

Université Joseph Fourier – Grenoble 1

Sciences & Géographie

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE JOSEPH FOURIER

Discipline : **Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives**

Présentée et soutenue publiquement par

Julien BOIS

le 21 Octobre 2003

**SOCIALISATION DE L'ACTIVITE PHYSIQUE ET DES PERCEPTIONS
DE COMPETENCE SPORTIVE :
LE ROLE DES PARENTS CHEZ L'ENFANT ET LE PREADOLESCENT**

Sous la direction de Philippe SARRAZIN

COMPOSITION DU JURY

Christine LE SCANFF, Professeur, Université de Reims (Rapporteur).

Robert J. BRUSTAD, Professeur, Université du Nord Colorado, Etats-Unis (Rapporteur).

Fabrizio BUTERA, Professeur, Université Pierre Mendès France, Grenoble 2.

Paul WYLLEMAN, Professeur Associé, Université de Bruxelles, Belgique.

Philippe SARRAZIN, Professeur, Université Joseph Fourier, Grenoble 1.

« Ce qui est simple est faux mais ce qui ne l'est pas est inutilisable »

Paul Valéry

La réalisation de ce travail doctoral a constitué une aventure personnelle indéniable dans laquelle nombreux sont celles et ceux qui ont rendu, chacun à sa manière, son accomplissement possible. Je tiens à leur exprimer ici toute ma gratitude. Je pense plus particulièrement à :

Philippe Sarrazin, Professeur des Universités à l'Université Grenoble 1 pour avoir dirigé et fourni les bases théoriques de ce travail. Merci pour ton investissement et ton soutien sans faille, ta disponibilité permanente et pour avoir su me faire partager cette passion de la recherche qui t'anime. Merci enfin pour l'humanité de ton encadrement.

Robert Brustad, Christine Le Scanff, Fabrizio Butera et Paul Wylleman pour l'honneur qu'ils me font en acceptant d'évaluer ce travail. Je remercie particulièrement **Robert Brustad** pour son aide et ses conseils pertinents lors de nos collaborations.

David Trouilloud, pour notre amitié de longue date, ses encouragements et ces innombrables journées passées à travailler ensemble au sein du Laboratoire Sport et Environnement Social.

Julien Chanal, pour son dynamisme et sa bonne humeur communicative. A toi de jouer maintenant !!

Luce Guitard, Dominique Brun et Colette Sargot, directrices d'école, ainsi que l'ensemble des **professeurs des écoles**. Merci pour m'avoir ouvert les portes de vos établissements et faciliter la tâche par votre enthousiasme pour mes recherches.

Les enfants et leurs parents qui ont accepté de participer à ces études et sans qui rien de tout cela n'aurait été possible.

Virginie Nicaise et Alexis Blaize pour leur aide dans la collecte des données.

Les étudiants de troisième cycle des laboratoires SENS et SPM pour l'ambiance conviviale que nous avons réussi à créer et à conserver.

Mes parents et ma sœur, en tant que grands spécialistes du soutien sous toutes ses formes : affectif, logistique, financier...Merci pour tout.

Enfin, un merci *essentiel* à **Marie** pour avoir donné du sens à tout cela et pour m'avoir parfois porté et souvent supporté...

TABLE DES MATIÈRES

<u>INTRODUCTION</u>	1
<u>LA SOCIALISATION DE LA PRATIQUE SPORTIVE : UNE REVUE DE LITTÉRATURE</u>	8
1. LE NIVEAU INTRA-INDIVIDUEL	21
2. COMMENT LES COMPORTEMENTS DES PARENTS AFFECTENT LA MOTIVATION ET LA PRATIQUE SPORTIVE DE L'ENFANT	25
<u>2.1 Soutenir, encourager, s'investir mais sans « mettre la pression »</u>	26
<u>2.2. Climat motivationnel des parents et motivation à l'accomplissement de l'enfant</u>	31
<u>2.3. Les parents comme modèle</u>	33
3. DE L'EFFET DES CROYANCES DES PARENTS	36
<u>3.1. Croyances des parents et motivation à l'accomplissement</u>	37
<u>3.2. Rôles des croyances parentales dans la perspective du modèle expectation-valence d'Eccles</u>	38
<u>3.2.1. Croyances parentales et développement des valeurs</u>	39
<u>3.2.2. Croyances parentales et genèse du sentiment de compétence de l'enfant</u>	40
<u>3.2.2.1. Les parents comme miroir social</u>	42
4. LES ANTÉCÉDENTS	45
<u>4.1. Les perceptions des parents biaisées par le sexe de l'enfant ? Ou comment mon fils a la bosse des maths et ma fille celle des lettres</u>	46
<u>4.2. Des perceptions réalistes ?</u>	47
<u>4.3. Effet des stéréotypes liés au genre</u>	49
<u>4.4. Les caractéristiques sociodémographiques</u>	50
5. LIMITES ET PERSPECTIVES	52
<u>5.1. Des études essentiellement synchroniques</u>	53
<u>5.2. Peu d'informations sur le père</u>	55
<u>5.3 Peu d'informations sur ce que pensent et font réellement les parents</u>	55
<u>5.4. Une validité externe en question</u>	56
<u>ETUDE I : UNE APPROCHE QUALITATIVE DU RÔLE DES PARENTS DANS LA SOCIALISATION DE LA PRATIQUE SPORTIVE DE L'ENFANT</u>	59
1. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES	59
2. MÉTHODOLOGIE	60
<u>2.1 Participants</u>	60
<u>2.2 Procédure</u>	60
<u>2.3 L'entretien</u>	61
3. RÉSULTATS / DISCUSSION	62
<u>3.1 Analyse des données</u>	62
<u>3.2 Discussion</u>	64

ETUDE II : EFFETS DES CROYANCES ET DU MODELAGE SOCIAL DES PARENTS SUR LA PRATIQUE SPORTIVE DE L'ENFANT 69

1. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES.....	69
2. MÉTHODOLOGIE.....	71
2.1 <i>Participants</i>	71
2.2 <i>Procédure</i>	72
2.3 <i>Mesures</i>	72
3. RÉSULTATS.....	76
3.1 <i>Statistiques descriptives et analyses préliminaires</i>	76
3.2 <i>Analyse Factorielle Confirmatoire</i>	77
3.3 <i>Modèle Structural</i>	79
4. DISCUSSION.....	82
4.1 <i>De l'effet du modelage social</i>	82
4.2 <i>Effets des croyances des parents</i>	83
4.3 <i>Rôle médiateur de la compétence physique perçue</i>	84
4.4 <i>Différences liées à l'âge</i>	86
4.5 <i>Différences liées au sexe de l'enfant</i>	86

ETUDE III : VERS UNE MODULATION DE L'EFFET DES CROYANCES DES MÈRES 89

1. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES.....	89
2. MÉTHODOLOGIE.....	91
2.1 <i>Participants</i>	91
2.2 <i>Procédure</i>	92
2.3 <i>Mesure</i>	92
3. RÉSULTATS.....	94
3.1 <i>Statistiques descriptives et analyses préliminaires</i>	94
3.2 <i>Analyse factorielle confirmatoire</i>	94
3.3 <i>Modèle structural</i>	95
3.4 <i>Analyse multi groupe : un test de l'effet modulateur du sexe de l'enfant</i>	96
4. DISCUSSION.....	97
4.1 <i>Effet des perceptions des mères sur la compétence physique perçue de l'enfant</i>	97
4.2 <i>Antécédents des perceptions des mères et de l'enfant</i>	98
4.3 <i>Différences liées au sexe</i>	99

ETUDE IV : UNE MÉDIATION DE L'EFFET DES CROYANCES DES PARENTS : LA CONTRIBUTION DE L'INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE 103

1. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES.....	103
2. MÉTHODOLOGIE.....	107

<i>2.1 Participants</i>	107
<i>2.2 Procédure</i>	107
<i>2.3 Mesures</i>	107
3. RÉSULTATS	109
<i>3.1 Statistiques descriptives et analyses préliminaires</i>	109
<i>3.2 Analyse factorielle confirmatoire</i>	110
<i>3.3 Modèle structural</i>	112
4. DISCUSSION	114
<i>4.1 Résultats préliminaires</i>	114
<i>4.2 Processus du soi reflété</i>	115

ETUDE V : UNE APPROCHE EXPÉRIMENTALE DE L'INFLUENCE DES MÈRES SUR LA MOTIVATION, LES PERCEPTIONS DE SOI ET LA PERFORMANCE DE L'ENFANT..... 120

1. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES	120
2. MÉTHODOLOGIE	122
<i>2.1 Participants</i>	122
<i>2.2 Procédure</i>	123
<i>2.3 La tâche</i>	124
<i>2.4 Mesures</i>	125
3. RÉSULTATS	129
<i>3.1 Effets de la manipulation expérimentale</i>	129
<i>3.2 Effet des attentes sur les comportements</i>	130
<i>3.3. Effet des comportements de la mère sur la motivation intrinsèque, la performance et la compétence perçue de l'enfant</i>	132
4. DISCUSSION	134
<i>4.1 Effet de l'activation du stéréotype</i>	135
<i>4.2 Effets des attentes sur les comportements des mères</i>	136
<i>4.3 Effets des comportements de la mère sur la performance, la motivation et les perceptions de soi de l'enfant</i>	137

CONCLUSION

141

BIBLIOGRAPHIE

148

ANNEXES

162

TABLE DES ANNEXES

163

Index des Tableaux

Tableau 1 : Présentation synthétique des principales études traitant de la socialisation de la pratique sportive.....	10
Tableau 2 : Synthèse des données qualitatives des garçons, étude I.....	63
Tableau 3 : Synthèse des données qualitatives des filles, étude I	64
Tableau 4 : Moyennes et écarts-type des variables de l'étude II.....	77
Tableau 5 : Moyennes et écarts-type des variables de l'étude III	94
Tableau 6 : Moyennes et écarts-type des variables de l'étude IV	110
Tableau 7 : Exemples des sept catégories de feed-back codés dans l'étude V	127
Tableau 8 : Moyennes et écarts-type des variables de l'étude V, par sexe et par condition.....	129
Tableau 9 : Matrice des corrélations entre les variables de l'étude V.....	131
Tableau 10 : Régressions des comportements de la mère sur les variables cibles de l'enfant (étude V)	133
Tableau 11 : Régression de la performance de l'enfant sur certains comportements de la mère (étude V)	134

Index des Figures

Figure 1 : Modèle théorique de la socialisation de la pratique sportive de l'enfant par les parents.....	20
Figure 2 : Modèle théorique de l'influence des parents sur la pratique sportive de l'enfant. (étude II).....	70
Figure 3 : Modèle d'équations structurales de l'influence des parents sur la compétence perçue et la pratique sportive de l'enfant. (étude II).....	81
Figure 4 : Modèle théorique de l'influence des perceptions des mères sur le développement des perceptions de compétence sportive de l'enfant. (étude III).....	90
Figure 5 : Modèle d'équations structurales de l'effet des perceptions des mères sur les perceptions de compétence sportive de l'enfant. (étude III).....	96
Figure 6 : Modèle théorique du processus du soi reflété au sein de la famille. (étude IV).....	106
Figure 7 : Modèle d'équations structurales du processus du soi reflété au sein de la famille. (étude IV).....	113
Figure 8 : Pédalier utilisé comme support de la tâche dans l'étude V.....	125

Introduction

« On m'a souvent interpellé sur l'incroyable difficulté d'une telle réalisation. La difficulté d'une entreprise ne se mesure pas à celle des obstacles qu'elle rencontre, mais elle est avant tout fonction de la force de notre motivation. Ce ne sont pas les difficultés qui ont été incroyables mais plutôt la chance d'avoir une telle envie de les vivre ». P. Berhault, *Encordé mais libre* (2001, p. 250).

Ainsi s'exprimait Patrick Berhault, l'un des plus grands alpinistes de sa génération, après sa traversée des Alpes qui l'avait amené à parcourir plus de 1000 kilomètres à pieds, à vélo ou à skis et 140 000 mètres de dénivelé positif, le tout ponctué par l'ascension de vingt deux sommets parmi les plus difficiles de l'arc alpin. L'accomplissement de telles aventures peut laisser songeur. En effet, comment certains individus trouvent-ils une force vitale aussi importante qui les pousse à agir et à réaliser d'authentiques exploits sportifs ? Pourquoi aux yeux d'autres personnes un tel investissement est tout simplement inimaginable et relève de la plus extrême futilité ? Plus généralement quels sont les déterminants qui vont pousser un individu à pratiquer une activité sportive quand d'autres s'en désintéressent ? Cette thèse se propose d'apporter certains éléments de réponses en étudiant plus particulièrement le rôle des parents. Au-delà d'un intérêt personnel, plusieurs constats sont à l'origine de ce questionnement sur la fonction des parents en tant que déterminants de la pratique sportive de l'enfant.

Le premier relève de l'importance du phénomène sportif en France. La dernière étude en date (MJS-STAT Infos, 2001) révèle que 55 % des femmes et 65 % des hommes déclarent pratiquer une activité physique au moins une fois par semaine. Ces chiffres atteignent respectivement 79 % et 88% pour les femmes et les hommes qui disent pratiquer une activité physique au cours de l'année (MJS-STAT Infos, 2001). C'est dire si ce phénomène de société que constitue le sport, concerne une part majoritaire de la population

française. Malgré un tel engouement pour cette activité, les chiffres révèlent encore des inégalités de pratique entre les sexes, de l'ordre de 10 % environ¹.

Par ailleurs, à l'instar de ce qui se passe dans d'autres pays industrialisés, l'obésité en France et particulièrement celle des jeunes, a progressé de 150 % entre 1990 et 2000 (INSERM, 2003). Si rien n'est fait pour endiguer la progression de ce que l'Organisation Mondiale de la Santé considère comme une « épidémie », la proportion d'obèses devrait atteindre 20 % en France en 2020 (INSERM, 2003). Or une activité physique régulière a des effets bénéfiques contre l'obésité et favorise par ailleurs une meilleure estime de soi et un sentiment de bien-être (Martinsen & Stephens, 1994). Par conséquent que ce soit dans un but fondamental d'élucidation des différences entre les sexes ou dans un but appliqué de mise en place d'une politique de santé publique, la compréhension des déterminants de la pratique sportive est une question de première importance. Néanmoins une multitude de facteurs peut rendre compte de l'investissement sportif des individus : des facteurs structurels comme le niveau de revenu, la catégorie socioprofessionnelle, le lieu de vie, l'âge (e.g., Bourdieu, 1979 ; DAVISSE & LOUVEAU, 1998 ; POCIELLO, 1981) ; des facteurs socio-psychologiques (voir Carron, Hausenblas & Mack, 1996 pour une méta-analyse) comme l'influence des médias (Morra & Smith, 2002), du groupe de pairs ou de la famille (Brustad & Partridge, 2002).

Plusieurs travaux (e.g., Sallis, Prochaska & Taylor, 2000 ; Sallis, Simons-Morton, Stone, Corbin et al., 1992) et modèles théoriques (voir Guillet, Sarrazin et Cury, 2000 ; Sarrazin & Guillet, 2001 pour des revues) ont montré que l'investissement sportif d'un individu est significativement corrélé d'une part avec ses habitudes de pratique antérieures et d'autre part avec sa motivation à l'égard de l'activité physique. Ainsi plus un individu a

¹ Ces inégalités de pratique sont largement plus marquées dans le sport fédéral (Sarrazin & Bois, 2002) où l'on compte environ 67 % de licences détenues par des hommes contre 33 % détenues par des femmes.

« investi » par le passé dans une activité physique et plus il serait susceptible de continuer par la suite (Scanlan, Simons, Carpenter, Schmidt & Keeler, 1993). Autrement dit, des habitudes de pratique prises précocement durant l'enfance pourraient favoriser la pratique à l'âge adulte. C'est la raison pour laquelle ce travail s'est spécifiquement intéressé à cette période en cherchant à mieux comprendre certains déterminants de la pratique sportive chez l'enfant et le préadolescent.

Parmi ces déterminants, de nombreux travaux (voir Cury et Sarrazin, 2001 pour une revue) évoquent également le rôle central de la motivation. Ce concept se définit comme « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance et l'arrêt du comportement » (Vallerand et Thill, 1993). L'objectif de ce travail sera d'identifier certaines variables motivationnelles parmi les plus proximales du comportement sportif et d'étudier le rôle des parents dans le développement de ces dernières. Une attention particulière a été accordée au sentiment de compétence de l'enfant. Cette variable est considérée par de nombreux théoriciens (e.g., Bandura, 1997 ; Deci & Ryan, 1985 ; Elliott & Church, 1997 ; Harter, 1999 ; Nicholls, 1989) comme un des déterminants les plus importants des comportements. Aussi le rôle des parents dans le développement de ce sentiment de compétence a été particulièrement approfondi.

Il est communément accepté que les parents jouent un rôle clé dans le développement de leurs enfants comme en témoigne ces quelques expressions du langage courant : « tel père, tel fils », « il tient cela de sa mère », « les chiens ne font pas des chats ». On pourrait attendre que ce qui apparaît comme une évidence triviale -l'influence des parents sur la pratique sportive de leurs enfants- ait été scientifiquement investigué et démontré. En réalité c'est loin d'être le cas. Les rares recherches sur ce thème sont particulièrement récentes en Amérique du Nord et en Grande Bretagne, et quasi inexistantes en France.

Malgré cela le rôle des parents est souvent mis en avant et des actions au niveau fédéral sont même entreprises pour sensibiliser ces derniers (e.g., Fédération Française de Tennis). Cela étant les lacunes de la littérature sur ce domaine n'en demeurent pas moins réelles et ont même conduit certains chercheurs à afficher ouvertement leur mécontentement : « tout le monde parle du rôle des parents dans le sport [vis-à-vis de leur enfant] mais personne ne fait de recherche sur ce thème ! » (traduction libre, Brustad, 1992, p. 72).

Ainsi au cours de cette thèse nous avons tenté d'apporter notre contribution à l'étude de la *socialisation* des habitudes sportives de l'enfant par les parents. Différentes instances de socialisation (e.g., les frères et sœurs, le groupe de pair) peuvent favoriser ou inhiber le développement de la pratique sportive de l'enfant même si « la famille est bien une instance clé de la socialisation primaire » (Bolliet & Schmitt, 2002, p. 71). Ce concept de socialisation paraît incontournable car il capture bien l'objet central de ce travail à savoir la transmission d'un certain patrimoine immatériel. Plus précisément ce mot désigne le « processus lent et continu par lequel un individu assimile les modes de pensée, les valeurs et les comportements caractéristiques de la société à laquelle il appartient » (Sillamy, 1983). Deux idées fortes de cette définition ont organisé ce travail. Tout d'abord un « processus lent et continu » : la socialisation est un phénomène qui s'inscrit dans la durée et qui nécessite donc du temps pour être mis en évidence. Ce premier point appelle un certain type de méthodologie dans l'étude de ce phénomène, notamment l'utilisation de données longitudinales. Ensuite ce processus conduit à l'assimilation de « modes de pensée, de valeurs et de comportements ». On se situe ici dans le domaine des attitudes ou des *traits* de personnalité (i.e., des caractéristiques relativement stables et durables) et non dans celui des *états* (i.e., des caractéristiques plus fugaces, inhérentes à la situation). Ainsi ce travail porte sur la socialisation de caractéristiques et de comportements relativement stables dans le temps comme les perceptions de soi et les orientations

motivationnelles. En cela, les influences sociales susceptibles d'affecter les comportements de l'individu dans l'ici et le maintenant ne s'inscrivent pas dans ce questionnement.

Un des corollaires de cette définition est que la socialisation est un processus sans fin qui débute à la naissance pour s'achever à la mort de l'individu. Ainsi s'intéresser à la socialisation de la pratique sportive chez l'enfant nécessiterait presque d'étudier celui-ci dès les premiers mois de sa vie. La logique du phénomène veut que plus l'enfant grandit et plus il a été socialisé d'une manière particulière dont on n'observera que les conséquences. Mettre en évidence ce processus nécessite donc d'étudier des enfants les plus jeunes possibles mais néanmoins capables d'utiliser les méthodes prévues pour le recueil des données. Le choix d'un recueil de données principalement effectué par questionnaires impliquait donc de choisir des enfants maîtrisant la lecture et comprenant les questions posées. Cette considération nous a conduit à étudier des enfants âgés de 8 à 12 ans.

Les psychologues du sport (Brustad, 1992 ; Greendorfer, 1992) distinguent trois types de socialisation : une *socialisation à faire du sport (socialization into sport)* qui renvoie aux processus amenant un individu à pratiquer et à rester investi dans une activité physique ; une *socialisation par le sport (socialization through sport)* qui désigne les processus entraînant le développement de traits moraux ou psychologiques par la pratique sportive ; enfin la *socialisation conduisant à l'arrêt de la pratique sportive (socialization out of sport)* fait référence aux processus d'influence sociale pouvant être néfastes à la pratique sportive. Ce travail a privilégié l'étude du rôle des parents dans la socialisation à faire du sport.

Les premiers travaux sur cette thématique, essentiellement réalisés aux Etats-Unis (e.g., Greendorfer, 1977 ; Greendorfer & Lewko, 1978 ; Kenyon & McPherson, 1974) se situaient plutôt dans le champ de la sociologie. Ce n'est que plus récemment (e.g., Brustad, 1992 ; Greendorfer, 1992 ; 2002 ; Woolger & Power, 1993) que l'attention des chercheurs

de ce domaine s'est portée vers une analyse de la socialisation à un niveau plus interindividuel. Dans cette approche l'étude de variables motivationnelles de l'enfant et de leur développement sous l'influence des parents a pris une importance croissante. Notre démarche s'inscrit tout à fait dans cette approche que l'on peut qualifier de sociocognitive.

Certains travaux (e.g., Côté, 1999, 2001 ; Wylleman, 2000) se sont plus spécifiquement intéressés au rôle des parents dans le développement d'une expertise sportive de haut niveau chez l'enfant et d'adolescent. Les travaux de Wylleman (e.g., Verdet, Wylleman & Lévêque, 2003 ; Wylleman, Van Auweele, De Knop, Sloore & De Martelaer, 1995) par exemple, ont contribué au développement d'un questionnaire visant à évaluer les relations entre les parents, l'entraîneur et l'athlète. Côté (2001) a lui identifié trois périodes de développement dans la vie sportive de l'enfant et de l'adolescent : les années « touche à tout » (*sampling years*) correspondent à une période de l'enfance durant laquelle l'individu s'essaye à plusieurs activités, simultanément ou successivement. Durant les années de spécialisation (*specializing years*), généralement autour de 13 ans (Côté, 2001), les préadolescents choisissent de s'investir préférentiellement dans un ou deux sports. Enfin durant la troisième période le préadolescent ou l'adolescent peut choisir d'augmenter encore son investissement dans son activité (*investment years*) en vue d'atteindre une pratique de haut niveau ou bien de s'orienter vers une modalité de pratique de type loisir/plaisir (*recreational years*). Notre approche a privilégié l'étude des enfants engagés dans la première ou la deuxième de ces trois périodes.

Ainsi cette thèse a poursuivi deux objectifs principaux. Tout d'abord, aller au-delà des idées reçues concernant l'influence des parents sur la motivation et la pratique sportive de l'enfant, et apporter des preuves empiriques de leur influence ainsi qu'une quantification de leur impact. Le deuxième axe du travail a consisté à essayer d'approfondir la connaissance des processus par lesquels se fait cette influence et une

importance particulière a été accordée au sentiment de compétence de l'enfant. Autrement dit notre travail tente d'apporter des réponses aux trois questions suivantes : Quelle est la réalité de l'influence des parents sur la pratique sportive de l'enfant ? Quel est le poids de cette influence ? Par quels processus les parents socialisent-ils l'investissement sportif de l'enfant ?

Le travail est organisé de la façon suivante : dans une première partie nous présenterons les éléments théoriques et empiriques qui ont guidé notre démarche. Dans un deuxième temps seront développés cinq études impliquant 495 enfants et 784 parents, réalisées durant ce travail doctoral. L'étude I, basée sur des entretiens semi-directifs, présente la vision des enfants du rôle de leurs parents dans leur expérience sportive. Les trois études suivantes utilisent des devis corrélationnels longitudinaux. L'étude II teste un modèle d'influence des parents sur la pratique sportive de l'enfant. Les études III et IV approfondissent le processus de formation des perceptions de soi de l'enfant. L'étude V propose une approche expérimentale du phénomène étudié. Enfin la dernière partie présente une synthèse de l'ensemble de ces résultats.

La socialisation de la pratique sportive : une revue de littérature

« Il peut y avoir du vrai dans nos connaissances, mais nos connaissances ne sont pas la vérité »

André Comte-Sponville

Cette première partie se propose de passer en revue les connaissances disponibles sur la question de la socialisation de la pratique sportive par les parents. L'objectif est de présenter les principaux résultats que les travaux relatifs à cette thématique ont mis en évidence ainsi que les différents modèles théoriques qui sous-tendent ces recherches. L'exposé est organisé de la manière suivante : dans un premier temps les principales études et leurs résultats sont regroupés dans un tableau permettant une vision globale de ce champ d'investigation. Ensuite, une présentation plus exhaustive des résultats, suivie des limites rencontrées par ces études est fournie.

La phase de recension des articles a permis d'identifier trente cinq publications traitant de la socialisation de la pratique sportive par les parents. Les critères suivants ont été utilisés pour la sélection : les études retenues devaient traiter de la socialisation de la pratique sportive ou des *attitudes* de l'enfant, elles devaient par ailleurs comprendre au moins une partie relative aux relations parents / enfants et au domaine sportif. La recherche s'est limitée aux revues indexées de psychologie du sport, de psychologie du développement et de psychologie sociale¹. Le Tableau 1 présente par ordre alphabétique

¹ Cette recherche a été effectuée à partir des bases de données suivantes : PsycINFO, Sport Discus, Current Contents.

chacune de ces études, leur objectif principal et le modèle théorique qu'elles utilisent ainsi que l'échantillon de participants, les principaux résultats et quelques commentaires.

Tableau 1 : Présentation synthétique des principales études traitant de la socialisation de la pratique sportive de l'enfant par les parents.

Auteurs/année	Objectifs de l'étude et modèle théorique	Echantillon	Principaux résultats	Limites/ commentaires
Amorose, 2002	Etudier l'influence respective du père, de la mère, de l'entraîneur et des coéquipières dans le processus du soi reflété. Modèle du soi reflété.	66 collégiennes et 88 lycéennes.	Effet des perceptions miroirs des mères, de l'entraîneur et des coéquipières sur les Perceptions de Compétence Sportive (PCS). Aucun effet du père. Les coéquipières constituent la contribution la plus importante devant l'entraîneur et la mère. Aucune différence liée à l'âge n'apparaît entre les deux populations.	Mesures uniquement auto-rapportées. Données synchroniques.
Amorose, 2003	Tester l'influence des mêmes autrui que ci-dessus et la modulation de leur influence par l'importance qui leur est accordée. Modèle du soi reflété.	325 athlètes universitaires.	L'influence des perceptions miroirs des coéquipiers et de l'entraîneur (regroupés en un seul construit) sur les PCS de l'enfant est plus importante que celles des parents (père et mère regroupés en seul construit). L'importance accordée aux autrui ne module pas les relations observées.	Mesures auto-rapportées uniquement. Données synchroniques.
Averill & Power, 1995	Identifier des corrélations entre certaines attitudes des parents et des perceptions des enfants. Pas de référent théorique.	49 garçons de 6 à 8 ans et leurs parents.	Le soutien et les attentes de la mère étaient associés positivement avec le plaisir perçu de l'enfant, alors que les attentes et la dimension contrôle du père étaient associées négativement avec l'habileté et l'effort de l'enfant. De plus pour les mères comme pour les pères, + l'investissement des parents était haut et + le niveau de coopération de l'enfant avec l'entraîneur était bas.	Données synchroniques.
Babkes & Weiss, 1999	Tester l'influence des parents sur les réponses cognitives et affectives de l'enfant en situation compétitive de football. Modèle d'Harter.	227 joueurs(es) de football et leurs 2 parents.	(1) Effet des perceptions miroirs > effet des perceptions des parents. Les parents perçus comme un modèle sportif positif, comme ayant des attentes de compétence positive à l'égard de leur enfant et donnant des réponses positives en compétition étaient associés avec des enfants ayant une compétence perçue, un plaisir perçu et une motivation intrinsèque élevés. (2) Aucun lien significatif entre les mesures rapportées par les parents et les réponses affectives et cognitives des enfants.	Données synchroniques.
Brown, Frankel & Fennell, 1989	Tester l'influence des parents et des pairs sur l'investissement sportif des filles. Pas de référent théorique.	376 filles de 13 à 19 ans.	Deux dimensions de l'influence des parents présentent un lien avec la participation sportive: le soutien du père (support) et la participation sportive de la mère (modélage social).	Données synchroniques. Méthode de collecte de données par remémoration.

Auteurs/année	Objectifs de l'étude et modèle théorique	Echantillon	Principaux résultats	Limites/ commentaires
Brustad, 1993	Tester l'influence de l'encouragement des parents et de la compétence perçue de l'enfant sur l'attraction à l'AP de l'enfant (valeur) Modèle d'Eccles.	81 enfants de CM1.	L'encouragement des parents prédit la compétence perçue de l'enfant qui affecte ensuite les valeurs que l'enfant accorde à l'activité physique (AP). Les garçons reçoivent plus d'encouragements à pratiquer que les filles.	Données synchroniques. Pas de différenciation de l'influence du père et de la mère.
Brustad, 1996	Tester l'influence des perceptions des enfants relatives aux parents. Modèle d'Eccles.	107 enfants de CM1, CM2 et 6 ^{ème} .	Pour les garçons, il apparaît un lien significatif entre d'une part l'encouragement et le plaisir des parents perçus par l'enfant et d'autre part la compétence perçue, les valeurs attribuées au sport et le plaisir de l'exercice physique. Pour les filles les mêmes variables relatives aux parents sont associées à leur compétence perçue, les valeurs liées au sport et l'acceptation par les pairs dans le sport.	Données synchroniques. Pas de mesure directe des variables chez les parents.
Carr, Weigand & Hussey, 1999	Tester l'influence relative des parents, des enseignants et des pairs sur les buts d'accomplissement. Modèle des buts.	81 enfants et 70 adolescents.	Les parents ont le + d'influence sur les buts, la motivation intrinsèque et les PCS des enfants. Par contre pour les adolescents ce sont les pairs et les enseignants qui sont les + influents.	Données synchroniques. Pas de différenciation père-mère.
Carron, Hausenblas & Mack, 1996	Meta-analyse sur les influences sociales et la pratique physique. Pas de référent théorique.	87 études représentant environ 50 000 participants.	Les effets les plus forts apparaissent entre l'adhérence à l'exercice et la cohésion du groupe d'entraînement (ES=.62), l'investissement sportif obligatoire (e.g., rééducation) et l'influence de la famille (ES = .69); les affects associés à l'AP et (1) les autres significatifs (ES=.63) (2) la famille (ES=.59). On notera l'effet des influences de la famille sur l'adhérence à l'AP (ES = .36) et sur les intentions de pratiquer (ES=.49)	L'intervalle de confiance de la taille des effets est souvent très étendu. A interpréter avec précaution.
Cole, Maxwell & Martin, 1997	Tester le lien entre les perceptions de soi des enfants et les perceptions des parents, des pairs et des enseignants. Modèle du soi reflété.	463 CE2 et 434 6 ^{ème} .	Les 5 domaines de l'échelle d'Harter sont explorés (scolaire, physique, comportement, apparence et compétence sociale). Une relation + forte entre les perceptions de soi et les perceptions des autres apparaît chez les enfants les plus vieux. Corrélation moyenne de .25 entre perceptions des parents et perception de l'enfant quand les domaines sont examinés séparément (corrélations bivariées) mais cette corrélation monte à .49 lorsque les 5 domaines sont examinés simultanément (corrélations canoniques).	Données synchroniques. Pas de mesure des perceptions miroirs.
Deeter, 1989, 1990	Etendre et appliquer le modèle d'Eccles au domaine du sport. Modèle d'Eccles.	315 et 146 étudiants	Les valeurs telles qu'elles sont mesurées (sport orientation questionnaire Gill & Deeter, 88) ne prédisent pas significativement la performance de l'élève. Par contre la compétence perçue prédit les attentes qui à leur tour prédisent la performance.	Données synchroniques.

Auteurs/année	Objectifs de l'étude et modèle théorique	Echantillon	Principaux résultats	Limites/ commentaires
Deflandre, Lorant, Gavarry & Falgairette, 2001	Etude corrélacionnelle des liens entre l'activité physique d'ados et des caractéristiques morphologiques, biologiques, psychologiques, sociologiques et environnementales. Pas de référent théorique.	48 lycéens âgés de 16 à 19 ans.	Pour les filles l'activité physique (auto-rapportée) est corrélée avec la VO2 Max, l'investissement sportif du père, le soutien, les encouragements à pratiquer et la proximité des installations sportives. Chez les garçons l'AP est corrélée significativement seulement avec l'investissement sportif des amis et la perception de l'importance de son investissement sportif (comparaison par rapport aux pairs)	Données synchroniques.
Deflandre, Lorant, Gavarry & Falgairette, 2001	Etude quasi identique à la précédente mais avec une population différente. Idem.	80 enfants de 11 à 16 ans.	Pas de différences liées au sexe sur l'activité physique (cardio ou auto-rapportées). Les filles pratiquantes rapportaient avoir une mère significativement plus investies dans une AP que les filles non pratiquantes. Idem pour les garçons.	
Dempsey, Kimiecik & Horn, 1993	Tester l'influence des parents sur l'activité physique des enfants selon le modelage social et l'effet des croyances des parents. Modèle de Bandura et d'Eccles.	71 enfants de CM1/CM2 et leurs parents.	L'hypothèse du modelage social est infirmée dans cet article. La pratique de l'enfant est prédite par ses attentes et ses orientations vers la tâche, par le sexe de l'enfant également. On note enfin des corrélations significatives entre les PCS de l'enfant et les perceptions des parents relatives à l'habileté de l'enfant, idem pour les buts de tâche. La seule variable des parents à prédire la pratique sportive de l'enfant est l'estimation qu'ils font de sa compétence. ($\beta = .28$).	Données synchroniques. Pas de distinction entre l'influence de la mère et celle du père.
Eccles & Harold, 1991	Tester la pertinence du modèle d'Eccles pour prédire l'investissement sportif des enfants. Modèle d'Eccles.	Etude 1 : 3000 enfants de 6 ^{ème} . Etude 2: 875 enfants de primaire et maternelle.	Etude1 : les garçons présentent une compétence perçue et des valeurs plus élevées en sport que les filles. Ils rapportent également un temps libre plus important passé à faire du sport que les filles. Les valeurs d'importance et d'utilité ainsi que les PCS s'avèrent médier l'influence du sexe sur le temps libre passé à faire du sport. Etude 2 : résultats identiques à l'étude I.	Données longitudinales. Aucun résultat concernant l'influence des parents. La mesure du temps passé à faire du sport semble un peu limitée (2 items dans un questionnaire).
Felson, 1989	Tester le processus du soi reflété entre parents et enfants dans 4 domaines différents (scolaire, physique, apparence popularité). Modèle du soi reflété.	338 élèves de CM1 à 4 ^{ème} .	Les perceptions des parents et les perceptions miroirs ont un effet sur les perceptions de soi de l'enfant. Mais les perceptions miroirs ne sont pas reliées aux perceptions des parents (i.e., ne sont pas précises), n'ont pas l'effet médiateur proposé par la théorie et sont partiellement dues à des effets de projection.	Données longitudinales. Contrôle du niveau scolaire et sportif objectif. Mesure des construits avec un seul item.

Auteurs/année	Objectifs de l'étude et modèle théorique	Echantillon	Principaux résultats	Limites/ commentaires
Felson & Reed, 1986	Tester l'effet des croyances des parents sur la CP de l'enfant (dans les domaines scolaire et physique). Modèle du soi reflété.	373 élèves de CM2 à 5 ^{ème} et leurs parents.	Les résultats montrent que pour les perceptions de compétence (PC) c'est le parent du sexe opposé qui prédit significativement celles de l'enfant (résultat confirmé dans le domaine scolaire également).	Données synchroniques mais beaucoup de précautions méthodologiques (variables de contrôle, mesure chez la mère et le père).
Fredricks & Eccles, 2002	Etude descriptive longitudinale de l'évolution des valeurs et perceptions de compétence sur 12 années de scolarité, en maths et sport. Modèle d'Eccles.	514 sujets.	Les perceptions de soi et les valeurs relatives aux maths et au sport diminuent du 1 ^{er} au 12 ^{ème} grade (CP à terminale), le plus souvent de façon linéaire. Les perceptions de compétence des parents relatives à l'enfant contribuent significativement à l'évolution de la CP de l'enfant, indépendamment de son niveau objectif. Les enfants ayant des parents avec de plus hautes perceptions de compétence de leur enfant connaissent une diminution moins forte de leur PCS.	Analyses statistiques très pointues (HLM). Données longitudinales.
Freedson & Evenson, 1991	Etudier les corrélations entre l'AP des parents et celle des enfants avec 2 mesures une objective et une auto-rapportée. Modèle de Bandura.	30 sujets et leurs parents biologiques.	La similarité dans la pratique sportive entre père et enfant et entre mère et enfant est à peu près équivalente et se produit dans environ 68 % des cas. L'hypothèse du modelage semble donc plutôt vérifiée, pour le père comme pour la mère.	Faiblesse de l'échantillon. Données synchroniques.
Givvin, 2001	Tester la congruence des croyances des parents, des entraîneurs et d'adolescents sur les buts d'accomplissement. Modèle des buts.	90 adolescents compétiteurs en natation.	Un lien positif émerge entre les buts des athlètes et les perceptions qu'ils ont des buts des parents (père/mère non différencié) et des entraîneurs. Absence de lien entre les buts rapportés par les entraîneurs et les parents et la perception qu'en a l'enfant excepté pour les buts de compétition du coach. Résultats qui confortent l'importance de la perception miroir par rapport aux perceptions réelles des autres significatifs.	Données synchroniques. Aucune différenciation des mesures du père et de la mère.
Hellstedt, 1990	Tester les relations entre la pression perçue des parents et les réactions affectives des enfants. Pas de référent théorique.	104 skieurs de compétition d'environ 13 ans.	La plupart des sujets sans distinction de sexe perçoit une pression modérée à forte de la part des parents pour continuer la compétition et ne pas abandonner le ski. Il apparaît une corrélation positive et significative entre la pression perçue des parents et les réactions affectives négatives des enfants.	Données synchroniques. Des mesures uniquement rapportées par les enfants.

