble donc bien que l'identification sociale soit liée aux évaluations de soi en EPS. Les résultats des

régressions (voir Tableau 11) viennent confirmer que, pour le groupe homogène, celle-ci compte pour au minimum 60 % et au maximum 89 % de la variabilité des évaluations de soi en EPS, alors que pour le groupe hétérogène la relation est soit non-significative, soit ne compte que pour 18 à 47 % de la variance des évaluations de soi en EPS.

### **V – 2.2. Groupement d'élite sportive et stratégies d'autohandicap**

Le travail qui est décrit ci-après est tiré de l'article publié par Ferrand, Tétard et Fontayne (2006). En plus d'illustrer un aspect particulier des conséquences des modes de regroupements effectués au sein des institutions sportives, il témoigne, je le crois d'une capacité à interagir et à collaborer avec d'autres chercheurs que ceux directement liés à mon équipe de recherche. Bien qu'il soit avéré que ma participation à cette publication s'est principalement située au niveau de la réflexion théorique et de l'écriture, il me semble que ses résultats méritent d'être exposés car elle rapporte du type et de la nature des stratégies individuelles mises en place par les jeunes athlètes lorsque leur estime de soi leur semble menacée, et donc elle peut à ce titre intéresser, non seulement les chercheurs, mais également tous ceux qui sont impliqués dans l'encadrement de jeunes sportifs.

Cette étude, de type exploratoire et qualitative, visait à mettre en évidence les types d'auto-handicap rapportés par de jeunes pratiquant(e)s d'escalade intégré(e)s à des structures d'entraînement de haut-niveau.

#### **Méthode**

**Participants.** La population de l'étude était constituée de 6 adolescents (3 filles et 3 garçons) faisant partie de l'élite française en escalade ( $M_{\text{âge}} = 15.7$ ,  $ET = 1.2$ ). La moyenne de leur horaire d'entraînement était environ d'une vingtaine d'heures par semaine. Ils furent choisis pour ce travail car : (a) tous les athlètes étaient des sportif(ve)s de haut niveau au début de leur carrière internationale (ils-elles faisaient tou(te)s partie de l'équipe de France juniors), et (b) l'entraîneur national de la discipline leur avait fixé comme objectif de la saison d'être à la première place, ou tout du moins sur le podium de toutes les compétitions auxquelles ils-elles participeraient pendant l'année. En accord avec les travaux de Watts, Joubert, Lish, Mast, et Wilkins (2003), tous les sujets avaient pour caractéristiques un indice de masse corporelle (IMC) relativement faible ( $M = 19.0$  pour les garçons et  $M = 18.2$  pour les filles), et donc un faible taux de masse grasseuse.

**Procédure.** Après avoir obtenu l'autorisation parentale et l'accord des entraîneurs, il fut demandé aux athlètes s'ils-elles acceptaient de participer à cette étude dont les résultats demeureraient confidentiels et ne serviraient pas à des fins de sélection. Le recueil des données se déroula

pendant trois mois (de fin Mars à début Juillet). Les grimpeur(se)s rapportèrent d'abord quelle était pour eux l'importance de trois compétitions choisies parmi les compétitions de blocs et sur mur auxquelles ils devaient participer pendant ces trois mois. Par la suite, le jour précédant chacune des compétitions, un questionnaire semi-ouvert fut employé pour évaluer le type de stratégies d'autohandicap utilisé par les grimpeur(se)s. Enfin, un entretien non-directif fut conduit dans un endroit isolé une heure avant le début de chaque compétition. Chaque entretien durait environ 25 minutes et les données étaient recueillies à l'aide d'un micro-cassette portable et de notes manuscrites. Chaque entretien fut donc enregistré et retranscrit intégralement sur papier par l'interviewer. Les transcriptions furent par la suite retournées aux sujets afin qu'ils puissent évaluer le contenu et la qualité de la retranscription. Aucun changement ne fut suggéré par les participants.

### **Mesures.**

*Importance perçue.* Comme de précédentes recherches l'ont montré, pour que les individus soient motivés à s'auto-handicaper, il faut que l'événement ait une certaine importance à leurs yeux (Self, 1990). Aussi, pour le présent travail, il fut demandé d'évaluer le degré d'importance personnelle des trois compétitions choisies pendant la période de trois mois que durera l'étude en reportant leur opinion sur une échelle en 10 points (1 = « Pas important du tout » ; 10 = « Extrêmement important »).

*L'handicap rapporté.* Le jour avant chaque compétition, il fut demandé aux sujets de rapporter les événements qui pourraient les empêcher de réaliser une bonne performance dans cette dernière. Avant la première compétition, une définition de l'auto-handicap fut donnée à tous les participants de l'étude afin qu'ils-elles en aient une définition qui soit la plus commune possible. Après que les sujets aient déclarés avoir compris cette définition, il leur fut demandé de faire une liste de tous les événements pouvant les empêcher de réaliser une bonne performance (La question était : « Veuillez établir une liste des événements qui pourraient vous empêcher de réussir une bonne performance dans cette compétition »). À la suite, il fut demandé aux sujets de les noter sur une échelle Likert en 7 points (1 = « Pas du tout » ; 7 = « Vraiment beaucoup »). Aucune limite n'ayant été donnée à la liste des événements, le nombre d'items à évaluer variait d'un athlète à l'autre.

*Le guide d'entretien.* L'entretien était divisé en quatre sections principales. En premier lieu, il était demandé aux grimpeurs de se présenter. Dans un deuxième temps, il était expliqué aux participants qu'ils pouvaient parler librement de leurs modes d'handicap auto-rapportés. La troisième partie (la partie principale de l'entretien) comprenait des questions spécifiques aux

mesures sur les formes d'auto-handicap qu'ils avaient reportées juste avant la compétition. Une forme d'entretien semi-directif fut utilisé au cours de cette partie (voir Ferrand et al, 2006 pour plus de détails ; document 14). La section finale consistait à résumer l'entretien avec les participants et à les inviter à compléter celui-ci si un point n'avait pas été, d'après eux, évoqué par le chercheur. Le texte fut analysé à partir d'une analyse inductive.

### Principaux résultats : Identité sociale et stratégies d'auto-handicap chez des sportifs de haut-niveau

*L'analyse quantitative.* Celle-ci porte principalement sur l'analyse des scores d'importance perçue de chaque compétition et sur la mesure rapportée par chaque sujet au regard de chaque catégorie d'handicap (voir Tableau 12). Nos résultats rapportent une grande variété dans les perceptions des athlètes.

Tableau 12. Importance perçue de la compétition, résultat (Succès *versus* Échec – Failure) de la compétition et intensité des obstacles rapportés par chaque sujet (tiré de Ferrand et al., 2006)

	F1			F2			F3			M1			M2			M3		
	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3
Nature of the competitions**	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3
Perceived event importance	6.00	7.50	9.00	6.00	7.50	8.50	6.50	7.00	9.50	5.00	6.00	9.50	6.00	7.00	9.00	6.00	7.00	9.00
Success (S) or failure (F)	S	F	F	F	F	F	F	F	S	S	S	S	F	S	S	S	F	S
Bad climbing conditions	2.00	6.00*	5.00*							1.00	2.00	2.00	5.00*	2.00				4.00*
Type of climbing routes							5.00*	4.00*	7.00*				3.00	4.00*	4.00*	3.00	4.00*	4.00*
Pre-competitive anxiety	4.00*	6.00*	5.00*	6.00*	6.00*	7.00*	5.00*	4.00*	3.00									
Physical fatigue	4.00*	6.00*	4.00*	5.00*	5.00*	6.00*	4.00*	5.00*	3.00				4.00*	2.00	3.00	2.00	4.00*	3.00
Physical strength	3.00	5.00*	5.00*	2.00	3.00	6.00*							5.00*	2.00	2.00	3.00	5.00*	
Competitors' skill level	3.00	6.00*	5.00*	7.00*	7.00*	7.00*	7.00*	7.00*	3.00	3.00	4.00*	5.00*						
Lack of sleep										2.00	3.00							
Headache										2.00	2.00							
School concerns			5.00*															4.00*
Loneliness																		
Separation from family															4.00*			
Parent-adolescent dysfunctional interactions						5.00*												

\*\*C1 = Championnats de France ; C2 = Compétition régionale sénior; C3 = Compétition nationale pour juniors.

Il est également assez intéressant de constater que la compétition jugée la plus importante (donc certainement la plus « menaçante » pour l'estime de soi) est la compétition nationale pour juniors, celle pour laquelle on est jugé « bon » ou « mauvais » dans sa catégorie. Échouer dans une compétition sénior n'est jamais agréable, mais est somme toute assez compréhensible de la part d'un athlète de catégorie junior.

*Analyse qualitative.* L'analyse de contenu inductive a permis de classer les handicaps auto-rapportés selon 2 catégories (handicaps « directs » *versus* handicaps « indirects »), 9 thèmes de premier ordre et 19 thèmes de second ordre (voir Tableau 13).

Tableau 13. Résumé de l'analyse de contenu inductive concernant les catégories d'auto-handicap (tiré de Ferrand et al., 2006).

<i>Higher-order themes</i>		
<i>Lower-order themes</i>	n	%
<b>Related impediments to competitive climbing context</b>		
Bad climbing conditions	4	66
Inclement weather		
Weariness due to constantly being on the move		
Pressure		
A combination of different categories of climbers		
Unpleasant comments from coach		
Body-building cycle		
Type of climbing route	3	50
To dread climbing route		
Lack climbing route knowledge		
Pre-competitive anxiety	3	50
Way to prepare failure		
Anxiety of rigid posture and jerky movements		
Physical fatigue	5	83
Bodily complaints		
Excessive training		
Feelings of control		
Physical strength	4	66
Perceptions of her or his physical strength		
Perceptions of sport competence		
Competitor's skill level	4	66
Advantage to the opponent		
Way to prepare failure		
Low perception of physical condition		
Competitor as partners to enhance motivation		
<b>Indirectly related impediments to competitive climbing performance</b>		
School-related difficulties		
Parent-adolescent dysfunctional interactions		
Loneliness/ separation from family		

*Note.* De nombreux exemples du discours des grimpeurs sont rapportés dans l'article de Ferrand et al. (2006).

Comme pour l'analyse quantitative, les résultats de ce tableau rapportent une grande diversité dans les réponses des athlètes. Concernant les handicaps « directs », les grimpeurs ont évoqué : (1) les mauvaises conditions de compétition (e.g., mauvais temps,...), (2) le type de voie de compétition (e.g., voie difficile à lire,...), (3) l'anxiété pré-compétitive (e.g., posture rigide, mouvements non-coordonnés,...), (4) la fatigue physique (e.g., courbatures,...), (5) la force physique (e.g., perceptions de compétence,...), et (6) le niveau d'habileté du compétiteur (e.g., perception d'une mauvaise condition physique,...). Pour la deuxième catégorie, les sujets ont rapporté : (1) les difficultés scolaires, (2) les mauvaises relations avec les parents, et (3) le sentiment de solitude relatif à l'éloignement familial.