Auteurs/année	Objectifs de l'étude et modèle théorique	Echantillon	Principaux résultats	Limites/ commentaires
Hoyle & Leff, 1997	Examiner les relations entre l'investissement et la pression perçue des parents et le plaisir perçu, la performance et l'estime de soi de l'enfant. Pas de référent théorique.	24 joueurs de tennis de compétition de 9 à 17 ans.	Le soutien des parents est corrélé significativement avec le plaisir perçu, la performance objective, l'estime de soi et l'importance que le sujet accorde à l'activité. La pression des parents n'était corrélée avec aucune des perceptions de l'enfant.	Echantillon faible. Données synchroniques.
Jacobs & Eccles, 1992	Tester l'effet des croyances et des stéréotypes des mères sur la CP de l'enfant dans trois domaines (mathématiques, sport et compétence sociale). Modèle d'Eccles.	1500 enfants de 11 à 12 ans et leurs mères.	L'effet des croyances des mères sur les PC de l'enfant est significatif dans les trois domaines. Mais les croyances des mères sont biaisées par l'interaction entre leurs stéréotypes et le sexe de l'enfant. Ces résultats sont indépendants du niveau de l'enfant contrôlé par l'évaluation de l'enseignant.	Données synchroniques. Possibilité d'utiliser des outils statistiques plus performants compte tenu du nombre de sujets.
Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles & Sameroff, 2001	Tester l'influence des parents sur les perceptions, les valeurs des enfants et leurs aspirations professionnelles dans le domaine scolaire et sportif. Modèle d'Eccles.	444 élèves de 5 ^{ème} et leurs deux parents.	Les croyances des parents prédisent les PC et les valeurs de l'enfant (les analyses sont faites séparément père / mère). Cependant le comportement du père vis-à-vis du monde sportif médiait son influence (par ses perceptions) sur les PCS et les valeurs de l'enfant. Enfin les croyances des parents prédisent positivement les aspirations à une carrière sportive chez l'enfant indépendamment de ses PCS et de ses valeurs.	Données synchroniques.
Kimiecik & Horn, 1998	Tester le lien entre les croyances des parents et la pratique physique de l'enfant. Modèle d'Eccles et de Bandura.	Echantillon identique à l'étude précédente.	Père et mère ont des croyances (PC, valeurs, buts motivationnels) identiques pour leur enfant quel que soit son sexe. L'hypothèse du modelage social n'est pas vérifiée. Enfin les perceptions de compétence du père et de la mère et, dans une moindre mesure, les buts de tâche de la mère s'avèrent significativement reliés à la pratique physique de l'enfant.	Données synchroniques.
Kimiecik, Horn & Shurin, 1996	Tester les relations entre la pratique des enfants, leurs perceptions de soi et leurs perceptions relatives aux croyances de leurs parents. Modèle d'Eccles.	81 enfants de 11 à 15 ans.	La pratique physique de l'enfant s'avère reliée significativement à ses perceptions de compétence et à ses buts de tâche. Il apparaît également un lien entre les PCS de l'enfant et ses perceptions miroirs relatives aux parents, idem pour les buts de tâche. Aucun lien n'apparaît entre ses perceptions relatives à ses parents et sa pratique sportive.	Aucune mesure réalisée directement chez les parents. Données synchroniques.

Auteurs/année	Objectifs de l'étude et modèle théorique	Echantillon	Principaux résultats	Limites/ commentaires
McCullagh, Matzkanin, Shaw & Maldonado, 1993	Comparer les motifs de pratique et la compétence perçue des enfants et des parents. Pas de référent théorique.	81 enfants de 7 à 14 ans et un des deux parents.	Corrélation significative et positive entre les PC des parents relatives à l'enfant et les PCS de l'enfant. Les enfants évaluent tous les motifs de pratique plus importants que ne le font les parents. Les motifs les plus importants pour les enfants sont apprendre, jouer et santé et pour les parents jouer, apprendre et affiliation.	Données synchroniques. Aucune différenciation des mesures du père et de la mère.
Power & Woolger, 1994	Etudier les conduites éducatives des parents et leur influence sur un groupe de nageurs compétiteurs. Pas de référent théorique.	44 sujets (de 6 à 14 ans) et leurs parents.	Le soutien des deux parents est associé positivement à l'enthousiasme de l'enfant alors que la dimension contrôle (<i>directiveness</i>) et les buts de performance du père ont des effets curvilinéaires sur cette variable. Les parents avec des niveaux moyens de contrôle et de buts de performance avaient des enfants avec l'enthousiasme le plus élevé. Une différence père/mère apparaît avec le modelage de la mère associé à l'enthousiasme des garçons et des filles alors que le modelage du père était corrélé négativement avec l'enthousiasme mais seulement pour les garçons.	Données synchroniques. Les résultats significatifs apparaissent entre des mesures venant uniquement des parents.
Sallis, Taylor, Dowda, Freedson & Pate, 2002	Comparer l'AP des enfants rapportée par les parents et l'AP des enfants. Corréler l'AP avec d'autres variables. Pas de référent théorique.	781 sujets du CP à la terminale.	Aucune indication sur la corrélation entre les deux méthodes de mesure (objective et auto-rapportée). Deux variables principalement apparaissent corrélées avec l'AP : l'influence des pairs (y compris pour les enfants les plus jeunes = résultat surprenant), le plaisir relatif à l'activité physique et l'utilisation du temps libre comme activité non sédentaire.	Données synchroniques.
Sallis, Patterson, McKenzie & Nader, 1988	Tester les liens entre activité physique de jeunes enfants et certaines caractéristiques de la famille. Modèle de Bandura.	33 enfants de 4 ans environ.	Les mesures montrent que les enfants de 4 ans sont relativement sédentaires. Basée sur une mesure par observation, l'activité sportive des enfants de cette âge, lorsqu'ils sont en situation de choix sans aucune contrainte est faible : 60% d'activité sédentaire (rester assis...) et 11% seulement d'activité intense. L'AP des enfants dans ces situations est significativement prédite par l'AP hebdomadaire des parents. Confirmation de l'hypothèse du modelage social.	Données synchroniques Mesure intéressante de l'AP : deux séquences d'observation de 30 mn pour chaque sujet.
Weiss & Hayashi, 1995	Examiner l'influence réciproque entre comportement des parents et ceux des enfants pour des gymnastes de haut niveau. Pas de référent théorique.	24 gymnastes (7 à 16 ans) et leurs parents.	Participation de l'enfant influencée par (1) le fait que les parents viennent voir les compétitions, (2) qu'ils lisent de la littérature sportive, (3) qu'ils regardent le sport à la télévision, (4) qu'ils participent à ses activités sportives, (5) qu'ils s'occupent de leurs enfants en général. Insiste sur l'influence réciproque parents-enfants même si les données utilisées ne permettent pas de tester le sens de la relation	Données synchroniques. 19 sujets pour les calculs.

Auteurs/année	Objectifs de l'étude et modèle théorique	Echantillon	Principaux résultats	Limites/ commentaires
White, 1998	Tester le lien entre orientations motivationnelles et les perceptions du climat des parents. Modèle des buts.	279 adolescents de 14,4 ans en moyenne.	Sépare les sujets en 4 groupes d'après leurs orientations motivationnelles (hi ego/hi task ; hi ego/low task, etc...). Dans les deux groupes Hi task les sujets percevaient la mère comme le père favorisant plus un climat d'apprentissage que dans les deux groupes low task. Le groupe hi ego/low task percevait les parents valorisant un succès sans effort, et rapportait le plus haut niveau d'anxiété.	Données synchroniques.
White, Kavussanu & Guest 1999	Tester la relation entre orientations motivationnelles des athlètes et climat motivationnel perçu chez le coach, l'enseignant d'EPS et les parents. Modèle des buts.	132 athlètes autour de 13 ans.	Les orientations vers la tâche des athlètes sont reliées à la perception d'un climat orienté vers la maîtrise pour l'entraîneur et les 2 parents. Les orientations vers l'ego sont reliées à la perception d'un climat orienté vers la compétition pour l'entraîneur, à la perception d'un climat du père orienté vers le succès sans effort et à la perception d'un climat favorisant la peur de l'erreur chez les 2 parents.	Données synchroniques.
Woolger & Power, 2000	Etudier certains déterminant sociaux et cognitifs de la motivation intrinsèque de nageurs compétiteurs. Pas de référent théorique.	135 enfants compétiteurs en natation et leurs parents.	Seules les variables de la mère apparaissent prédire la motivation intrinsèque (MI) de l'enfant. On note une influence positive des buts de performance de la mère sur la MI et une influence négative de la dimension contrôle sur la MI. Des relations curvilinéaires sont également trouvées entre ces variables et la MI de l'enfant. Aucune influence du père ne ressort.	Données synchroniques. Utilisation d'une modélisation par équations structurales.

Le premier constat que l'on peut faire est le faible volume d'études sur ce thème. Alors que la thématique du rôle des parents vis-à-vis de la pratique sportive de l'enfant peut paraître largement évoquée dans le discours social, force est de constater que seul un nombre limité d'études empiriques porte sur cette question.

La deuxième information intéressante de cette recension est la diversité des référents théoriques servant de bases à ces études. Cinq modèles théoriques distincts sont utilisés : le modèle de l'apprentissage social de Bandura (e.g., 1986), le modèle de la motivation pour la compétence d'Harter (e.g., 1978, 1999), le modèle expectation-valence d'Eccles et ses collègues (e.g., Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece, & Midgley, 1983), le modèle du soi reflété (e.g., Cooley, 1902 ; Mead, 1934 ; Felson, 1993) et la théorie des buts d'accomplissements (e.g., Ames, 1992 ; Nicholls, 1989). De plus une autre partie de ces études ne présente aucune référence théorique particulière.

Les cinq modèles utilisés sont des théories locales qui s'intéressent à des aspects limités du phénomène : la théorie de l'apprentissage social fait référence à l'influence des parents en tant que modèle (piste a dans la Figure 1), le modèle d'Harter s'intéresse au rôle des feed-back parentaux et du sentiment de compétence de l'enfant (pistes b1, b2 et d2), le modèle d'Eccles met en évidence le rôle des croyances et des stéréotypes des parents (pistes c1 à c4), le modèle du soi reflété permet d'approfondir le processus d'internalisation de ces croyances (pistes d1 et d2) et la théorie des buts d'accomplissement s'attache à étudier le rôle du climat motivationnel des parents sur la nature des buts poursuivis par les enfants (piste d2).

Afin de présenter les résultats de ces trente cinq études deux options se présentaient à nous. La première aurait consisté à détailler successivement les études relatives à chacun de ces cinq modèles théoriques. Mais la diversité dans les référents théoriques utilisés pour étudier le phénomène de socialisation pour le sport a pour inconvénient de donner une

vision fragmentée de ce dernier. Cela faisait alors courir le risque d'une présentation morcelée du phénomène. La deuxième option consistait à trouver un cadre intégrateur permettant une présentation plus exhaustive des différents moyens par lesquels les parents sont susceptibles d'influencer la pratique sportive de leur enfant, en resituant chacune des théories locales utilisées dans un cadre plus vaste. C'est cette dernière option plus heuristique qui a été choisie.

Le cadre de lecture utilisé est inspiré du modèle de la socialisation parentale d'Eccles, Freedman-Doan, Frome, Jacobs et Yoon (2000), quelque peu modifié afin de prendre en compte l'ensemble des travaux réalisés dans le domaine sportif (cf. Figure 1).

Ce cadre est construit autour de quatre grandes catégories de variables : les antécédents, les croyances parentales¹, les comportements des parents et les variables cibles de l'enfant. De plus la séquence causale suivante est présumée : les antécédents vont déterminer les croyances et les perceptions des parents qui en retour vont être à l'origine des comportements des parents. En d'autres termes, selon la nature de leurs croyances et de leurs perceptions, les parents devraient traiter différemment leur enfant. Enfin ces comportements différenciés devraient entraîner certaines conséquences motivationnelles ou comportementales chez l'enfant.

Parmi les différents antécédents susceptibles d'affecter les croyances parentales, on trouve le sexe de l'enfant et les stéréotypes liés au genre, des parents. Les perceptions des parents relatives à l'importance de diverses activités pour leur enfant pourraient être différentes selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. Par exemple, les parents de garçons pourraient trouver plus important le fait que leur enfant sache bricoler que les parents de filles. Inversement les parents de filles pourraient penser qu'il est plus important

¹ Par le mot « croyance » nous ne faisons pas référence à des opinions politiques ou religieuses mais à un terme générique qui désigne un ensemble de cognitions (e.g., des perceptions, des attentes ou des explications causales des parents à l'égard de leur enfant).

de savoir coudre pour leur enfant que les parents de garçons. De telles croyances liées à ce qu'il est approprié de faire en fonction du sexe peuvent être à l'origine d'un traitement différencié. On peut imaginer par exemple que les parents de garçons qui pensent que bricoler est important seront plus enclins à acheter des jeux de construction que les parents de filles qui accordent moins d'importance à cette activité. Inversement les parents de filles pourraient plus fréquemment offrir à leur enfant un nécessaire à couture car ils estiment cette activité plus importante que ne le font les parents de garçons. Ce traitement différencié constituerait l'essence même du processus de socialisation dans la mesure où les uns obtenant plus d'opportunités de bricoler, les autres plus d'occasions de coudre, ils seraient susceptibles en réaction, de développer des perceptions de compétence et des valeurs plus positives à l'égard de ces activités. Ces différences d'ordre cognitives pourraient expliquer un investissement différencié dans ces activités.

C'est à partir du cadre de lecture proposé dans la Figure 1 que les résultats vont être présentés. Les travaux relatifs à chaque famille de variables et aux relations qu'elle entretient avec les autres variables seront présentés. A chaque fois que cela sera nécessaire, les théories locales relatives au processus étudié seront détaillées. Les résultats relatifs au domaine sportif seront traités de manière préférentielle mais il pourra être fait référence à des études portant sur d'autres domaines d'accomplissement afin d'approfondir la compréhension du processus étudié. Bien qu'intuitivement il semblerait logique d'évoquer chacune de ces familles de variables et les relations qu'elles entretiennent avec les autres parties du modèle en allant de la gauche vers la droite -soit des antécédents vers les variables cibles de l'enfant-, la perspective inverse, plus « didactique » a été choisie. Ainsi les variables les plus proximales du comportement sportif de l'enfant seront évoquées en premier lieu avant de remonter la chaîne causale des variables responsables de leur émergence.

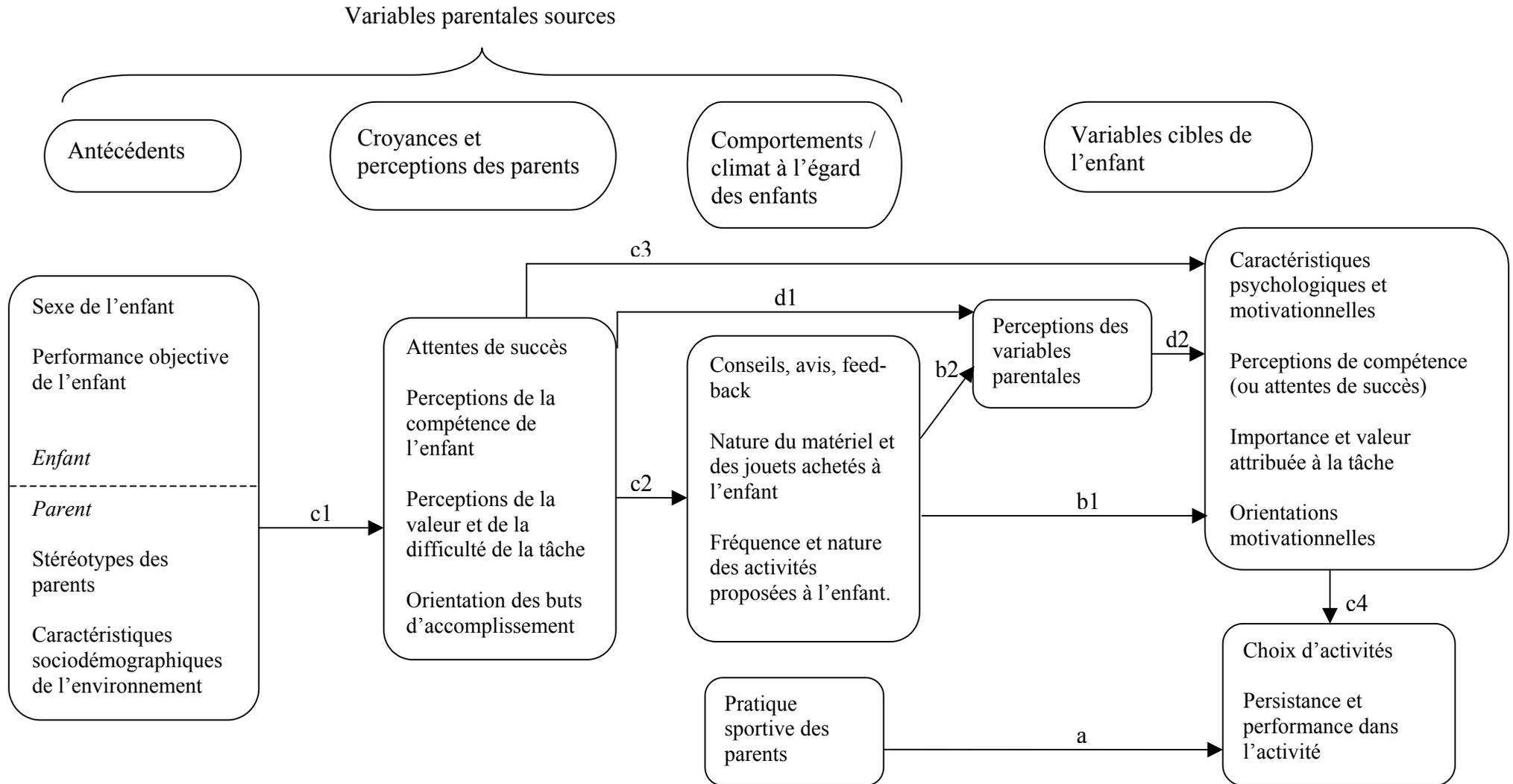


Figure 1 : Modèle théorique de la socialisation de la pratique sportive de l'enfant par les parents, adapté d'Eccles et al. (2000).

1. LE NIVEAU INTRA-INDIVIDUEL

Si le cadre présenté dans la Figure 1 porte surtout sur les variables des parents impliquées dans la socialisation de la pratique sportive de leur enfant, son extrémité droite concerne uniquement les variables motivationnelles de l'enfant susceptibles d'affecter son investissement sportif (piste c4).

C'est principalement le modèle expectation-valence d'Eccles¹ (Eccles et al., 1983) qui a contribué à l'étude du lien entre certaines variables motivationnelles et les comportements de l'enfant. Ce modèle a été construit en premier lieu pour expliquer les inégalités entre les sexes au niveau des choix d'accomplissement que ce soit l'orientation et la réussite scolaire ou les choix sportifs (e.g., Eccles & Harold, 1991). Pourquoi par exemple entre deux élèves de niveau égal en mathématiques, l'un va décider de poursuivre dans ce domaine alors que l'autre va préférer une orientation dans le domaine littéraire ? Les premières études d'Eccles (e.g., Eccles, Adler & Meece, 1984) ont montré que malgré des capacités tout à fait semblables, les filles étaient moins susceptibles de choisir des cours d'approfondissement en mathématiques que les garçons. Ces choix ne leurs permettaient pas de poursuivre ultérieurement une carrière dans des domaines comme les sciences, l'informatique ou la finance, ce qui, d'une manière générale, tendait à les éloigner des statuts sociaux les plus élevés (Eccles, Barber & Jocefowicz, 1999). Eccles a montré que les plus faibles attentes de réussite en mathématiques et la valeur moindre que les filles attribuaient à ce domaine par rapport aux garçons, pouvaient expliquer leurs décisions de ne pas suivre de tels cours.

Dans la tradition des approches expectation-valence (e.g., Atkinson, 1964 ; voir Thill, 1993, pour une revue ; Vroom, 1964), le modèle d'Eccles est basé sur le postulat que

¹ Une représentation graphique du modèle expectation-valence d'Eccles est disponible en Annexe 1.

les variables les plus proximales des choix de l'enfant sont ses attentes de succès dans l'activité et la valeur qu'il/elle lui accorde. Les attentes de succès représentent les probabilités que se donne un individu de réussir dans une tâche ou une activité. Dans les travaux récents, les chercheurs utilisent plus fréquemment une variable avec laquelle ces attentes sont fortement corrélées : les perceptions de compétence². Ces dernières correspondent à l'évaluation faite par un individu de son niveau dans une activité donnée. En général, plus l'individu se sent compétent dans une activité et plus il se donnera des chances de réussir dans celle-ci (Wigfield & Eccles, 1992, 2000).

La deuxième variable prédictive des comportements est constituée par les valeurs que l'individu accorde à la tâche. Eccles (Eccles et al., 1983 ; Eccles & Harold, 1991) a distingué théoriquement quatre composantes de cette variable : la *valeur de la réussite* (*attainment value*) ou l'importance de réussir ou de s'investir dans l'activité, la *valeur intrinsèque* (*intrinsic value*) ou l'intérêt propre, le plaisir inhérent à l'activité, la *valeur d'utilité* (*utility value*) ou les conséquences objectives et subjectives anticipées et le *coût* (*cost*) c'est-à-dire les pertes en terme de temps et d'énergie. Même si la validité factorielle de ces quatre concepts est avérée (Eccles & Wigfield, 1995), ils sont rarement utilisés en intégralité dans les études. Le coût en particulier est très rarement mesuré, les travaux les plus récents (Fredricks & Eccles, 2002 ; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002) se centrant essentiellement sur la valeur de la réussite ou importance et la valeur intrinsèque ou intérêt (e.g., Fredricks & Eccles, 2002).

Ainsi la partie motivationnelle du modèle suppose que plus un individu se perçoit compétent dans une activité, lui accorde une certaine importance ou lui trouve un certain intérêt et plus il devrait la choisir parmi d'autres possibilités et continuer de s'y investir. Il

² Dans la suite de l'exposé les termes « compétence perçue » et « habileté perçue » vont être utilisés de manière interchangeable comme synonymes de « perception de compétence ».

a été démontré que les perceptions de compétence et les valeurs ne sont pas indépendantes les unes des autres (Wigfield & Eccles, 2000 ; Jacobs et al., 2002). Les individus compétents dans une activité auraient en effet tendance à la valoriser alors que les individus ayant une mauvaise image de leur compétence dévaloriseraient le domaine concerné. Wigfield et Eccles (1992) évoquent un mécanisme de protection de l'estime de soi pour expliquer ce lien.

Les études empiriques sur cette thématique ont cherché à prédire l'adhésion à la pratique sportive, opérationnalisée comme le temps consacré à cette activité durant le temps libre. L'habileté perçue s'est révélée être la variable la plus pertinente pour prédire l'investissement sportif d'enfants et d'adolescents (Dempsey, Kimiecik & Horn, 1993 ; Eccles & Harold, 1991 ; Kimiecik, Horn & Shurin, 1996), même si certaines études ont également démontré l'influence des valeurs (Eccles & Harold, 1991 ; Dempsey et al., 1993 ; Fontayne, Sarrazin et Famose, 2002 ; Guillet, Fontayne & Sarrazin, 2003). Bien que peu nombreuses, ces études confirment les prédictions théoriques du modèle. Par conséquent, les différences d'investissement dans la pratique sportive peuvent être, au moins en partie, attribuées à des variations dans les perceptions de compétence des individus et dans les valeurs qu'ils accordent à l'activité physique. Ce résultat constitue l'une des bases fondamentales de ce travail doctoral. En effet la socialisation de ces variables cognitives prédictives de la pratique sportive pourrait expliquer l'investissement différencié des individus dans cette activité. Une telle posture permet de plus d'expliquer des différences entre des individus sportifs et des non sportifs, de même qu'elle permet de rendre compte des investissements différenciés entre les sexes dans la pratique sportive, démontrés à plusieurs reprises. L'étude d'Eccles et Harold (1991) montre par exemple que dans un échantillon d'élèves âgés de 11 ans, les garçons déclarent passer significativement plus de temps à faire du sport que les filles. Mais ce décalage est-il, conformément au

modèle, imputable à des différences de perceptions de compétence et de valeurs ? La réponse est positive. Les garçons s'évaluent plus compétents en sport et accordent plus de valeur à cette activité que les filles. Autrement dit les garçons s'investissent plus que les filles dans le sport en partie parce qu'ils y accordent plus d'importance et qu'ils s'y perçoivent plus compétents. Un autre résultat intéressant de cette étude a trait aux origines des différences sexuées relatives aux perceptions de compétence. Ces chercheurs ont mesuré le niveau de performance physique réel de leurs sujets à l'aide d'une batterie de tests (Bruininks, 1978) afin d'évaluer la précision des perceptions des enfants. Les résultats indiquent que le sexe de l'enfant n'explique que 2 % de la variance des résultats aux tests physiques mais 14 % de la variance des perceptions d'habileté. Cela signifie donc que les garçons s'évaluent significativement plus compétents que les filles en sport alors que les différences objectives qui les séparent sont faibles même si elles sont statistiquement significatives. Autrement dit, si les garçons sont objectivement un peu plus compétents sur le plan sportif que les filles, ils se perçoivent en revanche meilleurs qu'ils ne le sont en réalité alors qu'elles se perçoivent plus faibles qu'elles ne le sont réellement, ce qui débouche sur des différences plus importantes au niveau des perceptions de soi qu'au niveau objectif. Ces différences « perceptives » se répercutent ensuite sur leur pratique sportive respective entraînant un investissement différencié des garçons et des filles. Il est important de souligner que ces différences émergent également pour un autre échantillon de sujets âgés de 6 ans.

Mais comment expliquer alors que les garçons se surestiment et que les filles fassent l'inverse ? Eccles et ses collaborateurs (Eccles & Harold, 1991 ; Eccles, Jacobs & Harold, 1990 ; Eccles et al. 2000) ont proposé que des stéréotypes liés au genre pourraient causer ces différences. Par exemple Eccles et Harold (1991) ont montré qu'indépendamment de leur sexe, les enfants pensent qu'il est plus important d'être doué en sport pour les garçons

que pour les filles. Dès 6 ans les enfants ont donc une vision plutôt stéréotypée de l'activité sportive. Mais, et c'est là l'essentiel, cette conception les amène à modifier leur propres perceptions de compétence : plus les filles adhèrent à ce stéréotype et plus elles se perçoivent peu compétentes dans ce domaine ; inversement plus les garçons adoptent ces mêmes croyances et plus ils se trouvent compétents.

La question qui vient alors à l'esprit est de savoir pourquoi les enfants adoptent ou non ces perceptions parfois biaisées et ces conceptions stéréotypées ? La thèse empruntée à Eccles et défendue dans ce travail, est que les parents constituent une source d'influence sociale primordiale dans l'ontogenèse de ces croyances. Bien évidemment d'autres instances de socialisation comme les médias, le groupe de pairs ou les frères et sœurs sont susceptibles d'avoir ce type d'influence. Néanmoins ce travail s'attachera à montrer que les parents, notamment lorsque les enfants sont jeunes, jouent un rôle majeur dans la constitution des attitudes et des habitudes à l'égard de la pratique sportive. La suite du modèle présente les processus par lesquels l'influence des parents peut s'opérer.

2. COMMENT LES COMPORTEMENTS DES PARENTS AFFECTENT LA MOTIVATION ET LA PRATIQUE SPORTIVE DE L'ENFANT

Le cadre de lecture adopté suppose que ce sont les comportements des parents qui influencent en tout premier lieu les variables cibles de l'enfant (voir Figure 1, pistes a, b1, b2 et d2). Dans ce domaine de la littérature, l'effet des comportements des parents a été étudié en relation avec deux types de variables : des variables motivationnelles comme les perceptions de soi, les valeurs ou les buts, et des variables comportementales comme l'investissement dans une activité physique. Des modèles théoriques spécifiques à ces hypothèses ont été utilisés de manière préférentielle pour chacune de ces familles de variables. Pour étudier l'effet des comportements des parents sur les variables motivationnelles, les chercheurs se sont appuyés sur la théorie de la motivation à la

compétence d'Harter (1978, 1999) et sur celle de la motivation à l'accomplissement (Ames 1992 ; Nicholls, 1984, 1989). Les études centrées sur la pratique physique des enfants ont utilisé la théorie du modelage social (Bandura, 1986). Chacun de ces courants de recherche va maintenant être présenté.

2.1. Soutenir, encourager, s'investir mais sans « mettre la pression »

Le modèle d'Harter (1978), basé sur les travaux initiaux de White (1959) sur la motivation à « l'effectance », part du postulat qu'il existe chez tous les individus un besoin inné de compétence. Ce besoin se traduit par des tentatives de la part de l'individu pour interagir efficacement avec son environnement dans des domaines d'accomplissement divers comme la musique, le sport ou les études. A partir d'un travail essentiellement accompli avec des enfants, Harter a montré que lorsque ces tentatives de maîtrise sont couronnées de succès (e.g., réussir un salto avant, ou avoir une bonne note à son contrôle de mathématiques), elles s'accompagnent d'affects positifs tels qu'un sentiment de satisfaction, de plaisir ou l'impression d'être compétent(e) dans la tâche réussie. Ce renforcement positif nourrit à son tour la motivation de l'enfant, c'est-à-dire son envie de recommencer. Inversement, l'échec entraîne des affects négatifs (anxiété, dévalorisation de soi, sentiment d'incompétence) qui ont tendance à diminuer la motivation pour la compétence.

Le modèle d'Harter accorde également une place de premier plan aux autres significatifs et en particulier aux parents dans la construction de la motivation pour la compétence de l'enfant. La réaction des parents face aux tentatives de maîtrise des enfants peut, en effet, déterminer dans une large mesure, la nature des affects qu'ils vont ressentir, et ce, quel que soit le niveau d'échec ou de réussite dans la tâche. Dans le domaine physique il a été démontré (e.g., Weiss, Ebbeck & Horn, 1997 ; Horn & Amorose, 1998) que les enfants de 8 à 11 ans préfèrent utiliser les sources d'informations venant des

adultes pour évaluer leur compétence sportive, plutôt que des indicateurs objectifs de leur performance. Par la suite et ce jusqu'à 15 ans environ, les enfants et les adolescents accordent davantage d'importance à la comparaison et à l'évaluation issue des pairs dans la construction de leurs perceptions de soi. Enfin de 16 à 18 ans environ, les adolescents sont plus enclins à utiliser des informations individuelles telles la vitesse d'apprentissage, l'effort consenti ou l'intérêt pour la tâche comme moyen d'évaluer leur compétence sportive.

En résumé les parents semblent occuper une place primordiale lorsque les enfants sont jeunes, ce qui leurs confère une position particulièrement favorable pour jouer sur la construction du sentiment de compétence de leur enfant. Lorsque les parents réagissent aux tentatives de maîtrise de l'enfant en l'encourageant à recommencer, en le félicitant ou en lui donnant des conseils, leur réaction remplit une double fonction : informationnelle d'une part, en permettant à l'enfant d'évaluer le degré de réussite ou d'échec de son action, motivationnelle/émotionnelle d'autre part, en favorisant l'apparition de certains affects et en renforçant ou inhibant sa motivation pour la compétence. De plus, la réaction des parents aux tentatives de maîtrise de l'enfant, peut transmettre de manière implicite une information sur l'intérêt ou l'importance de l'activité qui peut jouer sur l'occurrence des futures tentatives de l'enfant.

Les études basées sur le modèle d'Harter se sont intéressées aux comportements rapportés par les parents (voir Figure 1, piste b1) ou à la perception qu'avaient les enfants de ces comportements (pistes b2 et d2). Une partie de ces travaux a cherché à mettre en évidence les actions des parents susceptibles de modifier les réactions affectives des enfants ; l'autre partie s'est intéressée à l'effet de ces comportements sur la motivation et les perceptions de soi des enfants.

Il ressort de cette première série d'études un effet positif du soutien (*support*) des parents sur des réactions affectives de l'enfant comme le plaisir perçu et l'enthousiasme (Averill & Power, 1995 ; Babkes & Weiss, 1999 ; Hoyle & Leff, 1997 ; Leff & Hoyle, 1995 ; Scanlan & Lewthwaite, 1986). Le soutien renvoie à des comportements comme l'encouragement ou la valorisation des aspects positifs de la réalisation d'une tâche en toutes circonstances.

D'autres études, principalement issues de la psychologie de la famille (voir McHale & Grolnick, 2002 pour une revue de littérature), ont appréhendé les effets d'un style parental « contrôlant ». Les résultats sont plutôt inconsistants car l'opérationnalisation de la variable contrôle s'est faite de différentes manières (Grolnick & Gurland, 2002). Pour certains auteurs l'idée de contrôle désigne l'action d'une autorité qui donne des choses à faire, des directions dans lesquelles aller, des règles au comportement. Ici le contrôle se définit par opposition au chaos (i.e., un style éducatif très permissif), il met de l'ordre. Généralement, les études font état de conséquences plus positives d'un style éducatif contrôlant par rapport à un style permissif. Par exemple les enfants de parents permissifs ont été décrits immatures et comme manquant de self-control (Baumrind, 1967, cité par Grolnick & Gurland, 2002). D'autres études considèrent le contrôle comme une suite d'actions qui oblige l'enfant à accomplir quelque chose de précis, qui le pousse à obéir. Le contrôle se définit alors par opposition au « soutien de l'autonomie », il dicte une conduite à tenir. Pour souligner les différences avec le premier sens, on pourrait dire que dans un cas, contrôler c'est donner un cadre de règles qui constitue des barrières au comportement mais qui laisse une certaine liberté à l'intérieur de celles-ci. Dans le deuxième cas, contrôler serait dicter un comportement précis et donc valoriser la soumission et l'obéissance. Les enfants de parents contrôlants, par opposition à ceux qui soutiennent

l'autonomie ont été décrits comme manquant d'initiative, de spontanéité et d'aptitudes à créer des liens avec leurs camarades (Grolnick & Gurland, 2002).

Dans le domaine sportif, la dimension contrôle se réfère plutôt au deuxième sens que nous venons de présenter lorsque l'on évoque les parents qui « mettent la pression » sur leurs enfants. Ainsi ces parents trop contrôlants auraient tendance à diminuer le plaisir perçu dans l'activité par l'enfant (Brustad, 1988) et à augmenter son état d'anxiété (Gould, Eklund, Petlichkoff, Peterson, & Bump, 1991 ; Lewthwaite & Scanlan, 1989 ; Scanlan & Lewthwaite, 1984). Néanmoins certains chercheurs (Power & Woolger, 1994 ; Woolger & Power, 2000) ont nuancé ces résultats en montrant que cette dimension de même que des attentes de performances élevées n'avaient pas automatiquement des effets négatifs. Ces chercheurs ont trouvé que ces deux variables étaient reliées à des réactions affectives positives de l'enfant par une relation quadratique. En d'autres termes, l'enthousiasme et la motivation intrinsèque de l'enfant étaient optimaux, lorsque les comportements contrôlants et les attentes des parents n'étaient ni trop faibles, ni trop élevés.

D'autres variables dans le comportement des parents ont été étudiées en relation avec certaines des perceptions de l'enfant. Une première dimension explorée a été le niveau d'encouragement des parents lorsque l'enfant est en situation sportive. Les résultats montrent que l'encouragement des parents est relié positivement à la perception de compétence sportive de l'enfant (Brustad, 1993, 1996), aux valeurs qu'il accorde à l'activité sportive et au plaisir qu'il y ressent (Brustad, 1996). Une seconde dimension, l'investissement (*involvement*), opérationnalisée comme l'allocation de ressources financières (e.g., achat d'équipement sportif), temporelles (e.g., emmener l'enfant à l'entraînement, assister à ses compétitions) ou affectives (e.g., discuter de ses résultats, s'intéresser de manière générale à son activité) à l'enfant a également été étudiée. Cette dimension apparaît positivement reliée aux perceptions de compétence sportive et aux

valeurs de l'enfant (Babkes & Weiss, 1999 ; Jodl et al., 2001). En dehors du domaine sportif l'investissement des parents ressort également comme une facette importante de leur comportement (Grolnick & Gurland, 2002) associée positivement avec l'estime de soi (Coopersmith, 1967), un plus haut niveau d'accomplissement et de motivation des enfants et un faible niveau de délinquance et d'agressivité (Hatfield, Ferguson & Alpert, 1967).

Dans la perspective d'une socialisation différenciée en fonction du sexe, des travaux récents d'Eccles et ses collaborateurs (Eccles et al., 2000) montrent que les parents de garçons ont des *patterns* comportementaux distincts de ceux des parents de filles. Les premiers font plus souvent du sport avec leur enfant, l'emmènent plus souvent assister à un évènement sportif payant, l'encouragent plus souvent à avoir une activité physique (compétitive ou non) et à regarder les évènements sportifs télévisés que les parents de filles. Inversement les parents de filles encouragent plus fréquemment leur enfant à lire, à suivre des cours de danse, de musique ou à apprendre à cuisiner (Eccles et al., 2000). Ces résultats ont été obtenus avec des enfants de 7 à 11 ans. Par ce processus les garçons et les filles en étant plus fréquemment confrontés à certaines activités par rapport à d'autres peuvent choisir ensuite celles qu'ils leurs sont les plus familières. Des études ont confirmé cet effet de familiarité (e.g., Zajonc, 1968) qui pousse à préférer les objets, les activités ou les personnes « connus » par rapport aux « inconnus ». De plus cette exposition préférentielle à certaines activités fournit également plus d'opportunités aux enfants de développer leur compétence dans ces domaines.

En résumé, le soutien, l'encouragement et l'investissement des parents à l'égard de leur enfant semblent favoriser des réactions affectives et des perceptions positives chez ce dernier. Néanmoins, la pression aux résultats mise par les parents peut avoir des effets néfastes sur le plaisir et la motivation de l'enfant, mais des comportements contrôlants et des attentes élevées bien que potentiellement néfastes peuvent avoir un effet positif

lorsqu'ils sont d'un niveau moyen. Par ailleurs, le fait que les parents offrent certaines opportunités de pratique par rapport à d'autres contribue à façonner les préférences de l'enfant par un effet de familiarité avec l'activité.

2.2. Climat motivationnel des parents et motivation à l'accomplissement de l'enfant

Le point de départ de la théorie de la motivation à l'accomplissement réside dans la signification qu'un individu accorde à ses succès ou à ses échecs. Le choix d'une activité parmi d'autres, la persistance et la performance dans cette activité ainsi que les affects reliés à cet investissement dépendraient du sens que les individus attribuent à ces actions. Ce sens serait essentiellement fonction de la nature des buts poursuivis par l'individu.

De manière générale, la théorie de la motivation d'accomplissement (Ames, 1992 ; Roberts & Walker, 2001 ; Nicholls, 1984, 1989) est basée sur le postulat que les individus placés dans une situation d'accomplissement (e.g., une situation sportive) cherchent à démontrer leur compétence ou à éviter de faire preuve d'incompétence. Cette quête peut se réaliser de deux manières différentes, chacune comportant un but particulier. Dans le premier cas les individus se sentent en réussite quand ils ont l'impression de maîtriser la tâche, d'avoir appris quelque chose ou d'avoir progressé. On parle dans ce cas de but de maîtrise ou d'implication dans la tâche. Dans un second cas les individus se sentent en réussite quand ils peuvent démontrer une compétence supérieure aux autres et/ou éviter de faire preuve d'incompétence. On parle alors de but impliquant l'ego

Cette théorie propose que les buts poursuivis dépendent à la fois de facteurs dispositionnels (Nicholls, 1989) et situationnels (Nicholls, 1989 ; Ames, 1992). Les facteurs dispositionnels renvoient à des différences individuelles dans la propension à poursuivre préférentiellement un type de but par rapport à l'autre. Nicholls parle d'une « orientation » vers la maîtrise par opposition à une « orientation » motivationnelle vers l'ego. Les individus « orientés » vers la maîtrise auraient une tendance personnelle

endurante à poursuivre des buts de maîtrise alors que les individus « orientés » vers l'ego poursuivraient plus fréquemment des buts impliquant l'ego. Les facteurs situationnels évoquent la possibilité d'une influence du contexte de réalisation de la tâche, qu'il s'agisse de l'environnement *objectif* (e.g., Nicholls, 1989) ou des perceptions que les individus en ont. C'est dans cette seconde perspective qu'Ames (e.g., 1992) a développé le concept de climat motivationnel perçu pour insister sur l'importance de la représentation du contexte plutôt que sur ses caractéristiques objectives.

Selon Nicholls (1989) les orientations d'accomplissement sont le résultat des expériences de socialisation de l'individu. Le climat motivationnel mis en place par les parents au sein de la famille pourrait constituer une des influences favorisant le développement d'un type de but particulier chez l'enfant. Le fait que l'enfant soit soumis de manière répétitive au climat motivationnel mis en place par les parents pourrait l'amener à développer préférentiellement l'un ou l'autre des deux buts. Par exemple des parents qui mettent l'accent sur l'importance du progrès personnel et du plaisir lié à l'activité et qui insistent sur la nécessité de participer plutôt que de gagner seraient plus susceptibles de favoriser le développement d'une orientation vers la maîtrise chez leur(s) enfant(s).

Les travaux dans ce domaine ont tenté de montrer le lien entre le climat motivationnel des parents perçu par l'enfant et ses propres orientations motivationnelles (représenté par la piste d2 dans la Figure 1). Ces travaux ont contribué au développement d'un outil de mesure du climat motivationnel des parents. Cette échelle est destinée à mesurer la perception par l'enfant du type de réussite valorisé par ses parents lorsqu'il pratique une activité physique. Par exemple quelle est leur attitude face à un succès ou un échec sportif ? De quelle manière l'encouragent-ils ? Quels sont les éléments importants à leurs yeux qui priment dans une situation sportive ? Les études de validation de cet outil

(White, Duda & Hart, 1992 ; White, 1996) ont mis en évidence trois dimensions susceptibles d'affecter les orientations motivationnelles des enfants : une dimension centrée sur l'apprentissage et le plaisir, une autre centrée sur l'inquiétude face aux échecs et une dernière centrée sur la réussite sans effort. Cet outil a ensuite été utilisé dans plusieurs études (e.g., Carr, Weigand & Hussey, 1999 ; White, 1998 ; White, Kavussanu & Guest, 1999) afin de tester sa validité prédictive. Les résultats globalement identiques pour le père et la mère, montrent que la perception d'un climat centré sur l'apprentissage et le plaisir est reliée positivement à une orientation vers la maîtrise, alors que la perception d'un climat centré sur l'inquiétude face aux échecs et sur la réussite sans effort est positivement reliée à une orientation vers l'ego.

2.3. Les parents comme modèle

L'hypothèse de l'apprentissage social (ou modelage social) évoque l'idée selon laquelle les parents, tout comme d'autres personnes, jouent un rôle de modèle vis-à-vis des enfants. Leurs comportements, leurs mimiques, leurs habitudes, leurs manières de parler, en bref tous leurs faits et gestes visibles sont susceptibles d'être adoptés par leurs enfants suite à un processus d'apprentissage par observation encore appelé apprentissage vicariant. L'identification avec les parents constitue un vecteur fort dans le développement de la personnalité de l'enfant et ce pour le meilleur comme pour le pire. Cette hypothèse du modelage social a été particulièrement étudiée par Albert Bandura (1986). Selon cet auteur l'apprentissage social est l'un des moyens les plus puissants et les plus subtils pour la transmission de valeurs, d'attitudes, de modes de pensée et de comportements (Bussey & Bandura, 1999). Mais il ne s'agit pas d'un simple processus d'imitation. L'action ou l'activité copiée transmet également les règles et les structures incarnées par ce comportement. Une fois que l'observateur a extrait ces principes générateurs sous-jacents au comportement observé, il peut produire de nouveaux *patterns* d'actions conformes au

modèle original, mais également aller au-delà de ce qu'il a vu ou entendu. Ainsi le modelage social renvoie à un *apprentissage* à partir d'un modèle observé et non pas à un simple processus de mime.

A titre d'exemples, certains travaux de Bandura (e.g., Bandura, Ross & Ross, 1961) ont mis en évidence l'apprentissage de comportements agressifs par le modelage. Des enfants de 3 à 6 ans étaient répartis dans trois groupes : un groupe avec un modèle agressif, un groupe avec un modèle non agressif et un groupe contrôle. Les enfants confrontés au modèle agressif étaient mis en présence d'un adulte jouant avec une poupée à taille humaine, mais qui lui manifestait une agressivité verbale et physique. Dans la condition du modèle non agressif les enfants voyaient un adulte jouant à un autre type de jeu dans le calme et le silence, et ignorant complètement la grande poupée. Suite à cette phase d'observation, les enfants confrontés au modèle agressif produisaient significativement plus de comportements d'agression verbale ou physique que les enfants des deux autres groupes. Il est intéressant de noter que des résultats identiques ont été obtenus après exposition à des modèles agressifs via la télévision (Bandura, Ross & Ross, 1963), ce qui permet d'insister sur la formidable diversité des sources dont l'enfant dispose. Qu'il s'agisse de la famille proche, parents et frères et sœurs, des pairs, des voisins, des affiches publicitaires, des jeux vidéo ou bien entendu de la télévision, un grand nombre de modèles existe.

L'opérationnalisation de cette théorie en psychologie du sport a donné lieu à un nombre assez restreint de travaux sur le lien entre la pratique sportive des parents et celle des enfants. L'hypothèse est que les enfants confrontés à l'image de parents sportifs seraient à leur tour plus susceptibles d'adopter des comportements identiques et donc d'avoir une activité physique. Comme le suggère Bandura, le modèle transmet également implicitement plusieurs informations sur ce comportement. Par exemple, il est possible que

L'observation de parents sportifs conduit l'enfant (1) à considérer qu'une activité sportive régulière est quelque chose qui va de soi et (2) qu'il s'agit d'une activité importante car reproduite régulièrement parfois prioritairement à d'autres. Cela pourrait en conséquence l'inciter à pratiquer lui aussi une activité physique. Par conséquent, si l'opérationnalisation de cette théorie dans le domaine du sport a consisté à mettre en évidence une influence directe de l'investissement sportif des parents sur celui de l'enfant, les processus mis en œuvre vont au-delà de la simple imitation. L'hypothèse du modelage social est représentée dans la Figure 1 par la piste a.

Basés sur des mesures directes (à l'aide d'accéléromètres ou de podomètres par exemple) ou indirectes (à l'aide de questionnaires) les travaux ont tenté de mettre en évidence le lien entre l'activité physique de l'enfant et celle des parents. Malheureusement aucun consensus ne se dégage des résultats. Une récente revue de littérature (Sallis et al., 2000) indique que chez les enfants de 3 à 12 ans, 50% des études présentent des résultats positifs alors que pour les adolescents, environ 30% des études confirment l'existence d'un lien entre l'activité physique de l'enfant et celle des parents. Par exemple, des études utilisant des mesures indirectes de l'activité physique ont trouvé un lien significatif entre l'activité physique des enfants et celle des parents (e.g., Gregson & Colley, 1986 ; Mota & Silva, 1999 ; Mota, 1998) alors que d'autres non (e.g., Dempsey et al., 1993 ; Kimiecik & Horn, 1998). Avec des mesures directes, des résultats tout aussi contradictoires émergent : des études confirment (e.g., Freedson & Evenson, 1991 ; Sallis, Patterson, McKenzie & Nader, 1988) et d'autres infirment (e.g., Sallis, Alcaraz, McKenzie, Hovell, Kolody & Nader, 1992) l'hypothèse du modelage social. De nombreux facteurs peuvent expliquer ces incohérences de résultats. La précision des mesures peut être mise en cause, notamment dans les études utilisant des mesures indirectes. La taille de l'échantillon et surtout ses caractéristiques sociodémographiques, selon Sallis (Sallis et al., 2000), peut également

induire un biais important dans les résultats. Enfin les techniques d'analyses utilisées peuvent également être incriminées. Les analyses multivariées -plus conservatrices- semblent produire moins de résultats statistiquement significatifs que les analyses bivariées (Sallis et al., 2000). Par conséquent, bien que très séduisante, l'hypothèse du modelage social garde encore certains de ses mystères. Il est fort probable que l'image de parents sportifs influence la pratique sportive de leur enfant. Néanmoins il est possible que cette influence soit dépendante de beaucoup d'autres variables pour l'heure encore mal connues. Ainsi des travaux approfondissant le processus par lequel la pratique physique des parents influence celle des enfants restent nécessaires.

Dans cette partie deux types d'influence ont été évoqués : une influence indirecte des comportements différenciés des parents et du climat motivationnel perçu par l'enfant, sur l'activité sportive de l'enfant via certaines variables motivationnelles comme ses réactions affectives, ses perceptions de soi et ses buts. Une influence directe de la pratique sportive des parents sur celle des enfants par un processus d'apprentissage social a également été présentée. La deuxième étude (présentée p. 69) de ce travail propose un test de cette hypothèse du modelage social. L'influence indirecte suscite des interrogations quant à l'origine de ces comportements différenciés : pourquoi certains parents vont soutenir et encourager assidûment l'investissement sportif de leur enfant alors que d'autres vont délaisser complètement ce domaine d'activité ? Le modèle retenu fait l'hypothèse que certaines croyances des parents seraient à l'origine de ces comportements différenciés.

3. DE L'EFFET DES CROYANCES DES PARENTS

Conformément à la Figure 1, les croyances et les perceptions des parents sont supposées être à l'origine des comportements que ces derniers vont produire à l'égard de leur enfant (piste c2). Par exemple, un père qui accorde une grande importance au fait que

sa fille pratique régulièrement une activité physique devrait lui offrir plus d'opportunités de pratiquer qu'un père pour qui l'activité physique n'est pas quelque chose d'important. Ce traitement différencié peut ensuite affecter certaines variables motivationnelles ou comportementales de l'enfant comme cela a été dit précédemment. Néanmoins, aucune étude à notre connaissance n'a testé empiriquement le lien entre croyances et comportements des parents. Une des causes de ce manque dans la littérature est sans doute la difficulté méthodologique que représente l'étude des comportements des parents en situation sportive. Quoi qu'il en soit l'absence de telles études laisse une partie du modèle inexploré. En effet, les travaux s'intéressant aux croyances des parents cherchent plutôt à démontrer un lien direct avec les croyances des enfants (piste c3). Deux courants de recherche se distinguent selon deux familles de variables : un premier s'intéresse aux influences parentales sur les buts d'accomplissement poursuivis par les enfants alors que le deuxième, basé sur le modèle expectation-valence d'Eccles, privilégie leurs perceptions et leurs valeurs relatives à la tâche.

3.1. Croyances des parents et motivation à l'accomplissement

Dans ce courant de recherche, les travaux ont essayé de trouver des similarités entre d'une part les buts attendus par les parents pour l'enfant³ et d'autre part les propres orientations des enfants à poursuivre préférentiellement certains buts. Ces recherches (Duda & Hom, 1993 ; Ebbeck & Becker, 1994 ; Givvin, 2001) n'ont trouvé aucune relation entre ces variables. Par contre un résultat constant dans ces trois études est le lien entre les orientations de l'enfant et sa perception des buts que ses parents attendent de lui. Ainsi, plus l'enfant a l'impression que ses parents l'incitent à poursuivre un but particulier et plus

³ Il s'agit des buts que les parents perçoivent pour leur enfant et non des propres buts des parents. Les intitulés de ces questions sont généralement formulés ainsi : « Selon vous, quand votre enfant est-il le plus en réussite : lorsqu'il réussit sans faire trop d'effort ; lorsqu'il progresse après avoir beaucoup travaillé... ».

il sera enclin à rechercher le même type de but. Ce résultat est valable pour les buts de maîtrise comme pour les buts impliquant l'ego. Néanmoins, l'enfant semblent avoir une vision erronée des buts attendus à son égard par ses parents car ses perceptions ne sont pas reliées aux buts rapportés par les parents (Duda & Hom, 1993 ; Givvin, 2001). Autrement dit, ce sont moins les buts que les parents aimeraient voir leur enfant poursuivre que la perception qu'en ont les enfants qui semble pertinente pour comprendre les orientations motivationnelles de l'enfant.

Malgré l'importance des buts pour la compréhension des comportements d'accomplissement, d'autres variables (i.e. les perceptions de compétence et les valeurs) ont été étudiées.

3.2. Rôles des croyances parentales dans la perspective du modèle expectation-valence d'Eccles.

La partie « sociale » du modèle expectation-valence d'Eccles (Eccles et al., 1983) propose un ensemble de variables environnementales visant à expliquer comment les différences de croyances et d'attitudes entre les enfants, notamment entre garçons et filles, se développent. Ces variables « sociales » mettent l'accent sur l'importance des agents sociaux et de leur rôle dans le développement des variables cognitives de l'enfant. En particulier les croyances des parents relatives à l'importance de l'activité pour l'enfant et à sa compétence dans ce domaine sont supposées influencer largement le développement de ces mêmes variables chez l'enfant. La question centrale dans les travaux d'Eccles est d'essayer de montrer dans quelle mesure les croyances des parents contribuent au développement de valeurs et de perceptions de soi sexuellement différenciées chez l'enfant. En d'autres termes, les parents façonnent-ils les variables cognitives de l'enfant prédictives de son investissement sportif ? Les travaux sur cette thématique se sont principalement intéressés au développement des valeurs et des perceptions de compétence de l'enfant.

3.2.1. Croyances parentales et développement des valeurs.

L'étude des influences parentales sur le développement des valeurs de l'enfant a suscité relativement peu de travaux. Deux articles récents (Fredricks & Eccles, 2002 ; Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles & Sameroff, 2001) apportent des preuves tangibles à cette influence. Le premier (Fredricks & Eccles, 2002) basé sur un suivi longitudinal du cours préparatoire jusqu'à la terminale et sur une modélisation des courbes de croissances apporte des informations descriptives intéressantes. Globalement il semble que les valeurs relatives au sport et à l'activité physique diminuent de manière relativement constante au cours de la scolarité. Plus précisément, l'intérêt envers le sport baisse de manière constante mais très modérée, alors que l'importance de réussir dans ce domaine d'accomplissement diminue plus fortement à partir de 11/ 12 ans. Cette baisse de l'importance perçue pourrait s'expliquer par deux phénomènes (Fredricks & Eccles, 2002). D'une part la concurrence sportive devient plus prégnante durant l'adolescence, les activités devenant généralement plus compétitives. Ainsi, dans un but de protection de l'estime de soi, les adolescents qui se perçoivent peu compétents pourraient diminuer l'importance qu'ils attribuent au sport même s'ils continuent de pratiquer. D'autre part, cette diminution peut venir également d'une prise de conscience de l'importance de certaines activités scolaires par rapport à d'autres. Par exemple dans cette même étude (Fredricks & Eccles, 2002) la courbe représentant l'importance attribuée aux mathématiques diminuait de manière identique jusqu'à 13/ 14 ans avant de se stabiliser. Le caractère plus crucial des mathématiques par rapport au sport et à l'éducation physique et sportive pourrait expliquer cette différence de *pattern*.

D'autres résultats (Fredricks & Eccles, 2002 ; Jodl et al., 2001) montrent que l'intérêt et l'importance que les parents attribuent au sport contribuent significativement à l'évolution des perceptions des enfants. En effet, les enfants dont les parents valorisent

fortement l'activité physique connaissent une plus faible diminution de leur intérêt pour le sport au cours de leur scolarité, comparés aux enfants dont les parents valorisent faiblement cette même activité. Par conséquent, en se plaçant dans une perspective à long terme, il semblerait que les parents ne provoquent pas une augmentation de l'importance ou de l'intérêt que leur enfant accorde au sport, mais ne peuvent que ralentir une diminution relativement constante de l'intérêt que les enfants éprouvent à l'égard de ce domaine. Des résultats similaires (Fredricks & Eccles, 2002 ; Jodl et al., 2001) ont été démontrés pour le domaine des mathématiques. Si la question de la formation des valeurs que l'enfant attribue au sport a été peu explorée, l'étude du rôle des parents dans la genèse des perceptions de compétence a suscité beaucoup plus de travaux.

3.2.2. Croyances parentales et genèse du sentiment de compétence de l'enfant.

L'engouement pour les recherches sur la genèse du sentiment de compétence de l'enfant, encore appelé compétence perçue (*perceived competence*) ou habileté perçue (*self-appraisal of ability, self-concept of ability*), vient sans doute de l'utilisation récurrente de ce concept dans plusieurs modèles théoriques (e.g., Bandura, 1986 ; Deci & Ryan, 2000 ; Elliott & Church, 1997 ; Harter, 1999).

De manière générale il apparaît une relation positive entre l'évaluation de la compétence de l'enfant par les parents et les propres perceptions de compétence de l'enfant en sport. En d'autres termes, plus les parents estiment que leur enfant est doué et plus en retour celui-ci se perçoit compétent. La relation est également vraie pour de faibles perceptions : plus les parents évaluent leur enfant comme faible et plus celui-ci tend à se percevoir faible. Dans le domaine sportif, ce résultat a été trouvé dans des études utilisant pour la plupart des plans corrélationnels synchroniques (e.g., Amorose, 2002, 2003 ; Babkes & Weiss, 1999 ; Cole, Maxwell & Martin, 1997 ; Dempsey, Kimiecik & Horn, 1993 ; Felson & Reed, 1986 ; McCullagh, Matzkanin, Shaw & Maldonado, 1993).

Cependant quelques rares études longitudinales (e.g., Fredricks & Eccles, 2002 ; Jacobs & Eccles, 1992 ; Felson, 1989) sont venues confirmer l'influence des parents dans le *développement* des perceptions de compétence de l'enfant. Certaines de ces études ont montré que l'influence des parents se faisait indépendamment du niveau physique objectif de l'enfant (Jacobs & Eccles, 1992) et du niveau initial de compétence perçue (Felson, 1989). En d'autres termes, à niveau égal, un enfant dont les parents ont une perception élevée de sa compétence *développera* un plus fort sentiment de compétence qu'un enfant dont les parents ont une faible perception.

Certains auteurs (e.g., Weiss & Hayashi, 1995) ont critiqué ces études du fait que seule une influence allant dans le sens parents → enfants était envisagée. En effet, on peut aussi faire l'hypothèse que les enfants sont susceptibles de modifier la vision que les parents ont d'eux s'ils connaissent une série de succès ou d'échecs particulièrement significatifs. Un test de ces hypothèses concurrentes est présenté par Eccles (Eccles et al., 2000). Utilisant la procédure du « cross-lag » ces auteurs ont testé l'impact des perceptions des mères sur le développement des perceptions de l'enfant contre l'impact des perceptions de l'enfant sur le développement des perceptions des mères. Si l'analyse révèle que les deux influences sont significatives, il apparaît cependant que l'influence des mères sur les changements de perceptions d'habileté sportive de l'enfant est plus forte que la relation inverse, et ce indépendamment du niveau sportif de l'enfant. Autrement dit, il semble bien que dans le développement des perceptions de compétence l'influence se fasse préférentiellement dans le sens parents → enfants plutôt que l'inverse. Des résultats similaires apparaissent pour les domaines des mathématiques et de l'anglais.

Si ces résultats sont intéressants, ils restent à un niveau macroscopique et ne permettent pas d'expliquer le processus par lequel les enfants en viennent à adopter la vision de leurs parents à leur égard. Il a été proposé (Figure 1) que les parents produisent

des comportements différents en fonction de leurs perceptions -il s'agit de l'hypothèse d'un traitement différencié (voir p. 25). Cependant une autre hypothèse complémentaire peut éclairer la compréhension de ce processus : il s'agit de la perspective du soi reflété (*looking glass self*).

3.2.2.1. Les parents comme miroir social

Le modèle du soi reflété trouve ses racines au début du siècle dans les travaux issus de l'interactionnisme symbolique (e.g., Cooley, 1902 ; Mead, 1934). Ces auteurs n'étaient pas intéressés au départ par la question de l'influence parentale mais plutôt par celle de la formation du soi. C'est dans le but d'expliquer comment un individu construisait la vision qu'il avait de lui-même que ces auteurs ont avancé l'explication du soi reflété (*the looking-glass self*). Selon cette approche un individu peut se construire une image de lui-même en utilisant la vision que les autres ont de lui. Autrui fonctionnerait comme un miroir social qui renverrait à l'individu une image particulière de lui-même, utilisée comme une source d'informations pour construire sa vision de lui-même. Les théoriciens les plus récents (Felson, 1993 ; Kinch, 1963 ; Shrauger & Schoeneman, 1979 ; Tice & Wallace, 2003) distinguent trois concepts clés : la *perception de soi* de l'individu (e.g., la perception de compétence sportive de l'enfant), la *perception d'autrui* (e.g., la perception du père et/ou de la mère relative à la compétence de l'enfant) et la perception par l'individu de la perception d'autrui (e.g., ce que l'enfant perçoit de l'évaluation de sa compétence par ses parents) que nous appellerons par la suite « *perception miroir* » (*reflected appraisal*). La théorie repose sur deux postulats qui permettent de mettre ces concepts en relation : (1) la perception d'autrui influence la perception miroir (Figure 1, piste d1) et (2) la perception miroir influence la perception de soi (Figure 1, piste d2). Le premier postulat indique que les individus sont, dans une certaine mesure, précis dans leur perception de ce que les autres pensent d'eux. Le deuxième postulat suggère que la perception miroir, quel que soit

son niveau de précision, peut affecter la manière dont les individus se perçoivent. Le corollaire de ces deux postulats est que la perception miroir joue le rôle de variable médiatrice dans l'influence des perceptions d'autrui sur les perceptions de soi.

Les données empiriques sur ce thème n'ont que partiellement testé le modèle supposé. Le lien entre les perceptions miroirs relatives aux parents et les perceptions de soi de l'enfant a été le plus souvent étudié. Les résultats démontrent un lien positif entre les perceptions miroirs et les perceptions de compétence sportive des enfants (e.g., Amorose, 2002, 2003 ; Babkes & Weiss, 1999 ; Kimiecik et al., 1996) mais aussi avec les perceptions de compétence scolaire, d'attractivité physique et de popularité (Felson, 1985, 1989 ; Hergovich, Sirsch & Felinger, 2002). Ces résultats demeurent même lorsque l'on prend soin de contrôler le niveau objectif de l'enfant sur le domaine considéré (Felson, 1985).

La relation entre la perception des parents et la perception miroir des enfants, c'est-à-dire le lien qui indique le degré de précision des perceptions miroirs, est moins souvent testée (Babkes & Weiss, 1999 ; Felson, 1985 ; Hergovich et al., 2002). Il apparaît que les enfants et les adolescents ne sont généralement pas très précis dans la perception de leurs parents alors que le lien entre perception miroir et perception de soi semble plus fort (Felson, 1993). Enfin comme il a été souligné (cf. partie précédente), l'influence des perceptions des parents sur celles des enfants a été confirmée par plusieurs études (e.g., Jacobs & Eccles, 1992 ; Cole et al., 1997).

Le test complet du modèle du soi reflété, c'est-à-dire d'une médiation des perceptions miroirs entre les perceptions des parents et les perceptions de l'enfant, a rarement été entrepris et fournit des résultats contradictoires. L'étude de Felson (1989) n'a pas confirmé le rôle médiateur des perceptions miroirs dans divers domaines du soi (apparence, popularité, compétence scolaire ou sportive). Felson propose deux interprétations à ses

résultats (Felson 1989, 1993) remettant partiellement en cause la théorie initiale. Sa première explication évoque la possibilité d'un « effet de projection » selon lequel les individus pourraient projeter leurs perceptions d'eux-mêmes sur la vision qu'ils ont de ce que les autres pensent d'eux. Autrement dit, les perceptions miroirs seraient plus fortement reliées aux perceptions de soi qu'aux perceptions des autres. Ainsi Felson (1993) suggère que les individus ont du mal à avoir une perception précise de ce que les autres pensent d'eux et ont tendance à croire qu'ils sont vus par les autres comme ils se voient eux-mêmes. Cette hypothèse a été partiellement confirmée par l'étude d'Ichiyama (1993) basée sur des interactions d'étudiants en petits groupes. La deuxième explication, plus catégorique, suppose que l'intériorisation des perceptions d'autrui pourrait se faire par un processus inconscient, ce qui permettrait d'expliquer le lien entre perceptions des parents et perceptions de soi mais remettrait fondamentalement en cause les hypothèses du soi reflété.

Néanmoins d'autres résultats apportent un soutien à l'existence de cette médiation. Tout d'abord, une étude récente (Hergovich et al., 2002) a montré que l'influence des parents se faisait bien par l'intermédiaire des perceptions miroirs pour divers domaines du soi comme la compétence sportive, scolaire, ou l'attractivité physique. Deux autres études (Jussim, Soffin, Brown, Ley & Kohlepp, 1992 ; Swann, Milton & Polzer, 2000) confirment également l'effet médiateur des perceptions miroirs, mais dans le cadre de la relation enseignant enseigné. Ainsi l'état actuel des connaissances ne permet pas de statuer quant à l'importance des perceptions miroirs dans l'ontogenèse des perceptions de soi. Comme le faisait remarquer Felson (1993) il semble que le processus du soi reflété soit plus compliqué que ne le supposaient les interactionnistes symboliques. La quatrième étude de ce travail doctoral (voir p. 103) présente un test de cette théorie pour la formation des perceptions de compétence sportive de l'enfant.

Les études qui viennent d'être présentées démontrent de manière générale un lien entre croyances des parents et croyances des enfants, résultat particulièrement vérifié pour les perceptions de compétence. Des résultats identiques pour les valeurs attribuées au sport semblent se dessiner. Néanmoins il apparaît que certaines variables peuvent jouer un rôle médiateur dans ce processus.

Les travaux sur le soi reflété indiquent que les perceptions par les enfants des croyances des parents à leur égard (que nous avons appelé perceptions miroirs) constituent une première variable médiatrice potentielle. Selon le modèle adopté, les comportements des parents en relation avec leurs croyances et leurs perceptions affecteraient les perceptions et les choix d'accomplissement des enfants. Néanmoins cette hypothèse n'a jamais été vérifiée à notre connaissance. La cinquième étude de ce travail (présentée p. 120) propose un test de cet aspect théorique. Après avoir présenté l'effet des comportements et des croyances des parents, il reste maintenant à évoquer le rôle d'un certain nombre d'antécédents dans ce processus comme le sexe de l'enfant ou les stéréotypes des parents

4. LES ANTÉCÉDENTS

De manière générale, le modèle de la Figure 1 présente un ensemble de variables susceptibles d'affecter des perceptions et des croyances des parents relatives à leur enfant ou à ses activités. Ces antécédents constituent en quelque sorte les fondations sur lesquelles vont être édifiées les croyances des parents. Il existe virtuellement de nombreux facteurs susceptibles d'affecter ces croyances : les lectures, les médias, l'expérience personnelle, leurs propres parents... Evidemment tous ces facteurs n'ont pas fait l'objet d'expérimentation mais permettent de situer la problématique ici en jeu. Les croyances et les perceptions des parents sont-elles basées sur des indicateurs fiables ? Sont-elles fausses,

exagérément hautes ou basses ? Ces questions sont d'importance puisque ces croyances pourraient être à l'origine d'un traitement particulier des parents.

Assez peu nombreux, les travaux sur les antécédents se sont concentrés principalement sur quatre variables : le sexe de l'enfant, sa performance objective, les stéréotypes des parents et leurs caractéristiques socio-démographiques. Les études relatives à chacune de ces variables vont maintenant être présentées.

4.1. Les perceptions des parents biaisées par le sexe de l'enfant ? Ou comment mon fils a la bosse des maths et ma fille celle des lettres.

L'exemple du bricolage et de la couture évoqué précédemment est-il si caricatural ? Les parents pensent-ils, malgré un aplanissement des différences entre les sexes, que certaines activités sont réservées aux garçons et d'autres aux filles ? Que les premiers sont plus doués en sciences et les secondes ont plus d'aptitudes naturelles pour les lettres ? Quelques études apportent des éléments de réponse à ces questions.

Les évaluations des parents concernant la compétence sportive de leur enfant sont assez différentes entre les parents de filles et ceux de garçons (Eccles et al., 1990 ; Jacobs & Eccles, 1992). Ces derniers tendent à décrire leur(s) enfant(s) comme significativement plus compétent(s) en sport, que ne le font les parents de filles. Ces résultats ont été confirmés pour des parents d'élèves d'école primaire et de collège (Eccles et al., 1990, 2000). Une étude réalisée sur un échantillon de parents français (Fontayne et Malhomme, 2000) est parvenue aux mêmes conclusions. Dans le même ordre d'idée, des différences ont été trouvées pour le talent naturel de l'enfant en sport, l'importance de faire du sport et la difficulté de l'activité. Les parents de garçons trouvent leur enfant plus talentueux, estiment qu'il est plus important pour lui de faire du sport et évaluent l'activité plus facile que ne le font les parents de filles. Ainsi, au moins aux Etats-Unis où ces études ont été conduites, il semble que du point de vue des parents le sport reste plutôt un domaine de prédilection pour les garçons, perçu comme étant plus facile et plus important pour eux.

Des résultats allant dans le même sens ont été trouvés pour les mathématiques (Eccles et al., 2000 ; Yee & Eccles, 1988) : les parents de filles percevaient leur enfant comme étant moins doué et trouvaient l'activité plus difficile et moins importante que les parents de garçons. Inversement l'anglais et la musique sont perçus comme des domaines plus féminins (Eccles et al., 2000) : les parents de filles trouvent ces activités plus intéressantes et leur enfant plus doué que ne le font les parents de garçons.

Les résultats relatifs aux mathématiques et à l'anglais, que certains qualifieraient de clichés journalistiques, laissent d'autant plus perplexe qu'aucune différence objective de performance *a priori* ne semble pouvoir expliquer ces résultats. Mais ce n'est pas le cas pour le domaine sportif. Il existe en effet certaines différences physiologiques réelles entre hommes et femmes : les femmes et les adolescentes présentent des consommations maximales d'oxygène plus faibles, un volume cardiaque et une force maximale plus réduite (Ransdell, 2002 ; Weineck, 1992). Ainsi la plus faible compétence et la plus grande difficulté de l'activité physique rapportées par les parents de filles seraient-elles le reflet d'une réalité objective ? Répondre à une telle question n'est pas chose facile, si tant est que cela soit possible. Néanmoins les travaux s'intéressant à la performance objective de l'enfant en tant qu'antécédent des croyances parentales proposent quelques éléments de réponse.

4.2. Des perceptions réalistes ?

Les travaux précédemment cités (Eccles et al., 1990 ; Jacobs & Eccles, 1992) ont également montré que les perceptions de compétence des parents étaient basées sur des indicateurs objectifs de la performance de l'enfant, comme l'évaluation de l'habileté de l'enfant par l'enseignant. Bien que cette évaluation de l'enseignant reflète sans doute autre chose que le seul niveau objectif de l'enfant (Jussim, 1991b), ce lien est rassurant car il démontre ainsi que les parents utilisent des informations plutôt fiables pour évaluer la

compétence de leur enfant : leurs perceptions sont donc *pour une part* relativement précises. Par conséquent dans la mesure où il existe des différences physiques objectives dans le domaine sportif, les perceptions de compétence différenciées des parents pourraient n'être que le reflet de ces différences objectives. Les parents de garçons trouveraient leur enfant plus doué et plus compétent en sport par rapport aux parents de filles, parce qu'il l'est réellement. La même explication vaut pour les lettres où les filles semblent objectivement plus fortes que les garçons, très tôt dans leur scolarité (Eccles et al., 2000).

Par contre pour les mathématiques l'existence de telles différences est fortement mise en doute par les travaux d'Eccles (Eccles et al., 1990 ; Parsons, Adler & Kaczala, 1982). Pourtant nous avons vu que dans ce domaine les parents de filles trouvaient leur enfant moins doué que les parents de garçons. Autrement dit, même si les perceptions de compétence des parents en mathématiques sont pour une part basées sur des informations objectives et qu'il n'existe pas de différence réelle de performance, quelque chose d'autre semble les affecter et provoquer malgré tout une différenciation selon le sexe de l'enfant.

Ce qui rend encore plus perplexe, c'est de constater que même après avoir contrôlé l'effet de l'évaluation de l'enseignant sur les perceptions de compétence des parents, on note encore un effet significatif du sexe de l'enfant (Jacobs & Eccles, 1992). Autrement dit à niveau physique égal, les parents de garçons trouvent leur enfant plus compétent que les parents de filles !

Ces résultats pris ensemble laissent à penser qu'une autre cause que des différences réelles de performance favorise une différenciation des perceptions des parents selon le sexe de leur enfant. L'une des explications proposées par Eccles (Eccles et al., 1990, 2000) est l'existence chez les parents de stéréotypes liés au genre.

4.3. Effet des stéréotypes liés au genre

Dans la terminologie d'Eccles, les stéréotypes liés au genre définissent des rôles sociaux spécifiques aux hommes et aux femmes : "L'essence des rôles (ou stéréotypes) liés au genre (et des rôles sociaux en général) est qu'ils définissent les activités qui sont centrales pour ces rôles. En d'autres termes ils définissent ce qui est socialement acceptable et attendu de faire ou de ne pas faire (qui fait donc l'objet d'une pression sociale), selon que l'on est un homme ou une femme" (traduction libre, Eccles, Barber & Jocefowicz, 1999, p. 175). Plus précisément ces stéréotypes peuvent concerner le niveau d'intérêt ou de compétence des enfants et amener les parents à penser par exemple, que le sport est un domaine plus important pour les garçons que pour les filles (cf. supra). Les parents qui adoptent de telles conceptions seraient davantage susceptibles de biaiser la perception qu'ils ont de leur enfant que d'autres. Cette hypothèse testée à l'aide d'un terme d'interaction entre le stéréotype des mères⁴ et le sexe de l'enfant a été confirmée par plusieurs études (Eccles et al., 1990 ; Eccles, Jacobs, Harold, Yoon, Arbreton & Freedman-Doan, 1993 ; Jacobs & Eccles, 1992). Les résultats indiquent que plus les mères adhèrent au stéréotype sportif traditionnel selon lequel les garçons sont plus doués en sport que les filles et plus elles ont tendance à biaiser leurs perceptions. Cet effet biaisant se traduit différemment pour les mères de filles ou de garçons : les mères de garçons ont tendance à surestimer leur enfant alors que les mères de filles les sous-estiment. En outre, ces résultats apparaissent indépendamment du niveau physique objectif de l'enfant (contrôlé par l'évaluation de la compétence de l'élève par l'enseignant) et ce dans le domaine des mathématiques comme dans celui du sport.

Par conséquent, pour les parents qui adhèrent aux stéréotypes liés au genre les plus traditionnels, l'effet de ces croyances est suffisamment fort pour les amener à biaiser

⁴ Des résultats identiques mais non publiés ont été trouvés pour les pères (Jacobs et Eccles, 1992).

certaines de leurs perceptions. Devant cet effet indépendant d'éventuelles différences objectives, se pose la question de l'importance du biais induit par ces stéréotypes. Dans l'étude de Jacobs et Eccles (1992) les stéréotypes des mères, le sexe de l'enfant, l'interaction entre ces deux termes et l'évaluation de l'enfant par l'enseignant permettaient de prédire 15% de la variance des perceptions des mères en sport et 35% en mathématiques. Autrement dit bien que l'effet biaisant des stéréotypes soit statistiquement significatif, il reste relativement modéré. Mais il apparaît néanmoins dans deux domaines d'activité différents, démontrant ainsi sa persistance, et semble affecter le développement des propres perceptions de compétence de l'enfant. Les stéréotypes constituent ainsi une variable importante à prendre en compte dans l'étude des perceptions des parents. Notre cinquième étude (voir p. 120), à partir d'une manipulation expérimentale de ces stéréotypes, a évalué leurs effets sur les perceptions et les comportements des mères en situation sportive.

Seuls des antécédents relevant du niveau individuel ont pour l'instant été présentés. Dans la partie qui va suivre des déterminants situés au niveau social vont être évoqués à travers l'influence des caractéristiques sociodémographiques.

4.4. Les caractéristiques sociodémographiques

Les études s'étant intéressées aux liens entre caractéristiques sociodémographiques et perceptions des parents sont assez rares. Le plus souvent ces travaux sont issus du domaine de la sociologie et cherchent à démontrer des liens entre des caractéristiques structurelles comme les catégories socioprofessionnelles ou le niveau de revenu et des variables comme la réussite scolaire (Bourdieu et Passeron, 1964) ou la pratique d'une activité physique (Bourdieu, 1979 ; Davisse et Louveau, 1998 ; Pociello, 1981). Par exemple, il a été assez fréquemment rapporté que le taux de pratique sportive varie très fortement selon la classe sociale (Bourdieu, 1979) : 90% des femmes appartenant à la catégorie « cadres ou

professions libérales » pratiquent une activité physique contre 49% des femmes agricultrices (Davisse et Louveau, 1998). Certains auteurs (Pociello, 1981) ont fait l'hypothèse que ces résultats dépendaient fortement de la nature de l'activité pratiquée : alors que les activités impliquant un forte dépense énergétique, un rapport direct avec l'adversaire et peu de matériel technique (e.g., lutte, haltérophilie, football, rugby d'avant...) concerneraient les individus avec un faible capital économique et culturel (e.g., ouvriers, employés, agriculteurs), les activités caractérisées par un rapport distancié à l'adversaire, une dépense d'énergie plus faible, une forte demande attentionnelle et du matériel technique coûteux (e.g., golf, tennis, vol à voile, sport automobile...) seraient davantage pratiquées par les individus jouissant d'un capital économique et culturel élevé (e.g., cadres, professions libérales, chefs d'entreprises).