### V – 2.3. Discussion

Ces études nous fournissent un certain nombre d'informations relatives à l'influence des regroupements traditionnellement utilisés dans domaine sportif sur les perceptions (i.e., concept)

et les évaluations (i.e, estime) de soi de sportif(ve)s de bon, voire de haut-niveau. À cet égard, il me semble que ces résultats peuvent certes intéresser les chercheurs travaillant dans ce domaine, mais également tous les éducateurs travaillant dans le domaine des activités physiques, sportives et artistiques. Pour étendre la réflexion de Denis Hauw (2000) qui parle « d'enjeu fondamental » concernant la constitution et l'organisation des groupes en EPS, je pense qu'il est primordial, afin d'anticiper l'adoption de conduites à risque (par exemple dans le cadre de l'handicap comportemental), ou l'abandon de la pratique sportive, de développer la réflexion sur l'influence des modes de groupements dans le domaine de l'enseignement ou de l'entraînement des APSA.

Les résultats de l'étude longitudinale menée sur une année en milieu scolaire révèlent qu'il n'existe apparemment que peu d'effet du mode de regroupement sur les évaluations de soi en EPS des bons élèves (c'est une des apports principaux), l'évolution de ces évaluations montrent des patrons de variations radicalement différents selon le groupe étudié. Conformément aux hypothèses traditionnelles du BFLPE, les évaluations de soi « bons » élèves des classes homogènes régressent tout au long de l'année, alors que celles des « bons » élèves des classes hétérogènes augmentent. Cependant, l'originalité de cette étude est de montrer que le fait d'avoir été choisi pour être dans une classe de bon niveau en EPS a produit au préalable une forte augmentation de ces évaluations qui vient, au final, contrebalancer les effets négatifs de ce mode de regroupement pendant le reste de l'année. Les effets obtenus sont d'autant plus remarquables que, contrairement aux quelques rares études antérieures dans le domaine des APSA (e.g., Chanal, Marsh, Sarrazin, & Bois, 2006 ; Chanal & Sarrazin, 2007 ; Marsh, 1998), la manipulation de la variable « groupe » permettait d'établir très clairement un fort effet du statut du groupe d'appartenance et de l'identité sociale liée à l'appartenance à ce groupe.

La seconde étude présentée fournit des informations dans un domaine qui devrait intéresser les personnes s'intéressant au domaine du sport de haut-niveau. Les structures compétitives inhérentes à ce type d'activité sociale conduisent tout à la fois à développer des orientations motivationnelles orientées vers l'ego (ou la comparaison sociale) et à s'engager dans des activités compétitives (i.e., championnats) qui peuvent être vécues comme menaçantes pour le Soi. Les athlètes reportent effectivement différents types d'obstacles permettant d'expliquer la cause d'un échec (éventuel ou avéré) tout en évitant de diminuer leur compétence perçue, mais également de permettre aux entraîneurs d'émettre des avis extrêmement tranchés quant à leurs performances futures en compétition. Plusieurs remarques peuvent être faites concernant cette dernière conséquence des stratégies d'auto-handicap rapportées par ces jeunes sportifs de haut-niveau. Premièrement, il apparaît que la comparaison sociale s'exerce particulièrement dans le

cadre de la comparaison entre pairs. Par exemple, dans le tableau 12 nous pouvons voir que la compétition jugée comme la plus importante (et donc susceptible de générer le plus d'anxiété) est le championnat national juniors. Le championnat de France séniors, qui est pourtant une compétition de plus haut niveau, est perçue comme moins importante. Un autre résultat pouvant apparaître comme inattendu est qu'alors que ce championnat est de meilleur niveau que la compétition nationale pour juniors, le niveau d'obstacle rapporté concernant le niveau de la compétition est relativement faible. Sans extrapoler outre mesure ces résultats, on peut penser que deux mécanismes relatifs aux groupes apparaissent ici. En premier lieu, les comparaisons sociales s'exercent principalement entre pairs (i.e., entre compétiteurs d'une même catégorie d'âge, de même sexe), et deuxièmement, lorsque les adolescents appartiennent à une structure d'entraînement de haut-niveau, le fait de continuer d'appartenir à ce groupe est sans doute un élément constitutif de leur identité sociale. La compétition pourrait alors être perçue comme menaçante, non pas au niveau individuel (e.g., compétence perçue), mais parce qu'un mauvais résultat pourrait donner une raison aux entraîneurs de vous exclure du groupe. Cette hypothèse mériterait certainement d'être testée, par exemple au sein des centres de formation des équipes professionnelles de football.

De nombreuses autres directions de recherches pourraient également être envisagées concernant les conséquences sur les perceptions de soi de la comparaison sociale issue des types et/ou modes de regroupement imposés par les éducateurs en contexte académique ou sportif. J'en retiendrai deux principales en raison de leur pertinence à propos du rôle que pourrait (devoir) jouer la pratique physique dans la réduction des discriminations exercées envers les femmes.

Le premier de ces deux axes de recherches concerne une perspective largement explorée dans le domaine académique, et pratiquement ignorée dans le domaine des activités sportives : le Tokénisme (Hewstone et al., 2006). Ce phénomène fut identifié par Kanter (1977) qui rapportait des effets de la proportion d'individus de sexe différents sur leurs performances à travers de variables telles que la visibilité, la polarisation, et l'assimilation. Les comparaisons sociales interpersonnelles s'effectuent principalement avec les personnes de l'endogroupe qui possèdent des caractéristiques similaires à soi sur des dimensions que le sujet juge importantes (voir point V – 1.2.). Ainsi, le plus souvent, lorsque les groupes sont mixtes, on préfère effectuer des comparaisons avec des personnes du même sexe que soi. Cependant, bien souvent, et ce dans des domaines qui se révèlent particulièrement importants pour l'acquisition d'un fort capital social (e.g., mathématiques), les femmes sont beaucoup moins nombreuses que les hommes. Du fait des nombreux obstacles, les femmes qui arrivent ou choisissent d'intégrer ces formations

prestigieuses (e.g., grandes écoles) démontrent bien souvent des compétences extrêmement élevées et un niveau de motivation important. Pourtant, et malgré ce niveau de compétence élevé, la plupart des travaux menés dans le domaine montrent que les filles ont un niveau d'estime de soi et un concept de soi (sur la dimension considérée) moins élevés que celui des garçons. Ces niveaux diminuant d'autant plus que le ratio des garçons est élevé dans le groupe (pour revue, Preckel, Zeidner, Goetz, & Schleyer, 2007). Le sport étant un univers masculin, les enseignants d'EPS, ou les éducateurs sportifs exercent leur activité soit dans un cadre mixte, soit dans le cadre de groupes de niveaux dans lesquels les filles sont en minorité lorsque le groupe est celui possédant les compétences les plus élevées. Des travaux pourraient donc être envisagés afin d'examiner quelles sont les conditions qui exerceraient l'influence la moins délétère sur la construction et sur l'évolution des perceptions de soi des élèves et des jeunes sportives.

Parmi les choix exercés sur les modes de groupement (il s'agit ici du deuxième axe de recherches pouvant être développé), il me semble que l'hypothèse de la catégorisation croisée (*cross categorization* ; pour revue, Mullen, Migdal, & Hewstone, 2001) pourrait être plus largement explorée dans le domaine de l'enseignement des APSA. La catégorisation croisée se réfère au fait de rajouter (dans le but de diminuer les effets négatifs d'une catégorisation sociale particulière associée à un certain nombre de stéréotypes) une deuxième dimension sociale et ainsi d'obtenir des évaluations intergroupes qui ne soient plus basées sur la simple opposition endogroupe/exogroupe. Cette proposition, basée sur le travail original de Deschamps et Doise (1978) aboutit à ce que quatre nouvelles catégories (un endogroupe, deux groupes mixtes, un exogroupe) soient alors créées. Dans cette configuration, il est présumé que si les effets « classiques » d'assimilation et de contraste ne disparaîtront pas, la conséquence n'en sera pas la formation d'un groupe dominant ce qui, en d'autres termes, permettra d'atténuer les biais proendogroupe ou ceux résultants des rapports sociaux asymétriques entre certains groupes. Par exemple, si nous prenons la catégorie sociale « sexe », celle-ci a souvent pour conséquence, lorsque celle-ci est prégnante, d'aboutir à certains effets qui affectent les perceptions de soi et les performances des femmes. Si une autre catégorisation sociale est rendue saillante (e.g., en constituant des groupes mixtes de travail et en insistant sur la dimension collective de la production motrice), et que celle-ci puisse aboutir à des évaluations favorables (e.g., en encourageant une évaluation centrée sur les progrès plutôt que par une évaluation normative), alors il serait sans doute possible d'atténuer les effets négatifs des stéréotypes de sexe à la suite d'une « recatégorisation » basée sur représentation de l'endogroupe plus inclusive des différentes catégories ainsi créées. Plusieurs approches théoriques permettraient d'expliquer ce processus

(voir Mullen et al. 2001). Parmi toutes ces perspectives, la décatégorisation est celle qui est le plus fréquemment évoquée par les auteurs. En résumé, selon celle-ci, les sujets abandonneraient, au plan cognitif, leurs perceptions dues à la catégorisation initiale parce que le croisement avec la deuxième catégorie rendrait le contexte trop complexe pour permettre une différenciation catégorielle efficace. Ils passeraient alors à un processus de recatégorisation sur une base différente de la catégorisation initiale. Ainsi, les biais intergroupes résultant de cette dernière seraient atténués, aboutissant ainsi à une réduction des attitudes et comportements discriminatoires.

Au final, bien que largement ignorées par les professionnels de l'éducation physique et/ou sportive, et même si elles sont encore discutées au plan théoriques, il me semble que l'étude des conséquences sur les perceptions de soi et sur le développement des habiletés des modes de groupements de leurs élèves devrait se révéler extrêmement féconde tant sur le plan des théories que sur le plan des applications qui pourraient en découler.

## **Conclusion**

Comme je l'ai exprimé dans « l'avant-propos » de ce document », je me suis donc mis au travail pendant près d'une dizaine d'années pour tenter d'étudier les effets de la catégorisation sociale dans le champ des activités physiques, sportives et artistiques. Les résultats de ce travail, mais également les interrogations qui nécessairement en découlent, sont exposés dans cette note de synthèse et le volume qui l'accompagne.