Dans cette même veine de recherche, les travaux issus de la psychologie ont montré que les niveaux d'éducation et de revenu de la famille étaient reliés positivement aux attentes de réussite scolaire des parents pour leur enfant, à la fois à court terme et à long terme (Alexander & Entwisle, 1988 ; Marjoribanks, 1979). De même les parents avec les niveaux scolaires les plus élevés sont ceux qui accordent le plus de valeur à l'éducation et au développement intellectuel de leur enfant (Schneider & Coleman, 1993). Enfin, une étude (Barber & Eccles, 1992) a rapporté que les parents divorcés avaient des attentes de réussite scolaire plus faibles pour leur enfant que les parents non divorcés. Il n'existe pas à notre connaissance d'études similaires ayant traité du domaine sportif. La rareté des études traitant de l'effet de facteurs structurels sur les croyances des parents, indépendamment du domaine investigué, peut se comprendre aisément par la posture théorique adoptée par la psychologie sociale du développement, discipline à laquelle se rattachent les auteurs précédemment cités. Bien que reconnaissant le rôle joué par ces facteurs structurels, le postulat théorique de cette discipline, par opposition à celui adopté par la sociologie, est

que les croyances individuelles sont des déterminants plus proximaux pour comprendre les comportements des individus que des variables comme la catégorie socioprofessionnelles ou les niveaux de revenu.

Dans cette partie il a été vu que le sexe de l'enfant et sa performance objective peuvent expliquer certaines variations dans les croyances des parents, en particulier dans leurs perceptions de la compétence de l'enfant. Mais d'autres variables comme les stéréotypes ou des caractéristiques sociodémographiques pouvaient également amener les parents à modifier leurs perceptions.

Ainsi à l'issue de la présentation de ce modèle (voir Figure 1) le processus de socialisation de la pratique sportive peut être résumé de la manière suivante, en allant cette fois de la gauche vers la droite : pour estimer la compétence de leur enfant ou la pertinence d'une activité, les parents utilisent des antécédents dont certains sont objectifs (e.g., le sexe, la performance) et d'autres moins (e.g., les stéréotypes). Cela les amène à construire des croyances plus ou moins biaisées, relatives à la compétence sportive ou à l'importance de cette activité pour leur enfant et qui peuvent déterminer ensuite leurs comportements à l'égard de celui-ci. Ce traitement différencié serait à l'origine du développement des perceptions de soi, des valeurs et des orientations motivationnelles de l'enfant. Enfin, ces variables seraient les déterminants les plus proximaux de l'investissement sportif de l'enfant.

5. LIMITES ET PERSPECTIVES

Afin de ne pas alourdir la présentation des résultats dans les parties qui précèdent, les limites des travaux antérieurs sont présentées dans une partie spécifique. Des limites méthodologiques significatives ont été identifiées.

5.1. Des études essentiellement synchroniques

La limite la plus cruciale, relève de la problématique même qui nous occupe. Lorsque l'on étudie la socialisation, l'enjeu est de mettre en évidence l'effet d'une influence sociale, en l'occurrence celle des parents, sur la formation ou le développement de certaines caractéristiques de l'enfant. Par définition cette influence s'inscrit dans la durée et requiert du temps pour en apprécier les effets. Or la majorité des études (e.g., Amorose, 2002, 2003 ; Babkes & Weiss, 1999 ; Felson & Reed, 1986 ; Hergovich et al., 2002 ; Kimiecik & Horn, 1998 ; Kimiecik et al., 1996 ; White et al., 1999) ne recueille des données que de manière synchronique (i.e., à un seul moment dans le temps). Ainsi, interpréter ces résultats en terme d'influence socialisante paraît problématique.

D'autre part d'un point de vue méthodologique, l'association entre deux variables à un moment donné du temps ne permet en aucun cas de connaître le sens de la relation entre ces deux variables (Pelletier, Boivin & Alain, 2000). Avec des données synchroniques, il est possible que ce soit la variable dépendante qui ait causé le prédicteur. Constaté par exemple un lien entre les attentes de compétence des parents et le sentiment de compétence de l'enfant ne permet pas de dire que ce sont les premières qui causent le second. D'un point de vue statistique et théorique l'influence inverse est également possible : les enfants qui se trouvent bons peuvent amener leurs parents à émettre des attentes plus élevées à leur égard que ceux qui se trouvent mauvais.

Pour inférer avec plus de certitude de tels liens de causalité, des études longitudinales incluant des effets autorégressifs sont indispensables (MacCallum & Austin, 2000). D'une part, le décalage temporel entre les mesures permet de s'assurer du sens de la relation, une variable dépendante mesurée après la variable indépendante ne pouvant être la cause de cette dernière. D'autre part, la prise en compte du niveau initial de la variable dépendante (i.e., l'effet autorégressif) permet d'apprécier le *changement* de cette variable sur

l'intervalle de temps qui sépare les deux mesures. Par exemple lorsque l'on montre un effet des perceptions des parents mesurées en début d'année sur le sentiment de compétence de l'enfant mesuré à la fin de l'année, et ce, indépendamment du niveau initial de ce sentiment de compétence, on peut interpréter cela comme un effet des perceptions des parents sur le *développement* des perceptions de soi de l'enfant. Cependant cette méthodologie est très rarement utilisée (e.g., Felson, 1989) dans le domaine qui nous intéresse.

Un autre problème avec les données corrélationnelles est celui des variables omises. En effet, une corrélation entre deux variables peut être due à une troisième variable non mesurée. Par exemple, un lien entre la compétence sportive de l'enfant perçue par les parents et les propres perceptions de compétence de l'enfant pourrait être mis en évidence simplement parce que ces deux variables sont reliées à une troisième : le niveau physique réel de l'enfant. Ainsi, pour faire des inférences de causalité plus fortes entre des variables en utilisant des devis corrélationnels, il semble indispensable de contrôler autant que possible les variables susceptibles d'expliquer la relation investiguée.

Une autre manière d'inférer avec plus de certitude la causalité entre deux variables consiste à manipuler une variable indépendante pour voir ses effets sur une variable dépendante tout en contrôlant au maximum les autres variables susceptibles d'intervenir dans la relation. Autrement dit, il s'agit d'utiliser un devis expérimental. Malheureusement, dans notre domaine d'intérêt aucune étude à notre connaissance n'a eu recours à une telle méthodologie. Il est vrai que la problématique de la socialisation ne se prête pas facilement, *a priori*, à des manipulations expérimentales. Pour des raisons déontologiques, il est difficile d'attribuer aléatoirement des enfants à des familles aux caractéristiques singulières ou d'induire des climats contrastés pour en tester les effets. Néanmoins, certains auteurs (e.g., Parke, 2002) ont proposé qu'il était possible dans une certaine

mesure, d'utiliser cette méthodologie pour éprouver certaines hypothèses de l'influence parentale.

5.2. Peu d'informations sur le père

Les parties précédentes ont indiqué que peu d'information est disponible concernant les différences de comportements et d'influence du père et de la mère. La majorité des travaux soit ne présente que des données de la mère (e.g., Jacobs & Harold, 1992) soit regroupe des données du père et de la mère sous le terme général « parents » (e.g., Brustad, 1993 ; Dempsey et al., 1993) ce qui rend impossible toute comparaison. Or il est probable que les pères et les mères ne présentent pas les mêmes croyances vis-à-vis de leur enfant ou de ses activités, ni les mêmes comportements. Par conséquent, ce manque d'études portant sur le père conduit sans doute à minimiser son rôle et confère ainsi à la mère une importance sans doute exagérée (Silverstein, 2002).

De plus, certains chercheurs ont proposé que le rôle de chacun des parents vis-à-vis de l'enfant pourrait être bien spécifique (e.g., Brustad et al., 2001) et en particulier, certains travaux laissent penser que l'influence des parents est plus forte lorsqu'elle s'adresse aux enfants du même sexe (e.g., Bussey & Bandura, 1999). Cette hypothèse jamais testée à notre connaissance dans le domaine sportif sera abordée dans notre troisième étude (présentée p. 89).

5.3 Peu d'informations sur ce que pensent et font réellement les parents

Une autre limite (Brustad, Babkes & Smith, 2001) réside dans l'utilisation quasi systématique de mesures de *perceptions* des enfants relatives aux parents au détriment des propres mesures issues des parents. La majorité des études utilise en effet des questions mesurant ce que perçoivent les enfants des perceptions (e.g., Amorose, 2002, 2003) ou des comportements (e.g., Hellstedt, 1990) des parents à leur égard. Quelques études mesurent les propres perceptions (e.g., Jacobs & Eccles, 1992 ; Felson, 1989) et les comportements

auto-rapportés des parents (e.g., Eccles et al., 2000) mais aucune étude, à notre connaissance, n'a réellement mesuré via l'observation, les comportements réels des parents en situation sportive.

Cette économie méthodologique peut trouver certaines justifications théoriques selon lesquelles la perception de la réalité par les enfants est plus importante que la réalité elle-même (e.g., Felson, 1993 ; Eccles et al., 1983). Néanmoins ce « raccourci » conduit à mesurer des associations entre des variables issues de la même source. Dans ce cas, les résultats peuvent être biaisés à cause des problèmes de variance partagée. Ces risques sont d'autant plus grands que les enfants sont jeunes et qu'ils ont donc du mal à distinguer des concepts abstraits et parfois proches. Ainsi même si les perceptions des enfants relatives aux parents sont des variables importantes, il semble difficile de faire l'économie de mesures réalisées directement au niveau des parents.

Plus généralement, dès que l'on travaille à l'aide de variables recueillies par questionnaire se pose le problème des erreurs de mesure. Ce problème, malgré le développement d'échelles spécifiques à cette population (e.g., le format de réponse alternatif d'Harter, 1985), est encore plus prégnant avec des enfants. Le recours à des modélisations par équations structurales, qui permet de contrôler une partie de cette erreur de mesure, devrait être privilégié. Malheureusement les travaux utilisant cet outil dans ce domaine sont encore peu nombreux.

5.4. Une validité externe en question

La majorité des travaux présentés vient essentiellement des Etats-Unis ou parfois du Royaume-Uni et questionne de ce fait une possible généralisation de ces résultats à la France. En particulier, la question des différences sexuées consécutives aux stéréotypes liés au genre a été traitée dans des études (1) réalisées aux Etats-Unis (e.g., Jacobs & Eccles, 1992 ; Eccles et al., 1990) et (2) à partir de données empiriques relativement

anciennes (pour la plupart recueillies entre 1983 et 1990) y compris dans les articles les plus récents (e.g., Fredricks & Eccles, 2002 ; Jacobs et al., 2002). Ainsi on peut se questionner sur la généralisation de ces résultats à d'autres pays ainsi que sur leur pertinence aujourd'hui compte tenu de l'évolution de la pratique sportive féminine observée ces dernières années dans le domaine du sport.

Cette première partie avait pour objet de recenser la littérature portant sur la socialisation de la pratique sportive par les parents à l'aide d'un cadre de lecture présentant de manière relativement exhaustive les variables et les processus étudiés. Il apparaît qu'un nombre restreint d'études a été conduit sur cette thème (cf. Tableau 1) ce qui laisse en suspens certaines questions. De plus, des problèmes méthodologiques récurrents viennent entacher la validité des résultats présentés.

Afin de dépasser ces limites et de tester certaines hypothèses sous-jacentes au modèle présenté dans la Figure 1, nous avons conduit cinq études impliquant 495 enfants et 784 parents. Dans une première étude de nature qualitative (étude I) une série d'entretiens a été réalisée afin d'avoir une première analyse de ce que les enfants pensent du phénomène étudié. Les trois études suivantes ont utilisé des devis corrélacionnels longitudinaux combinés à une modélisation par équations structurales. L'étude II avait pour objet de tester l'influence des croyances et des comportements des deux parents sur les perceptions de soi et la pratique sportive de l'enfant. Les études III et IV ont tenté d'approfondir la compréhension de l'influence des croyances des parents sur les perceptions des enfants en mettant en évidence une variable modulatrice (i.e., le sexe de l'enfant) et une variable médiatrice (i.e., les perceptions miroirs). Enfin la cinquième étude (étude V), de nature expérimentale, visait à tester l'influence de l'induction d'informations erronées relatives à la réussite des garçons et des filles sur une tâche motrice, sur les

attentes et les comportements manifestés par la mère à l'égard de son enfant. Cette expérience était destinée en outre à tester de manière plus complète l'ensemble de la chaîne causale présentée dans la Figure 1 : antécédents → croyances → comportements → conséquences. Ces travaux vont maintenant être développés.

Etude I

Une approche qualitative du rôle des parents dans la socialisation de la pratique sportive de l'enfant.

« Il arrive un moment, dans la vie intérieure des familles, où les enfants deviennent, soit volontairement soit involontairement, les juges de leurs parents ».

Honoré de Balzac.

1. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

Avant d'étudier plus en détails les processus évoqués dans le cadre théorique, nous avons voulu connaître le point de vue général qu'ont les enfants concernant le rôle de leurs parents vis-à-vis de leur pratique sportive. Nous avons en effet postulé dans ce qui précède, que les parents occupaient une place tout à fait fondamentale dans le développement de la motivation à faire du sport et des habitudes de pratique sportive de l'enfant. Mais ce postulat s'est révélé manquer de preuves empiriques. Par conséquent l'objectif de cette première étude est de vérifier si du point de vue de l'enfant, les parents occupent effectivement un rôle clé vis-à-vis de sa pratique sportive. En outre, certains auteurs (e.g., Brustad et al., 2001) ont proposé que les rôles du père et de la mère pourraient être assez différenciés. Mais comme nous l'avons vu précédemment, très peu de travaux ont étudié la contribution respective des deux parents. Aussi nous avons voulu savoir si les enfants percevaient un investissement différencié de leur père ou de leur mère par rapport à leur pratique sportive. Enfin un troisième thème ayant retenu notre attention a trait aux stéréotypes. Des travaux (Eccles et al., 1990, 2000 ; Jacobs & Eccles, 1992) ont montré que les stéréotypes des parents pouvaient biaiser leurs perceptions de leur(s) enfant(s) et

les amener à favoriser chez ces derniers le développement de perceptions également stéréotypées. En particulier, la sous-évaluation systématique des filles concernant leur compétence sportive et l'importance de cette activité, pourrait venir d'une vision du sport transmise par les parents, comme une activité essentiellement masculine.

Ainsi, avant de rentrer plus profondément dans le détail des processus sous-jacents au modèle présenté, une étude qualitative basée sur des entretiens semi directifs a été réalisée afin de donner un premier niveau de réponse aux trois questions suivantes, abordées du point de vue de l'enfant : (1) les parents ont-ils *effectivement* une place primordiale vis-à-vis de leur pratique sportive ?, (2) quelle est l'importance relative du père et de la mère dans ce processus ?, (3) les enfants ont-ils une conception stéréotypée du sport et de la pratique sportive ?

2. MÉTHODOLOGIE

2.1 Participants

Dix enfants d'une école élémentaire de l'agglomération grenobloise ont été volontaires pour participer à cette étude. Ces cinq garçons et cinq filles étaient âgés en moyenne de 10,3 ans (ET = 0.71). Neuf d'entre eux (5 garçons et 4 filles) pratiquaient un sport en club et une fille avait abandonné la gymnastique lors de sa première année de pratique. L'école de type urbaine regroupait des familles de classes moyennes à défavorisées.

2.2 Procédure

Les sujets ont été interviewés durant les heures de classes dans les locaux de l'école. Un par un les enfants rejoignaient l'expérimentateur dans une pièce contiguë à la classe où se déroulait l'entretien. L'entretien était présenté comme faisant partie d'une étude sur la motivation à faire du sport chez l'enfant. Après avoir informé les sujets que les données

récoltées resteraient anonymes, chacun d'entre eux était interviewé pendant une durée d'environ 20 à 30 minutes. Les entretiens étaient enregistrés à l'aide d'un magnétophone avant d'être intégralement retranscrits à l'écrit¹.

2.3 L'entretien

La technique de l'entretien semi directif a été utilisée compte tenu des questions relativement précises qui nous occupent et de l'âge des sujets. L'avantage de cette méthode est qu'elle permet de poser certaines questions centrales de la même manière pour chaque entretien tout en laissant une certaine marge de liberté pour relancer un sujet timide ou pour évoquer des questions connexes. Ainsi l'entretien semi directif est basé sur un cadre très précis organisé autour de thèmes et de questions centrales mais permet néanmoins à l'interviewer une certaine flexibilité dans la réalisation de l'interview. Les grands thèmes abordés au cours de l'entrevue ont été choisis en fonction des connaissances présentées dans le cadre théorique et les questions relatives à ces thèmes ont été définies au cours de discussions de travail impliquant trois chercheurs en psychologie du sport. Quatre grands thèmes et plusieurs questions relatives à chacune de ces parties ont été définis² et sont présentés ci-dessous :

- les causes de la pratique : « sais-tu pourquoi tu as commencé à faire du sport ? »
« Qu'est-ce ou qui est-ce qui t'as poussé à faire du sport ? »
- Investissement des autrui significatifs dans la pratique : « qui est-ce qui t'emmène à tes entraînements, tes matchs ou tes compétitions ? » « Avec qui est-ce que tu discutes de ta pratique sportive ? » « Globalement qui s'investit le plus dans ta pratique sportive ? »
- Importance des feed-back des autrui significatifs pour l'enfant : « imagine que l'on te fasse des compliments sur ta performance sportive, de qui est-ce que cela te ferait le

¹ Deux exemples de ces entretiens sont visibles en Annexe 2.

² L'intégralité du guide d'entretien est visible en Annexe 2.

plus plaisir ? » « Imagine maintenant que l'on te fasse des reproches, de la part de qui cela te ferait le plus de mal ? »

- Stéréotypes liés à l'activité physique : « selon toi qui sont les meilleurs en sport ? les garçons ? les filles ? les deux car il n'y a pas de différence ? » « Y a-t-il des sports selon toi, plutôt réservés aux garçons et d'autres aux filles ? » « Penses-tu que globalement il existe des différences entre les garçons et les filles dans le sport ? »

3. RÉSULTATS / DISCUSSION

3.1 Analyse des données

Afin de limiter le volume des informations présentées dans les tableaux de synthèse (cf. Tableau 2 et 3) les données recueillies durant les entretiens ont été synthétisées relativement à chacun des thèmes abordés. Pour chacune des questions posées et pour chaque sujet, nous avons retenu les principales réponses évoquées. Par exemple, pour le thème « investissement des autres significatifs dans la pratique » plusieurs questions étaient posées : qui t'emmène à l'entraînement ? Avec qui discutes-tu de tes matchs ? etc... Ces questions pouvaient amener l'enfant à citer plusieurs personnes différentes : sa mère l'emmène à l'entraînement mais il discute plutôt de ses matchs avec ses copains. Dans ce cas les deux modalités de réponse étaient la mère et les pairs. Ces réponses des sujets classées par thème sont présentées dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 2 : Synthèse des réponses des cinq garçons interviewés.

	G1- 10 ans	G2- 11 ans	G3- 9 ans	G4- 11 ans	G5- 10 ans
Sport pratiqué	Football	Football	Football	Football	Football
Cause(s) de la pratique	« j'aimais bien le foot c'est bien de faire du sport »	Au début, avec les copains du quartier, puis père l'a inscrit	Mère l'a inscrit pour perdre du poids, “ elle m'a envoyé vers le football ”	“ mon papa , il en faisait petit alors j'ai voulu en faire aussi ”	“ mon frère jouait, je voulais jouer aussi ”
Qui s'investit le plus dans ta pratique ?	Le père et le grand-père	Le beau-père et le père puis la maman mais moins	La mère pour la perte de poids espérée, et le père pour la pratique en elle-même	Le père , “ c'est mon papa qui reste au match ”	Le frère beaucoup et la mère aussi mais moins, le père pas du tout
De la part de qui les compliments te font le plus plaisir ?	Des copains	Le plus du beau-père et du père , puis de la mère et de l'entraîneur	Le plus du papa , puis de la mère et enfin de l'entraîneur	De l'entraîneur pour progresser	Du frère et de l'entraîneur
De la part de qui les reproches te font le plus de mal ?	De l'entraîneur, pour le manque de progression	De l'entraîneur, pour le manque de progression	Des copains, car ils se moquent	De l'entraîneur et des copains et le plus des copains	Le plus du frère puis de l'entraîneur mais cela motive
Différence perçue à l'égard du sport entre filles et garçons	Aucune, le sport c'est pour les filles et les garçons “ sauf le rugby ”	C'est autant pour les filles que pour les garçons	Aucune différence de manière générale mais des différences dans certains sports	C'est aussi masculin que féminin en général, sauf certains sports (rugby, danse)	Il n'y a pas de différence, les disciplines sont pour les filles et les garçons

Tableau 3 : Synthèse des réponses pour les cinq filles interviewées.

	F1- 10 ans	F2- 11 ans	F3- 10 ans	F4- 11 ans	F5- 9.5 ans
Sport pratiqué	Equitation	Natation	Equitation	Natation	Gym. durant 9 mois puis arrêt et rien
Cause(s) de la pratique	Vu à la télé et demande aux parents	Sœur en faisait donc envie énorme	Grand-mère a fait essayé et ça lui a plu	Livre de natation offert par tante lui a donné envie	“maman a choisi et j’ai arrêté, fatiguée”
Qui s’investit le plus dans ta pratique ?	Le père , la mère moins car elle est handicapée	Les deux parents mais le père veut plus sa réussite	Les deux parents, mais plus le père qui reste à l’entraînement	C’est le frère d’abord puis le père	C’est la maman, mais ici on parle de prat. scolaire
De la part de qui les compliments te font le plus plaisir ?	L’entraîneur et le père , “si c’est les copains je m’en fou”	De la famille.	Des parents mais un peu plus l’entraîneur car “il s’y connaît plus”	Des copains et du frère, “les parents m’en font tout le temps”	Les parents et l’instituteur “pour voir si j’ai bien travaillé”
De la part de qui les reproches te font le plus de mal ?	De l’entraîneur	Le plus des parents et de l’entraîneur aussi mais ç’est pour progresser	De l’entraîneur	Le plus du frère et de l’entraîneur. “mon frère me donne beaucoup de conseils”	Des parents et plus de la maman car elle est plus exigeante
Différence perçue à l’égard du sport entre filles et garçons	“c’est pareil même en football”	Ça dépend du sport mais pareil de manière générale	Des sports plus pour filles ou les garçons mais les deux peuvent participer	Pas de différence sauf en danse classique	Il n’y a pas de différence

3.2 Discussion

Cette étude confirme la pertinence de l’utilisation des entretiens pour mettre en évidence le rôle des parents dans la socialisation de la pratique sportive, une méthodologie que peu d’études ont utilisée (e.g., Delforge et Le Scanff, 2003 ; Weiss & Hayashi, 1995). Les résultats présentés dans les tableaux ci-dessus vont maintenant être discutés relativement aux thèmes et aux questions de recherches évoquées.

En premier lieu on peut constater que le rôle des parents est assez souvent évoqué quel que soit le thème concerné et qu’il s’agisse des garçons ou des filles. Néanmoins,

conformément à certains travaux antérieurs (e.g., Hoyle & Leff, 1997) c'est surtout sur la question relative à l'investissement des autres significatifs que le rôle des parents est majoritairement cité. Les dix enfants interrogés citent un de leurs parents ou les deux lorsqu'ils répondent à la question « qui s'investit le plus dans ta pratique sportive ? ». Laurie, 10 ans : « ... ma mère car je la vois plus souvent, mais par contre celle avec qui je parle le plus c'est une copine, c'est Amandine ». Aymeric 11 ans : « les trois (i.e., la mère, le père et le beau-père) ils veulent pas que je gagne mais que je joue bien. Après à la fin ils me demandent le score ». Cela apparaît assez logique dans la mesure où la dimension investissement renvoie à des actions comme emmener l'enfant à ses entraînements ou à ses compétitions, discuter avec lui/elle de son activité. Les parents sont en effet les mieux placés pour accomplir ce type d'actions, de plus, le jeune âge des enfants de cette étude les rend directement dépendants de leurs parents ne serait-ce qu'en terme de transport. Néanmoins la notion d'investissement ne renvoie pas seulement à des aspects logistiques puisque l'intérêt que les parents peuvent manifester à l'égard de l'activité sportive de leur enfant était également pris en compte à travers des questions comme « avec qui est-ce que tu discutes le plus de ta pratique sportive ? ».

Ensuite, l'importance des feedbacks apportés par les parents apparaît également. Cinq enfants sur dix déclarent être affectés par les compliments ou les reproches fournis par les parents suite à une performance sportive. Par exemple, un garçon de 11 ans a répondu à la question « Imagine que l'on te fasse des compliments de la part de qui cela te fera le plus plaisir ? » « Moi ce que j'aime bien c'est quand mon entraîneur il me fait des compliments, il me dit que je joue mieux et que j'ai bien travaillé... et surtout mes parents aussi...Oui, c'est plus mes parents en fait ». Néanmoins le rôle des feedbacks de l'entraîneur est cité encore plus fréquemment que celui des parents. L'importance prépondérante accordée à l'entraîneur peut être mieux comprise à travers la déclaration

d'un sujet selon lequel « l'entraîneur s'y connaît plus ». Ainsi l'expertise de l'entraîneur dans son domaine est sans doute ce qui lui confère un poids plus important que celui des parents. On notera également le rôle des feed-back issus du groupe de pairs qui, malgré le jeune âge des sujets apparaît très fort pour certains. Ce résultat est en partie surprenant car certains auteurs ont montré que le rôle des feed-back des pairs est particulièrement prégnant mais plutôt lors de l'adolescence alors que l'enfance consacre l'influence des parents (Horn & Amorose, 1998 ; Weiss, Ebbeck & Horn, 1997).

Sur la question de l'origine de la pratique, le rôle des parents est assez rarement évoqué. En effet sur les neuf sujets qui pratiquent une activité sportive, deux seulement évoquent le rôle des parents comme étant à l'origine de leur investissement sportif : un garçon de 11 ans déclare par exemple « mon papa il en faisait petit alors j'ai voulu en faire aussi ». Pour les autres les causes évoquées sont diverses même si le rôle clé d'une personne dans l'environnement est souvent évoqué (pour cinq sujets) : les frères et sœurs (e.g., « mon frère jouait je voulais jouer aussi »), la grand-mère (« ma mamie m'a fait monter sur un cheval un jour, ça m'a plu et j'ai voulu continuer »), la tante (« j'avais des livres de natation [offert par la tante] et j'avais envie d'en faire ») ou le groupe de pairs (« dans le quartier y avait tout le monde qui jouait alors je venais jouer avec eux. J'ai commencé à jouer et après j'ai été fort et je suis allé dans un club »).

Cependant quelques limites inhérentes au type de méthode que nous avons utilisé sont à souligner. Tout d'abord la situation d'interview en tant que telle et la différence de statut qu'elle implique entre l'intervieweur et l'interviewé peut engendrer certains biais de l'ordre de la désirabilité sociale. La personne questionnée, par l'interaction inhérente à l'entretien, peut repérer ou croire repérer chez l'expérimentateur des indices qui trahissent sa pensée. Elle peut ensuite chercher à répondre en pensant aller dans le sens de ce qui est attendu. De même, l'expérimentateur peut à son insu et par des mimiques ou certains

mouvements du visage, encourager ou inhiber certaines réponses. D'autre part à cause du jeune âge des sujets nous avons privilégié des questions plutôt directives qui sont plus informatives chez ce public. Les enfants ont effet plus de facilité à répondre à des questions concrètes et factuelles qu'à des interrogations plus vagues mais moins directives. L'inconvénient de ce choix est qu'il peut amener certains d'entre eux à s'exprimer sur des sujets sur lesquels ils n'ont pas forcément d'avis ou ils n'ont pas réfléchi. Enfin le nombre limité d'entretiens restreint également la portée de ces résultats.

Néanmoins cette étude fournit des informations intéressantes relativement aux trois questions auxquelles nous souhaitons répondre : (1) les parents ont-ils effectivement une place primordiale vis-à-vis de la pratique sportive de leur enfant ?, (2) le père et la mère ont-ils un impact différent dans ce processus ? (3) les enfants ont-ils une conception stéréotypée du sport et de la pratique sportive ? Les interviews ont révélé que les parents étaient fréquemment mis en avant par les enfants. L'importance de leur investissement et des feed-back qu'ils peuvent apporter à l'enfant suite à une performance sportive ressort de ces entretiens. Ainsi même s'ils ne sont pas cités comme une origine directe de la pratique sportive de l'enfant, les parents semblent jouer un rôle central dans le maintien de son investissement sportif.

Concernant la deuxième question relative à l'influence spécifique du père et de la mère les résultats n'indiquent pas de réponse très claire. Le rôle conjoint des deux parents est le plus fréquemment cité, notamment par l'emploi du mot « parents » par opposition au mot « père » ou « mère ». Cependant pour les filles qui citent un des deux parents (ce qui est assez rare) c'est toujours le père alors que les garçons sont plus mitigés, même si ce dernier semble recueillir davantage de suffrages que la mère. En résumé les données de cette étude ne permettent pas d'apporter de réponses claires quant à une influence spécifique du père ou de la mère.

Notre dernière interrogation avait trait à la présence éventuelle de stéréotypes relatifs à la pratique physique chez les enfants. Pour tous ceux que nous avons interviewés il apparaît clairement que le fait de faire du sport est considéré comme une activité aussi bien appropriée pour les hommes que pour les femmes. Ainsi cette fille de 11 ans sur la question des différences perçues à l'égard du sport entre garçons et filles nous répond « ...en général dans n'importe quel sport, je trouve que c'est pareil ». De même un garçon de 11 ans nous déclarent « moi je dis que des fois y'a des filles qui sont plus fortes ou des garçons plus forts, moi je dis ils sont pareils ». Cela peut donc être interprété comme une absence de visions stéréotypées. Néanmoins, lorsque les questions portaient sur des activités plus précises on note que pour six enfants sur dix, certains sports sont perçus comme étant plutôt réservés aux garçons (e.g., le rugby) ou aux filles (e.g., la danse classique). Ces territoires réservés se perçoivent dans les propos de cet autre garçon de 11 ans « moi je verrais pas une fille jouer au rugby ou au foot...enfin il y en a qui jouent mais... » ou dans ceux de cette fille de 10 ans « la danse c'est plus pour les filles, le football c'est plus pour les garçons ». Par conséquent, si de manière générale les enfants reconnaissent volontiers que le sport est une activité pour tous, les garçons et les filles pensent malgré tout que certaines activités sont plus appropriées à un des deux sexes, généralement en fonction du taux de participation des hommes et des femmes dans ces sports.

Ainsi ces données issues des enfants eux-mêmes constituent une première confirmation de notre thèse relative au caractère incontournable du rôle des parents dans la pratique sportive de l'enfant. Nous allons maintenant passer à une exploration plus approfondie de leur poids et de leurs fonctions.

Etude II

Effets des croyances et du modelage social des parents sur la pratique sportive de l'enfant

« Si vous n'êtes pas capable -à longue échéance- d'expliquer à n'importe qui ce que vous avez fait, votre activité a été inutile ».

Erwin Schrödinger parlant de la recherche.

1. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

L'objectif de cette deuxième étude est de tester l'effet des comportements et des croyances des parents sur l'investissement sportif de l'enfant¹. La Figure 2 présente le modèle théorique testé. L'activité physique des parents est supposée influencer directement l'investissement sportif de leur enfant à travers un effet de modelage social (lignes pointillées dans la Figure 2, Bandura, 1986). Les croyances des parents sont également supposées affecter indirectement l'investissement sportif de l'enfant par leurs effets sur sa compétence physique perçue (lignes doubles dans la Figure 2), indépendamment du niveau initial de compétence perçue (l'effet autorégressif). En retour la compétence physique perçue de l'enfant devrait prédire leur investissement sportif (ligne en gras) conformément au modèle expectation-valence d'Eccles (Eccles et al., 1983). Des différences liées à l'âge et au sexe sont également attendues (lignes fines). Conformément aux travaux antérieurs, les garçons devraient présenter une compétence perçue plus élevée que les filles (e.g., Eccles & Harold, 1991; Jacobs et al., 2002) de même qu'un investissement sportif plus

¹ Les données de cette étude sont plus largement décrites dans Bois, Sarrazin, Brustad, Trouilloud et Cury (soumis, cf. Annexe 3).

important (e.g., Dempsey et al., 1993; Eccles & Harold, 1991). Enfin, il est attendu que la compétence perçue et l'investissement sportif soient les plus faibles chez les enfants les plus vieux comme cela a été démontré dans l'étude de Jacobs et al. (2002).

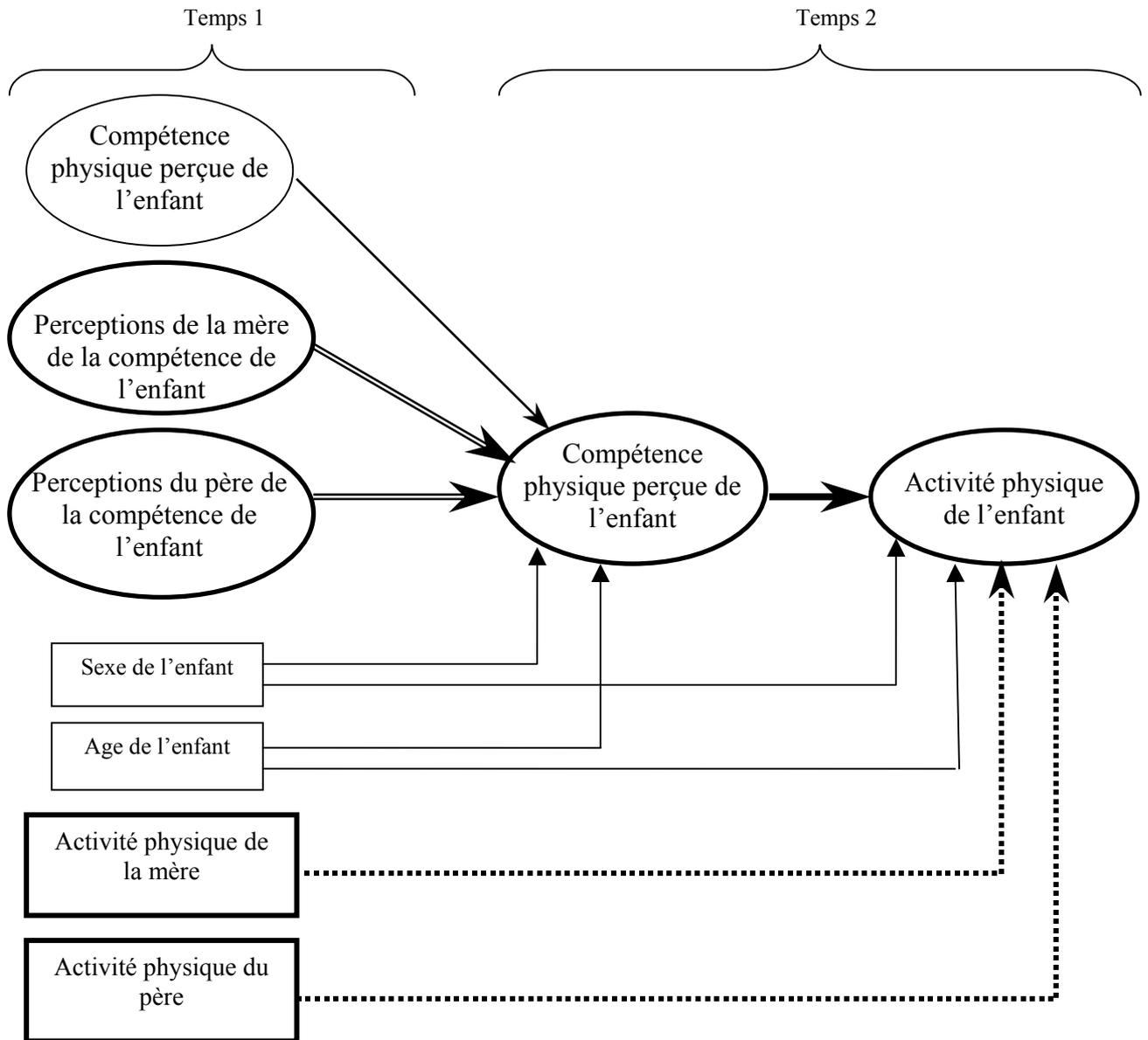


Figure 2 : Modèle théorique de l'influence du père et de la mère sur l'activité physique de l'enfant. Les lignes doubles représentent l'hypothèse de l'influence des croyances des parents, les lignes en pointillées l'hypothèse du modelage social et les lignes simples l'influence des variables de contrôle.

Un autre objectif de cette étude est de comparer l'influence prédictive du père et de la mère relativement aux deux formes d'influences supposées (i.e., le modelage social et

l'effet des croyances des parents), dans le but de déterminer si l'un des parents a une influence plus forte que l'autre ou si l'influence des deux a un effet additif. Contrairement à certaines études (e.g., Brustad, 1993, 1996; Kimiecik et al., 1996) les mesures auto-rapportées des mères et des pères ont été utilisées afin de réduire les problèmes de variance partagée causés par l'utilisation récurrente des perceptions des enfants relatives aux croyances des parents.

Comme souligné précédemment, le type d'influence étudié nécessite du temps pour se produire. C'est la raison pour laquelle un devis longitudinal de 12 mois a été utilisé avec une collecte des données en deux temps. Nous avons eu recours à un Modelage par Equation Structurale (MES) afin d'éprouver nos hypothèses théoriques. Le MES, particulièrement approprié pour les recherches longitudinales (Bentler, 1980; MacCallum & Austin, 2000), permet le test d'un modèle de relation global entre des variables, tout en utilisant une représentation latente de ces variables (cf. Borsboom, Mellenbergh & van Heenlen, 2002, pour une discussion détaillée sur les variables latentes) qui est moins sensible aux erreurs de mesure telles que celles rencontrées avec une population constituée d'enfants.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1 Participants

Des familles avec un enfant au moins, provenant de quatre écoles élémentaires (CE2 à CM2) situées dans trois villes différentes (de 15000 à 30000 habitants) du département de la Drôme ont participé à cette étude. Environ 350 familles ont été volontaires pour participer à cette étude. Seules les 152 familles ayant fourni des données complètes pour la mère, le père et l'enfant au temps 1 et au temps 2 de la collecte des données ont été

utilisées dans les analyses statistiques². Les 84 filles et 68 garçons de l'échantillon final avaient de 9 à 11 ans ($M = 9.56$, $ET = 0.84$), leurs mères présentaient un âge moyen de 38.04 ans ($ET = 3.71$) et leurs pères un âge moyen de 39.8 ans ($ET = 4.36$). L'échantillon était composé de familles de classes moyennes à aisées.

2.2 Procédure

Avant le début de l'étude les parents et les directeurs/trices d'écoles devaient donner leur accord écrit ; le consentement verbal de chaque enfant était obtenu au début de l'entretien. Les données ont été collectées en deux fois sur une période d'un an (Octobre 2000 et Octobre 2001) à partir (1) de questionnaires complétés par les parents et les enfants, (2) d'entretiens semi directifs pour les enfants afin d'obtenir les informations relatives à leur pratique physique. Les enfants complétaient le questionnaire en compagnie de l'expérimentateur qui lisait les questions à haute voix et les clarifiait si nécessaire. Les questionnaires pour les parents étaient donnés à l'enfant, devaient être remplis au domicile et retournés à l'école une semaine plus tard.

2.3 Mesures³

Compétence physique perçue de l'enfant.

Cette variable a été mesurée avec la version française du questionnaire « Perceived Physical Competence Scale for Children » de Harter (Harter, 1985). Les sujets donnaient leur réponse sur une échelle en 4 points utilisant le format de réponse alternatif d'Harter

² Afin de s'assurer que l'échantillon utilisé n'était pas un sous-groupe non représentatif de l'échantillon initial nous avons comparé les moyennes de l'échantillon initial à celles de l'échantillon final de 152 familles pour toutes les variables mesurées dans l'étude. Aucune de ces comparaisons n'a révélé de différences significatives ($ts < |1.35|$, $p > .15$). Nous avons également codé une variable dichotomique avec 0 si le sujet présentait des données manquantes et 1 s'il n'en avait aucune. Puis la corrélation entre cette variable dichotomique et les autres construits mesurés a été calculée. Aucune de ces corrélations n'était significative ($rs < .09$, $p > .15$).

³ Les outils utilisés dans cette étude sont disponibles en Annexe 4.

(1985), du type : « Certains enfants pensent qu'ils sont plutôt bons en sport, mais d'autres enfants pensent qu'ils sont plutôt mauvais en sport ». Sur cette échelle « 1 » renvoie à une faible compétence physique perçue et « 4 » à une compétence physique perçue élevée. La validité et la fiabilité de cette échelle ont été démontrées dans des travaux antérieurs (e.g. Bois, Sarrazin, Brustad, Trouilloud & Cury, 2002). Dans la présente étude l'échelle présentait une consistance interne satisfaisante (Cronbach $\alpha = .72$ et $.79$ respectivement pour le temps 1 et le temps 2).

Activité physique de l'enfant⁴.

Le temps passé dans des activités physiques d'intensités moyennes à fortes a été mesuré au temps 2 par deux moyens complémentaires : (1) l'activité physique de l'enfant rapportée par les parents, (2) un entretien semi directif avec l'enfant. Les travaux précédents (e.g., Haaro, 1997; Manios, Kafatos, & Markakis, 1998) ont montré que l'activité physique de l'enfant rapportée par les parents était une mesure relativement valide et fiable. D'autres études (e.g., Sallis & Saelens, 2000) ont montré la validité des entretiens semi directifs avec les enfants. Conformément à certains travaux antérieurs (e.g., Kimiecik et al., 1996; Sallis, Buono, Roby, Micale, Nelson, 1993) ces deux mesures évaluaient la *durée* de l'investissement sportif de l'enfant sur une période d'une semaine, dans ce cas, la semaine précédent immédiatement l'entretien. Des études (e.g., Sallis et al., 1993) ont montré que les jeunes enfants peuvent se rappeler leur(s) activité(s) physique(s) avec une relative précision y compris sur une période de sept jours. Néanmoins, parce qu'une telle remise en mémoire est une tâche complexe particulièrement pour des enfants (Baranowski, 1988) plusieurs procédures ont été utilisées pour faciliter la remémoration. Une liste d'activités communément pratiquées par les jeunes de son âge était présentée à

⁴ Dans ce travail les termes « sport » et « activité physique » sont utilisés dans un sens identique. Ils désignent « tout mouvement du corps produit par les muscles squelettiques » (Biddle, Fox & Boutcher, 2000).

l'enfant (et à chaque parent). Ces activités étaient le roller, le vélo, les jeux divers (jouer au loup...), le saut à la corde, la danse, la course à pied, le skate-board, les activités de « grimpe » et les sports plus traditionnels (football, basket, judo, natation, etc.). Une catégorie « autres » était également présente pour toutes les activités potentiellement omises. Les activités ont été sélectionnées afin d'être représentatives de l'âge et de la culture de l'enfant. Le protocole était centré sur les activités relativement intenses (intensité moyenne à forte) qui sont plus facilement mémorisées que les activités de faible intensité (e.g., Sallis, et al., 1993). Pour ce faire il était demandé à l'enfant d'identifier les activités suffisamment intenses pour le fatiguer, lui faire perdre sa respiration ou le faire transpirer. Après avoir assuré à l'enfant qu'il était tout à fait acceptable de ne déclarer aucune activité physique, l'étape suivante consistait à identifier les activités dans lesquelles il/elle s'était engagé chaque jour de la semaine. Pour simplifier l'entretien, les activités n'étaient enregistrées que si elles représentaient une période d'au moins dix minutes continues. Puis pour chaque activité identifiée, les enfants (et les parents) indiquaient la durée pendant laquelle ils avaient pratiqué l'activité concernée. Afin de leur donner un cadre de référence temporel, il était demandé aux enfants avant cette étape de citer des événements qui durent environ dix minutes (e.g., la récréation) ou trente minutes (e.g., le repas de midi), etc. L'interviewer aidait les enfants à estimer le temps total passé dans chaque activité chaque jour au cours d'entretiens d'une durée de 10 à 15 minutes environ. Les totaux journaliers étaient additionnés afin d'obtenir la durée totale de l'activité physique pratiquée durant la semaine. Une corrélation test re-test sur une période d'un mois a été calculée pour un sous-échantillon de 30 enfants et a révélé une stabilité satisfaisante de cette mesure ($r = .68$). En outre la corrélation de cette mesure avec celle venant des parents est significative, soutenant ainsi la validité de la mesure de l'enfant. Les

mesures de la pratique physique de l'enfant issues du père et de la mère étaient fortement corrélées ($r = .98$), elles ont donc été moyennées.

Perceptions des parents.

Les perceptions des parents relatives à la compétence physique de leur enfant ont été mesurées à l'aide d'une version française du questionnaire de Jacobs et Eccles (1992) sur les perceptions des mères de la compétence physique de leur enfant. Un exemple d'item était « A votre avis quel est le niveau de votre enfant en sport ? ». Les parents avaient à répondre sur une échelle Likert en 5 points allant de (1) « Très mauvais » à (5) « Très bon ». Dans cette étude la consistance interne de cette échelle s'est avérée satisfaisante ($\alpha = .75$ et $.79$, respectivement pour les mères et les pères).

Activité physique des parents.

L'activité physique des parents a été mesurée à l'aide d'une procédure de rappel sur une semaine, identique à celle qu'ils avaient dû utiliser pour évaluer l'activité physique de leur enfant. Chaque parent devait identifier les activités auxquelles ils participent ainsi que la durée de leur participation parmi une liste d'activités proposées. Le temps de pratique quotidien était additionné pour obtenir la quantité de pratique hebdomadaire pour chaque parent. Une corrélation test re-test sur un mois conduite sur un sous-échantillon de 20 parents a révélé une fiabilité satisfaisante de cette mesure ($r = .82$ et $.85$, respectivement pour le père et la mère).

Analyse des données

Des statistiques descriptives ont été réalisées et des analyses de la variance (ANOVA) ont permis de tester l'existence de différences liées au genre parmi les variables mesurées. Afin d'évaluer les relations supposées entre les variables du modèle théorique, nous avons utilisé une MES en suivant les deux étapes recommandées par Anderson et Gerbing (1988) qui permettent de mieux identifier les sources d'un mauvais ajustement du

modèle aux données. La première étape consiste à effectuer une analyse factorielle confirmatoire (AFC) afin de tester la validité de construit des variables latentes impliquées dans l'étude. Une fois la structure factorielle établie, nous avons testé dans la deuxième étape, les relations supposées dans le modèle théorique. Une attention particulière a été accordée au rôle médiateur de la compétence perçue de l'enfant dans la relation entre les perceptions des parents et l'activité physique de l'enfant.

3. RÉSULTATS

3.1 Statistiques descriptives et analyses préliminaires

Les moyennes et les écarts-types de toutes les variables sont présentés séparément pour les garçons et les filles dans le Tableau 4. Des ANOVAs ont montré que les garçons présentaient des scores plus élevés que les filles sur la compétence perçue au temps 1, $F(1, 150) = 5.08, p = .03$, la compétence perçue au temps 2, $F(1, 150) = 3.85, p = .05$, et l'activité physique de l'enfant rapportée par les parents $F(1, 150) = 4.02, p = .05$. Aucune autre différence liée au sexe n'est apparue. Pour tester si les croyances des parents relatives à la compétence physique de l'enfant varient en fonction du sexe des parents ou de l'enfant, une ANOVA 2 (sexe de l'enfant) \times 2 (perceptions du père et de la mère) a été effectuée avec une mesure répétée sur la dernière variable. Aucun effet principal ou d'interaction n'a atteint le seuil de significativité ($p > .19$). Ce résultat indique que les perceptions du père et de la mère de la compétence de l'enfant ne diffèrent pas significativement entre elles, ni ne varient en fonction du sexe de l'enfant.

Tableau 4 : Moyennes et écarts-type des variables des parents et des enfants

Variable	Garçons		Filles	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Activité physique rapportée par l'enfant	1.77	1.32	1.56	1.23
Activité physique de l'enfant rapportée par les parents	3.17*	1.9	2.51	2.06
Compétence physique perçue de l'enfant (temps 1)	3.41*	0.57	3.17	0.68
Compétence physique perçue de l'enfant (temps 2)	3.18*	0.50	2.98	0.71
Activité physique de la mère	1.20	1.77	0.87	1.42
Perceptions des mères de la compétence de l'enfant	3.36	0.69	3.47	0.60
Activité physique du père	1.81	2.00	1.58	2.32
Perceptions des pères de la compétence de l'enfant	3.35	0.71	3.50	0.64

Note : * $p < .05$

3.2 Analyse Factorielle Confirmatoire

Une analyse factorielle confirmatoire a servi à examiner la validité de construit des variables latentes du modèle. Au regard du nombre important de variables relativement au nombre de participants, il a été décidé de le réduire afin de maintenir un degré de liberté acceptable. Pour cela, les items de chaque échelle ont été aléatoirement combinés pour former seulement deux scores composites pour chaque construit (Bentler, 1980; Byrne, 1994). Etant donné la difficulté de mesurer précisément l'activité physique de l'enfant (voir Sallis & Saelens, 2000) nous avons décidé d'utiliser une représentation latente de cette variable basée sur les mesures rapportées par les parents et les enfants ($r = .46$, $p < .001$). Ainsi l'AFC était basée sur dix variables observées et cinq facteurs latents (la compétence perçue de l'enfant au temps 1 et au temps 2, les perceptions du père et de la mère de la compétence de l'enfant et l'activité de l'enfant). L'analyse a été effectuée avec le logiciel Lisrel 8.3 et la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance (*maximum likelihood*). Compte tenu de la controverse actuelle concernant les mesures d'ajustement des modèles, il est généralement conseillé de présenter plusieurs indices d'ajustement

(Bollen, 1989). Ainsi le chi-carré, le « goodness-of-fit index » (GFI), le « non-normed fit index » (NNFI), le « comparative fit index » (CFI) et le « standardized root mean square residual (SRMR) » ont été utilisés pour évaluer l'ajustement du modèle aux données. Pour le GFI, NNFI et CFI des valeurs au-dessus de .90 sont considérées comme satisfaisantes. Pour le SRMR des valeurs en dessous de .10 indiquent un bon ajustement du modèle aux données.

Une première analyse a révélé un ajustement médiocre du modèle aux données, $\chi^2(25, N = 152) = 67.65, p < .001$, GFI = .92, NNFI = .85, CFI = .92, SRMR = .067. L'analyse approfondie des résultats a révélé des résidus importants entre les indicateurs manifestes des perceptions des pères et des mères relatives à la compétence de l'enfant et entre le premier indicateur de la compétence de l'enfant au temps 1 et au temps 2. Dans la mesure où les pères et les mères ont répondu aux mêmes questions et qu'ils partagent sans doute des vues semblables sur la compétence de l'enfant, il n'est pas surprenant que les indicateurs manifestes de ces variables soient corrélés. Par conséquent, en accord avec les recommandations de Jöreskog et Sörbom (1996), deux erreurs de covariance ont été ajoutées entre ces deux paires de variables. Afin de traiter le troisième résidu entre le premier indicateur de la compétence perçue de l'enfant au temps 1 et au temps 2 en suivant les recommandations relatives aux études longitudinales avec effet auto-régressif (Jöreskog & Sörbom, 1996) une troisième erreur de covariance a été ajoutée entre ces deux variables. Ce nouveau modèle a été testé et a présenté un bon ajustement aux données : $\chi^2(22, N = 152) = 28.95, p = .15$, GFI = .96, NNFI = .97, CFI = .99, SRMR = .04. Tous les λ s sont significatifs ($t > 2.00$). Les coefficients de fiabilité de ces construits⁵ sont .63, .69, .77, .78,

⁵ L'estimation de la fiabilité du construit est donné par l'équation suivante (Bollen, 1989): $\rho = (\sum \lambda_i)^2 / ((\sum \lambda_i)^2 + \sum \delta_{ii})$ où les λ_i sont les poids des variables latentes sur les indicateurs manifestes et les δ_{ii} les erreurs de variance.

et .82 respectivement pour l'activité physique de l'enfant, sa compétence perçue au temps 1 et au temps 2, et pour les perceptions de la mère et du père de l'habileté de l'enfant.

3.3 Modèle Structural

La deuxième étape de notre démarche consiste à tester simultanément le modèle de mesure (*measurement model*) et les relations entre les construits (*path model*) conformément à la Figure 2. C'est pourquoi aux cinq facteurs présents lors de l'AFC ont été ajoutés les variables manifestes suivantes : l'activité physique du père et de la mère, l'âge et le sexe de l'enfant. Le modèle testé contient ainsi quatorze variables observées et cinq facteurs latents et présente un bon ajustement aux données, $\chi^2(47, N = 152) = 59.44, p = .11$, GFI = .95, NNFI = .95, CFI = .97, SRMR = .05. La relation entre l'activité physique de la mère et celle de l'enfant est significative ($\beta = .30, p < .01$) contrairement à la relation entre cette dernière et l'activité physique des pères ($\beta = .09, ns$), après avoir contrôlé l'effet de l'âge ($\beta = .37, p < .001$) et du sexe de l'enfant ($\beta = -.02, ns$). De même, les perceptions des mères mais pas des pères de l'habileté de l'enfant prédisent significativement les perceptions de compétence physique de l'enfant ($\beta = .41, p < .01$) indépendamment de l'âge ($\beta = -.25, p < .01$), du sexe de l'enfant ($\beta = -.31, p < .01$) et du niveau initial de compétence perçue au temps 1 ($\beta = -.31, p < .01$). Enfin la compétence perçue de l'enfant prédit sa pratique physique ($\beta = .48, p < .001$).

Est-ce que la compétence perçue de l'enfant joue un rôle médiateur dans l'influence des perceptions des parents sur la pratique sportive de l'enfant ?

Dans le modèle testé, la compétence perçue de l'enfant au temps 2 est supposée être un médiateur de l'influence des perceptions des parents sur la pratique sportive de l'enfant. Néanmoins, il est possible que les perceptions des parents aient un effet direct sur l'activité physique de l'enfant. Afin d'éprouver cette possibilité nous avons testé un deuxième modèle, en ajoutant à celui précédemment testé des pistes directes allant des perceptions du

père et de la mère vers l'activité physique de l'enfant. Ce modèle alternatif présente également un bon ajustement aux données, $\chi^2(45, N = 152) = 50.27, p = .27, GFI = .96, NNFI = .98, CFI = .99, SRMR = .04$, qui se distingue significativement du modèle précédent ($\Delta\chi^2(2) = 9.17, p = .01$). La piste directe des perceptions des pères à l'activité physique de l'enfant était significative ($\beta = .35, p < .05$) contrairement à l'effet des perceptions des mères sur cette même variable ($\beta = .01, ns$). L'ajout de ces deux pistes ne modifiait pas significativement le poids des autres. Enfin un dernier modèle a été testé dans lequel la piste non significative entre les perceptions des mères et l'activité de l'enfant a été supprimée. L'ajustement de ce dernier modèle est satisfaisant, $\chi^2(46, N = 152) = 50.28, p = .31, GFI = .96, NNFI = .98, CFI = .99, SRMR = .04$, et n'est pas significativement différent du deuxième modèle ($\Delta\chi^2(1) = .01, p > .05$). Etant donné l'équivalence de ces modèles en terme d'ajustement, le plus simple des deux a été choisi. Les coefficients structureaux de ce modèle sont présentés dans la Figure 3. Concernant la question de la médiation, l'étude des résultats montre que les trois critères nécessaires présentés par Baron et Kenny (1986) sont vérifiés pour les mères : on note (1) un effet substantiel de la variable indépendante (i.e., les perceptions des mères relatives à la compétence de l'enfant) sur le médiateur ($\beta = .42, p < .01$), (2) un effet du médiateur sur la variable dépendante (i.e., l'activité physique de l'enfant ; $\beta = .31, p < .05$) et (3) aucun effet significatif direct entre la variable indépendante et la variable dépendante quand le médiateur est inclus dans l'équation. A l'inverse, la compétence perçue de l'enfant n'a pas d'effet médiateur dans l'influence des perceptions du père sur l'activité physique de l'enfant, dans la mesure où la première condition n'est pas satisfaite⁶.

⁶ Des analyses complémentaires ont été conduites afin de s'assurer que (1) les résultats relatifs à l'influence des pères et des mères n'étaient pas mutuellement dépendants les uns des autres, (2) les variations de la taille de l'échantillon causées par les données manquantes ne modifiaient pas les résultats. Ainsi le modèle présenté dans la Figure 2 a été testé séparément pour les pères et pour les mères. Les deux modèles

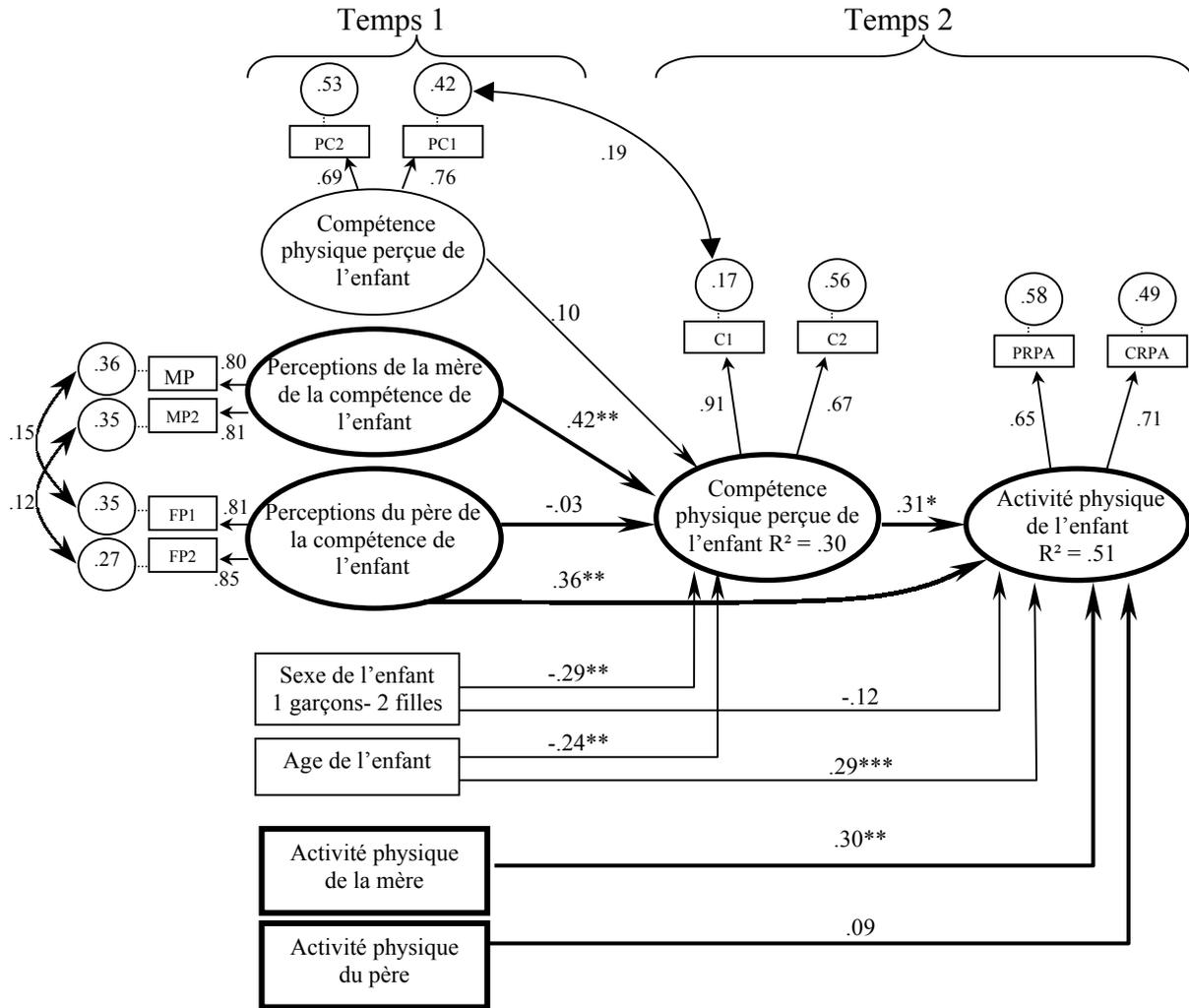


Figure 3: Modèle d'équations structurales de l'influence des pères et des mères sur la compétence perçue et l'activité physique de l'enfant. Les valeurs présentées sont les coefficients standardisés. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Dans leur ensemble les variables du modèle expliquent 30 % de la variance de la compétence physique perçue de l'enfant et 51 % de la variance de l'activité physique de l'enfant.

présentent un ajustement satisfaisant aux données : pour les mères, $\chi^2(29, N = 188) = 37.94, p = .12, GFI = .96, NNFI = .97, CFI = .98, SRMR = .04$ et pour les pères $\chi^2(28, N = 152) = 45.65, p = .02, GFI = .95, NNFI = .91, CFI = .95, SRMR = .05$. Le fait de traiter les variables des pères et des mères séparément ne cause aucun changement significatif dans les résultats par rapport au modèle où les variables des deux parents sont présentes.

4. DISCUSSION

Cette deuxième étude a cherché à mettre en évidence le rôle des facteurs psychologiques et sociaux sur la pratique sportive de l'enfant. Les effets de deux processus socialisants -le modelage social et l'influence des croyances des parents- ont été testés sur une période douze mois afin de mieux éprouver leur influence au fil du temps.

Trois résultats principaux émergent de cette étude. Tout d'abord un effet direct de l'investissement sportif des parents sur la pratique physique de l'enfant -le modelage social- a été mis en évidence. Deuxièmement, l'influence des croyances des parents est également confirmée avec un effet des perceptions des mères sur la compétence perçue de l'enfant. Enfin, à un niveau intra individuel, le lien entre les perceptions de compétence de l'enfant et son activité physique est vérifié. La discussion traite successivement de ces trois résultats ainsi que des effets liés au sexe et à l'âge.

4.1 De l'effet du modelage social

L'activité physique des mères, et non celle des pères, s'avère reliée à celle de l'enfant, apportant ainsi des arguments en faveur de l'hypothèse du modelage social. Il semble que le modèle de comportement que représentent les mères soit plus saillant aux yeux des enfants de cet âge que le modèle véhiculé par le père. Certaines études antérieures basées sur des mesures auto-rapportées de l'activité physique présentent des corrélations faibles ou non significatives entre l'activité physique des parents et celle des enfants (Dempsey et al, 1993; Kimiecik & Horn, 1998) alors que d'autres utilisant des méthodes de mesure plus objectives telles que des accéléromètres de type « Caltrac » présentent des relations modérées à fortes (Freedson & Evenson, 1991; Moore, Lombardi, White, Campbell, Oliveira, & Ellison, 1991). Du point de vue de l'influence spécifique de la mère par rapport au père, ce résultat est conforme à deux études antérieures. Avec un échantillon de nageurs compétiteurs, Power et Woolger (1994) ont montré que le modelage social de la

mère était associé positivement avec l'enthousiasme relatif à leur pratique contrairement au modelage social des pères qui ne l'était pas. De même, une autre étude testant les relations entre pratique physique des parents et des enfants a montré que l'activité physique des mères et non celle des pères était associée positivement à celle de l'enfant (Sallis, Patterson, Buono, Atkins & Nader, 1988). L'importance de l'influence maternelle mise en évidence dans ces trois études peut paraître surprenante surtout si l'on considère que le sport et l'activité physique est un domaine plutôt masculin (Davoine & Louveau, 1998). Quoiqu'il en soit ces résultats semblent indiquer que les mères sont des agents de socialisation importants pour les enfants de cet âge, peut-être parce qu'elles sont les plus impliquées dans les activités quotidiennes de l'enfant.

4.2 Effets des croyances des parents

Selon la perspective théorique d'Eccles (e.g., Wigfield & Eccles, 2000) une des formes fondamentales d'influence socialisante des parents se produit à travers l'effet de leurs croyances relatives à la compétence de l'enfant sur les perceptions de soi de l'enfant et ses comportements subséquents. Un des objectifs majeurs de cette étude était de mesurer le poids de cette influence dans le domaine sportif dans lequel peu d'études existent sur ce thème (e.g., Brustad, 1993, 1996). Pour démontrer l'existence de cette influence des croyances des parents il est nécessaire tout d'abord de s'assurer que les perceptions des parents au temps 1 prédisent les perceptions de soi de l'enfant au temps 2 indépendamment de l'effet des perceptions de soi de l'enfant au temps 1 (McCallum & Austin, 2000). Deuxièmement, afin de prouver l'effet des croyances des parents sur la pratique physique de l'enfant, il est également indispensable d'établir un lien entre la compétence physique perçue de l'enfant et son investissement sportif subséquent.

Les résultats démontrent que les perceptions des mères et non celles des pères, prédisent *l'évolution* de la compétence perçue de l'enfant sur douze mois (une telle

interprétation est possible dans la mesure où le niveau initial des perceptions de compétence de l'enfant est contrôlé) indépendamment du sexe et de l'âge de l'enfant. Quand l'influence des perceptions des pères et des mères est évaluée dans le même modèle, seul l'effet des perceptions des mères sur la compétence perçue de l'enfant est significatif (voir Figure 3). Un résultat identique apparaît quand les influences du père et de la mère sont testées dans deux modèles distincts. Par conséquent les *patterns* spécifiques d'influence du père et de la mère ne proviennent pas du fait que leurs variables respectives sont incluses dans le même modèle.

Ces résultats sont conformes à deux autres études issues du domaine scolaire (Parsons, Adler & Kaczala, 1982 ; McGrath & Repetti, 2000) qui montrent que les comportements des mères favorisant la réussite scolaire de l'élève (*achievement attitudes*) sont plus fortement reliés aux perceptions de compétence scolaire de l'enfant que les comportements des pères. Néanmoins, Felson et Reed (1986) ont montré que les perceptions des deux parents de la compétence de l'enfant prédisaient la compétence perçue de l'enfant dans le domaine scolaire et sportif. L'échantillon utilisé dans l'étude de Felson et Reed couvrait une tranche d'âge plus large et comprenait des enfants plus âgés. Conformément à des interprétations données dans d'autres études (e.g., McGrath & Repetti, 2000) nous proposons que nos résultats pourraient être dus au rôle socialisateur plus prégnant des mères avec de jeunes enfants à cause de leur investissement plus important dans les activités quotidiennes de l'enfant.

4.3 Rôle médiateur de la compétence physique perçue

Conformément aux théories traditionnelles sur la motivation (Eccles et al., 1983 ; Harter, 1981) les résultats indiquent que la compétence physique perçue de l'enfant est significativement reliée à son investissement sportif. Autrement dit, plus les enfants se perçoivent physiquement doués ou compétents et plus ils sont susceptibles de s'investir

dans une activité physique. Ce résultat est en accord avec de nombreuses études réalisées avec des enfants (e.g., Dempsey et al., 1993; Eccles & Harold, 1991; Kimiecik et al., 1996).

Puisque nos résultats mettent également en évidence l'influence des croyances de la mère sur les perceptions de l'enfant, il peut être avancé que la compétence perçue de l'enfant joue un rôle médiateur dans la relation entre les croyances des mères et la pratique physique de l'enfant. C'est effectivement ce qu'ont révélé des analyses testant spécifiquement cette hypothèse. Cependant une relation directe est également apparue entre les croyances des pères et l'activité physique de l'enfant. Si la médiation de l'influence de la mère est conforme à nos hypothèses, l'absence de cette médiation pour les pères mérite d'être discutée. Ce résultat appelle deux remarques. En premier lieu, ce lien suppose l'existence d'autres variables médiatrices impliquées dans ce processus. Par exemple, Eccles et ses collègues (Eccles et al., 2000) ont fait l'hypothèse que les croyances des parents peuvent affecter la nature et la fréquence des opportunités de pratique sportive qu'ils offrent à leur(s) enfant(s). Ces comportements spécifiques d'une famille à l'autre peuvent affecter en retour l'investissement sportif de l'enfant. D'autre part, le modèle d'Eccles (Wigfield & Eccles, 2000) postule que l'investissement des enfants dans des activités d'accomplissement est prédit à la fois par les perceptions de soi des enfants et par la valeur qu'ils accordent à l'activité. Ainsi la valeur que les enfants attribuent au sport pourrait constituer une autre variable médiatrice impliquée dans le processus qui nous intéresse. La recherche des médiateurs potentiels de ce processus constitue sans doute un champ d'investigation prometteur.

La deuxième remarque concerne l'effet spécifique de chaque parent. Cette deuxième étude indique que les pères et les mères ont des *patterns* d'influence bien distincts. Les mères affectent surtout leur enfant par le biais du modelage social et par l'effet de leurs

croyances alors que l'influence des pères suppose l'existence d'autres variables médiatrices que nous n'avons pas mesurées. Des études supplémentaires semblent nécessaires afin d'approfondir notre compréhension des rôles respectifs joués par le père et la mère dans la constitution des habitudes de pratique sportive de l'enfant.

4.4 Différences liées à l'âge

Les résultats ont également confirmé l'intérêt de contrôler les différences liées à l'âge. Il apparaît que plus les enfants sont jeunes et plus ils tendent à avoir des perceptions de compétence physique élevées, indépendamment de leur niveau initial de compétence perçue, des perceptions de leurs parents et de leur sexe. De plus une diminution de ces mêmes perceptions de soi de l'enfant apparaît au cours des douze mois. Ce résultat est conforté par d'autres études (e.g., Jacobs et al., 2002) qui suggèrent que lorsque l'enfant vieillit il devient plus précis et plus réaliste dans l'estimation de sa compétence, contrairement à l'optimisme des enfants les plus jeunes et qu'il a davantage recours à des indications normatives pour apprécier sa performance (Nicholls, 1989).

4.5 Différences liées au sexe de l'enfant

Les résultats révèlent des différences liées au sexe sur la compétence physique perçue de l'enfant (au temps 1 et au temps 2), conformes aux travaux antérieurs (e.g., Eccles & Harold, 1991 ; Jacobs & Eccles, 1992). De plus, les parents de garçons déclarent un investissement sportif plus important pour leur enfant que ne le font les parents de filles.

Malgré la volonté de prendre en compte l'influence du père et de la mère, celle de l'âge, du sexe de l'enfant et de son niveau de compétence initial, le modèle n'explique que 30% de la variance de la compétence perçue au temps 2. Cela suggère que les perceptions de compétence de l'enfant changent fortement sur une période d'un an et que d'autres agents de socialisation comme les pairs, les frères et sœurs, les enseignants ou les

entraîneurs sont susceptibles d'être impliqués dans le développement des perceptions de soi de l'enfant.

Même si de nombreuses précautions méthodologiques ont été prises, certaines limites méritent d'être soulignées. En premier lieu, bien qu'il s'agisse des données longitudinales, les résultats restent de nature corrélationnelle et toute relation causale entre les variables doit donc être interprétée prudemment. De plus ce type de données ne peut exclure la possibilité que la relation entre deux variables viennent de la non prise en compte d'une troisième variable avec laquelle les deux premières seraient corrélées (Judd & McClelland, 1989). Par exemple le niveau physique réel de l'enfant pourrait expliquer une partie de la relation entre les perceptions des mères et celles de l'enfant.

Concernant l'hypothèse du modelage social, la relation directe mise en évidence entre l'activité physique de la mère et celle de l'enfant n'est probablement qu'une première étape dans la compréhension de l'influence des comportements des parents sur l'investissement sportif de l'enfant. La valeur que les enfants accordent à l'activité physique pourrait jouer un rôle médiateur dans ce processus. De même les frères et sœurs, en particulier lorsqu'ils sont plus âgés pourraient constituer un modèle de comportement également important. La troisième limite réside dans le sens de la relation entre la compétence perçue et l'activité physique de l'enfant qui n'est pas univoque. Il est en effet logique de supposer que l'investissement sportif de l'enfant peut affecter ses perceptions de compétence dans ce domaine comme on peut invoquer la relation inverse. Par conséquent, la relation de causalité entre ces deux variables mesurées au temps 2 doit être interprétée avec précaution. Enfin il est important de noter que notre échantillon était limité aux familles comprenant deux parents. La validité externe de nos résultats est donc susceptible d'être limitée à ce type de famille. De même le fait que les parents aient rempli le questionnaire chez eux, ne peut exclure la possibilité que certains d'entre eux l'aient

complété ensemble. Cela pourrait expliquer en partie les fortes corrélations entre la pratique physique de l'enfant rapportée par le père et celle rapportée par la mère.

Etude III

Vers une modulation de l'effet des croyances des mères

« J'ai trop souffert comme fille d'avoir été habillée au goût de ma mère en ce temps où la mode était faite exclusivement pour les mères, pour vouloir imposer le mien à Clarisse aujourd'hui ».

Benoîte et Flora Groult. (1968).

1. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

L'étude II a mis en évidence le rôle prépondérant des mères dans le développement des perceptions de compétence physique de l'enfant. L'objectif principal de cette troisième étude est d'étudier plus spécifiquement et de manière plus approfondie l'influence des perceptions des mères relatives à la compétence physique de leur enfant sur les propres perceptions de ce dernier¹. Une attention particulière a été accordée aux problèmes méthodologiques. Comme précédemment nous avons utilisé un devis longitudinal sur douze mois combiné à une modélisation par équation structurale. Le modèle théorique que nous avons voulu tester est présenté dans la Figure 4. Conformément au modèle reflet-construction de Jussim (1991a), démontrer l'influence causale des perceptions (ou attentes) d'une personne (celle qui perçoit) sur une autre (la cible) en utilisant des données corrélationnelles, nécessite de trouver un tel effet après avoir contrôlé toutes les autres variables susceptibles de prédire les perceptions de soi de la cible. En effet, les attentes de celui qui perçoit et les perceptions de soi de la cible peuvent sembler abusivement reliées, alors qu'en réalité cette liaison n'est que la conséquence d'une corrélation de ces deux

¹ Pour un développement plus approfondi de cette étude, voir Bois, Sarrazin, Brustad, Trouilloud & Cury (2002 ; cf. Annexe 5).

variables avec un troisième facteur non mesuré. Les variables omises (Judd & McClelland, 1989) constituent en fait le problème principal des études corrélationnelles. Dans le cadre de notre question de recherche, le niveau réel de l'enfant constitue une variable de contrôle importante à prendre en compte. Les perceptions des mères peuvent sembler reliées au niveau réel de l'enfant alors qu'en fait elles sont toutes deux reliées au niveau réel de l'enfant. La mère comme son enfant peut avoir une vision précise du niveau physique de ce dernier. Cette précaution méthodologique est pourtant rarement retenue dans les études portant sur cette question (Felson & Reed, 1986). Dans le cadre d'une étude longitudinale, une deuxième variable indispensable à contrôler est le niveau initial de perceptions de l'enfant. Mais là encore cette précaution est rarement de mise (e.g., Eccles et al., 1990 ; Jacobs & Eccles, 1992).

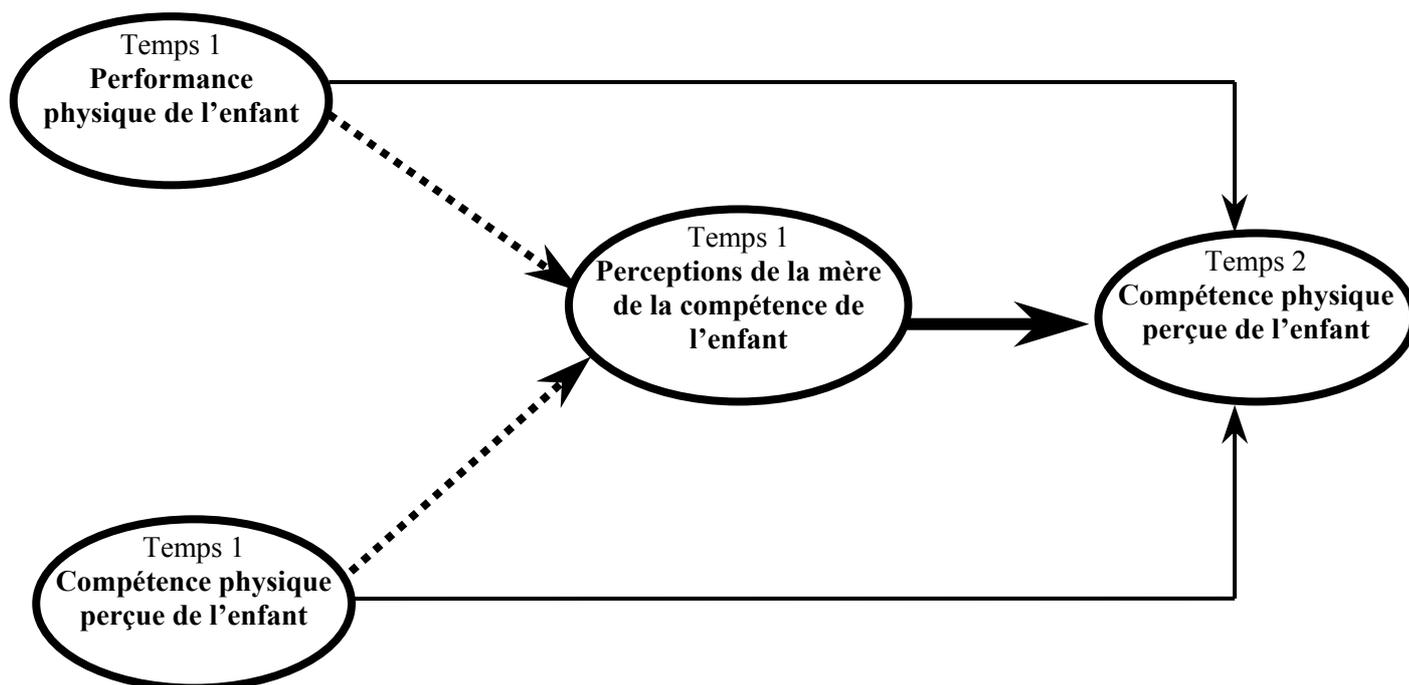


Figure 4 : Modèle théorique de l'influence des perceptions des mères sur les perceptions de compétence sportive de l'enfant

Une des avancées de l'étude présente réside donc dans l'utilisation conjointe de ces deux variables de contrôle qui permet de tester plus rigoureusement l'effet des perceptions

des mères sur la compétence physique perçue de l'enfant (hypothèse représentée en gras sur la Figure 4). L'effet des variables de contrôle est représenté par les traits fins.