Bien que faisant référence à de nombreuses théories (principalement d'inspiration socio-cognitive) issues de la psychologie sociale, il me semble que les contenus de ces documents s'inscrivent résolument dans le domaine des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). Premièrement parce que les questions posées, les références scientifiques d'appui sont principalement issues de travaux inscrits dans ce qu'il est convenu d'appeler la « psychologie du sport », ce domaine ne se définissant pas, à mon sens, par des concepts, contenus ou objets originaux, mais bien plus parce ce que le sport et/ou les activités physiques sont étudiés « en soi » et non pas comme un contexte illustratif favorable à telle ou telle construction épistémologique. Deuxièmement, parce que ce travail prend son origine dans ma formation initiale et dans ma pratique professionnelle (ainsi que dans celles de quelques autres enseignants d'EPS, entraîneurs sportifs sans lesquels il n'aurait pas été possible de le mener à bien), mais également dans les publications de mes « prédécesseurs », certes encore peu nombreux du fait de la récente intégration universitaire des STAPS, mais dont le rayonnement et la qualité des travaux m'ont aidé et inspiré. Enfin, et surtout, parce que cette note est épistémologiquement située dans une tentative d'intégration de niveaux de réflexion fondamentaux et appliqués, qui devrait en quelque sorte être la « valeur ajoutée » de la recherche en STAPS au regard de disciplines universitaires plus anciennes et sur lesquelles nous nous appuyons pour construire nos connaissances. Si, afin de prédire et comprendre des comportements sociaux dans leur contexte, nous<sup>34</sup> empruntons les modèles et les méthodes de la psychologie sociale expérimentale, les recherches présentées visent tout autant à approfondir et/ou à développer des connaissances générales de l'Homme en société (i.e., c'est l'aspect « fondamental » de nos travaux) qu'à résoudre des problèmes sociaux généraux (e.g., lutter contre le développement de l'obésité en cherchant à comprendre les mécanismes présidants à l'engagement dans la pratique régulière d'une activité physique) ou spécifiques (e.g., dans le cadre du métier d'enseignant d'EPS ou d'entraîneur sportif) liés aux conditions sociales de la

---

<sup>34</sup> J'utilise le « nous » car les travaux présentés dans ces volumes ont été menés avec l'aide de nombreuses autres personnes.

pratique d'APSA. Si on adopte ce point de vue, alors la recherche en STAPS devrait pouvoir constituer un point de rencontre entre des connaissances théoriques et des questions pratiques, où l'enjeu est de tenter de traiter de problèmes particuliers en prenant appui sur différents modèles théoriques.

C'est ainsi que, d'un point de vue conceptuel, mon questionnement m'a conduit au cœur de la « perspective psychosociologique » (Aebischer & Oberlé, 1990 ; Beauvois, 1995), c'est-à-dire à l'intersection des processus psychologiques propres aux individus, du contexte et des situations sociales spécifiques dans lesquelles les sujets sont intégrés et des représentations culturellement partagées quant au domaine social considéré. Afin de distinguer les mécanismes mis en jeu, j'ai favorisé une approche éclectique s'appuyant sur l'articulation de plusieurs modèles théoriques et sur une conception du groupe plus agentique qu'essentialiste. L'analyse des groupes est alors conçue sous l'angle de l'étude des processus psychologiques variables (e.g., buts, valeurs) mis en jeu lorsqu'un individu se définit comme membre d'un groupe social particulier, plutôt que comme l'analyse des caractéristiques personnelles stables d'une collection d'individus le composant (Brewer, Hong, & Li, 2004). Les effets de la catégorisation sociale ont alors été analysés à partir du croisement de trois « problématiques » de recherche : celle de la catégorisation sociale de sexe, celle du rôle des variables et processus de groupe dans la saillance d'une identité sociale particulière et enfin, celle des stratégies ou conduites protectrices du Soi utilisées par les personnes au sein de contextes sociaux teintés par la compétition et les classements (i.e., le sport et l'école).

Au-delà des conclusions et perspectives déjà évoquées à la fin de chacune des parties de ce travail, il faudrait sans doute avoir une approche plus intégrative des différents niveaux d'analyse et des paradigmes théoriques évoqués. Je pense, par exemple, que le modèle de la cohésion des groupes sportifs développé par Carron et ses collaborateurs (1985) pourrait tout à fait être intégré aux conceptions liées aux théories de l'identité sociale. De même, la théorie des rôles sociaux proposée par Alice Eagly (Eagly et al., 2000, 2004) pourrait être rapprochée de ces dernières. Quelques travaux dans le domaine du leadership (e.g., Eagly, Johannessen-Schmidt, & van Egen, 2003 ; Hogg, Martin, Epitropaki, Mankad, Svensson, & Weeden, 2005 ; Lorenzi-Cioldi, 1993 ; Lorenzi-Cioldi, Eagly, & Stewart, 1995) ont déjà marqué des tentatives en ce sens et pourraient sans doute, par exemple, aider au renouvellement des réflexions sur des modèles autour du « coaching sportif » (e.g., Feltz, Chase, Moritz, & Sullivan, 1999 ; Myers, Vargas-Tonsing, & Feltz, 2005). Il s'agira à chaque fois de rapprocher l'influence des caractéristiques

individuelles des membres d'un groupe social et celles exercées à travers les mécanismes socio-cognitifs impliqués dans les processus de comparaisons intergroupes.

En raison de l'asymétrie des rapports sociaux de sexes, des travaux s'interrogeant sur une « valeur sociale » du genre qui s'exprimerait en termes de désirabilité et d'utilité sociale [i.e., un individu produisant un comportement masculin (versus féminin) conforme aux attentes sociales sera mieux évalué, sera préféré, bref, serait plus « utile socialement » qu'un individu qui émet un comportement non-conforme à ces attentes] pourraient nous indiquer si et comment les individus développeraient une sorte de « meta-connaissance » de la valeur sociale du genre, leur permettant alors de s'adapter aux attentes d'autrui. Par exemple, celles d'un agent de pouvoir comme un entraîneur qui décidera de vous sélectionner (ou d'un enseignant de vous noter) sur la base de jugements influencés par les stéréotypes associés à une catégorie sociale particulière. C'est aujourd'hui la direction des travaux que je tente de développer au sein de mon équipe de recherche.

Enfin, selon la perspective « agentique » privilégiée jusqu'ici, les effets de la catégorisation sociale devraient être étudiés selon une approche qui prendrait en compte la dimension temporelle. L'histoire particulière d'un groupe social donné influencerait son développement, ainsi que l'évolution des relations entre diverses variables de groupe (e.g., efficacité collective, cohésion,...) selon un système interdépendant dynamique et complexe. Néanmoins, si des travaux devaient être menés en ce sens, il faudrait envisager de traiter simultanément le niveau individuel et le niveau du groupe, ce qui ne va pas sans poser de nombreux problèmes méthodologiques tant pour le recueil que pour l'analyse des données. Mais il est indispensable de les dépasser (grâce éventuellement au développement de nouveaux outils et l'utilisation de nouvelles méthodes d'analyse) si nous voulons contribuer au renouvellement des paradigmes théoriques autour de questions déjà anciennes dans le champ de la psychologie sociale.

## Bibliographie

- Aebischer, V., & Oberlé, D. (1990). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Aiken, L. R. (1996). *Rating scales and checklists: Evaluating behavior, personality, and attitudes*. New York: Wiley.
- Arripe-Longueville (d'), F., Fleurance, P., & Winnykamen, F. (1995). Effects of the degree of competence symmetry-asymmetry in the acquisition of a motor skill in a dyad. *Journal of Human Movement Studies*, 28, 255-273.
- Arripe-Longueville (d'), F., Gernigon, C., Huet, M.-L., Winnykamen, F., & Cadopi, M. (2002). Peer-Assisted learning in the physical activity domain: Dyad type and gender differences, *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 219-238.
- Ajzen, I., & Driver, B.L. (1992). Application of the theory of planned behavior to leisure choice. *Journal of Leisure Research*, 24, 207-224.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ashmore, R. D. (1990). Sex, Gender, and the individual. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and research* (pp. 486-526). New York: Guilford Press.
- Ashmore, R. D., Del Boca, F. K., & Bilder, S. M. (1995). Construction and validation of the Gender Attitude Inventory, a structured inventory to assess multiple dimensions of gender attitudes. *Sex Roles*, 32, 753-785.
- Ashmore, R. D., & Sewell, A. D. (1998). Sex, Gender, and the individual. In D. F. Barone, M. Hersen, & V. B. Van Hasselt (Eds.), *Advanced personality* (pp. 377-408). New York: Plenum Press.
- Athenstaedt, U. (2003). On the content and structure of the gender role self-concept: including gender-stereotypical behaviors in addition to traits. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 309-318.
- Bacher, F. (1987). Les modèles structuraux en psychologie. Présentation d'un modèle : Lisrel, première partie. *Le Travail Humain*, 50, 347-370.
- Bacher, F. (1988). Les modèles structuraux en psychologie. Présentation d'un modèle : Lisrel, deuxième partie. *Le Travail Humain*, 51, 272-288.
- Bacher, F. (2002). Les modèles d'analyse factorielle hiérarchiques. *Bulletin de Psychologie*, 55, 573-581.
- Badinter, E. (1986). *L'Un est l'autre. Des relations entre hommes et femmes*. Paris : Odile Jacob.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L., & Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction, and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 293-308.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hill.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bargh, J. A. (1989). Conditional automaticity: Varieties of automatic influence in social perception and cognition. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 3-51). New York: Guilford.
- Bargh, J. A. (1999). The cognitive monster: The case against the controllability of automatic stereotype effects. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual process theories in social psychology* (pp. 361-382). New-York: Guilford Press.
- Bargh, J. A. (2006). What have we been priming all these years? On the development, mechanisms, and ecology of nonconscious behavior. *European Journal of Social Psychology*, 36, 147-168.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychology research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong : desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Beauvois, J.-L. (1995). Le statut du concept de groupe et l'articulation psychosociale. In G. Mugny, D. Oberlé, & J.-L. Beauvois (Eds.), *Relations humaines, groupes et influence sociale* (pp. 151-159). Grenoble : PUG.
- Beauvois, J.-L. (2000). Bases des fonctionnements socio-cognitifs. In R. Ghiglione & J.-F. Richard (Eds.), *Cours de Psychologie. Tome 2 : Bases, méthodes et épistémologie* (pp. 95-219). Paris : Dunod.
- Bem, S. L. (1974). Measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implication for child development: Raising gender aschematic children in a gender schematic society.

- Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 8, 598-616.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Bernard, J. (1981). The good provider role. Its rise and fall. *American Psychologist*, 36(1), 1-12.
- Bernache-Assolant, I. (2006). *Contexte intergroupes et stratégies de gestion identitaire chez les supporters*. Thèse de Doctorat, non-publiée, Université de Bourgogne (Co-direction M.-F. Lacassagne, P. Bouchet).
- Bernstein, I. H., & Teg, G. (1989). Factoring items and factoring scales are different: Spurious evidence for multidimensionality due to item categorization. *Psychological Bulletin*, 105, 467-477.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J.-P., & Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Billig, M. G., & Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 3, 27-52.
- Blanchard-Fields, F., Suhrer-Roussel, L., & Hertzog, C. (1994). A confirmatory factor analysis of the Bem Sex Role Inventory: Old questions, new answers. *Sex Roles*, 30, 423-457.
- Bliese, P. D., & Halverson, R. R. (1996). Individual and nomothetic models of job stress: An examination of work hours cohesion, and well-being. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 1171-1189.
- Bois, J., & Sarrazin, P. (2006). Les chiens font-ils des chats ! Une revue de littérature sur le rôle des parents dans la socialisation de leur enfant pour le sport. *Science & Motricité*, 57, 9-54.
- Bois, J., Sarrazin, P., Brustad, R., Chanal, J., & Trouilloud, D. (2005). Parents' perceptions, reflected appraisals, and children's perceived sport competence: A yearlong study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 273-289.
- Bois, J., Sarrazin, P., Brustad, R., Trouilloud, D., & Cury, F. (2002). Mothers' self-fulfilling prophecies and perceived physical competence levels of young adolescents: A one year longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 22, 384-406.
- Bois, J., Sarrazin, P., Brustad, R., Trouilloud, D., & Cury, F. (2005). Elementary schoolchildren's physical activity involvement: Influence of parental socialisation practices and children's perceived competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 381-397.
- Bollen, K. A., & Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social Forces*, 69, 419-504.
- Bollen, R. A., & Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bourdieu, P. (1990). La domination masculine. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 84, 2-31.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourhis, R. Y., & Leyens, J.-P. (1994). *Stéréotypes, discriminations et relations intergroupes*. Liège : Mardaga.
- Brewer, M. B. (1979). In-group bias in the minimal intergroup situation: A cognitive-motivational analysis. *Psychological Bulletin*, 86, 307-324.
- Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology*, 17, 475-482.
- Brewer, M. B. (2004). Optimal distinctiveness, social identity, and the self. In M. R. Leary, & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 480-491). New York: Guilford Press.
- Brewer, M. B., Hong, Y.-Y., Li, Qiong (2004). Dynamic entitativity: Perceiving group as actors. In V. Yzerbyt, C. M. Judd, & O. Corneille (Eds.), *The psychology of group perception. Perceived variability, entativity, and essentialism* (pp. 25-38). New-York: Psychology Press – Taylor & Francis.
- Brewer, M. B., & Lui, N. L. (1989). The primacy of age and sex in the structure of person categories. *Social Cognition*, 7, 262-274.
- Brewer, M. B., & Weber, J. G. (1994). Self-evaluation effects of interpersonal versus intergroup social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 268-275.
- Brewer, M. B., Weber, J. G., & Carini, B. (1995). Person memory in intergroup contexts: Categorization versus individuation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 29-40.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instrument. In W. Lonner & J. Berry (Eds.), *Fields methods in cross-cultural research* (pp. 137-164). Beverly Hill, CA: Sage.
- Brown, L. M. (1998). Ethnic stigma as a contextual experience: A possible selves perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 163-172.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1989). Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 24: 445-455.
- Bruchon-Schweitzer, M., & Paulhan, I. (1993). *Manuel de l'Inventaire d'anxiété état-trait forme Y (STAI-Y)*. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

- Buton, F. (2005). *Influence des processus socio-cognitifs sur la performance en situation de groupe : une approche situationnelle et longitudinale en sports collectifs*. Thèse en Sciences du sport, de la motricité et du mouvement humain, non-publiée, Université Paris-Sud 11. (Co-direction, J.-P. Famose et P. Fontayne).
- Buton, F., Fontayne, P., & Heuzé, J.-P. (2006). Des modèles unidimensionnels aux modèles multidimensionnels de la cohésion des groupes sportifs : problèmes conceptuels, outils de mesure et relations avec la performance sportive. *Science & Motricité*, 59, 9-45.
- Buton, F., Fontayne, P., Heuzé, J.-P., Raimbault, N., & Bosselut, G. (2007). The QAG-a: A short version of the « Questionnaire sur l'Ambiance du Groupe » to assess dynamics of the group cohesion. *Small Group Research*, 38, 235-264.
- Burke, P. J. (Ed.). *Contemporary social psychological theories*. Stanford University Press.
- Buss, D. M. (1995). Psychological differences: Origins through sexual selection. *American Psychologist*, 50, 164-168.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1992). Self-regulatory mechanisms governing gender development. *Child Development*, 63, 1236-1250.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Bussey, K., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of gender development and functioning. In A. H. Eagly, A. E., Beall, & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender* (pp. 92-119). New-York, London: The Guilford Press.
- Cadinu, M. R., & Rothbart, M. (1996). Self-anchoring and differentiation processes in the minimal group setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 661-677.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. (1959). Convergent and discriminant validation by multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Carron, A.V. (1993). Group dynamics in sport. In S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira, & A. Paula-Brito (Eds.), *Proceedings VIII World Congress of Sport Psychology* (pp. 43-64). Lisbon: ISSP / SPPD / Faculdade de Motricidade Humana.
- Carron, A. V., Brawley, L. R., Eys, M. A., Bray, S., Dorsch, K., Estabrooks, P., Hall, C. R., Hardy, J., Hausenblas, H., Madison, R., Paskevich, D., Patterson, M. M., Prapavessis, H., Spink, K. S., & Terry, P. C. (2003). Do individual perceptions of group cohesion reflect shared beliefs? An empirical analysis. *Small Group Research*, 34, 468-496.
- Carron, A. V., Brawley, L. R., & Widmeyer, W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 213-226). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A. V., Burke, S. M., & Prapavessis, H. (2004). Groups effects and self-handicapping. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 41-58.
- Carron, A. V., Colman, M., Wheeler, J., & Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 189-208.
- Carron, A. V., Eys, M. A., & Burke, S. M. (2007). Team cohesion: Nature, correlates, and development. In S. Jowett, & D. Lavallee, *Social Psychology in Sport* (pp. 91-101). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Carron, A. V., & Hausenblas, H. A. (1998). *Group dynamics in sport* (2<sup>nd</sup> ed.). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A. V., Prapavessis, H., & Grove, J. R. (1994). Group effects and self-handicapping. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 246-257.
- Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 7, 244-266.
- Chanal, J., Marsh, H. W, Sarrazin, P., & Bois, J. (2005). The Big-Fish-Little-Pond Effect on gymnastics self-concept: Generalizability of social comparison effects to a physical setting. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, 53-70.
- Chanal, J., & Sarrazin, P. (2007). Big-Fish-Little-Pond effect versus positive effect of upward comparisons in the classroom: How does one reconcile contradictory results? *International Review of Social Psychology*, 20, 69-86.
- Changeux, J.-P. (1983). *L'homme neuronal*. Paris : Fayard.
- Chauvier, S. (2003). *Qu'est-ce qu'une personne ?* Paris : Vrin.
- Chiland, C. (1992). *Les écoles psychanalytiques : la psychanalyse en mouvement*. Paris : Tchou.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S., & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 366-375.
- Cialdini, R. B., & Trost, M. R. (1998). Social influence: Social norms, conformity, and compliance. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 151-192). Boston: McGraw-Hill.

- Clément, J.-P. (1994). Les apports de la sociologie de Pierre Bourdieu à la sociologie des sports. *Revue STAPS*, 35, 41-49.
- Coakley, J., & White, A. (1992). Making decision: gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.
- Cohen, S. G., Ledford, G. E., & Spreitzer, G. M. (1996). A predictive model of self-managing work team effectiveness. *Human Relations*, 49, 643-676.
- Collins, R. L. (1996). For better or for worse: The impact of upward social comparison on self-evaluations. *Psychological Bulletin*, 1, 51-69.
- Collins, R. L. (2000). Among the better ones: Upward assimilation in social comparison. In J. Suls & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison* (pp. 159-172). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Constanza, C., & Dru, V. (2003). Effet de l'identification sociale et du résultat d'une compétition collective sur les jugements d'homogénéité. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 57, 102-108.
- Costarelli, S. (2005). A social identity threat and experienced affect: The distinct roles of intergroup attributions and social identification. *Current Research in Social Psychology*, 10, 137-147.
- Coupey, S. (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 37-50.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). It's best to be able and virtuous too: student and teacher evaluative responses to successful effort. *Journal of Educational Psychology*, 71, 686-700.
- Cretenet, J. & Dru, V. (2004). The influence of unilateral and bilateral arm flexion vs. extension on judgments: An exploratory case of a motor congruence hypothesis. *Emotion*, 4, 282-294.
- Crocker, J. & Luthanen, R. (1990). Collective self-esteem and ingroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 60-67.
- Croizet, J.-C., Desert, M., Dutrevis, M., & Leyens, J.-P. (2001). Stereotype threat, social class, gender, and academic under-achievement: When our reputation catches up to us and takes over. *Social Psychology of Education*, 4, 295-310.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122, 5-37.
- Cury, F. & Sarrazin, P. (2000). Effort et buts d'accomplissement, in D. Delignières (Ed.), *L'effort* (pp. 41-59). Paris : Editions Revue EPS.
- Cury, F. & Sarrazin, P. (2001). *Théories de la motivation et pratiques physiques : États des recherches*. Paris : PUF.
- Darnis, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2005). Interactions dyadiques et niveau opératoire pour la construction de stratégies en handball chez des participants de 11-12 ans. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 55, 255-265.
- Dauenheimer, D. G., Stahlberg, D., Spreemann, S., & Sedikides, C. (2002). Self-enhancement, self-verification, or self-assessment? The intricate role of trait modifiability in the self-evaluation process. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 15, 89-112.
- Davisse, A., & Louveau, C. (1998). Sports, école, société. La différence des sexes. Paris : L'Harmattan.
- De Bosscher, S., & Durand-delvigne, A. (2002). Asymétrie sociale et asymétrie cognitive : Étude de l'opérativité des catégories de sexe. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31, 57-74.
- De Cremer, D. (2000). Effect of group identification on the use of attributions. *The Journal of Social Psychology*, 140, 267-269.
- Defrance, J. (1995). *Sociologie du sport*. Paris : La Découverte.
- Delignières, D. (Ed.) (2000). *L'effort*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Deneuve, P., & Genty, J. (2001). Impact des activités de prises de risques sur les modifications des attractions interpersonnelles intragroupes. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 51, 51-57.
- Deneuve, P., Genty, J., & Dru, V. (2002). Modifications des affinités interpersonnelles intergroupes en fonction du type d'activité partagée et des compétences perçue en milieu scolaire. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 54, 71-76.
- Deschamps, J.-C., & Doise, W. (1978). Crossed category membership in intergroup relations. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups* (pp. 141-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deschamps, J.-C., Morales, J.-F., & Paes, D. (Eds.) (1999). *L'identité sociale. La construction de l'individu dans les relations intergroupes*. Grenoble : PUG.
- Delforge, C., Le Scanff, C., & Fontayne, P. (2007). Le questionnaire d'évaluation des relations parents / enfants (QERPE) : une validation française de l'« Egna Minnen Beträffande Uppfostran » (EMBU). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 39, 298-312..
- Désert, M., Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2002). La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité. *L'Année Psychologique*, 102, 505-576.