Une deuxième hypothèse est que les perceptions des mères sont basées sur des informations valides telles que la performance et/ou la motivation de l'enfant (i.e., sa compétence perçue). Cette hypothèse est représentée par les lignes pointillées sur la Figure 4. Cette analyse permettra de savoir si les mères sont plus susceptibles que leur enfant de baser leurs perceptions sur des standards objectifs. Les résultats de plusieurs études d'Eccles (e.g., Eccles & Harold, 1991 ; Eccles, et al., 1990 ; Frome & Eccles, 1998 ; Parsons et al., 1982) ont indiqué que les perceptions de soi des enfants sont plus fortement basées sur les perceptions des parents relatives à la compétence de l'enfant que sur leurs propres performances antérieures. Autrement dit les parents semblent jouer le rôle de filtre interprétatif des expériences de l'enfant.

Enfin cette troisième étude se propose de tester l'effet d'un modulateur (*moderator*) dans l'influence des croyances de la mère : le sexe de l'enfant. Certains auteurs (Bussey & Bandura, 1999) ont en effet suggéré que l'influence des parents pourrait être plus forte sur les enfants du même sexe. Néanmoins, les études antérieures (Eccles, et al., 1990 ; Frome & Eccles, 1998 ; Jacobs & Eccles, 1992) ont souvent utilisé le sexe de l'enfant comme une variable de contrôle mais jamais comme un modulateur de l'influence des croyances des parents.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1 Participants

Un échantillon de 156 enfants (75 garçons et 81 filles) répartis dans quatre écoles élémentaires (CE2 à CM2) ainsi que leurs mères a été utilisé dans cette étude. Les participants retenus dans cette étude sont ceux qui ne présentaient aucune donnée manquante sur les variables de l'enfant et de la mère et représentaient une partie seulement

d'un échantillon de 344 enfants et leurs mères². Les enfants étaient âgés de 8 à 12 ans ($M = 10.4$, $ET = .9$) et l'âge moyen de leur mère était de 38,3 ans ($ET = 4.5$).

2.2 Procédure

Les données ont été collectées (1) par questionnaires pour les mères et leurs enfants et (2) à l'aide de tests physiques pour les enfants seulement. Le recueil des données s'est effectué en deux fois : au temps 1 (Septembre 1999) les données des mères et des enfants ont été recueillies alors qu'au temps 2 (Septembre 2000) seules les données de l'enfant furent relevées. Les questionnaires des enfants étaient remplis en classe, puis le questionnaire des mères était distribué pour que celles-ci puissent le compléter à leur domicile et le transmettre à l'école une semaine plus tard. Les tests physiques étaient conduits durant les séances d'éducation physique. Deux séances étaient nécessaires afin que les sujets soient évalués sur tous les tests.

2.3 Mesure³

Compétence physique perçue.

La même échelle que celle présentée dans l'étude II a été utilisée. Dans cette étude, sa consistance interne s'est avérée satisfaisante (α de Cronbach = .70 et .78 respectivement pour le temps 1 et temps 2).

Performance physique.

Quatre tests physiques issus de la batterie Eurofit (EUROFIT, 1993) ont été utilisés pour mesurer la performance physique. Il s'agissait de deux tests d'aptitudes et de deux tests de coordination motrice⁴. Le premier test d'aptitude consistait en un saut en longueur

² Des calculs similaires à ceux présentés dans l'étude II ont indiqué que l'échantillon de 156 sujets ne différait pas significativement de l'échantillon complet.

³ Les outils utilisés dans cette étude sont disponibles en Annexe 5

⁴ Ces tests sont décrits en Annexe 6.

sans élan pour lequel la performance était mesurée en mètres. Après échauffement deux essais par enfants étaient mesurés et le meilleur des deux était conservé. Le deuxième test d'aptitude consistait en un test de puissance abdominale (*sit up test*, Mathews, 1978). La performance était le nombre de relevé de tronc à partir d'une position couchée, exécuté en trente secondes (un seul essai par enfant). Les tests de coordination motrice comprenaient un parcours en dribble manuel et un test de coordination motrice du train inférieur. Le premier consistait à effectuer un parcours en zig zag en dribblant, avec un ballon de handball, autour de six plots régulièrement espacés. Le second consistait à franchir des haies régulièrement espacées et de hauteur croissante tout en respectant certaines contraintes motrices. Pour les deux parcours, le temps réalisé a été utilisé comme mesure de la performance. Pour ces deux tests les sujets disposaient de deux essais d'entraînement et le troisième, chronométré, était utilisé comme indicateur de la performance.

Perceptions des mères de la compétence physique de l'enfant.

Un outil identique à celui présenté dans l'étude II a été utilisé pour mesurer les perceptions de la mère relatives à la compétence physique de l'enfant. La consistance interne de cette variable s'est avérée satisfaisante ($\alpha = .88$).

Analyse des données

Les statistiques descriptives et les analyses préliminaires ont été conduites afin d'obtenir un aperçu des différences liées au sexe de l'enfant. Puis une analyse factorielle confirmatoire a testé la validité de construit des variables. La première question de recherche relative à l'influence des perceptions des mères sur la compétence perçue de l'enfant a été testée à l'aide d'une MES. Puis le même modèle a été soumis à une analyse multi groupe afin d'évaluer le pouvoir modulateur du sexe de l'enfant.

3. RÉSULTATS

3.1 Statistiques descriptives et analyses préliminaires

Les moyennes et les écarts-type pour les garçons et les filles sont présentés dans le Tableau 5. Des ANOVAs à un facteur ont révélé que les garçons avaient des scores significativement plus élevés que les filles sur les deux tests d'aptitudes (saut en longueur et puissance abdominale) et sur la compétence physique perçue au temps 1 et au temps 2, et qu'ils étaient aussi significativement plus rapides sur le parcours en dribble. Aucune différence n'est apparue entre les perceptions des mères de garçons et celles des mères de filles.

Tableau 5: Moyennes et écarts-type des variables.

Variables	Filles		Garçons		F	ddl
	M	ET	M	ET		
1. Saut en longueur	1.28	0.15	1.39	0.16	22.28***	1, 154
2. Abdominaux	17.42	4.58	19.18	4.19	6.27*	1, 154
3. Parcours en dribble	72.46	20.26	57.04	16.24	27.22***	1, 154
4. Test des haies	15.62	2.55	16.05	2.44	1.13	1, 154
5. Perceptions des mères	3.41	0.67	3.41	0.72	0	1, 154
6. Compétence perçue de l'enfant (temps 1)	3.15	0.67	3.36	0.55	4.48*	1, 154
7. Compétence perçue de l'enfant (temps 2)	2.98	0.71	3.20	0.49	5.20*	1, 154

Note: * $p < .05$. *** $p < .001$.

3.2 Analyse factorielle confirmatoire

Les réponses aux questions ont été soumises à une analyse factorielle confirmatoire (AFC) afin de s'assurer de la validité de construit des variables présumées. Les items de chaque construit ont été aléatoirement combinés pour ne former que deux indicateurs par construit, ceci dans le but de maintenir un degré de liberté acceptable compte tenu du nombre de sujets (Bentler, 1980 ; Byrne, 1994). Seul le construit performance physique a été conservé avec ses quatre indicateurs. Le modèle testé dans l'AFC comprenait donc dix variables manifestes et quatre facteurs latents. L'analyse a été conduite avec le logiciel

Lisrel 8.3 en utilisant une matrice de covariance et la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance. Le modèle présente un bon ajustement aux données $\chi^2(29, N = 156) = 39.62, p = .09, GFI = .95, NNFI = .95, CFI = .97, SRMR = .05$. Tous les λ s sont significatifs ($t > 2.00$). Les coefficients de fiabilité de ces construits (cf. étude II) sont de .73, .82, .69 et .79 respectivement pour la performance physique, les perceptions des mères de l'habileté de l'enfant et la compétence perçue de l'enfant au temps 1 et au temps 2. Ainsi la validité de construit des variables apparaît satisfaisante.

3.3 Modèle structural

Une fois assuré de la validité factorielle des variables, nous avons testé les relations supposées entre les variables conformément au modèle présenté dans la Figure 4. Le modèle s'ajuste bien aux données, $\chi^2(29, N = 156) = 39.62, p = .09, GFI = .95, NNFI = .95, CFI = .97, SRMR = .05$. Les coefficients du modèle de mesure et ceux du modèle structural sont présentés dans la Figure 5. La relation entre la perception des mères et la compétence physique perçue de l'enfant un an plus tard est significative ($\beta = .26$) malgré l'effet auto-régressif significatif de cette même variable mesuré un an plus tôt ($\beta = .42$). La piste allant de la performance physique à la compétence perçue de l'enfant au temps 2 n'est pas significative. Les variables du modèle prédisent 33 % de la variance de la variance des perceptions de soi de l'enfant au temps 2. Les perceptions des mères sont significativement basées sur la performance physique de l'enfant ($\beta = .47$) et sur sa compétence perçue au temps 1 ($\beta = .29$). Ces variables expliquent 35 % de la variance des perceptions des mères indiquant ainsi une relative précision de ces dernières.

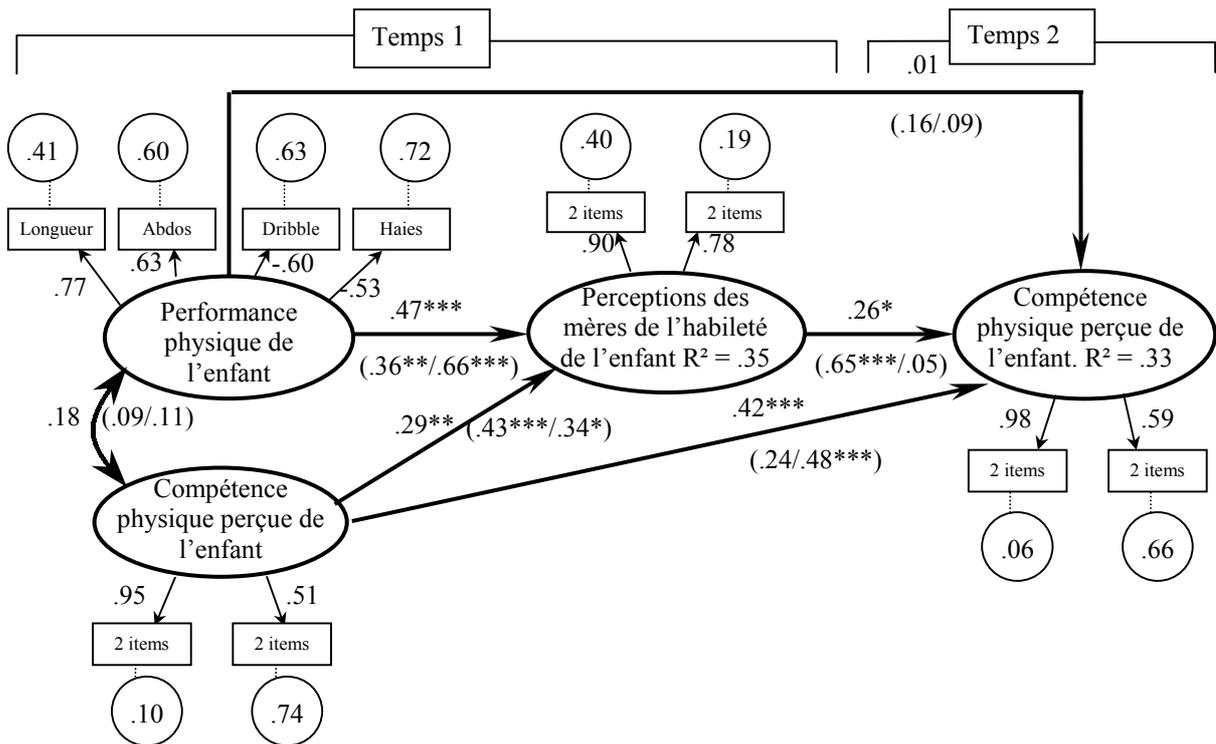


Figure 5 : Modèle structural de l'influence des mères sur la compétence physique perçue de l'enfant. Les solutions standardisées sont présentées. Au-dessus des flèches figurent les bêtas pour l'échantillon total et au-dessous les bêtas de l'analyse multi-groupe (filles/garçons). La part de variance expliquée concerne l'échantillon total. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

3.4 Analyse multi groupe : un test de l'effet modulateur du sexe de l'enfant

Afin de tester l'hypothèse de la modulation par le sexe de l'enfant le même modèle que celui présenté dans la Figure 4 a été testé en utilisant une MES dans deux groupes différents (Jaccard & Wan, 1996). Cette procédure permet de fixer des contraintes d'égalité entre les groupes (ici le groupe des garçons par rapport à celui des filles) sur les paramètres choisis. L'inférence d'une différence liée au sexe peut être faite si l'ajustement global du modèle est meilleur en terme de chi-carré lorsque la contrainte d'égalité est levée. Cet effet modulateur a été testé sur la piste entre les perceptions des mères et la compétence perçue de l'enfant au temps 2 afin de voir si l'influence des mères était plus forte sur les filles ou sur les garçons (voir Figure 5).

Lorsque la contrainte d'égalité est levée, la diminution du chi-carré est significative [$\Delta\chi^2(1) = 6.17, p < .02$]. Pour le modèle sans contrainte [$\chi^2(73) = 75.09, p = .41, NNFI = .98, CFI = .98$] les coefficients de piste standardisés entre les perceptions des mères et la compétence perçue de l'enfant sont de .05 (*ns*) pour les garçons et de .65 ($p < .001$) pour les filles. Aucune des autres pistes du modèle n'était modulée par le sexe de l'enfant. Ainsi les résultats confirment l'hypothèse selon laquelle l'influence de la mère est plus forte pour les filles que pour les garçons.

4. DISCUSSION

Trois objectifs étaient poursuivis dans cette étude : (1) tester l'effet des perceptions des mères relatives à la compétence de l'enfant sur la compétence perçue de l'enfant un an plus tard, indépendamment du niveau initial de cette variable et de la performance physique de l'enfant ; (2) étudier certains antécédents des perceptions des mères et de l'enfant et (3) examiner la possibilité d'une modulation de l'influence des perceptions des mères sur la compétence perçue de l'enfant par le sexe de ce dernier. Les résultats seront discutés au regard de ces trois points.

4.1 Effet des perceptions des mères sur la compétence physique perçue de l'enfant

Nos résultats confortent l'hypothèse d'un effet des perceptions des mères sur la compétence perçue de l'enfant. Ils indiquent que plus les mères ont une perception positive de la compétence physique de leur enfant et plus celui-ci est susceptible de *développer* une vision positive de sa propre compétence dans le temps. Ces résultats confirment certains travaux antérieurs dans le domaine du sport (Jacobs & Eccles, 1992) et dans le domaine scolaire (Frome & Eccles, 1998). Néanmoins notre méthodologie longitudinale ainsi que les variables que nous avons pris soin de contrôler (i.e., le niveau initial de compétence perçue et la performance physique de l'enfant), augmentent la fiabilité de nos résultats par

rapport à ces deux études. Démontrer l'effet des perceptions des mères sur le sentiment de compétence de l'enfant est un résultat intéressant dans la mesure où la compétence perçue est une importante variable prédisant l'investissement dans et la motivation pour le sport (Brustad et al., 2001; Roberts, 1992; Weiss & Chaumeton, 1992 ; voir également notre deuxième étude). Enfin le fait que nous ayons utilisé un échantillon français, par rapport à la majorité des études basées sur des échantillons anglophones, élargit la validité des recherches antérieures.

Le modèle n'explique que 33 % de la variance des perceptions de l'enfant. Ainsi l'influence des mères qui n'explique qu'une part de ces 33 % (le reste étant expliqué par l'effet des variables de contrôle) présente une influence limitée. Deux raisons peuvent être avancées pour expliquer ce résultat. Tout d'abord l'enfant dispose de nombreuses autres sources d'informations comme la comparaison avec les pairs, sa vitesse d'apprentissage, l'avis d'autres agents de socialisation pour évaluer sa compétence (Horn & Amorose, 1998). Les travaux futurs sur cette thématique auront intérêt à prendre en compte ces autres sources afin d'expliquer une part plus grande des perceptions de soi de l'enfant. Ensuite, certains auteurs (Smith, Jussim & Eccles, 1999) ont fait l'hypothèse que l'effet des croyances pouvait être cumulatif dans le temps. En effet, l'influence modérée des perceptions des mères sur un an peut être potentiellement plus importante si elle se reproduit durant plusieurs années. Néanmoins, des études longitudinales sur une longue période restent à conduire pour pouvoir corroborer cette hypothèse.

4.2 Antécédents des perceptions des mères et de l'enfant

Nos résultats indiquent que les perceptions des mères sont basées sur la performance et la motivation (i.e., la compétence perçue) antérieures de l'enfant. Autrement dit, les mères basent leurs perceptions sur des standards relativement objectifs qui pourraient limiter la formation de perceptions stéréotypées. L'analyse des corrélations entre les

variables latentes montrent des liaisons faibles ou non significatives entre la performance de l'enfant et sa compétence perçue au temps 1 ($\phi = .18$, *ns*) et au temps 2 ($\phi = .22$, $p < .05$). Ainsi les enfants contrairement aux mères ne semblent pas baser leurs perceptions sur leurs performances. Conformément aux travaux antérieurs réalisés à la fois dans le domaine sportif (e.g., Horn & Hasbrook, 1986; Horn & Weiss, 1991) et scolaire (e.g., Frome & Eccles, 1998), les enfants se basent plus fortement sur ce que leur mère pense d'eux plutôt que sur leur propre performance passée. En résumé, il semble que les mères sont plutôt précises dans la perception qu'elles ont de la compétence de leur enfant et qu'elles jouent un rôle important comme interprètes de ses performances antérieures. Ainsi les mères devraient être sensibilisées à l'influence que peuvent avoir les informations qu'elles donnent à l'enfant sur sa compétence dans la mesure où cela peut affecter le développement de ses perceptions de soi, pour le meilleur (quand elles estiment que leur enfant est bon) comme pour le pire (quand elles estiment que leur enfant est faible).

4.3 Différences liées au sexe

Conformément à la littérature (e.g., Brustad, 1996; Eccles & Harold, 1991; Jacobs & Eccles, 1992) les résultats mettent en évidence une différenciation des perceptions de compétence selon le sexe de l'enfant -les garçon s'évaluant significativement plus compétents que les filles. Des analyses visant à reproduire les résultats d'Eccles et Harold (1991) sur la taille de l'effet sexe sur l'habileté perçue et la performance ont montré que le sexe de l'enfant explique 3 % de la variance des perceptions de compétence et 9 % de la variance de la performance. Eccles et Harold rapportaient un différentiel de 12 % entre la part de variance expliquée dans les perceptions de compétence sportive et celle de la performance alors que notre écart se limite à 6 %. Néanmoins les tests physiques utilisés dans cette étude diffèrent de ceux sur lesquels nous nous sommes basés et limitent ainsi la comparaison.

Les travaux antérieurs (Eccles et al., 1990 ; Jacobs & Eccles, 1992) ont fait l'hypothèse que les différences liées au sexe au niveau des perceptions de soi pourraient être attribuées en partie aux stéréotypes sexués des parents. Bien que ces stéréotypes n'aient pas été mesurés directement, ils ne semblent pas être mis en cause dans nos résultats puisque les perceptions des mères de garçons ne se différenciaient pas significativement de celles des mères de filles. Une étude relativement récente (Kimiecik & Horn, 1998) a trouvé des résultats similaires avec un échantillon provenant des Etats-Unis. Il est possible que les changements sociaux qui se sont produits lors des deux dernières décennies expliquent en partie ces résultats. Avec la place croissante qu'occupent les femmes dans le domaine sportif (Davisse et Louveau, 1998), au moins dans les pays industrialisés, le sport est probablement devenu un domaine moins réservé aux hommes qu'il ne l'était auparavant.

Le rôle modulateur du sexe de l'enfant dans la relation entre perceptions des mères et habileté perçue de l'enfant a également été examiné. L'analyse multi groupe montre que dans le modèle testé spécifiquement pour les filles, les perceptions des mères influencent significativement la compétence perçue de l'enfant alors que cet effet n'est pas significatif dans le modèle des garçons. Aucune étude à notre connaissance n'avait été faite afin d'évaluer le pouvoir modulateur du sexe de l'enfant dans cette relation. Néanmoins certaines études ont montré que l'encouragement des parents et leur investissement étaient particulièrement importants pour les enfants du même sexe (e.g., Greendorfer & Ewing, 1981; Linver & Silverberg, 1997; McElroy & Kirkendall, 1980).

Afin de tester si une relation symétrique existe, c'est-à-dire si les garçons sont plus influencés par leur père, des analyses complémentaires ont été effectuées à partir des données présentées dans l'étude II (cf. p. 69). Une analyse multi groupe a été conduite sur le modèle présenté dans la Figure 3. Les résultats confirment tout d'abord que comme dans

l'étude II, l'effet des perceptions des mères est modulé par le sexe de l'enfant [$\Delta\chi^2(1) = 5.76, p < .05$; $\beta = .15$ (*ns*) pour les garçons et $\beta = .81$ ($p < .001$) pour les filles]. Concernant l'influence des pères cette analyse ne montre aucune variation (pour les garçons comme pour les filles cet effet est non significatif) de l'effet des perceptions des pères sur la compétence perçue de l'enfant en fonction du sexe de ce dernier [$\Delta\chi^2(1) = .01, ns$]⁵. Ainsi à la lumière de nos données, la relation symétrique montrant un effet spécifique des perceptions pères sur la compétence perçue des garçons n'est pas vérifiée. Ce résultat est néanmoins à considérer comme étant de nature exploratoire compte tenu de l'absence d'autres données éprouvant cette hypothèse.

Concernant la modulation de l'effet des perceptions des mères deux explications peuvent être proposées pour expliquer ce résultat : (1) les mères produisent différents types de comportements en fonction du sexe de l'enfant et/ou (2) les garçons sont moins sensibles aux perceptions et aux comportements de leur mère. La première explication peut-être appréhendée à l'aide des théories élaborées par Bandura (Bussey & Bandura, 1999). Selon cet auteur le développement de l'identité sexuée de l'enfant est fortement influencé par le parent du même sexe. Par exemple, les mères parlent plus à leur fille et utilisent des formes de langage plus encourageantes (*supportive*) qu'avec leur garçon (Bussey & Bandura, 1999). Par conséquent les filles pourraient être plus sensibles aux perceptions de leurs mères que les garçons parce qu'elles ne reçoivent pas les mêmes commentaires ou sollicitations que ces derniers.

D'autre part il est également possible de supposer que les garçons ne considèrent pas leur mère -par rapport à d'autres autrui significatifs- comme une source d'information

⁵ On pourrait supposer que la présence dans le même modèle (cf. Figure 3) des variables du père et de la mère nuise au test de la modulation. C'est pourquoi ces mêmes analyses ont été faites séparément pour le père et la mère. Elles confirment la présence d'une modulation de l'effet des perceptions des mères par le sexe de l'enfant et l'absence de cette modulation pour les pères.

pertinente pour estimer leur compétence sportive. Ils pourraient en particulier accorder plus d'importance à l'avis de leur entraîneur s'ils en ont un, à celui de leur enseignant d'éducation physique ou à leur camarade. Ils peuvent donc être conscients des perceptions de leur mère à leur égard, mais ne pas en tenir compte, ne la jugeant pas suffisamment « qualifiée ». En somme, cet effet modulateur du sexe de l'enfant pourrait être dû à une plus grande sensibilité des filles et/ou à une plus grande indifférence des garçons vis-à-vis des perceptions et des comportements de leur mère. Notre étude IV permettra de tester ces hypothèses.

Malgré les avancées méthodologiques de cette étude, les limites propres aux études corrélationnelles valent également pour celle-ci. Le fait qu'aucune variable n'ait été manipulée rend délicates les interprétations en terme de causalité pure. Néanmoins comme les perceptions des mères ont été mesurées un an avant celles des enfants on peut être sûr du sens de la relation entre ces deux variables. Néanmoins, l'hypothèse qu'une variable non mesurée puisse rendre compte de cette relation ne peut être complètement exclue. Elle reste cependant peu vraisemblable dans la mesure où le niveau initial des perceptions de l'enfant ainsi que sa performance physique ont été contrôlés.

Etude IV

Une médiation de l'effet des croyances des parents : la contribution de l'interactionnisme symbolique

"[...] research on the mediation of expectancy effects needs to expand to other important situations where expectations are likely to be operating such as [...] parent-child relationships".

Monica Harris & Robert Rosenthal, 1985, p. 379.

1. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

Nous avons mis en évidence dans les deux études précédentes d'une part l'importance des perceptions de compétence de l'enfant en tant que déterminant de l'investissement sportif et d'autre part l'importance du rôle de la mère dans le développement de ces perceptions. Cette quatrième étude se propose d'approfondir le rôle d'une variable par laquelle les perceptions des parents relatives à la compétence physique de l'enfant vont influencer le développement des propres perceptions de l'enfant¹ : les perceptions des enfants relatives aux croyances des parents. Du point de vue de l'enfant cette variable correspond à la question : ma mère/mon père me trouve-t-il/elle doué(e) / compétent(e) dans cette activité ? Cette variable que nous avons appelée perception miroir (*reflected appraisal*) est depuis longtemps supposée jouer un rôle médiateur dans l'influence des croyances d'une personne sur les perceptions de soi d'une autre personne (Cooley, 1902 ; Mead, 1934). Comme nous l'avons développé dans la partie théorique (cf. p. 42), selon les auteurs de l'interactionnisme symbolique, les perceptions de soi d'un

¹ Les données relatives à cette étude sont plus largement décrites par Bois, Sarrazin, Brustad, Chanal & Trouilloud (soumis, cf. Annexe 7).

individu peuvent être le reflet de la manière dont il est perçu par les autres. Dans le cadre de notre question de recherche, trois variables principales sont concernées par ce processus : les perceptions des parents relatives à la compétence de l'enfant, les perceptions miroirs des enfants relatives aux parents et la compétence perçue des enfants.

Très peu d'études (e.g., Felson, 1989; Ichiyama, 1993) ont testé complètement ce processus en contexte naturel en mesurant simultanément les trois variables du modèle, et une seule traite du domaine sportif (Felson, 1989). La présente étude vise à compléter ce manque en examinant si l'effet des perceptions des parents sur la compétence perçue de l'enfant est médiée par les perceptions miroirs des enfants. Une attention particulière a été accordée aux problèmes méthodologiques des travaux antérieurs soulevés par Felson (1989, 1993). La limite principale relève de la nature corrélationnelle des données antérieures. Par exemple la corrélation entre les perceptions des parents et les perceptions miroirs des enfants ou ses perceptions de soi peut venir de l'influence du premier sur les seconds (conformément à la théorie initiale) ou bien de l'effet inverse : les individus ont parfois des perceptions d'eux-mêmes qu'ils tentent de communiquer aux autres par des stratégies de présentation de soi (voir Schlenker, 2003, pour une revue). De même si la corrélation entre les perceptions miroirs et les perceptions de soi est conforme aux postulats du soi reflété -les perceptions miroirs influencent le développement des perceptions de soi- on ne peut évacuer une interprétation alternative où les perceptions de soi influencent les perceptions miroirs. En d'autres termes, les inférences d'un individu sur la manière dont il est perçu par autrui peuvent être basées sur ses perceptions de soi plutôt que sur une vision précise des vraies perceptions d'autrui.

Cette hypothèse appelée « effet de projection » (Jussim et al., 1992) ou « effet du consensus erroné » (*false consensus effect*, e.g., Felson, 1993 ; Ross, Greene & Hoise, 1977) propose que les individus projettent leurs propres perceptions sur les autres,

particulièrement lorsque peu d'information est disponible. Ainsi nous aurions tendance à penser que les autres nous voient comme nous nous voyons et ce d'autant plus que l'environnement social renvoie peu d'informations sur nous-mêmes. Dans un souci de contrôler cette explication alternative nous avons utilisé une nouvelle fois un devis longitudinal afin d'être sûr du sens des relations inférées entre les variables.

Un autre biais possible dans les travaux antérieurs réside dans l'absence de prise en compte du niveau réel de l'enfant. Or sa performance objective peut expliquer toutes les relations entre les variables impliquées dans ce modèle. En effet, les trois variables concernées sont toutes plus ou moins directement des estimations de cette performance. Par exemple, il est possible que les enfants sportivement doués s'évaluent plus favorablement, pensent que les autres les évaluent aussi plus favorablement et soient effectivement mieux évalués par autrui. Des relations entre ces évaluations pourraient alors apparaître sans aucune communication entre les individus. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de contrôler cette performance objective lorsque l'on veut étudier le processus du soi reflété, avec des données corrélationnelles (Felson, 1993).

Ces considérations nous ont amené à éprouver le modèle théorique présenté dans la Figure 6. Plus spécifiquement les hypothèses suivantes sont formulées.

1. Les perceptions des parents ont un effet positif sur les perceptions miroirs des enfants relatives aux parents (piste a) indépendamment du niveau sportif (évalué par les notes de l'enfant en éducation physique) et de l'effet de projection (piste c).

2. Les perceptions miroirs des enfants ont un effet positif sur l'évolution de leurs perceptions de soi (piste b) indépendamment du niveau initial de perceptions de soi et du niveau sportif (traits pointillés).

3. Les perceptions miroirs jouent un rôle médiateur dans la relation entre les perceptions des parents et la compétence perçue de l'enfant. Autrement dit, les perceptions

des parents n'ont pas d'influence sur l'évolution des perceptions de l'enfant lorsque l'effet des perceptions miroirs est contrôlé.

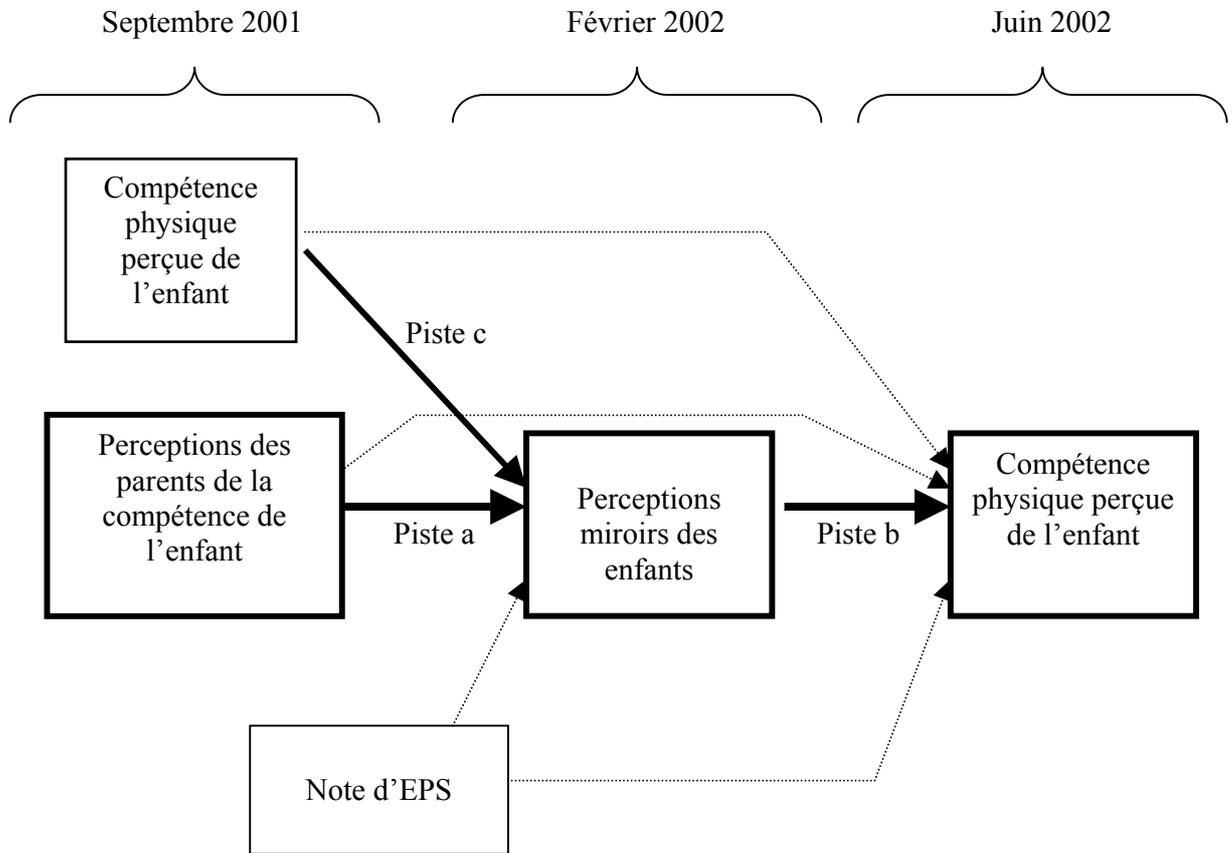


Figure 6 : Modèle théorique du processus du soi reflété au sein de la famille.

Un objectif complémentaire de cette étude est de tester les deux interprétations données à l'effet des perceptions des mères sur la compétence perçue de l'enfant, uniquement observé chez les filles, dans l'étude III. La première interprétation est celle d'un traitement particulier des mères à l'égard de leur fille. Si cette interprétation est valide alors on peut présumer que les filles perçoivent mieux que les garçons le message envoyé par leur mère. Dans ce cas le poids de la piste a devrait être plus fort chez les filles que chez les garçons. La deuxième interprétation est que les garçons accordent moins d'importance à ce que leur mère pense d'eux et lui sont donc plus insensibles. Si c'est le cas, on peut supposer que les garçons internalisent moins que les filles les perceptions

miroirs relatives à la mère. Autrement dit le poids de la piste b devrait être plus faible chez les garçons que chez les filles.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1 Participants

Un échantillon de 147 élèves de classe de sixième (73 garçons et 74 filles) répartis dans deux collèges de la Drôme, leurs mères ($M = 40.34$, $ET = 4.61$) et leurs pères ($M = 42.99$, $ET = 6.12$) a été utilisé. Les élèves étaient âgés de 10 à 13 ans ($M = 11.73$, $ET = 0.58$). Un total de 276 familles avait accepté de prendre part à cette étude. Seuls les sujets présentant des données complètes pour la mère, le père et l'enfant sur les trois temps de collecte des données ont été utilisés dans les analyses statistiques².

2.2 Procédure

Les données ont été collectées à partir de questionnaire au cours de trois temps de mesure différents répartis sur une année scolaire. Au temps 1 (Septembre 2001) des données provenant des parents et des enfants ont été recueillies. Au temps 2 (Février 2002) et au temps 3 (Juin 2002) seules des données des enfants ont été relevées. Ces derniers complétaient leurs questionnaires durant les cours d'éducation physique avec les conseils d'un expérimentateur. Une fois les questionnaires du temps 1 complétés, ceux destinés aux parents étaient distribués aux enfants et devaient être ramenés au collège dans un délai d'une semaine.

2.3 Mesures³

Compétence perçue de l'enfant.

² Des calculs similaires à ceux conduits dans l'étude II ont indiqué que les 147 familles aux données complètes ne différaient pas significativement de l'échantillon total comprenant des données manquantes.

³ Les outils utilisés dans cette étude sont visibles en Annexe 4.

La compétence physique perçue de l'enfant a été mesurée aux temps 1 et 3 à l'aide d'un questionnaire à trois items, identique à celui développé par Nicholls et ses collègues (e.g., Duda & Nicholls, 1992). Les sujets devaient répondre à des questions du type : « quand tu fais du sport tu te trouves... » sur une échelle en 7 points allant de très mauvais (1) à très bon (7). Cette échelle a démontré une bonne validité de construit ainsi qu'une consistance interne et une validité prédictive satisfaisante dans d'autres études (e.g., Sarrazin, Roberts, Cury, Biddle & Famose, 2002 ; Trouilloud, Sarrazin, Martinek, & Guillet, 2002).

Perceptions des parents de la compétence physique de l'enfant.

La même échelle que celle présentée dans l'étude II a été utilisée pour mesurer les perceptions du père et de la mère relatives à la compétence physique de l'enfant.

Perceptions miroirs des parents.

Les perceptions miroirs des enfants relatives aux parents ont été mesurées distinctement pour le père et la mère, au temps 2 à l'aide d'un questionnaire à six items identique à celui développé par Amorose (e.g., 2002, 2003). Trois items pour chaque parent évaluaient dans quelle mesure les enfants pensaient que leur père ou leur mère les trouvaient physiquement compétents. Les items ont été construits pour être complémentaires à ceux utilisés pour mesurer les perceptions des parents de la compétence de l'enfant (e.g., « A ton avis comment ton père/ ta mère évalue-t-il/elle ton niveau en sport ? »). Les sujets devaient indiquer les réponses sur une échelle en 7 points où les scores les plus hauts indiquent les perceptions miroirs les plus élevées.

Niveau sportif de l'enfant.

Les notes attribuées par le professeur d'éducation physique au premier trimestre ont été collectées afin de servir d'indicateur de performance physique.

Analyse des données.