- Diehl, M. (1989). Justice and discrimination between minimal groups. The limits of equity. *British Journal of Social Psychology*, 28, 227-238.
- Diener, E., & Fujita, F. (1997). Social comparison and subjective well-being. In P. B. Buunk & F. X. Gibbons (Eds.), *Health, coping and well-being: Perspectives from social comparison theory* (pp. 329-358). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Doise, W., Deschamps, J.-C., & Meyer, G. (1978). The accentuation of intracategory similarities. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-éditions.
- Doise, W., & Mugny, G., (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Dru, V., & Cretenet, J. (2005). Influence of bilateral motor actions on judgments: Additional evidence for the motor congruence hypothesis. *Laterality*, 10, 389-398.
- Dru, V., Rulence-Pâques, P., & Mullet, E. (2004). The performance schemata in dyadic athletic competition. *American Journal of Psychology*, 117, 479-496.
- Dubois, N. (1990). *La psychologie du contrôle*. Grenoble, PUG.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dunn, J. H. G., Bouffard, M., & Rogers, W. T. (1999). Assessing item content-relevance in sport psychology scale-construction research: Issues and recommendations. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3, 15-36.
- Durand-Delvigne, A. (1987). Les pédagogies nouvelles favorisent-elles l'androgynie psychologique ? *Psychologie scolaire*, 69, 57-68.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 1<sup>o</sup> Partie : Des scolarités sexuées, reflet des différences d'aptitudes, ou de différences d'attitudes ? *Revue Française de Pédagogie*, 109, 111-141.
- Duru-Bellat, M. (1995a). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 2<sup>o</sup> Partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- Duru-Bellat, M. (1995b). Une facette implicite du « métier d'élève ». In M. de Manassein (Ed.), *De l'égalité des sexes* (pp. 183-201). Paris, CNDP.
- Duru-Bellat, M. (2006). L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ? (2<sup>ème</sup> édition, rev. et actualisée). Paris, L'Harmattan.
- Eagly, A. H. (1987). Reporting sex difference. *American Psychologist*, 42, 756-757.
- Eagly, A. H. (1995). The science and politics of comparing women and men. *American Psychologist*, 50, 145-158.
- Eagly, A. H., Johannessen-Schmidt, M. C. & van Egen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and Laissez-Faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129, 569-591.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109, 573-598.
- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A. (2000). A social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 123-174). Mahawah, NJ: Erlbaum.
- Eagly, A. H. Wood, W., & Johannsenn-Schmidt, M. C. (2004). Social Role Theory of sex differences and similarities: Implication for the partner preferences of women an men. In A. H. Eagly, A. E., Beall, & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender* (pp. 269-295). New-York, London: The Guilford Press.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed), *Handbook of child psychology*, 5<sup>th</sup> ed., Vol. III, (pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4, 272-299.
- Falissard, B. (2004). *Comprendre et utiliser les statistiques en Sciences de la Vie*. Paris, Masson.
- Famose, J.-P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris : Armand Colin.
- Famose, J.-P. , & Guérin, F. (2002) *La connaissance de soi en psychologie du sport et de l'éducation physique*. Paris : Armand Colin.
- Feingold, A. (1988). Cognitive gender difference are disappearing. *American Psychologist*, 43, 95-103.
- Feingold, A. (1993). Cognitive gender difference: A developmental perspective. *Sex Roles*, 29, 91-112.

- Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E., & Sullivan, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology, 91*, 765-776.
- Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Paris : Dunod.
- Ferrand, C., Tétard, S., & Fontayne, P. (2006). Self-handicapping in physical achievement settings: Relations between French elite adolescents personality traits and reported handicaps to rock climbing. *Journal of Applied Sport Psychology, 18*, 271-280.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations, 7*, 117-140.
- Fletcher, R. (1999). Incorporating recent advances in measurement in sport and exercise psychology. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 21*, 24-38.
- Fontayne, P. (1999). *Motivation et activités physiques et sportives: influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'éducation physique*. Thèse de doctorat en Sciences (Dr. J.-P. Famose), Université de Paris-Sud 11, non-publiée.
- Fontayne, P. (2000). L'éducation physique et sportive : une réussite différenciée selon le genre. *II<sup>ème</sup> Congrès International de la Société Française de Psychologie du Sport*, INSEP, Paris (France) : 7-10 Juillet 2000.
- Fontayne, P. (2003). Évolution des relations attentes d'efficacité personnelle, valeur perçue de la tâche et performance au cours de l'apprentissage d'une tâche motrice complexe : une étude exploratoire. *X<sup>ème</sup> Congrès International de l'ACAPS*, Toulouse (France) ; 30 Octobre – 1<sup>er</sup> Novembre 2003.
- Fontayne, P., Buton, F., & Heuzé, J.-P. (2005). Le groupe sportif : relation entre attributions causales, cohésion et efficacité collective. In O. Rasclé, & P. Sarrazin (Eds), *Croyances et performance sportive* (pp. 227-244). Paris : Editions revue EPS.
- Fontayne, P., Martin-Krumm, C., Buton, F., & Heuzé, J.-P. (2003). Validation française de la version révisée de l'échelle de mesure des attributions causales (CDSII). *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 58*, 59-72.
- Fontayne, P., & Sarrazin, P. (2001). Genre et motivation dans le domaine du sport. In Cury F., & Sarrazin P. (Eds), *Théories de la motivation et pratiques sportives : État des recherches* (pp. 277-295). Paris : PUF.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2000). The Bem Sex-Role Inventory : Validation of a short version for French teen-agers. *European Review of Applied Psychology, 50*(4), 405-416.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre. *Revue STAPS, 55*, 23-37.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2001). Culture and Achievement Motivation in Sport: A Qualitative Comparative Study Between Maghrebien and European French Adolescents. *European Journal of Sport Science, 1*(4), Available at [www.humankinetics.com/products/journals/ejss\\_info.cfm](http://www.humankinetics.com/products/journals/ejss_info.cfm).
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2002). Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Science et Motricité, 45*, 45-66.
- Försterling, F. (2001). *Attribution : An introduction to theories, research and applications*. Hove, Psychology Press.
- Foucart, T. (1997). *L'analyse des données. Mode d'emploi*. Rennes : PUR.
- Fraisse, G. (1998). *Les femmes et leur histoire*. Paris : Gallimard.
- Franzoi, S. L., & Klaiber, J. R. (2007). Body use and reference group impact: With whom do we compare our bodies? *Sex Roles, 56*, 205-214.
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and values beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-se-typed domains. *Developmental Psychology, 38*, 519-533.
- Freud, S. (1916). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Wien: Hugo Heller (cité dans Bussey & Bandura, 2004).
- Gaertner, L., Sedikides, C., Vevea, J. L., & Iuzzini, J. (2002). The "I," the "we," and the "when": A meta-analysis of motivational primacy in self-definition. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 574-591.
- Gana, K. (1995). Androgynie psychologique et valeurs socio-cognitives des dimensions du concept de soi. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 25*, 27-43.
- Gould, S. J. (1987). *An urchism in the storm*. New-York: Norton.
- Gilbert, D. T., & Malone, P. S. (1995). The correspondance bias. *Psychological Bulletin, 117*, 21-38.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A., & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology, 98*, 732-749.
- Gray, J. (1992). *Men are from Mars, women from Venus: A practical guide for improving communication and getting what you want in your relationships*. New-York: Harper & Collins.

- Guillet, E., Sarrazin, P., & Fontayne, P. (2000). « If it contradicts my gender role, I'll stop ». Introducing survival analysis to study effects of gender typing on the time of withdrawal from sport practice : A 3-year study. *European Review of Applied Psychology*, 50, 417-422.
- Guillet, E., Sarrazin, P., Fontayne, P., & Brustad R. J. (2006). Understanding female sport attrition in a stereotypical male sport within the framework of Eccles' expectancy-value model. *Psychology and Women Quarterly*, 30, 358-368.
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common factors analysis. *Psychometrika*, 19, 146-185.
- Halpern, D. F. (1986). *Sex differences in cognitive abilities*. Hillsdale: New Jersey, Earlbaum.
- Hambleton, R. K. (2004). Theory, methods, and practices in testing for the 21st century. *Psicothema*, 16, 696-701.
- Hambleton, R. K., & van der Linden, W. J. (1982). Advances in item response theory and application: An introduction. *Applied Psychological Measurement*, 6, 373-378.
- Hampson, E., & Moffat, S. D. (2004). The psychobiology of gender: Cognitive effects of reproductive hormones in the adult nervous system. In A. H. Eagly, A. E., Beall, & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender* (pp. 38-64). New-York, London: The Guilford Press.
- Harrison, L. A., & Lynch, A. B. (2005). Social role theory and the perceived gender role orientation of athletes. *Sex Roles*, 52, 227-236.
- Harkness, J. (2003). "Questionnaire translation". In Harkness, J. A., Van de Vijver, F. J. R., & Mohler, P. P. (Eds.), *Cross-Cultural Survey Methods* (pp. 35-56). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Harkness, J., Van de Vijver, F. J. R., & Johnson, T. P. (2003). "Questionnaire design in comparative research". In Harkness, J. A., Van de Vijver, F. J. R., & Mohler, P. Ph. (Eds.), *Cross-Cultural Survey Methods* (pp. 19-34). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Hausenblas, H., & Carron, V. A. (1996). Group cohesion and self-handicapping in female and male athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 132-143.
- Hauw, D. (2000). Les groupes en EPS : des clés pour analyser l'activité des élèves et des enseignants. In J.-P. Rey (Ed.), *Le groupe* (pp. 89-104). Paris : Éditions Revue EPS.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New-York: Wiley.
- Henson, R. K., & Roberts, K. J. (2006). Use of Exploratory Factor Analysis in published research. Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416.
- Héritier, F. (1996). *Masculin – Féminin I. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.
- Héritier, F. (2002). *Masculin – Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*. Paris : Odile Jacob.
- Heuzé, J.-P. (2003). La cohésion. In C. Le Scanff (Ed.), *Manuel de psychologie du sport. 2. L'intervention auprès du sportif* (pp. 293-313). Paris : Editions Revue EPS.
- Heuzé, J.-P., & Brunel, P. C. (2003). Social loafing in a competitive context. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1, 246-263.
- Heuzé, J.-P., & Fontayne, P. (2002). Questionnaire sur l'Ambiance du Groupe: A French-language instrument for the measurement of group cohesion. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 42-67.
- Heuzé, J.-P., Raimbault, N., & Fontayne, P. (2006). Collective efficacy as a mediator of the cohesion-performance relationship in professional basketball teams. *Journal of Sport Sciences*, 24(1), 59-68.
- Heuzé, J.-P., Sarrazin, P., Masiero, M., Raimbault, N., & Thomas, J.-P. (2006). The relationships of perceived motivational climate to cohesion and collective efficacy in elite female teams. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, 201-218.
- Hewstone, M. (1990). The "ultimate attribution error"? A review of the literature on intergroup causal attribution. *European Journal of Social Psychology*, 20, 311-335.
- Hewstone, M., Crisp, R. J., Contarello, A., Voci, A., Conway, L., Marletta, G., & Willis, H. (2006). Tokens in the tower: Perceptual processes and interaction dynamics in academic setting with 'skewed', 'titled' and 'balanced' sex ratios. *Group Processes & Intergroup Relations*, 9, 509-532.
- Hill, J., & Lynch, M. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In J. Brooks-Gunn & A. Petersen (Eds.), *Girls at puberty: Biological and psychosocial perspectives* (pp. 201-228). New York: Plenum.
- Hines, M. (2004). Androgen, Estrogen, and Gender: Contributions of early hormone environment to gender-related behavior. In A. H. Eagly, A. E., Beall, & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender* (pp. 9-37). New-York, London: The Guilford Press.
- Hodges, L., & Carron, A. V. (1992). Collective efficacy and collective performance. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 48-59.
- Hogg, M. A. (1992). *The social psychology of group cohesiveness: From attraction to social identity*. New York: John Wiley.
- Hogg, M. A. (1995). Le concept de cohésion reformulé : une approche en termes de catégorisation et d'identité sociale. In G. Mugny,

- D. Oberlé, & J.-L. Beauvois (Eds.), *Relations humaines, groupes et influence sociale* (pp. 161-174). Grenoble : PUG.
- Hogg, M. A., Abrams, D., Otten, S., & Hinkle, S. (2004). The social identity perspective: Intergroup relations, self-conception, and small groups. *Small Group Research, 35*, 246-276.
- Hogg, M. A., & Hardie, E. A. (1991). Social attraction, personal attraction, and self-categorization: A field study. *Personality and Social Psychological Bulletin, 17*, 175-180.
- Hogg, M. A., Martin, R., Epitropaki, O., Mankad, A., Svensson, A., & Weeden, K. (2005). Effective leadership in salient groups: Revisiting leader-member exchange theory from the perspective of the social identity theory of leadership. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 991-1004.
- Hogg, M. A., & Williams, K. D. (2000). From *I* to *We*: The social identity and the collective self. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice, 4*, 81-97.
- Hoigaard, R., Safvenbom, R., & Tonnessen, F. E. (2006). The relationship between group cohesion, group norms, and perceived social loafing in soccer teams. *Small Group Research, 37*, 217-232.
- Honess, T. M. (1990). Soi et identité : analyse notionnelle et examen des courants de recherche actuels. *Psychologie Française, 35*, 17-23.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika, 30*, 179-185.
- Huguet, P. (1995). Travail collectif et performance individuelle. In G. Mugny, D. Oberlé, & J.-L. Beauvois (Eds.), *Relations humaines, groupes et influence sociale* (pp. 161-174). Grenoble : PUG.31-41.
- Hurtig, M.-C., & Pichevin, M.-F. (1986). *La différences des sexes. Questions de psychologie*. Paris, Tierce.
- Hurtig, M.-C., & Pichevin, M.-F. (1997). Sexe et cognition. In J.-P. Leyens, & J.-L. Beauvois (Eds.), *L'Ère de la cognition* (pp. 213-224). Grenoble : PUG.
- Hyde, J. S. (1981). How large are cognitive gender differences? A meta-analysis using  $\omega^2$  and *d*. *American Psychologist, 36*, 892-901.
- Hyde, J. S. (1990). Meta-analysis and the psychology of gender differences. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 16*, 55-73.
- Hyde, J. S. (1994). Can meta-analysis make feminist transformations in psychology? *Psychology of Women Quarterly, 18*, 451-462.
- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 104*, 53-69.
- Insee (1970). *Les comportements de loisirs des Français*. Paris, INSEE, série M2.
- Jacklin, C. N. (1989). Female and male: Issues of gender. *American Psychologist, 4*, 127-133.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. New-York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *Lisrel 8: User's reference guide*. Chicago: SS Inc.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kanter, R. M. (1977). Some effects of proportions on group life: Skewed sex ratios and responses to token women. *American Journal of Sociology, 82*, 965-990.
- Karau, S. J., & Williams, K. D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 681-706.
- Kenny, D. A., & LaVoie, L. J. (1985). Separating individual and group effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 339-348.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (1984). Mental representations of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 10-17). New-York: Academic Press.
- Kimura, D. (1992). Sex differences in the brain. *Scientific American, 267*, 118-125.
- Kimura, D. (2001). *Cerveau d'homme, cerveau de femme ?* Paris : Odile Jacob.
- Kimura, D. (2002). Sex hormones influence human cognitive pattern. *Neuroendocrinology Letters, 23S*, 67-77.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-173). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Koivula, N. (1995). Rating of gender appropriateness of sports participation: Effects of gender based schematic processing. *Sex Roles, 33*, 543-547.
- Koivula, N. (1999). Sport participation: Differences in motivation and actual participation due to gender typing. *Journal of Sport Behavior, 22*, 360-380.
- Laberge, S. (2004). Les rapports sociaux de sexe dans le domaine du sport : perspectives féministes marquantes des trois dernières décennies. *Recherches Féministes, 17*, 9-38.
- Labridy, F. (1979). Activités physiques et féminité. Gestion du corps féminin. *Revue EPS, 156* 49-52.
- Lafont, L. & Winnykamen, N. (1999). Co-operation and competition in children and adolescents. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (Eds), *Psychology for physical educators* (pp. 379-404). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Laqueur, T. (1992). *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*. Paris : Gallimard.

- Latané, B., Williams, K. D., & Harkins, S. G. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 822-832.
- Latané, B., Williams, K. D., & Harkins, S. G. (2006). Many Hands Make Light the Work: The Causes and Consequences of Social Loafing. In J. M. Levine, & R. L. Moreland (Eds.), *Small groups* (pp. 297-308). New York: Psychology Press.
- Lawrence, F. R., & Hancock, G. R. (1999). Conditions affectig integrity of a factor scoultion unded varying degrees of overextraction. *Educational and Psychological Measurement, 59*, 549-579.
- Legrain, P., d'Arripe-Longueville, F., & Gernigon, C. (2003a). Peer tutoring in a sport setting: are there any benefits for tutors? *The Sport Psychologist, 17*, 77-94.
- Legrain, P., d'Arripe-Longueville, F., & Gernigon, C. (2003b). . The influence of trained peer tutoring on tutors' motivation and performance in a French boxing setting. *Journal of Sport Sciences, 21*, 539-550.
- Levi-Strauss, C. (1977). *L'identité : séminaire*. Paris : Grasset.
- Leyens, J.-P. (1997). Cognition sociale et relations intergroupes. In J.-P. Leyens, & J.-L. Beauvois (Eds.), *L'Ère de la cognition* (pp. 127-143). Grenoble : PUG.
- Linn, M. C., & Petersen, A. C., (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child development, 56*, 1479-1498.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés : images masculines et féminines*. Grenoble : PUG.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1993). They all look alike, but so do we...sometimes: Perceptions of in-group and out-group homogeneity as a function of sex and context. *British Journal of Social Psychology, 32*, 111-124.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1994). *Les androgynes*. Paris : PUF.
- Lorenzi-Cioldi, F., & Doise, W. (1994). Identité sociale et identité personnelle. In R. Y. Bourhis & J.-P. Leyens (Eds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 69-96). Liège : Mardaga.
- Lorenzi-Cioldi, F., Eagly, A. H., & Stewart, T. L. (1995). Homogeneity of gender groups in memory. *Journal of Experimental Social Psychology, 31*, 193-217.
- Louveau, C. (1987). *Talons aiguilles et crampons alu*. Sport et changement social : Actes des 1<sup>o</sup> journées d'études, 3 et 4 Avril 1987 (pp. 293-301). Bordeaux, Maison des Sciences de l'Homme et d'Aquitaine.
- Lucas, J. W., & Lovaglia, M. J. (2005). Self-handicapping: gender, race and status. *Currents Research in Social Psychology, 10*, 234-249.
- Maccoby, E. E. (1990a). Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 83*, 16-26.
- Maccoby, E. E. (1990b). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist, 45*, 513-520.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford University Press.
- Maddison, R., & Prapavessis, H. (2007). Self-handicapping in sport: A self-presentation strategy. In S. Jowett, & D. Lavalée, *Social Psychology in Sport* (pp. 209-220). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Maehr, M. L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist, 29*, 887-896.
- Massonnat, J., & Boukarroum, A. (1999). Identité personnelle et identité sociale. In J.-L. Beauvois, N. Dubois, & W. Doise (Eds.), *La construction sociale de la personne* (pp. 183-200). Grenoble : PUG.
- Margas, N., Fontayne, P., & Brunel, P. (2006). Influence of classmates' ability level on physical self-evaluations: the role of social identification in juxtaposition of social comparison and reflected glory effects. *Psychology of Sport and Exercise, 7*, 235-247.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 63-78.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possibles selves. *American Psychologist, 41*, 954-969.
- Marsh, H. W. (1986a). Global self-esteem: Its relation to weighted averages of specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1986b). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal, 23*, 129-149.
- Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of self-concept and the application of HCFA. *Journal of Educational Measurement, 24*, 17-39.
- Marsh, H. W. (1990). Influences of internal and external frames of reference on the formation of math and english self-concepts. *Journal of Educational Psychology, 82*, 107-116.
- Marsh, H. W. (1998). Age and gender effects in physical self-concepts for adolescent elite-athletes and non-athletes: A multi-cohort-multi-occasion design. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 20*, 237-259.
- 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*, 391-410.
- Marsh, H. W., & Byrne, B. M. (1991). Differentiated additive androgyny model: Relations between masculinity, femininity, and multiple dimensions of