Des analyses descriptives et des calculs préliminaires ont d'abord été conduits. Ensuite, une analyse factorielle confirmatoire (AFC) a permis d'évaluer la validité de construit des variables. En particulier l'analyse des perceptions miroirs des parents visait à déterminer si les enfants ont des perceptions distinctes de ce que pensent leur père et leur mère. Puis une modélisation par équation structurale a servi à tester les relations entre les variables telles qu'elles sont décrites dans la Figure 6. Les tests de médiation ont été conduits en éprouvant une série de modèles. Le modèle de la Figure 6 représente un modèle partiellement médié dans lequel chaque variable indépendante est supposée avoir un effet direct sur les perceptions de l'enfant au temps 3, mais également un effet indirect par les perceptions miroirs. Le modèle 2 représente un modèle complètement médié, dans lequel les relations entre les perceptions des parents et celles de l'enfant au temps 3 ont été supprimées. Enfin le modèle 3 est un modèle non médié dans lequel la piste b a été supprimée. Le modèle partiellement médié (cf. Figure 6) est le moins contraint des trois et les deux autres sont des modèles « emboîtés » avec celui-ci. Un test de la différence du chi-carré entre le modèle partiellement médié et celui avec la médiation complète peut permettre de savoir si l'ajustement est meilleur lorsque les pistes directes sont incluses. Si c'est le cas la différence de chi-carré entre ces modèles devrait être significative. Enfin, une analyse multi-groupe n'incluant que les données de la mère et de l'enfant a permis d'éprouver les deux interprétations proposées dans l'étude précédente, à l'effet des perceptions des mères sur les perceptions de soi des filles.

3. RÉSULTATS

3.1 Statistiques descriptives et analyses préliminaires

Les moyennes et les écarts-types des variables de l'étude sont présentés dans le tableau 6. Des ANOVAs à un facteur ont montré que les garçons obtenaient des scores plus

élevés que les filles sur la compétence physique perçue au temps 1 et au temps 3. Ni les perceptions des parents ni les perceptions miroirs des parents ne diffèrent entre garçons et filles. Pour s'assurer que les perceptions des parents ne varient pas en fonction du sexe des parents ou de celui de l'enfant, une ANOVA 2 (sexe de l'enfant) × 2 (perceptions du père et de la mère), avec une mesure répétée sur la dernière variable a été calculée. Ni l'effet d'interaction ni l'effet principal ne sont significatifs.

Tableau 6 : Moyennes et écarts-type des variables

Variables	Filles		Garçons		F	ddl
	M	ET	M	ET		
Note	13.05	2.11	13.4	2.75	0.74	1, 145
Compétence perçue de l'enfant (temps 1)	5.03	1.05	5.59	1.16	9.21**	1, 145
Perceptions des mères	4.67	1	4.71	1.1	0.07	1, 145
Perceptions des pères	4.67	1.04	4.7	1.13	0.03	1, 145
Perceptions miroirs relatives aux mères	4.78	1.14	4.96	1.1	0.90	1, 145
Perceptions miroirs relatives aux pères	4.73	1.16	4.92	1.16	0.93	1, 145
Compétence perçue de l'enfant (temps 2)	5.01	1.24	5.45	1.04	5.31*	1, 145

Note: * $p < .05$. ** $p < .01$

3.2 Analyse factorielle confirmatoire

Une AFC a été conduite afin de tester la validité de construit des variables. Dans un premier temps nous avons testé un modèle basé sur dix huit variables observées et six facteurs latents. L'analyse a été conduite avec Lisrel 8.3 en utilisant une matrice de covariance et la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance. Ce premier modèle ne présentait pas un bon ajustement aux données : $\chi^2(120, N = 147) = 364.34, p < .001$, NNFI = .72, CFI = .78, SRMR = .08. L'analyse des résultats a révélé d'importants résidus entre les trois indicateurs des perceptions miroirs relatives au père et à la mère. Dans la mesure où les questions pour ces deux variables étaient identiques (mis à part le mot « père » ou « mère ») certains enfants pourraient avoir répondu de la même manière à ces

paires d'items. De ce fait nous avons décidé d'ajouter trois erreurs de covariance entre les trois indicateurs des perceptions miroirs relatives aux mères et ceux des perceptions miroirs relatives aux pères. Cette modification a permis une nette amélioration de l'ajustement du modèle : $\chi^2(117, N = 147) = 185.08, p < .001, NNFI = .94, CFI = .96, SRMR = .05$. Les corrélations entre les variables étaient faibles à modérées exceptées celles entre les perceptions des mères et des pères ($\Phi = .79$) et entre les perceptions miroirs relatives aux pères et aux mères ($\Phi = .99$). La validité discriminante de ces construits a donc été éprouvée. Nous avons examiné si chacune de ces paires de facteurs latents pouvait être traitée comme un seul construit en fixant la corrélation à 1 et en comparant le modèle contraint au modèle original où la corrélation était estimée (voir Anderson & Gerbing, 1988). Ce test a été conduit séparément pour chacune de ces deux paires de variables latentes. Les tests de différence du chi-carré montrent que les modèles avec la corrélation fixée à 1 ne sont pas significativement différents des modèles où ce paramètre est estimé ($ps > .10$). Autrement dit ces construits ne se distinguent guère d'un point de vue statistique. C'est la raison pour laquelle les perceptions des mères et des pères relatives à la compétence de l'enfant ont été combinées en un seul facteur basé sur 6 variables observées, de même que les perceptions miroirs relatives au père et à la mère. Ce nouveau modèle à quatre facteurs présente un bon ajustement aux données, $\chi^2(126, N = 147) = 222.7, p < .001, NNFI = .93, CFI = .94, SRMR = .05$ et a été utilisé dans la suite de ces analyses. La validité de construit et les coefficients alpha de ces quatre facteurs sont $\rho = .82, .87, .84, .82$ et $\alpha = .82, .84, .85, .81$ respectivement pour les perceptions de compétence de l'enfant au temps 1, les perceptions des parents de la compétence de l'enfant, les perceptions miroirs et les perceptions de l'enfant au temps 2.

3.3 Modèle structural

Pour pouvoir tester le modèle partiellement médié présenté dans la Figure 6, la note de l'enfant a été ajoutée au modèle de l'AFC à quatre facteurs en tant que variable manifeste, de manière à avoir une estimation du niveau physique de l'enfant. L'ajustement aux données était satisfaisant : $\chi^2(140, N = 147) = 229.24, p < .001, NNFI = .93, CFI = .94, SRMR = .05$. Les perceptions des parents ont un effet significatif positif sur les perceptions miroirs ($\beta = .52$) indépendamment de l'effet de la note en EPS ($\beta = .05, ns$) et du niveau initial de compétence perçue de l'enfant ($\beta = .17, ns$). Les perceptions miroirs prédisent positivement et significativement la compétence perçue de l'enfant au temps 3 ($\beta = .43$) indépendamment de l'effet auto-régressif significatif de cette variable ($\beta = .39$). L'effet des perceptions des parents sur la compétence perçue de l'enfant au temps 3 n'était pas significatif ($\beta = .01$), de même que l'effet de la note sur cette variable ($\beta = .12$). Afin de tester le rôle médiateur des perceptions miroirs, deux autres modèles ont été testés. Le modèle non médié présentait un moins bon ajustement aux données : $\chi^2(141, N = 147) = 244.06, p < .001, NNFI = .92, CFI = .94, SRMR = .064$. La piste allant des perceptions des parents à la compétence perçue de l'enfant au temps 3 était significative ($\beta = .51, p < .001$), indépendamment de la note de l'enfant ($\beta = .12, ns$) et sa compétence perçue initiale ($\beta = .47, p < .001$). Enfin le modèle avec la médiation complète présentait un bon ajustement aux données : $\chi^2(141, N = 147) = 229.25, p < .001, NNFI = .93, CFI = .95, SRMR = .05$. La comparaison des modèles de la médiation complète et partielle suggère que l'ajout de la piste directe entre les perceptions des parents et la compétence perçue de l'enfant au temps 3 n'augmente pas significativement l'ajustement du modèle [$\Delta\chi^2(1) = .01, ns$]; par conséquent le modèle le plus simple (i.e., celui de la médiation complète) a été préféré. Les coefficients structuraux ainsi que ceux du modèle de mesure sont présentés dans la Figure 7. L'étude des paramètres concernés montre que les trois critères de la médiation proposés

par Baron et Kenny (1986) sont satisfaits : (1) les perceptions des parents influencent significativement les perceptions miroirs de l'enfant ($\beta = .52, p < .001$), (2) les perceptions miroirs prédisent significativement les perceptions finales de l'enfant ($\beta = .44, p < .001$) et (3) l'effet direct des perceptions des parents sur celles de l'enfant n'est pas significatif quand l'effet des perceptions miroirs est contrôlé ($\beta = .01, ns$), mais il le devient ($\beta = .26, p < .05$) lorsque la piste b est supprimée (dans le modèle non médié).

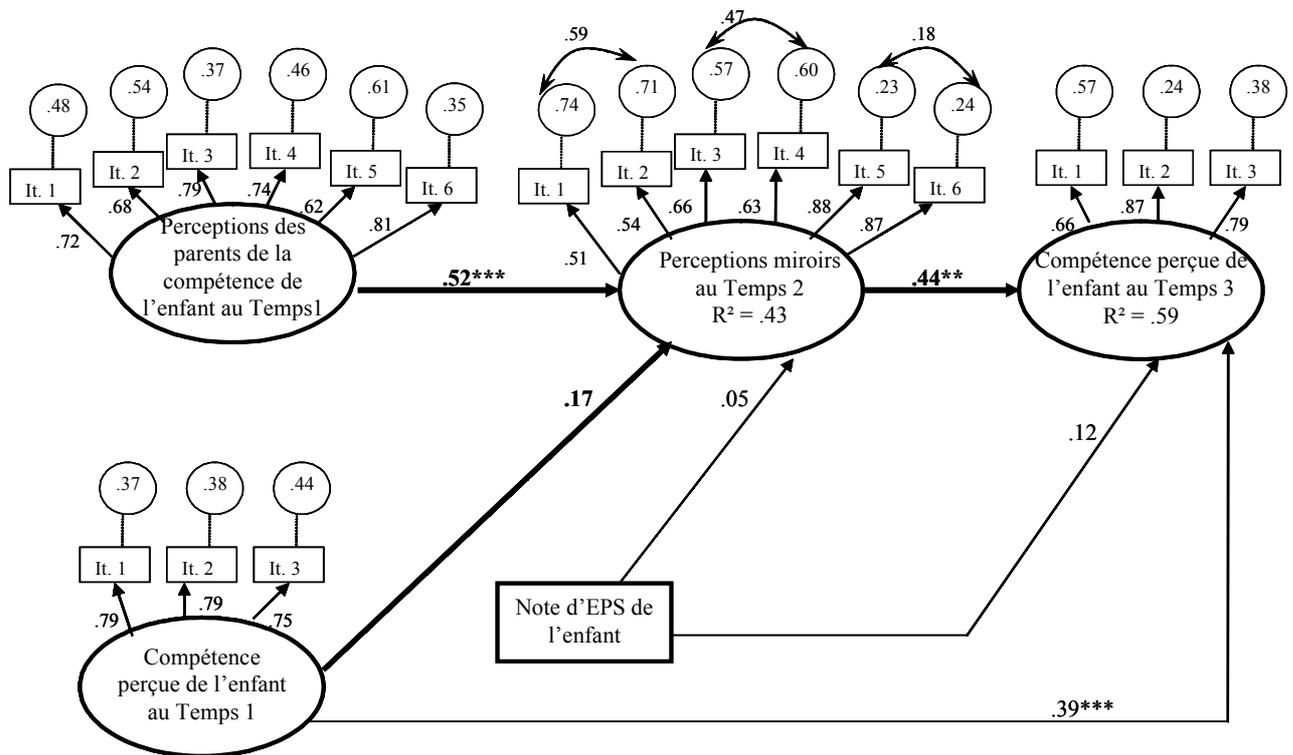


Figure 7 : Modèle d'équations structurales du processus du soi reflété. Les solutions standardisées sont présentées. ** $p < .01$ *** $p < .001$

En dernier lieu une analyse multi-groupe (cf. p. 96 pour une description approfondie de cette méthode) a permis de tester les deux interprétations proposées dans l'étude II. Un modèle identique à celui présenté dans la Figure 7 mais n'incluant que les données de la mère a été testé. Les pistes a et b ont été successivement contraintes afin d'être de poids égal dans le modèle des garçons et celui des filles. Puis ces modèles ont été comparés à

l'aide d'un test du chi-carré avec le modèle non contraint afin de tester s'ils différaient les uns des autres.

L'hypothèse d'un traitement différencié des mères à l'égard de leur fille n'a pas été confortée par les résultats : lorsque la piste a est contrainte à l'égalité entre les deux sexes, l'ajustement de ce modèle n'est pas significativement différent du modèle non contraint [$\Delta\chi^2(1) = .05$, *ns*, $\beta = .51$ pour les filles contre $\beta = .45$ pour les garçons]. L'hypothèse d'une moins grande sensibilité des mères a également été infirmée : lorsque la piste b est contrainte à l'égalité entre les deux sexes, l'ajustement de ce modèle n'est pas différent du modèle non contraint [$\Delta\chi^2(1) = .07$, *ns*, $\beta = .45$ pour les filles contre $\beta = .43$ pour les garçons]. Les pistes a et b ne diffèrent pas significativement entre le modèle des garçons et celui des filles.

4. DISCUSSION

Le but de cette étude était d'étudier le processus du soi reflété entre les parents et leurs enfants de 6^{ème} et d'évaluer le rôle des perceptions miroirs dans le développement de la compétence sportive perçue de l'enfant. Les résultats préliminaires et les questions relatives à la validité du modèle seront discutés en premier lieu avant d'aborder le processus du soi reflété proprement dit.

4.1 Résultats préliminaires

Les premières analyses révèlent des différences liées au sexe fréquemment observées avec des garçons qui se perçoivent significativement plus compétents que les filles au temps 1 et au temps 3. Ces résultats en accord avec la littérature existante (Dempsey et al., 1993; Eccles & Harold, 1991 ; voir aussi études II et III) confirment que les garçons sont généralement plus confiants en leur habileté physique que les filles. Un autre résultat indique que les perceptions des parents relatives à la compétence de l'enfant ne varient pas

en fonction du sexe de l'enfant conformément quelques résultats récentes (e.g., Kimiecik & Horn, 1998 ; étude II).

Une analyse factorielle confirmatoire a montré que les perceptions des mères et des pères de la compétence de l'enfant ne constituaient pas deux facteurs distincts. Il semble ainsi que les mères et les pères ne font pas une évaluation spécifique de la compétence de leur enfant. Bien que certains auteurs (e.g., Brustad et al., 2001) aient fait l'hypothèse que les parents pourraient ne pas partager les mêmes perceptions ni produire les mêmes comportements envers leurs enfants, aucune étude à notre connaissance n'a examiné cette question dans le domaine du sport. Un autre résultat relatif à l'AFC indique qu'à l'image des perceptions des parents, les perceptions miroirs des enfants ne sont pas différenciées entre le père et la mère. Ainsi les enfants de cette étude pensent être perçus de la même manière par leur père et leur mère. Ce résultat conforte ceux rapportés par d'autres études (e.g., Amorose, 2003 ; Felson, 1989) montrant que les enfants ne distinguent pas très bien les perceptions d'une personne de celles d'une autre. Mais dans ce cas ce résultat n'est pas surprenant puisque les perceptions des mères et des pères ne sont pas significativement différentes en réalité. Ainsi ces résultats peuvent également être interprétés comme une preuve de la relative précision des perceptions miroirs des enfants.

4.2 Processus du soi reflété

Trois hypothèses principales ont été explorées dans cette étude. Tout d'abord nous avons proposé que les perceptions des parents auraient des effets positifs sur les perceptions de l'enfant indépendamment du niveau sportif et des effets de projection. L'effet de projection renvoie au processus par lequel les individus peuvent baser leurs perceptions miroirs relatives aux autres sur leurs perceptions d'eux-mêmes plutôt que sur ce que les autres pensent d'eux (e.g., Jussim et al., 1992 ; Tice & Wallace, 2003). Ainsi les perceptions de soi des individus pourraient influencer leurs perceptions miroirs des autres

ce qui est le sens opposé de l'hypothèse de l'interactionnisme symbolique. Ainsi l'effet de projection est une hypothèse concurrente à celle de l'influence des perceptions des parents sur les perceptions miroirs de l'enfant.

Les résultats confirment l'hypothèse de l'influence des parents au détriment de l'effet de projection. L'influence significative des perceptions des parents sur les perceptions miroirs de l'enfant montre que ce dernier est relativement précis dans la perception des croyances de ses parents. Ce résultat est surprenant car il n'est pas en accord avec la plupart des travaux récents sur ce domaine (Felson, 1993 ; Shrauger & Shoeneman, 1979 ; Tice & Wallace, 2003) qui montrent que les individus en général ne sont pas particulièrement précis pour deviner ce que les autres pensent d'eux. Comment expliquer alors que les enfants de cette étude étaient plus précis que ce qui a été démontré par le passé ? Deux explications peuvent être proposées. Premièrement, certains auteurs (e.g., Malloy, Albright, Kenny, Agatstein & Winqvist, 1997) ont montré que les individus sont plus précis lorsqu'ils perçoivent ce que les membres de leur famille pensent d'eux par opposition à ce que pensent d'eux leurs amis ou leurs collègues de travail. De plus les enfants dans cet échantillon sont relativement jeunes et donc susceptibles d'être encore assez proches et sensibles à leur parents. Ainsi la proximité entre les parents et les enfants de cet âge pourrait expliquer ces résultats.

Deuxièmement, la méthodologie utilisée, avec des données collectées en trois temps combinées à un modelage par équations structurales pourrait expliquer ces résultats. Ce type de méthodologie n'a pas été utilisé par le passé dans les études sur cette thématique. Quoi qu'il en soit, ces résultats démontrent la précision des perceptions miroirs contrairement aux travaux antérieurs (Felson, 1993 ; Tice & Wallace, 2003) et mettent en doute l'occurrence d'un effet de projection. D'autres études longitudinales semblent nécessaires pour établir le sens des relations causales entre ces variables.

La deuxième hypothèse était que les perceptions miroirs relatives aux parents influençaient le développement de la compétence perçue de l'enfant indépendamment de sa compétence perçue initiale et de son niveau en sport. Les résultats corroborent cette hypothèse conformément aux travaux précédents (e.g., Babkes & Weiss, 1999; Felson, 1993). Cependant, il n'est pas possible d'expliquer ce résultat par un effet de projection comme cela a été fait par le passé (e.g., Ichiyama, 1993) puisque aucun lien n'a été trouvé entre les perceptions de soi initiales de l'enfant et ses perceptions miroirs. Ainsi ces résultats sont plutôt conformes avec les vues originelles de l'interactionnisme symbolique (e.g., Mead, 1934).

Enfin la troisième hypothèse concernait la médiation de l'effet des croyances des parents sur les perceptions de l'enfant par ses perceptions miroirs. Les résultats corroborent les suppositions de départ. Cette étude est la première à notre connaissance, en contexte naturel, à démontrer complètement les trois étapes du processus du soi reflété. Les études antérieures soit n'ont que partiellement exploré le processus (e.g., Amorose, 2002, 2003), soit n'ont pas démontré cette médiation (e.g., Felson, 1989). Deux points méthodologiques peuvent être avancés pour expliquer le décalage avec l'étude de Felson. En premier lieu, les construits utilisés dans son étude étaient tous mesurés avec un seul item. Il est possible que cela ait causé quelques problèmes de fiabilité et de validité à ses mesures. Ensuite l'échantillon utilisé par Felson recouvrait une tranche d'âge plus étendue que notre échantillon (des élèves de 9 à 12 ans pour Felson, des élèves de 11 ans uniquement dans notre échantillon). Des auteurs (e.g., Horn & Amorose, 1998) ont montré qu'au fur et à mesure que les enfants grandissent, ils deviennent de plus en plus capables d'utiliser les point de vue de sources différentes pour évaluer leur compétence physique. Par conséquent le processus médiateur souligné dans notre étude pourrait avoir été masqué dans l'étude de Felson parce que des enfants d'âges assez différents sont mélangés dans le même

échantillon. Encore une fois en raison du faible nombre d'études ayant testé ces hypothèses, aucune conclusion ne peut être faite pour ou contre cette médiation sans avoir de résultats supplémentaires.

Les deux interprétations formulées dans l'étude III ont été infirmées par des analyses complémentaires. L'effet identique des perceptions de la mère sur les perceptions miroirs de l'enfant, pour les filles comme pour les garçons, indique que les enfants des deux sexes perçoivent un message identique de la part de la mère. Ce résultat semble donc aller à l'encontre d'un traitement particulier des mères à l'égard de leur fille -première interprétation proposée. La deuxième interprétation, celle d'une moindre considération de la part des garçons de ce que pensent leur mère, semble également infirmée. La piste significative est de poids identique, pour les garçons et les filles, entre les perceptions miroirs relatives à la mère et les perceptions de soi, indiquant que les enfants des deux sexes internalisent ce que leur mère pense d'eux.

En résumé, malgré les limites habituelles inhérentes aux études corrélationnelles (voir p. 87), cette étude a mis en évidence une relation entre les perceptions des parents et les perceptions miroirs de l'enfant, et ce contrairement aux études antérieures. Deuxièmement un lien entre les perceptions miroirs et les perceptions de soi a été trouvé conformément à la littérature. Néanmoins ce résultat ne semble pas pouvoir être attribué à un effet de projection (Felson, 1993 ; Tice & Wallace, 2003) puisque celui-ci a été contrôlé. Au contraire les résultats tendent plutôt à renforcer la validité de la théorie originale de l'interactionnisme symbolique. D'un point de vue pragmatique ces résultats mettent l'accent sur l'importance de l'interprétation que les enfants peuvent faire à propos des croyances et des comportements des parents. Les parents conscients de ce fait auraient tout intérêt à surveiller non seulement ce qu'ils disent et ce qu'ils font avec leurs enfants,

mais également la manière dont les enfants interprètent ces croyances et ces comportements.

Etude V

Une approche expérimentale de l'influence des mères sur la motivation, les perceptions de soi et la performance de l'enfant

«Le vouloir le plus volontaire qui soit se trouve essentiellement réalisé dans l'attention que nous donnons à une représentation difficile pour la maintenir énergiquement sous le regard de la conscience».

W. James

1. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

Les trois études précédentes ont permis de mettre en évidence un lien entre d'une part les croyances des parents et d'autre part le sentiment de compétence et les comportements sportifs des enfants. Ces résultats confirment le modèle présenté dans la Figure 1 (cf. p. 20). Ce dernier propose également que le lien entre croyances des parents et perceptions des enfants peut se faire par l'intermédiaire des comportements différenciés des parents. Cependant, cette hypothèse n'a pas encore fait l'objet d'une expérimentation empirique, probablement en raison de la difficulté méthodologique d'une telle entreprise et des problèmes d'ordre déontologique liés aux conséquences psychologiques de l'induction de comportements différenciés en situation expérimentale. Néanmoins plusieurs recherches (voir Smoll & Smith, 2002, pour une revue) portant sur le rôle de l'entraîneur ont étudié l'effet de son comportement de manière directe, via l'observation. Par exemple les entraîneurs fournissant un haut niveau d'encouragement après une erreur, accompagné d'informations techniques ont généralement des athlètes avec des attitudes plus positives envers eux mais également envers les coéquipiers (Smith & Smoll, 2002). De plus les entraîneurs présentant un fort profil « soutenant » (*supportiveness*, tendance de l'entraîneur

à soutenir la performance et l'effort de l'athlète et à l'encourager en cas d'échec) sont associés avec des athlètes ayant une meilleure estime d'eux-mêmes contrairement aux entraîneurs au profil faiblement « soutenant » associés à des athlètes ayant une moins bonne estime d'eux-mêmes.

D'autres travaux (e.g., Amorose & Weiss, 1998 ; Horn & Weiss, 1991 ; Weiss, Ebbeck & Horn, 1997) se sont attachés à identifier les informations sources utilisées par l'enfant pour estimer sa compétence sportive. Ces études basées sur des mesures auto-rapportées par l'enfant montrent l'importance des informations relatives à la compétence délivrées par les adultes, en particulier les parents, lorsque les enfants sont jeunes. Néanmoins ces études n'apportent pas d'informations sur la nature des feed-back parentaux pertinents qu'utilise l'enfant pour évaluer sa compétence.

De plus, bien que l'influence d'antécédents tels que le sexe, l'âge ou le niveau physique, sur les croyances des parents ait été testée dans les études antérieures (e.g., Jacobs & Eccles, 1992, étude II et III), le rôle des stéréotypes des parents relatifs à l'activité physique a rarement été étudié alors que cette variable est régulièrement évoquée dans les travaux d'Eccles (e.g., Eccles et al., 1990, 2000). Selon cet auteur, le fait que les parents considèrent le sport comme une activité plutôt réservée aux garçons pourrait les amener à biaiser leurs croyances (e.g., à sous estimer la compétence sportive des filles et/ou à surestimer celle des garçons) et à se comporter différemment vis-à-vis de leur enfant (e.g., à proposer plus d'opportunités de pratique physique aux garçons qu'aux filles).

Cette cinquième étude se propose de tester l'ensemble de la chaîne causale présentée dans la Figure 1 (antécédents → croyances → comportements → variables cibles de l'enfant). Plus précisément, notre attention s'est portée sur la manière dont les stéréotypes des parents pouvaient affecter leurs croyances relatives à l'enfant et en retour, leurs

comportements vis-à-vis de ce dernier en situation sportive. Les relations entre les croyances des parents et leurs comportements d'une part et les perceptions de soi, la motivation de l'enfant et sa performance sportive d'autre part ont également été analysées. Un devis expérimental a été utilisé afin de pouvoir manipuler les stéréotypes des parents. En standardisant la relation parent-enfant ce type de méthode permet également une meilleure prise en compte des comportements maternels. Notre attention s'est portée sur ces dernières dans la mesure où les études II et III ont montré l'influence qu'elles pouvaient avoir dans la pratique sportive de l'enfant.

Cette étude se propose d'éprouver les hypothèses suivantes : l'activation du stéréotype sportif traditionnel (e.g., les garçons sont meilleurs que les filles dans cette activité) en interaction avec le sexe de l'enfant va affecter les croyances de la mère. A leur tour ces croyances devraient modifier les comportements de la mère à l'égard de son enfant ces mêmes comportements pouvant jouer sur les variables cibles de ce dernier. Pour les mères de filles, l'activation du stéréotype devrait engendrer de faibles attentes de performance les conduisant à peu s'investir dans la tâche proposée. En conséquence des perceptions de soi, une motivation et une performance plus faibles de la part des filles sont attendues. Pour les mères de garçons, l'activation du stéréotype va induire des attentes élevées ainsi qu'un investissement important. En retour les perceptions de soi, la motivation et la performance des garçons devraient être également élevées.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1 Participants

Trente mères ($M = 38.6$, $ET = 4.6$) et leurs enfants (15 garçons, 15 filles, $M = 9.74$; $ET = 0.98$) issus d'une école primaire du département de la Drôme ont été volontaires pour prendre part à cette étude.

2.2 Procédure

Les enfants des classes de CE2 à CM2 ont été informés par l'expérimentateur de la tenue d'une expérience dans le cadre de l'école. Cette expérience était décrite comme visant à mieux comprendre comment les mères jouent avec leur enfant en situation sportive. Un document décrivant le projet et comportant un bulletin de participation était distribué à chaque enfant. Les familles intéressées pouvaient ramener le bulletin avec leurs coordonnées. Elles étaient ensuite contactées afin de convenir d'un rendez-vous. Trente trois familles ont complété et retourné le bulletin de participation. Elles ont toutes participé à l'expérience mais trois d'entre elles n'ont pas été utilisées lors des analyses à cause de problèmes techniques dans le recueil des données.

L'expérimentation se déroulait dans les locaux de l'école, soit en fin d'après-midi après les heures de classe durant la semaine, soit pendant les heures de classe le samedi matin. Lorsque la mère et son enfant arrivaient, ils étaient conduits dans une salle où la tâche leur était présentée. Il était dit aux mères qu'elles disposaient de dix minutes pour jouer le rôle d'entraîneur ou d'enseignant et essayer de faire progresser leur enfant sur le jeu présenté. Les mères et leurs enfants étaient également informés qu'à l'issue des dix minutes l'expérimentateur viendrait faire passer un test de performance à l'enfant. Durant les dix minutes d'entraînement, les mères disposaient d'un chronomètre ainsi que de marques au sol, tous les 50 centimètres, sur une distance de 5 mètres, afin d'évaluer la distance parcourue par unité de temps. Les participants étaient assurés qu'aucun niveau particulier de performance n'était attendu de leur part.

Puis la mère, seule, était conduite dans une autre pièce. La manipulation expérimentale était ensuite induite (en l'absence de l'enfant resté dans la salle expérimentale) chez la moitié des participants aléatoirement sélectionnés, en veillant à conserver une répartition équitable des garçons et des filles entre les deux groupes. Les

consignes de la condition expérimentale étaient les suivantes: «Vous allez devoir faire en sorte que votre enfant progresse le plus possible sur la tâche que je viens de vous présenter. Des pré-tests réalisés avec des enfants de son âge dans une autre école ont montré que les garçons avaient des performances significativement meilleures que les filles ». Dans la condition contrôle (absence de stéréotype) seule la deuxième phrase différait : « Vous allez devoir faire en sorte que votre enfant progresse le plus possible sur la tâche que je viens de vous présenter. Des pré-tests réalisés avec des enfants de son âge dans une autre école ont montré qu'il n'y avait pas de différence de performance entre garçons et filles ». La mère remplissait ensuite le premier questionnaire comprenant une mesure de ses attentes de performance.

Une fois le questionnaire rempli la mère rejoignait son enfant dans la première salle où elle l'entraînait durant dix minutes, à l'issue desquelles l'expérimentateur revenait pour soumettre l'enfant à un test de performance. Durant ces dix minutes une caméra vidéo dissimulée dans un coin de la pièce filmait la séquence d'entraînement. Une fois le test accompli, la mère seule puis son enfant seul, allaient compléter un questionnaire post expérimental mesurant pour la mère sa pratique sportive et celle de son enfant, et pour ce dernier ses perceptions de compétence.

A la fin de l'expérience les mères ont été informées qu'elles avaient été filmées, que les images récoltées à cette occasion ne pourraient être diffusées sans leur accord et qu'elles pouvaient dans tous les cas refuser que la vidéo soit utilisée à des fins quelconques. Aucune des mères ayant participé n'a refusé que sa vidéo soit utilisée dans le cadre du traitement des données de l'expérience.

2.3 La tâche

La tâche consistait en un pédalier composé de quatre petites roues reliées par deux pédales (voir Figure 8). L'enfant monte debout sur l'appareil en posant ses pieds sur ces

pédales qu'il doit faire monter et descendre alternativement afin de faire tourner les roues et d'avancer. Cette tâche a été choisie pour deux raisons. Premièrement, grâce à son originalité, il était peu probable que les enfants y aient déjà été confrontés (ce qui a été le cas). Deuxièmement cette tâche, qui fait appel principalement à des aptitudes de coordination motrices du train inférieur et de gestion de l'équilibre, ne semble pas favoriser *a priori* l'un des deux sexes.



Figure 8 : le pédalier utilisé comme support de la tâche.

2.4 Mesures

Attentes de performance de la mère.

Dans le questionnaire pré-expérimental deux items mesuraient les attentes de performance de la mère pour son enfant sur la tâche présentée : « Quelle va être, à votre avis, la performance de votre enfant sur la tâche que je viens de vous présenter ? » « Votre enfant a-t-il (elle) un don particulier pour la tâche que je viens de vous présenter ? » Compte tenu de leur forte corrélation ($r = .82$), ces deux items ont été moyennés.

Comportements de la mère.

La fréquence et la nature des feed-back délivrés par la mère ont été codées à partir des enregistrements vidéo. Basées sur le *Coach Behavior Assessment System* (CBAS, Smith, Smoll & Hunt, 1977) sept catégories de feed-back (sur les douze que comprend le

CBAS) ont été retenues : félicitation, critique, technique négatif, technique positif, résultat, encouragement, organisationnel¹.

Les félicitations et les critiques représentent une opinion positive pour les premières ou négatives pour les secondes, exprimée par la mère au sujet du comportement de l'enfant. Les informations d'ordre technique portent sur la tactique ou la technique à utiliser pour la réalisation de la tâche ou d'un geste particulier. Le but de telles informations est donc l'amélioration de la performance de l'enfant. Les feed-back de résultats donnent une information objective et non technique sur le niveau de performance, comme par exemple une indication chiffrée de temps ou de distance parcourue. Les encouragements correspondent à des incitations à prolonger l'effort et/ou l'attention. Enfin, les feed-back organisationnels portent sur des aspects logistiques/matériels de la tâche et ne sont pas destinés à influencer la performance.

Le codage de l'ensemble des interactions a été effectué par un premier observateur. Afin de s'assurer de la fiabilité de ce codage, un deuxième codage a été effectué par un second observateur sur dix séquences vidéo tirées au hasard parmi les trente. Ce deuxième codage a permis de calculer un indice de fidélité inter-observateur en divisant le nombre d'accord par la somme du nombre de désaccords et du nombre d'accords. Pour chacune des catégories d'interaction cet indice se révèle satisfaisant puisqu'il présente des valeurs allant de 75 à 88 %.

Les données brutes de ce codage (i.e., le nombre de feed-back donné pour chaque catégorie durant les dix minutes) ont été utilisées dans les analyses qui suivent². Au total

¹ Le CBAS est un instrument relativement délicat à utiliser principalement car il différencie les feed-back après une réussite et après un échec. La nature de la tâche ainsi que la non expertise des sujets rendaient inopportun un tel codage. C'est la raison pour laquelle 6 catégories de feed-back du CBAS ont été supprimées : l'absence de félicitations après une réussite, l'encouragement suite à un échec, l'absence de réponse à un échec, les réactions visant à maintenir l'ordre dans le groupe, les instructions techniques générales et les communications générales. Une dernière catégorie a été ajoutée par nos soins compte tenu du caractère mesurable de la performance sur la tâche, il s'agit des feed-back de résultats.

1648 feed-back ont été codés. Des exemples de ces feed-back ainsi que leur répartition en pourcentage sur l'ensemble des interactions sont donnés dans le Tableau 7.

D'autres comportements de la mère ont également été enregistrés comme le temps total (exprimé en secondes) que la mère passait à parler à son enfant et le temps qu'elle passait à lui donner des informations techniques.

Tableau 7 : exemples des sept catégories de feed-back codés et répartition en pourcentage.

Type de feed-back	Exemples	Pourcentage
Félicitations	Bravo c'est bien !	17.4 %
Critiques	Ca ne va pas du tout. C'est nul !	1.2 %
Feed-back techniques négatifs	Essaye de ne pas regarder tes pieds.	8.6 %
Feed-back techniques positifs	Ton regard est bien placé.	35.6 %
Feed-back de résultats	Tu as mis douze secondes pour faire 5 mètres.	9.7 %
Encouragements	Vas-y continue !	11.2 %
Feed-back organisationnels	Recommence depuis le début.	16.2 %

Performance et motivation de l'enfant.

A l'issue des dix minutes d'entraînement, et en présence de la mère et de l'expérimentateur, la performance de l'enfant a été mesurée sur un test standardisé. L'enfant disposait de deux essais pour parcourir la distance maximale en 30 secondes avec le pédalier. Le meilleur de ces deux essais était conservé comme indicateur de performance, celle-ci étant mesurée en mètres et en centimètres.

La motivation intrinsèque de l'enfant a été mesurée au cours d'un protocole de libre choix (e.g., Reeve & Deci, 1996), pendant que la mère passait le deuxième questionnaire, après la séquence d'entraînement et le test de performance. L'enfant était laissé seul dans la pièce avec le pédalier mais aussi avec d'autres jeux à sa disposition (des livres, des cerceaux, une poutre) pendant une durée d'au moins 300 secondes. La motivation

² Des analyses complémentaires utilisant la répartition de chacune des catégories de feed-back en pourcentage pour chaque mère, plutôt que les données brutes, n'apportent pas de résultats supplémentaires.

intrinsèque a été opérationnalisée comme le temps passé à jouer au pédalier durant les 300 premières secondes de la période où il était laissé seul.

Pratique sportive³.

Dans le questionnaire post expérimental il était demandé à la mère de reporter son investissement sportif hebdomadaire ainsi que celui de son enfant. Cette variable est exprimée en heures par semaine.

Compétence perçue.

Les perceptions de l'enfant de sa compétence spécifique à la tâche ont été mesurées dans un questionnaire post-expérimental. Cette échelle en quatre items est calquée sur celle d'Harter (1985, voir l'étude II) et utilise un format de réponse alternatif en 4 points (e.g., « Certains enfants pensent qu'ils ont été plutôt bons sur le jeux mais d'autres enfants pensent qu'ils ont été plutôt mauvais sur le jeux »). La fiabilité de cette échelle s'est avérée correcte compte tenu de l'âge des enfants : $\alpha = .61$.

Analyse des données.

Dans un premier temps une série d'ANOVA 2 (sexe de l'enfant) \times 2 (condition) a permis de tester l'effet de la manipulation expérimentale sur l'ensemble des variables de l'étude. Par la suite, les liens entre attentes et comportements d'une part, et entre comportements maternels et variables cibles de l'enfant de l'enfant d'autre part ont été examinés à l'aide de corrélations et d'analyses de régressions multiples.

³ Pour une description de la mesure de la pratique sportive de la mère et de l'enfant, se référer à l'étude II.

3. RÉSULTATS

3.1 Effets de la manipulation expérimentale

Les moyennes et écarts-type de toutes les variables en fonction du sexe et de la condition ainsi que les résultats des analyses de variance (ANOVA) à 2 facteurs (sexe × condition) sont présentées dans le Tableau 8. La matrice des corrélations entre les variables est visible dans le Tableau 9.

Des effets simples du sexe de l'enfant apparaissent pour trois variables : les garçons font plus de sport ($M_{\text{garçons}} = 3.5$ vs. $M_{\text{filles}} = 1.8$), se perçoivent plus compétents ($M_{\text{garçons}} = 3.46$ vs. $M_{\text{filles}} = 3.02$) et reçoivent plus de critiques ($M_{\text{garçons}} = 1.13$ vs. $M_{\text{filles}} = 0.20$) que les filles. Des résultats proches de la significativité se dessinent pour la performance les garçons tendant à mieux réussir la tâche que les filles ($M_{\text{garçons}} = 13.9$ vs. $M_{\text{filles}} = 10.9$).

Tableau 8 : Moyennes et écarts-types des différentes variables mesurées, par sexe et par condition.