- self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 811-828.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2002). The pivotal role of frames of reference in academic self-concept: The "Big-Fish-Little-Pond" Effect. In F. Pajares & T. Urban (Eds.), *Adolescence and education: Academic motivation of adolescents* (vol. 2, pp. 83-123). Information Age Publishing Inc.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big fish little pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58, 1-13.
- Martin, C. L. (2000). Cognitive theories of gender development. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 91-121). Mahawah, NJ: Erlbaum.
- Martin, C. L., & Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Martinot, D. (2004). Le soi en psychologie sociale. In C. Halpern & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Identités : L'individu, le groupe, la société* (pp. 41-48). Paris : Éditions Sciences Humaines.
- Martinot, D., Redersdorff, S. (2002). Impact of upward comparisons with out-group members on self-esteem in an asymmetrical intergroup comparison contexte, *Psychologica Belgica*, 42, 131-149.
- Martinot, D., Redersdorff, S., Guimond, S., & Dif, S. (2002). Ingroup vs. outgroup comparisons and self-esteem: The role of group status and ingroup identification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1586-1600.
- Martinsen, E. W., & Stephens, T. (1994). Exercise and mental health in clinical and freelifing populations. In R. K. Dishman (Ed.), *Advances in exercise adherence* (pp. 52-72). Champaign, IL: Human Kinetics.
- McAuley, E., Duncan, T. E. & Russell, D. W. (1992): Measuring causal attributions: The Revised Causal Dimension Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 566-573.
- McDonald, R. P., & Ho, M.-H. R. (2002). Principles an practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7, 64-82.
- McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model : Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255.
- McFarland, C., & Buehler, R. (1995). Collective self-esteem as a moderator of the frog-pond effect in reactions to performance feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1055-1070.
- Mead, M. (1966). *L'un et l'autre sexe*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Messner, M. A. (1985). The changing meaning of male identity in the life course of the athlete. *Arena Review*, 9, 31-60.
- Meyer, T. (Ed.) (2005). *Psychologie sociale*. Paris : Hachette supérieur.
- Mezulis, A. H., Abramson, L. Y., Hyde, J. S., & Hankin, B. L. (2004). Is there a universal positivity bias in attributions? A meta-analytic review of individual, developmental, and cultural differences in the self-serving attributional bias. *Psychological Bulletin*, 130, 711-747.
- Michinov, E. (2001). L'attraction interpersonnelle : un concept en évolution. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 50, 11-26.
- Michinov, E., & Monteil, J.-M. (2003). Attraction interpersonnelle et attraction sociale : lorsque la saillance catégorielle annule la relation similitude-attraction. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 35, 305-315.
- Ministère de la Jeunesse et des Sports/Insep (2002). *Les pratiques sportives en France*. Paris, Insep.
- Morgan, V., & Dunn, S. (1990). Management strategies and gender differences in nursery and infant classrooms. *Research in Education*, 44, 81-91.
- Morin, C. (1992). *Bicategorisation asymétrique de sexe, normes sociales et stratégies évaluatives entre groupes. Étude quasi expérimentale au sein du système scolaire*. Thèse en Psychologie (Dr J.-M. Monteil), Université de Clermont-Ferrand, non publiée,.
- Mullen, B., Brown, R. J., & Smith, C. (1992). Ingroup bias as a function of salience, relevance, and status: An integration. *Journal of Social Psychology*, 22, 103-112.
- Mullen, B., Migdal, M. J., & Hewstone, M. (2001). Crossed categorization versus simple categorization and intergroup evaluation: A meta-analysis. *European Journal of Social Psychology*, 31, 721-736.
- Mussweiler, T. (2003). Comparison processes in social judgment: Mechanisms and consequences. *Psychological Review*, 110, 472-489.
- Mussweiler, T. (2006). Doing is for thinking! Stereotype activation by stereotypic movements. *Psychological Science*, 17, 17-21.
- Mussweiler, T., & Bodenhausen, G. (2002). I know what you are, but what am I? Self-evaluative consequences of judging ingroup and outgroup members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 19-32.

- Mussweiler, T., & Rüter, K. (2003). What friends are for? The use of routine standards in social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 467-481.
- Mussweiler, T., Rüter, K., & Epsude, K. (2004). The ups and downs of social comparison: Mechanisms of assimilation and contrasts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 832-844.
- Myers, N. D., Vargas-Tonsing, T. M., & Feltz, D. L. (2005). Coaching efficacy in intercollegiate coaches: sources, coaching behavior, and team variables. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 129-143.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw Hill.
- Oakes, P. J., & Turner, J. (1990). Is limited information processing capacity the cause of social stereotyping? *European Review of Social Psychology*, 1, 111-135.
- Ostrom, T. M., & Sedikides, C. (1992). Outgroup homogeneity effects in natural and minimal groups. *Psychological Bulletin*, 112, 536-552.
- Prapavessis, H., & Carron, A. V. (1997). Cohesion and work output. *Small Group Research*, 2, 294-302.
- Park, B., & Judd, C. M. (1990). Measures and models of perceived group variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 621-635.
- Piolat, M., (1995). Recherches sur le Soi : aspects de la conjoncture internationale et nationale. *Psychologie Française*, 40, 357-365.
- Pérès, C., Fontayne, P., Cury, F., & Famose, J.-P. (2005). Validation française du Questionnaire de l'Optimisme et du Pessimisme de Norem et Cantor. *Revue STAPS*, 69, 93-103.
- Perry, D. G., & Bussey, K. (1979). The social learning theory of sex difference: Imitation is alive and well. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1699-1712.
- Pociello, C. (dir.) (1981). *Sports et société. Approche socioculturelle des pratiques*. Paris, Vigot.
- Pociello, C. (1999). *Les cultures sportives*. Paris, PUF.
- Pomerantz, E. M., Fei-Yin Ng, F., & Wang, Q. (2004). Gender socialization : A parent X child model. In A. H. Eagly, A. E., Beall, & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender* (pp. 120-144). New-York, London: The Guilford Press.
- Preckel, F., Zeidner, M., Goetz, T., & Schleyer, E. J. (2007). Female 'big fish' swimming against the tide: The 'big-fish-little-pond effect' and gender-ratio in special gifted classes. *Contemporary Educational Psychology* (sous presse).
- Prévost, C.-M. (1989). Éloge de l'éclectisme. In P. Arnaud, J.-P. Clément, & M. Herr (Eds.), *Éducation Physique et sport en France : 1920-1980* (pp. 25-47). Éditions AFRAPS : Clermont-Ferrand.
- Prévost, C.-M. (1993). La notion d'identité et l'éducation physique et sportive. In J.-P. Clément & M. Herr (Eds.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle* (pp. 203-229). Éditions AFRAPS : Clermont-Ferrand.
- Py, J., Somat, A., & Baillé, J. (1998). *Psychologie sociale et formation professionnelle : propositions et regards critiques*. Presses Universitaires de Rennes.
- Rasbash, J., Browne, W., Goldstein, H., Yang, M., Plewis, I., Healy, M., Woodhouse, G., Draper, D., Langford, I., & Lewis, T. (2004). *A user's guide to MLwiN 2.01: Multilevel models project*. Institute of Education: University of London.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Redersdorff, S., & Martinot, D. (2003). Impact des comparaisons ascendantes et descendantes sur l'estime de soi : importance de l'identité mise en jeu. *L'Année Psychologique*, 103, 411-443.
- Rees, T., Ingledew, D. K., Hardy, L. (2005). Attribution in sport psychology: seeking congruence between theory, research and practice. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 189-204.
- Rey, J.-P. (2005). Catégorisation sociale et attributions stéréotypiques : nous versus eux. À propos des discours des entraîneurs dans le jeu sportif collectif et de leurs effets. In O. Rascle, & P. Sarrazin (Eds), *Croyances et performance sportive* (pp. 245-265). Paris : Editions revue EPS.
- Ringelmann, M. (1913). Recherches sur les moteurs animés: Travail de l'homme. *Annales de l'Institut National Agronomique*, XII, 1-40.
- Roth, A., & Basow, S. A. (2004). Femininity, sports, and feminism. Developing a theory of physical liberation. *Journal of Sport & Social Issues*, 28, 245-265.
- Rothgerber, H. (1997). External intergroup threat as an antecedent to perceptions of in-group and out-group homogeneity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1206-1212.
- Rubin, M. Hewstone, M., Crisp, R. J., Voci, A., & Richards, Z. (2004). Gender outgroup homogeneity. The role of differential familiarity, gender difference, and group size. In V. Yzerbyt, C. M. Judd, & O. Corneille (Eds.), *The psychology of group perception. Perceived variability, entativity, and essentialism* (pp. 203-220). New-York: Psychology Press – Taylor & Francis.
- Russell, D. W. (2002). In search of underlying dimensions: the use (and abuse) of factor analysis in *Personality and Social Psychology Bulletin*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1629-1646.

- Sarrazin, P., Guillet, E., & Fontayne, P. (1999). *Construction et validation de l'Echelle de la valeur subjective d'une activité sportive: EVS* (Construction and validation of the subjective value of sport activity scale-SVSS). Unpublished manuscript, University of Grenoble, France.
- Sarrazin, P., Trouilloud, D., Tessier, D., Chanal, J. & Bois, J. (2005). Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'Éducation Physique et Sportive à l'égard de ses élèves : une étude en contexte naturel d'enseignement. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 55, 111-120.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Sedikides, C., Herbst, K. C., Hardin, D. P., & Dardis, G. J. (2002). Accountability as a deterrent to self-enhancement: The search for mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 592-605.
- Self, E. A. (1990). Situational influences on self-handicapping. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 69-106). New York: Plenum Press.
- Seta, J. J., & Seta, C. E. (1996). Big fish in a small pond: A social hierarchy analysis of intergroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1210-1221.
- Shields, S. A. (1986). Fonctionnalisme, darwinisme et psychologie des femmes. Étude d'un mythe social. In Hurtig, M.-C., & Pichevin, M.-F. (Eds.), *La différence des sexes* (pp. 29-61). Paris : Éditions Tierce.
- Shepperd, J. A. (1993). Productivity loss in groups: A motivation analysis. *Psychological Bulletin*, 113, 67-81.
- Sherif, M. (1966). *Group conflict and cooperation*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Sherman, D. K., & Cohen, G. L. (2002). Accepting threatening information: Self-affirmation and the reduction of defensive biases. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 119-123.
- Sherman, D. K. & Kim, H. S. (2005). Is there an "I" in "Team"? The role of the self in group-serving judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 108-120.
- Simpson, J. A. & Kenrick, D. T. (Eds.) (1997). *Evolutionary social psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning : theory, research, and practice* (2<sup>nd</sup> Ed.) Boston : Allyn & Bacon.
- Smith, C. J., Noll, J. A., & Becker Bryant, J. (1999). The effect of social context on gender self-concept. *Sex Roles*, 40, 499-512.
- Spence, J. T. (1985). Gender identity and its implications for the concepts of masculinity and femininity. In T. B. Sonderegger (Ed.), *Psychology and Gender, Nebraska symposium on motivation, 1984* (pp. 59-95). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Spence, J. T. (1993). Gender related traits and gender ideology: Evidence for a multi-factorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 624-635.
- Spence, J. T., Helmreich, R., & Stapp, J. (1974). The Personal Attributes Questionnaire: A measure of sex-role stereotypes and masculinity-femininity. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 4, 34-44.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Stangor, C., Lynch, L., Duan, C., Glass, B. (1992). Categorization of individuals on the basis of multiple social features. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 207-218.
- Stapel, D. A., & Koomen, W. (2001). I, We, and the effects of others on me: How self-construal level, moderates social comparison effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 766-781.
- Stapel, D. A., & Koomen, W. (2005). Competition, cooperation, and the effects of others on me. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 1029-1038.
- Stapel, D. A., & Suls, J. (Eds.) (2007). *Assimilation and contrast in social psychology*. New York: Psychology Press.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.
- Stets, J. E. (2006). Identity theory. In P. J. Burke (Ed.), *Contemporary social psychology theories* (pp. 88-110). Stanford: Stanford University Press.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity. *Social Psychology Quarterly*, 63, 224-237.
- Suls, J., Martin, R., & Wheeler, L. (2003). The importance of the question in the judgment of abilities and opinions via social comparison. In J. P. Forgas, W. Kipling, & W. von Hippel (Eds.), *Social judgements: Implicit and explicit processes* (pp. 273-289). New York: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1978). The psychological structure of intergroup relations. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 27-100). London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Bibliographie

- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Tajfel, H., Flament, C., Billig, M. G., & Bundy, R. P. (1971). Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp.7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tajfel, H., & Wilkes, A. L. (1963). Classification and quantitative judgement. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- Taylor, D. M., & Tyler, J. K. (2001). Group members' responses to group serving attributions for success and failure. *The Journal of Social Psychology*, 126, 775-781.
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 101-119.
- Toczeck, M-M., & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin.
- Triandis, H.C., Bontempo, R., Villareal, M.J., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspective on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.
- Triplett, N. (1897). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology*, 9, 507-533.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2002). L'effet Pygmalion existe-t-il en Éducation Physique et Sportive ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la performance des élèves. *Science & Motricité*, 46, 69-94.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Teacher expectations effects on student perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98, 75-86.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Martinek, T., & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on students achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32, 591-607.
- Turner, J.C. (2001). Foreword. In S.A. Haslam (Ed.), *Psychology in organizations: The social identity approach* (pp. x-xiii). London: Sage.
- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D. & Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : implication pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30, 662-680.
- Vallerand, R. J. (Ed.) (2006). *Les fondements de la psychologie sociale*. Paris/Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Vallerand, R. J., & Halliwell, W. R. (1983). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : implication pour la psychologie du sport. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, 8, 10-18.
- Vallerand, R. J. & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec), Editions Etudes Vivantes.
- Vidal, C. (Ed.) (2006). *Masculin, féminin : Mythes et idéologie*. Paris : Belin.
- Vidal, C. & Benoît-Browaeyns, D. (2005). *Cerveau, sexe & pouvoir*. Paris : Belin
- Villemain A., Fontayne P., & Lévêque M. (2005). Le SCLACS : une utilisation adaptée du LACS (Leeds Attributional Coding System) pour l'analyse causale du discours des sportifs en situation naturelle. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 55, 277-289.
- Watts, P. B., Joubert, L. M., Lish, A. K., Mast, J. D., & Wilkins, B. (2003). Anthropometry of young competitive sport rock climbers. *British Journal of Sport Medicine*, 37, 420-424.
- Weber, J. G. (1994). The nature of ethnocentric attribution bias: In-group protection or enhancement. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30, 482-504.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Bulletin*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1991). Doing gender. In J. Lorber & S. A. Farrell (Eds.), *The social construction of gender* (pp. 13-37). Newbury Park, CA: Sage.
- Widmeyer, W. N. Brawley, L. R., & Carron, A. V. (1985). *The measurement of cohesion in sport teams: the Group Environment Questionnaire*. London, ON: Sports Dynamics.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

## Bibliographie

- Williams, J. E., & Best, D. L. (1990). *Measuring sex stereotypes: A multination study*. Newbury Park, CA: Sage.
- Winykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris, PUF.
- Wisner, P. S., & Feist, H. A. (2001). Does teaming pay off? *Strategic Finance*, 82, 58-64.
- Wood, W. & Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128, 699-727.
- Yoder, J. D., Hogue, M., Newman, R., Metz, L., & LaVigne, T. (2002). Exploring moderators of gender differences: Contextual differences in door-holding behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 1682-1686.
- Yzerbyt, V., & Corneille, O. (2005). Cognitive process: Reality constraints and integrity concerns in social perception. In J. F. Dovidio, P. Glick, & A. Laurie (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 175-191). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Yzerbyt, V., Judd, C. M., & Corneille O. (Eds.) (2004). *The psychology of group perception. Perceived variability, entativity, and essentialism*. New-York: Psychology Press – Taylor & Francis.
- Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1999). *Connaître et juger autrui*. Grenoble : PUG.
- Zaccaro, S. J., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. In J. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 305-328). New York : Plenum.
- Zajonc, R. B. (1965). Social facilitation. *Science*, 149, 269-274.

## Index des premiers auteurs

Aebischer.....	132
Aiken.....	31,32
Ajzen.....	64,66
Allport.....	19,134
Ashmore.....	iii,36,53,54,55
Athenstaedt.....	36,59
Bacher.....	40,41
Badinter.....	6
Balaguer.....	96
Bandura.....	iii,45,46,53,55,100,103,104,109
Bardel.....	31
Bargh.....	12
Baron.....	102
Baumeister.....	74
Beauvois.....	16,132
Bem.....	8,11,14,16,31,54,59,61,63,70,
Bentler.....	42
Berglas.....	116
Bernache-Assolant.....	20
Bernard.....	46
Bernstein.....	32,45
Billig.....	19
Blanchard-Fields.....	36,
Bliese.....	82
Bois.....	iii,8,46,47,48,128
Bollen.....	41,82
Bourdieu.....	6,8,46,45,50
Bourhis.....	iii,15,19,23
Brewer.....	2,3,4,6,12,14,21,68,73,132
Brown.....	ii,20,24,115
Browne.....	42
Bruchon-Schweitzer.....	34,36
Bruner.....	111
Bryk.....	91,106
Buss.....	54
Bussey.....	iii,45,46,49,53,55
Buton.....	ii,3,9,31,36,78,82,84,85,87,90,96,97
Cadinu.....	20,78
Campbell.....	43,44
Carron.....	iv,37,72,81,82,83,84,85,88,99,100,103,104,118,132
Chalabaev.....	15
Chanal.....	8,116,128
Changeux.....	52
Chauvier.....	17,18
Chiland.....	18
Cialdini.....	3,28,75,113
Clément.....	45
Coakley.....	45
Cohen.....	78,81
Collins.....	115,116
Constanza.....	21
Costarelli.....	104
Coupey.....	8,16
Covington.....	108
Cretenet.....	7
Croizet.....	4,7
Cross.....	42,58,66
Cury.....	4,8,66,97,108
d'Arripe-Longueville.....	111
Darnis.....	110
Dauenheimer.....	26
Davis.....	112
Davisse.....	7,46,51,66
De Cremer.....	104
Deaux.....	55,59
Delforge.....	3,31,35,40,43
Delignières.....	108
Deschamps.....	19,21,130
Désert.....	4
Diener.....	115
Doise.....	18,21,29,84,111,130
Dru.....	7,21,111
Dunn.....	38,44
Durand-Delvigne.....	44,45,72
Duru-Bellat.....	7,44
Eagly.....	iii,51,54,55,56,59,68,72,132
Eccles.....	2,49,59,60,63,64,66,67,109
Fabrigar.....	40
Fallisard.....	40
Famose.....	1,4,9,26,31,67,97,108
Feingold.....	52
Feltz.....	132
Fenouillet.....	108
Ferrand.....	ii,9,123,125,126,127
Festinger.....	19,23,73,112,114
Fiske.....	12,15,16,43,44,72
Fletcher.....	38
Fontayne.....	ii,iii,2,3,9,26,27,31,35,36,43,44,50,59,60,61,62,63,64,
67,78,87,88,96,97,98,99,100,103,104,116,123	
Försterling.....	78
Foucart.....	62
Fraisse.....	6
Franzoi.....	115
Fredricks.....	60
Freud.....	54
Gaertner.....	26
Gana.....	50
Gilbert.....	57
Ginsburg-Block.....	110
Gould.....	54
Guillet.....	ii,iii,8,9,59,60,62,63,64,65,66
Guttman.....	39
Hambleton.....	32,39
Hampson.....	51
Harkness.....	37,38
Harrison.....	iv,70,71,72

*Index des auteurs*

Harrison	68,71
Hausenblas	72,82,84,99,104,118
Hauw	106,127
Heider	17,25,112
Henson	40
Héritier	6,50
Heuzé	ii,3,9,31,35,36,78,81,83,87,88,96,97,98,99,100
Hewstone	14,20,78,79,129,130
Hines	iii,51,52,53
Hogg	ii,4,10,28,72,82,84,85,132
Hoigaard	iv,81,82
Horn	40
Huguet	7,80
Huguet,	7,80
Hurtig	4,6,8,45,50,61,72
Hyde	51,78
Jacklin	46,51
Jöreskog	42,64,65
Kanter	14,129
Karau	3,7,56,68,81
Kenny	89,91,102
Khilstrom	17,25
Kimura	51
Koivula	67
Laberge	7,
Labridy	50
Lafollie	32
Lafont	110
Laqueur	6
Latané	81
Lawrence	40
Legrain	111
Levi-Strauss	18
Leyens	iii,4,7,15,19,23
Linn	51
Lloyd	51
Lockeed	44
Lorenzi-Cioldi	17,18,56,72,132
Louveau	7,46,51,66
Luca	117
Maccoby	2,46,44,48,50,51
Maddison	117
Major	55,116
Margas	ii,iv,3,9,116,119,120,121,122
Markus	25,27
Marsh	9,42,43,67,112,113,115,128
Martin	ii,3,54,132
Martinot	ii,iv,25,107,110,115
Martinsen	58
Massonnat	4, 17
McAuley	37
McDonald	41,42
McFarland	113
Mead	49
Meyer	21,112,138
Mezulis	78,79,80
Michinov	iii,iv,10,68,69
Mullen	20,130
Mussweiler	iv,7,75,76,115
Myers	132
Nunally	32
Oakes	4,13
Park	20
Pères	4,31
Perry	iii,49
Piolat	24
Pociello	ii,5,6,45
Pomerantz	iii,46,47
Preckel	129
Prévost	1,11
Py	i,103
Rasbash	91
Raudenbush	91,106
Redersdorff	115
Rees	78
Rey	11,20,
Roth	7
Rothgerber	22
Rupp	43
Russell	37,40
Sarrazin	
i,ii,3,4,8,9,26,44,46,47,50,59,63,66,67,97,108,116,128	
Sedikides	20,26,138,140
Self	124
Seligman	107
Seta	113
Sheriff	19
Shields	51,52
Simpson	54
Slavin	110
Smith	20,68,70
Spence	55,59
Spencer	7
Spielberger	35
Stangor	6,12,16
Stapel	75,77,78
Steele	4,7
Stets	25,27,28
Suls	77,114
Tajfel	iii,4,19,20,21,23,25,68,72,73,104,113
Taylor	12,72,79,104
Thomas	117
Toczek	ii,iv,107,110
Triandis	26
Triplett	80
Trouilloud,	8
Turner...	4,11,13,19,23,25,29,46,68,72,73,84,104,113
Vallerand	
.....i,ii,iii,24,25,31,32,33,34,36,37,38,43,44,45,66,108	
Vidal	52
Villemain	4,31,45
Watts	124
Weiner	37,78,79,108
West	54
Wigfield	60,109
William	57
Winnykamen	110,111

*Index des auteurs*

Wisner .....	81	Yzerbyt.....	3,17,57
Wood.....	iii,55,56	Zaccaro.....	104
Yoder.....	57	Zajonc .....	81