	Condition Contrôle				Condition Expérimentale				Valeur de F (1, 26)		
	Garçons (n=8)		Filles (n=7)		Garçons (n=7)		Filles (n=8)				
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	1	2	1 × 2
Attentes des mères	3.81	1.53	5.14	0.69	4.36	1.11	3.69	1.33	1.03	0.54	4.95*
Pratique enfant	2.88	0.99	2.07	1.43	4.21	2.01	1.56	1.18	10.9**	0.6	3.11
Pratique mère	1.13	2.1	1.21	1.82	3.64	4.7	2.66	4.42	0.12	2.38	0.17
Performance	13.18	5.7	11.38	4.2	14.6	4.26	10.39	2.99	3.52 ^t	0.02	0.57
Comp. perçue	3.38	0.38	2.89	0.24	3.54	0.47	3.16	0.3	11**	2.66	0.16
Motivation intrin.	104	115	92	85	148	135	129	99	0.14	0.98	0.01
Félicitations	10.5	7.13	6.3	2.7	10.1	3.13	11	6.5	0.72	1.22	1.65
Critiques	1.25	2.1	0.1	0.4	1	0.6	0.25	0.5	4.67*	0.03	0.17
FBT négatifs	6.5	5	4	2.5	4.43	2.8	3.88	2.8	1.46	0.76	0.60
FBT positifs	16.9	10	16	5.2	22.1	7	23.1	8.7	0	4.39*	0.10
FB résultats	6.1	6.9	5.1	5.3	6.3	5.4	3.9	3.1	0.75	0.08	0.13
Encouragement	7.5	13.4	4.9	2.3	5	3.6	7	5.3	0.01	0	0.67
FB organisationnel	9	3.1	8.9	5	7.4	4	10.1	5.3	0.62	0	0.76
TM parle	209	60	170	50	237	60	225	69	1.31	3.54 ^t	0.38
T. infos techniques	96	47	85	17	139	42	114	53	1.27	5.27*	0.20

Note : 1 - effet sexe, 2 - effet condition, 1 × 2 - effet d'interaction. ^t .05 < p < .08, * p < .05, ** p < .01. Comp. Perçue = compétence perçue, Motivation intrin. = motivation intrinsèque, FBT = feed-back techniques, FB = feed-back, TM parle = temps passé par la mère à parler, T. infos techniques = temps passé par la mère à donner des informations techniques.

On note également des effets principaux de la manipulation expérimentale sur deux variables : les mères donnent plus de feed-back techniques positifs ($M_{\text{expé}} = 22.6$ vs. $M_{\text{contrôle}} = 16.4$) et d'informations techniques ($M_{\text{expé}} = 126$ vs. $M_{\text{contrôle}} = 90$) dans la condition expérimentale que dans la condition contrôle. Un effet tendanciel similaire s'observe sur le temps passé par la mère à parler ($M_{\text{expé}} = 231$ vs. $M_{\text{contrôle}} = 189$).

Enfin, les analyses révèlent un effet d'interaction sexe \times condition sur les attentes des mères ($\eta^2 = .16$). Des tests post hoc LSD révèlent que les mères de filles en condition expérimentale ont des attentes plus faibles que les mères de filles en condition contrôle ($M_{\text{expé/filles}} = 3.69$ vs. $M_{\text{contrôle/filles}} = 5.14$, $p = .03$). Ces résultats indiquent que la manipulation expérimentale a contribué à diminuer les attentes de performance des mères de filles. Il apparaît également une différence significative en condition contrôle : les mères de garçons présentent des attentes plus faibles que les mères de filles ($M_{\text{contrôle/garçons}} = 3.81$ vs. $M_{\text{contrôle/filles}} = 5.14$, $p = .046$).

3.2 Effet des attentes sur les comportements

L'étude de l'effet des attentes sur les comportements a été réalisée à l'aide des corrélations entre ces variables (cf. Tableau 9) : aucune corrélation entre les attentes et chaque comportements des mères pris un par un ne s'est révélée significative ($|.01| < r_s < |.32|$, $p > .08$).

Des corrélations partielles entre chacun des comportements et les attentes des mères, calculées indépendamment du lien avec les autres comportements, confirme l'absence d'une relation significative entre ces variables ($|.04| < r_{\text{partiel}} < |.33|$, $p > .12$).

Tableau 9 : Matrice des corrélations entre l'ensemble des variables mesurées.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Condition	-																	
2. Age	.01	-																
3. Sexe	.07	0	-															
4. Attentes des mères	-.17	-.02	.12	-														
5. Pratique enfant	.09	.30	-.51	.24	-													
6. Pratique mère	.28	-.29	-.05	.32	.37	-												
7. Performance	0	.36	-.34	.12	.61	.21	-											
8. Comp. perçue	.23	0	-.51	-.09	.39	.25	.20	-										
9. Motivation.	.19	-.24	-.06	.08	.05	.34	.19	.20	-									
10. Félicitations	.19	-.11	-.14	-.07	.07	.06	-.23	.11	-.24	-								
11. Critique	-.06	.16	-.39	.16	.33	-.04	.15	.01	-.16	.40	-							
12. FBT négatifs	-.18	.02	-.24	.11	.25	.20	-.06	.05	-.15	.05	.49	-						
13. FBT positifs	.38	-.02	.03	.19	-.03	.10	-.25	-.05	-.20	.35	.30	.39	-					
14. FB résultats	-.07	.11	-.17	.01	.38	.21	.71	.01	.27	-.21	.01	.03	-.41	-				
15. Encouragement	-.01	-.32	-.02	-.29	-.17	.09	-.43	-.01	-.15	.59	-.01	-.11	-.09	-.18	-			
16. FB organisationnel	-.01	-.09	.15	.30	.01	.26	.03	-.03	-.11	.13	.24	.11	.03	.16	-.06	-		
17. TM parle	.33	-.24	.18	-.11	-.03	.09	-.39	.15	-.15	.66	.26	.27	.65	-.24	.34	.03	-	
18.T. infos techniques	.39	-.03	-.17	.11	.13	.05	-.08	.07	-.13	.33	.12	.30	.74	-.10	-.23	-.09	.72	-

Note : les corrélations significatives sont représentées en gras. Comp. Perçue = compétence perçue, FBT = feed-back technique, FB = feed-back, TM parle = temps passé par la mère à parler, T. infos techniques = temps passé par la mère à donner des informations techniques.

3.3. Effet des comportements de la mère sur la motivation intrinsèque, la performance et la compétence perçue de l'enfant.

L'étude des corrélations entre les comportements de la mère et les variables cibles de l'enfant révèle que les feed-back de résultats ($r = .71, p < .001$), les encouragements ($r = -.43, p < .05$) et le temps passé par la mère à parler à son enfant ($r = -.39, p < .05$) sont significativement corrélés avec la performance. Les comportements des mères ne présentent aucune corrélation significative avec la motivation intrinsèque et la compétence perçue de l'enfant (cf. Tableau 9).

Afin d'évaluer plus directement l'influence des comportements des mères sur la motivation intrinsèque, les perceptions de compétence et la performance de l'enfant la procédure suivante a été utilisée. Chacune des variables mesurées chez l'enfant a été successivement régressée sur chacun des comportements mesurés chez la mère plus quatre variables de contrôle (e.g., la condition, l'âge, le sexe et la pratique sportive de l'enfant ; voir Tableau 10). Ni les perceptions de compétence ni la motivation intrinsèque de l'enfant n'étaient prédites par les comportements de la mère.

Tableau 10 : Régression des comportements de la mère sur les variables cibles de l'enfant.

Variables	Performance		Compétence perçue		Motivation Intrinsèque.	
	β	R ²	β	R ²	β	R ²
Condition	.01	.48	Reg. <i>ns</i>		Reg. <i>ns</i>	
Age	.17					
Sexe	-.11					
Pratique enfant	.52**					
Félicitations	-.26 [†]					
Condition	-.05	.43	.23	.39	Reg. <i>ns</i>	
Age	.22		-.02			
Sexe	-.11		-.53*			
Pratique enfant	.53*		.19			
Critiques	-.11		-.24			
Condition	-.09	.47	Reg. <i>ns</i>		Reg. <i>ns</i>	
Age	.19					
Sexe	-.10					
Pratique enfant	.57**					
FBT négatifs	-.25					
Condition	.05	.47	.30	.37	Reg. <i>ns</i>	
Age	.21		-.05			
Sexe	-.08		-.46*			
Pratique enfant	.50*		.14			
FBT positifs	-.24		-.15			
Condition	.02	.69	.23	.36	Reg. <i>ns</i>	
Age	.21		-.05			
Sexe	-.10		-.45*			
Pratique enfant	.29 [†]		.20			
FB résultats	.57**		-.11			
Condition	-.04	.50	Reg. <i>ns</i>		Reg. <i>ns</i>	
Age	.12					
Sexe	-.10					
Pratique enfant	.47*					
Encouragements	-.31*					
Condition	-.04	.42	Reg. <i>ns</i>		Reg. <i>ns</i>	
Age	.21					
Sexe	-.08					
Pratique enfant	.51*					
FBO	.05					
Condition	.11	.56	Reg. <i>ns</i>		Reg. <i>ns</i>	
Age	.12					
Sexe	-.19					
Pratique enfant	.46*					
TM Parle	-.42*					
Condition	.03	.44	.30	.37	Reg. <i>ns</i>	
Age	.20		-.05			
Sexe	-.11		-.48*			
Pratique enfant	.52*		.15			
T. infos tech.	-.17		-.15			

Note : [†] .05 < p < .10, * p < .05, ** p < .01. Reg. *ns* = régression non significative. Les résultats significatifs sont présentés en gras.

Seule la performance de l'enfant s'est avérée prédite par trois comportements de la mère pris isolément, indépendamment des variables de contrôle : le temps qu'elle passait à parler à son enfant, le nombre de feed-back de résultats et d'encouragements. Un effet tendanciel du nombre de félicitations est également à noter. Afin de tester si les effets de ces comportements résistaient lorsqu'ils étaient testés dans la même régression, la performance de l'enfant a été régressée sur ces quatre comportements plus le bloc de variables de contrôle. La régression s'est avérée significative : $F(8, 21) = 10.76, p < .001$ (voir Tableau 11). Sur les trois comportements ayant un effet significatif, indépendamment des variables de contrôle, le temps passé par la mère à parler à son enfant ($\beta = -.37, p < .05$) et le nombre d'encouragements donnés ($\beta = -.30, p < .05$) prédisent négativement la performance de l'enfant alors que le nombre de feed-back de résultats a un effet positif ($\beta = .50, p < .001$) sur cette variable.

Tableau 11 : Régression multiple de la performance de l'enfant sur les comportements de la mère.

	Variables de contrôle				Comportements de la mère			
	Condit.	Age	Sexe	Prat. Enf.	TM parle	Félicit.	FB rés.	Encour
Performance	.10	.08	-.19	.21	-.37*	.24	.50***	-.30*

Note : Condit. = condition, Prat. Enf. = pratique sportive de l'enfant, TM parle = temps passé par la mère à parler, félicit. = félicitations, FB rés. = feed-back de résultats, encour. = encouragements. Les coefficients standardisés sont présentés. $R^2 = .73$. * $p < .05$, *** $p < .001$

4. DISCUSSION

Le but de cette cinquième étude était de tester l'ensemble de la chaîne causale du modèle présenté dans la Figure 1 (voir p. 20). Le devis expérimental choisi a permis d'aborder de manière originale les problématiques des travaux antérieurs notamment par rapport au rôle des stéréotypes liés au genre (Eccles, et al., 1990 ; Jacobs & Eccles, 1992). Trois hypothèses générales ont été testées dans cette étude : (1) l'activation d'un stéréotype

lié au genre modifie les attentes de performance sportive des mères en interaction avec le sexe de l'enfant, (2) les attentes de la mère influencent les comportements qu'elle produit à l'égard de l'enfant en situation sportive, (3) ces comportements différenciés ont en retour un effet sur la motivation, les perceptions de soi et la performance de l'enfant. Les résultats relatifs à chacune de ces trois hypothèses seront successivement discutés.

4.1 Effet de l'activation du stéréotype

Les résultats indiquent que la manipulation expérimentale a modifié les attentes de performance sportive des mères vis-à-vis de leur enfant. En condition expérimentale, les mères de filles avaient des attentes plus faibles qu'en condition contrôle alors que les attentes des mères de garçons ne différaient pas selon la condition. Donner comme information sur une tâche peu connue « des pré-tests montrent que les garçons ont des performances meilleures que les filles » au lieu de « des pré-tests montrent qu'il n'y a pas de différence de performance entre garçons et filles » suffit à altérer significativement les croyances des mères. Bien que la taille de cet effet soit modeste ($\eta^2 = .16$), on peut supposer que des contextes plus stéréotypés pourraient induire des effets encore plus importants que ceux mis en évidence ici. Il est intéressant de noter que le stéréotype activé « défavorise » les filles mais ne semble pas pour autant favoriser les garçons puisque les mères de ces derniers n'ont pas formulé des attentes significativement plus élevées en condition expérimentale qu'en condition contrôle.

Trois effets principaux de la condition expérimentale émergent également pour les feed-back techniques positifs, le temps passé par la mère à parler et le temps à donner des informations techniques. Pour ces trois variables les scores des mères sont plus élevés dans la condition expérimentale que dans la condition contrôle. Il est possible que la consigne centrée sur des aspects normatifs ait amplifié l'importance de la tâche et ce pour les mères de garçons comme pour les mères de filles (voir Reeve & Deci, 1996).

Une autre interprétation de ce résultat est liée à la répartition des mères sportives et non sportives dans les deux groupes expérimentaux. Alors que le groupe contrôle comprend cinq mères sportives (i.e., qui déclarent pratiquer au moins une heure d'activité physique par semaine) et dix non sportives, la répartition est inversée dans le groupe expérimental avec dix mères sportives et cinq non sportives. Ainsi les mères du groupe expérimental, plus familières avec le monde sportif, pourraient être compétentes dans leur rôle d'entraîneur en donnant davantage de feedback. Par conséquent ces résultats pourraient être dus à un effet de confusion entre la manipulation expérimentale et la pratique sportive des mères. Aucune corrélation entre la pratique sportive de la mère et ses comportements n'est pourtant significative (tous les $r_s < .26$, $p > .16$).

4.2 Effets des attentes sur les comportements des mères

Une deuxième hypothèse proposait que les attentes des mères influencent les comportements qu'elles produisent à l'égard de leur enfant. Cette hypothèse n'a pas été corroborée et questionne de ce fait les relations proposées dans la Figure 1.

Ce résultat n'invalide pas pour autant la relation théorique présumée entre attentes et comportements. En effet il n'est pas impossible que les mères aient révisé leurs attentes à l'égard de leur enfant dès les premières interactions qu'elles ont eu avec lui, si celui-ci manifeste des comportements prometteurs (ou décevants) dans l'apprentissage de la tâche. En d'autres termes, elles ont pu rapidement modifier le niveau de leurs attentes consécutivement aux premières interactions avec leur enfant. Des résultats similaires ont été trouvés dans certaines études expérimentales sur l'effet Pygmalion et ont montré que l'induction d'attentes erronées ne résistait pas très longtemps aux interactions prolongées entre élèves et enseignants (voir Jussim, Smith, Madon & Palumbo, 1998 pour une revue de littérature). En conséquence, les travaux futurs gagneraient à mesurer les attentes une

deuxième fois, au terme de la séquence d'apprentissage, pour contrôler l'évolution de celles-ci.

4.3 Effets des comportements de la mère sur la performance, la motivation et les perceptions de soi de l'enfant

La dernière étape de cette étude a consisté à tester si les comportements de la mère observés en situation expérimentale influençaient les variables cibles mesurées chez l'enfant. Une de ces variables était la compétence perçue de l'enfant spécifique à la tâche. L'étude II et le modèle théorique (cf. Figure 1) ont fait l'hypothèse que les feed-back donnés par la mère constituaient un vecteur susceptible d'affecter les perceptions de soi de l'enfant. Cette explication n'est pas vérifiée ici puisque aucun des comportements de la mère n'est relié à la compétence perçue de l'enfant.

Une des explications possibles est un effet de seuil. En effet l'examen des réponses aux questions montre une homogénéité et une perception optimiste de l'ensemble des enfants concernant leur compétence sur la tâche (de 2.89 à 3.5 sur une échelle de 4). Dans la mesure où ces derniers interagissaient seuls avec leur mère il ne leur était pas possible d'évaluer leur compétence à partir d'un processus de comparaison sociale. Autrement dit, comme ils n'ont pu se comparer avec leurs pairs et qu'ils ont vécu une séquence d'entraînement de dix minutes au cours de laquelle ils ont beaucoup progressé, les enfants ont dans l'ensemble eu l'impression d'être relativement compétents sur la tâche. Cette compétence perçue assez élevée chez tous les sujets a pu biaiser les liens entre cette variable et les comportements de la mère.

La deuxième variable était la motivation intrinsèque mesurée au cours d'un protocole de libre choix (Reeve & Deci, 1996). Comme précédemment aucun des comportements de la mère ne s'est avéré relié au temps que l'enfant passait à jouer au pédalier en l'absence de contrainte. D'autres facteurs que ceux envisagés sont peut-être les déterminants de cette variable. Si plusieurs études ont montré que les feed-back positifs augmentaient la

compétence perçue et la motivation intrinsèque (e.g., Blanck, Reis & Jackson, 1984 ; Harakiewicz & Larson, 1986 ; Vallerand & Reid, 1988) d'autres études indiquent que cette augmentation tendait à se produire uniquement quand le feed-back était délivré de manière non contrôlante (e.g., Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994). Ainsi féliciter quelqu'un en lui disant « tu as fait exactement ce que tu devais faire » ou « ce que je t'avais dit de faire » peut engendrer un sentiment de contrôle peu susceptible d'augmenter la compétence perçue et la motivation intrinsèque.

La troisième variable mesurée chez l'enfant était la performance. Certains comportements de la mère semblent influencer cette variable. Plus la mère donnait des feed-back de résultats à son enfant (e.g., « tu as mis 20 secondes pour parcourir 5 mètres ») et plus la performance était élevée. Ce résultat confirme de nombreux travaux (voir Famose, 1993) ayant démontré l'impact positif de la connaissance du résultat et de la performance sur l'apprentissage d'une habileté motrice. On aurait pu attendre un effet des feed-back techniques, les plus utiles *a priori* à la réalisation d'une bonne performance, mais cette variable ne semble pas avoir un effet significatif. Les feed-back de résultats qui représentent une information portant directement sur la performance (i.e., la distance parcourue ou le temps mis pour parcourir une certaine distance) apparaissent comme les prédicteurs les plus importants de celle-ci.

D'autre part, plus la mère passait du temps à parler à son enfant et l'encourageait et moins la performance était bonne. Ces résultats comme le précédent, sont délicats à interpréter car notre procédure ne permet pas de savoir si ce sont les comportements maternels qui ont un effet sur la performance ou l'inverse, ou encore si les deux sont corrélés à une troisième variable non mesurée comme par exemple le niveau sportif de l'enfant. Cette dernière possibilité est partiellement contrôlée par la prise en compte de la pratique sportive de l'enfant mais on ne peut néanmoins évacuer la seconde. Il est en effet

possible d'envisager que devant leur enfant en difficulté, les mères redoublent d'attention et d'encouragement, et inversement qu'elles s'investissent moins lorsque celui-ci réussit facilement la tâche. Ainsi la performance des enfants pourrait être à l'origine du traitement qu'ils reçoivent de leur mère et pas uniquement la conséquence, ce qui constitue la relation inverse à celle supposée au départ. Aussi les études futures auraient intérêt à bien contrôler le niveau initial de l'enfant dans la tâche.

Cette hypothèse concurrente à celle initialement évoquée constitue une des limites qu'il faut souligner ici. Malgré l'attention portée au dispositif expérimental, celui-ci ne permet pas d'exclure l'hypothèse d'effets enfant → mère notamment en ce qui concerne le lien entre performance de l'enfant et comportements de la mère. De plus à cause du recrutement des sujets basé sur le volontariat, il est possible que l'échantillon ait été artificiellement homogénéisé. Les personnes ayant participé à cette étude sont sans doute les mieux disposées à l'égard du sport par rapport à la population de référence. Ceci pourrait avoir causé une diminution artificielle de la variance des variables mesurées. Enfin, la situation proposée, à cause des contraintes expérimentales, reste relativement éloignée d'une situation sportive réelle.

Cette étude ouvre néanmoins des perspectives intéressantes qui se situent à trois niveaux : d'une part étendre l'investigation aux relations entre pères et enfant afin de rendre des comparaisons possibles. D'autre part, étudier l'effet d'un stéréotype favorisant les filles permettrait d'avoir une approche complète du plan expérimental esquissé. Enfin la prise en compte de la pratique sportive de la mère comme une variable indépendante supplémentaire pourrait être pertinente.

Des analyses exploratoires (i.e., ANOVA) ont révélé un effet d'interaction entre la condition, le sexe et la pratique sportive de la mère dichotomisée, sur le nombre de feedback informationnels et le temps passé par la mère à parler. Il semblerait que le statut

sportif / non sportif de la mère modifie sa réaction : les mères non sportives ont une attitude conforme au stéréotype lorsqu'il est activé, les mères de garçons passent plus de temps à parler et donnent plus de feed-back organisationnels qu'en condition contrôle et les mères de filles ne modifiant pas leurs comportements. Les mères sportives adoptent un comportement opposé que l'on pourrait qualifier de contre stéréotypique : les mères de garçons s'investissent de la même façon dans les deux conditions alors que les mères de filles parlent plus et donnent plus de feed-back organisationnels lorsque le stéréotype est activé.

Quoi qu'il en soit cette étude est à notre connaissance la première à tester l'ensemble de la chaîne causale proposée dans la Figure 1 et apporte certains appuis qui n'avaient jamais été démontrés jusqu'alors. Elle confirme l'influence d'antécédents tels que les stéréotypes ou le sexe de l'enfant sur les attentes des mères, mais avec des données de nature expérimentale. Le lien entre croyances et comportements des mères reste à démontrer puisque cette étude n'a pas apporté de preuves concernant cette hypothèse. Ce résultat non significatif est probablement lié à une modification des croyances des mères au cours de la tâche. Enfin les résultats indiquent que certains comportements de la mère comme les feed-back de résultats, le temps passé à parler ou les encouragements semblent pouvoir affecter la performance sportive de l'enfant.

Conclusion

« Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre ».

Jean-Jacques Rousseau.

Ce travail se proposait d'évaluer la contribution des parents au processus de socialisation de la pratique sportive de l'enfant. Le rôle des parents dans ce domaine bien que souvent avancé dispose d'assez peu d'études fournissant des preuves empiriques de son existence. Devant ce constat, une série de cinq études, impliquant 495 enfants et 784 parents a été conduite afin d'approfondir la connaissance de ce phénomène. Trois questions centrales ont guidé notre démarche : (1) quelle réalité recouvre l'hypothèse de l'influence des parents sur la pratique sportive de l'enfant ? (2) quel est le poids de leur impact ?, (3) par quels processus s'effectue cette influence ?

La première partie de ce travail, en passant en revue la littérature existante, a permis de montrer que si un certain nombre de travaux s'est attaché à montrer l'influence des parents sur la pratique sportive de l'enfant, plusieurs limites méthodologiques viennent entacher ces résultats. La nature synchronique des travaux, l'absence de la prise en compte du rôle du père, l'utilisation préférentielle de données auto-rapportées ainsi que les biais liés aux variables omises (Judd & McClelland, 1989) constituent des problèmes récurrents. La présente thèse s'est attachée à dépasser ces limites afin d'apporter des preuves moins questionnables de l'influence parentale. Dans une première étude, des données qualitatives récoltées auprès des enfants ont tout d'abord montré l'importance de l'investissement (temporel, financier, affectif) parental ainsi que des feedback qu'ils peuvent apporter sur la performance de l'enfant. Les données corrélationnelles longitudinales des études II, III

et IV sont venues confirmer l'existence et le sens de cette influence parents → enfant. Enfin des données de nature expérimentale ont fait ressortir quelques liens entre certains comportements maternels et la performance sportive de l'enfant. Nos résultats appuient donc l'importance des parents dans la pratique sportive de l'enfant.

Le deuxième objectif de ce travail était d'évaluer le poids de cette influence parentale sur différentes variables cibles de l'enfant. Les études II, III et IV fournissent des estimations chiffrées en terme de pourcentage de variance expliquée. Dans les études II et III les perceptions des mères ont un effet significatif respectivement de $\beta = .42$ et $.26$, sur les perceptions de compétence de l'enfant. L'ajout de cette piste, dans les deux études, contribue à une augmentation de l'ordre de 5 % de la part de variance expliquée dans les perceptions de compétence de l'enfant. Dans l'étude II, l'effet de la pratique sportive de la mère sur celle de l'enfant a également été testé et présente un effet significatif de $\beta = .30$. Cet effet rend compte d'environ 8 % de la variance de la pratique sportive de l'enfant.

Enfin, l'étude IV a indiqué que les perceptions des parents relatives à la compétence de l'enfant influençaient significativement les perceptions miroirs de ce dernier avec un poids de $\beta = .42$. Cet effet explique 12 % de la variance des perceptions miroirs. Autrement dit, bien que l'influence des parents soit tout à fait significative, elle reste d'un poids modéré.

La troisième question qui a guidé cette thèse était l'identification des processus par lesquels s'effectue l'influence parentale. Deux processus ont été mis en évidence. Un premier effet direct des parents sur la pratique sportive de l'enfant, le modelage social, a été corroboré. L'étude II a montré que la mère peut jouer un rôle de modèle qui favorise l'investissement sportif des enfants. L'observation récurrente de ce modèle est susceptible de favoriser l'investissement sportif des enfants probablement en leur transmettant un ensemble de règles et de valeurs inhérentes à l'activité. Le deuxième processus mis en

exergue par ce travail est l'influence indirecte (via le sentiment de compétence de l'enfant) des croyances parentales. De nombreux travaux antérieurs (e.g., Brustad et al., 2001) ont souligné l'importance des perceptions de compétence de l'enfant comme un déterminant majeur de son investissement sportif. Par conséquent si les parents peuvent influencer ces perceptions ils peuvent affecter de manière indirecte la pratique sportive de l'enfant.

Les études II et III ont montré un effet des perceptions des parents sur le développement des perceptions de soi de l'enfant. En particulier le rôle de la mère est apparu prépondérant par rapport à celui du père (étude II) et n'a de plus été vérifié que pour les mères de filles (étude III). Autrement dit, seule la mère semble avoir une influence sur le développement des perceptions de soi de l'enfant, influence uniquement vérifiée pour les mères de filles. Ainsi plus la mère a une image positive de sa fille et plus celle-ci aura tendance à développer une image positive d'elle-même. Mais la relation inverse est vraie, plus la mère a une mauvaise image de la compétence sportive de sa fille et plus celle-ci se sentira incompétente en sport. Les mères qui auraient tendance à sur ou sous-estimer leur fille, pour quelques raisons que ce soit, favoriseraient le développement d'un biais identique dans les perceptions de soi de leur enfant, pour le meilleur comme pour le pire.

Pour tenter d'expliquer l'influence spécifique des mères sur les perceptions de compétence des filles, deux interprétations ont été proposées dans l'étude III : les filles pourraient être plus sensibles et/ou les garçons plus indifférents à ce que font et disent les mères à leur égard. Ces hypothèses ont été éprouvées lors d'analyses complémentaires dans l'étude IV mais aucune de ces deux explications n'a été corroborée. D'autres travaux semblent ainsi nécessaires pour essayer de comprendre l'effet spécifique des mères de filles sur les perceptions de soi de leur enfant.

Cette étude IV a également permis d'approfondir la compréhension de l'effet des croyances des parents sur les perceptions de compétence de l'enfant, en mettant en évidence le rôle d'une variable médiatrice de cette relation, ce que pense l'enfant de la vision que ses parents ont de lui, aussi appelée perception miroir (*reflected appraisal*, Cooley, 1902 ; Felson, 1993 ; Mead, 1934). Les résultats indiquent que les perceptions des parents influencent les perceptions miroirs des enfants qui affectent à leur tour leurs propres perceptions d'eux-mêmes. Conformément à l'hypothèse de l'interactionnisme symbolique (Cooley, 1902 ; Mead, 1934), il semblerait que les enfants internalisent en partie leurs perceptions relatives à la vision que les parents ont d'eux.

Enfin il a été proposé dans l'étude V que les comportements de la mère pouvaient également constituer une variable médiatrice de l'effet de leurs croyances sur les variables cibles de l'enfant. Bien que cela n'ait pas été confirmé, cette étude a apporté des arguments en faveur d'un effet de certains comportements maternels sur la performance de l'enfant. Trois comportements se sont révélés significativement associés avec la performance : les feed-back de résultats prédisaient positivement cette dernière alors que les encouragements et le temps que la mère passait à parler à son enfant avaient un effet négatif sur la performance. L'étude V a par ailleurs montré que les croyances des parents pouvaient être biaisées par un stéréotype activé par une manipulation expérimentale ce qui confirme des résultats provenant d'études en milieu naturel (e.g., Jacobs & Eccles, 1992).

Certains auteurs (e.g., Eccles et al., 1990, 2000) ont fait l'hypothèse que les stéréotypes liés au genre pourraient biaiser les perceptions des parents en les conduisant à surestimer le niveau sportif des garçons et à sous-estimer celui des filles. En retour les enfants pourraient développer à leur tour des perceptions également biaisées. Bien que l'étude V ait montré que les perceptions des mères pouvaient être biaisées de manière artificielle par l'induction d'un stéréotype, les résultats des autres études réalisées en

milieu naturel ne semblent pas corroborer la présence de stéréotypes liés au genre dans les perceptions des parents. En effet dans les études II, III et IV les parents de garçons n'évaluaient pas leur enfant plus compétent que les parents de filles. Si ce résultat ne constitue pas une preuve formelle de l'absence de ces stéréotypes il indique qu'ils sont sans doute moins prégnants que ceux mis en évidence aux Etats-Unis (e.g., Jacobs & Eccles, 1992). La présence de stéréotypes moins visibles et plus subtils (voir Pettigrew & Meertens, 1995) est peut-être à envisager.

Ces résultats pris dans leur ensemble confèrent une influence prépondérante à la mère qui, par le biais du modelage social ou par l'effet de ses croyances sur le développement des perceptions de compétence de l'enfant joue un rôle indéniable dans la constitution et le maintien des habitudes de pratique sportive de celui-ci. Néanmoins il serait faux de dire que le père représente une influence négligeable. Tout d'abord dans l'étude I, les enfants citent avec une fréquence globalement identique le rôle du père et celui de la mère, ce qui vient tempérer les résultats précédents. D'autre part, l'étude II a mis en évidence un lien direct entre les perceptions du père relatives à la compétence de l'enfant et la pratique sportive de ce dernier. Ce lien laisse penser que d'autres variables, que nous n'avons pu identifier, sont à l'œuvre et jouent sans doute un rôle médiateur dans cette relation. Enfin, l'étude IV a montré que l'internalisation des perceptions miroirs concernait les croyances de la mère comme celles du père. Par conséquent si l'influence du père ressort de manière moins prégnante que celle de la mère, son existence est également confirmée à l'issue de ce travail.

Malgré les nombreuses précautions théoriques et méthodologiques dont nous nous sommes prémunis, certaines limites méritent d'être soulignées. Dans l'étude I, la méthode de recueil de données par entretiens combinée au jeune âge des sujets a pu favoriser un

effet de l'interviewer sur les réponses de l'enfant. Dans les études II, III et IV le risque potentiel de variables omises ainsi que la nature corrélationnelle des données recueillies limitant les inférences causales, a été développé. Enfin dans l'étude V la situation expérimentale en elle-même, par son caractère inhabituel et sa validité écologique limitée vis-à-vis du monde sportif amène à considérer les résultats avec précaution.

En adoptant une vision plus globale de ce travail, d'autres remarques s'imposent et ouvrent autant de perspectives de recherche. Tout d'abord, nous avons accordé une place tout à fait prépondérante au rôle et à la socialisation des perceptions de compétence de l'enfant. Si ce choix se justifie par la présence récurrente de cette variable dans de nombreux modèles théoriques (e.g., Bandura, 1997 ; Deci & Ryan, 1985 ; Harter, 1999 ; Nicholls, 1989), il donne peut-être une vision un peu étroite du processus étudié. Or, d'autres variables ont été proposées comme des déterminants potentiels ou avérés de l'activité physique (voir Carron et al., 1997 ; Sallis et al., 2000, pour des méta analyses). Les travaux futurs dans le domaine sportif gagneront à approfondir les concepts utilisés dans d'autres courants de recherche que ce soit celui des buts d'accomplissement (Ames, 1992 ; Nicholls, 1989), de la motivation autodéterminée (e.g., Deci & Ryan, 1985) ou des stéréotypes liés au genre (Eccles, et al., 1999, 2000).

De plus, les travaux présentés se sont focalisés sur une tranche d'âge bien déterminée allant de 8 à 12 ans. Ce choix impliquait une double contrainte : d'une part étudier des enfants aussi jeunes que possible, car le processus de socialisation démarre dès la naissance, tout en utilisant, d'autre part, des méthodes de recueil des données impliquant que l'enfant maîtrise la lecture et comprenne les questions posées. Ce parti pris nous a conduit à délaisser les tranches d'âge de la petite enfance et de l'adolescence. Si plusieurs travaux utilisant un échantillon d'adolescents existent déjà, ceux basés sur des échantillons de jeunes enfants sont très rares. Les problèmes méthodologiques liés à la collecte de

données avec de tels sujets y sont sans doute pour beaucoup. Les méthodes basées sur l'observation telles que celles utilisées par Garcia (1994) sont probablement porteuses d'avenir dans l'étude des enfants de cette tranche d'âge.

Enfin, nous avons évoqué au début de ce travail l'idée selon laquelle les déterminants sociaux de la pratique sportive d'un enfant sont nombreux. Cette thèse s'est centrée sur le rôle des parents dans ce processus et a contribué à étoffer les preuves relativement peu nombreuses de leur influence. Néanmoins comme nous l'avions précisé, les sources d'influence sociale sont multiples : groupe de pairs, enseignant, entraîneur, médias, frères et sœurs... Ainsi la socialisation est incontestablement un processus d'une grande complexité mêlant des influences diverses dont on ne connaît pour l'instant qu'une part relativement réduite. L'étude de chacune de ces autres sources d'influences potentielles, de même que des approches prenant en compte le rôle de plusieurs autres significatifs constitue sans doute un champ d'investigation prometteur.

Bibliographie

- Alexander, K. L., & Entwisle D. (1988). Achievement in the first two years of school: patterns and processes. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 53 (2, Serial N°. 218).
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate, in J. Meece & D Schunk (Eds.), *Student perceptions in the classroom*, pp. 327-348. Hillsdale, NJ : Erlbaum
- Amorose, A. J. (2002). The influence of reflected appraisals on middle school and high school athletes self-perceptions of sport competence. *Pediatric Exercise Science*, 14, 377-390.
- Amorose, A. J. (2003). Reflected appraisals and perceived importance of significant others' appraisals as predictors of college athletes self-perceptions of competence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 60-70.
- Amorose, A. J., & Weiss, M. R. (1998). Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: a developmental examination. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 395-420.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton. NJ :Van Nostrand.
- Averill, P. M., & Power, T. G. (1995). Parental attitudes and children's experiences in soccer: correlates of effort and enjoyment. *International Journal of Behavioral Development*, 18(2), 263-276.
- Babkes, M. L., & Weiss, M. R. (1999). Parental influence on children's cognitive and affective responses to competitive soccer participation. *Pediatric Exercise Science*, 11, 44-62.
- Baranowski, T. (1988). Validity and reliability of self-report of physical activity: An information processing perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 314-327.
- Barber, B., & Eccles, J. S. (1992). A developmental view of the impact of divorce and single parenting on children and adolescents. *Psychological Bulletin*, 111, 108-126.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman & Co.
- Bandura, A., Ross D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Bandura, A., Ross D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Berhault, P. (2001). *Encordé mais libre : la traversée des Alpes*. Grenoble: Glénat.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review Psychology*, 31, 419-456.
- Biddle, S., Fox, K., & Boutcher, S. (2000). *Physical activity and psychological well-being*. New York NY: Routledge.
- Blanck, P. D., Reis, H. T., & Jackson L. (1984). The effects of verbal reinforcement of intrinsic motivation for sex-linked tasks. *Sex Roles*, 10(5-6), 369-386.
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D. O., & Cury F. (2002). Mothers' expectancies and young adolescents' perceived PC: a yearlong study. *Journal of Early Adolescence*, 22(4), 384-406.
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Chanal, J. & Trouilloud, D. O. (soumis). Parents' perceptions, reflected appraisal and children's perceived sport competence: a yearlong study. *Journal of Applied Sport Psychology*.
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D. O. & Cury, F. (soumis). Elementary Schoolchildren's Physical Activity Involvement: Influence of Parental Socialization Practices and Children's Perceived Competence. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Bollen, D. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Bolliet, D., & Schmitt J. P. (2002). *La socialisation*. Paris: Bréal.
- Borsboom, D., Mellenbergh, G. J., & van Heerden, J. (2003). The theoretical status of latent variables. *Psychological Review*, 110(2), 203-219.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Editions de Minuit.
- Brown, B. A., Frankel, G. B., Fennel, M. P. (1989). Hugs or shrugs : parental and peer influence on continuity of involvement in sport by female adolescents. *Sex Roles*, 20, 397-412.
- Bruininks, R. H. (1978). *Bruininks-Oseretsky test of motor proficiency*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc.

- Brustad, R. J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: the influence of intrapersonal and socializing factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *10*, 307-321.
- Brustad, R. J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children motivation in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *14*, 59-77.
- Brustad, R. J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, *5*, 210-223.
- Brustad, R. J. (1996). Attraction to physical activity in urban schoolchildren: parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *67*, 316-323.
- Brustad, R. J., Babkes, M. L., & Smith, A. L. (2001). Youth in sport: Psychological considerations. In R. N. Singer H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Eds.) *Handbook of Sport Psychology 2nd Edition*, (pp. 604-635). New York: Wiley.
- Brustad, R. J., & Partridge, J. A. (2002). Parental and peer influence on children's psychosocial development through sport. In Smoll, F.L. & Smith R.E. (Eds.) *Children and Youth in Sport*, 2nd Edition. Kendall/Hunt: Dubuque, Iowa.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, *106*, 676-713.
- Byrne, B., (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Carr, S., Weigand, D. A., & Hussey, W. (1999). The relative influence of parents, teachers and peers on children and adolescents' achievement and intrinsic motivation and perceived competence in physical education. *Journal of Sport Pedagogy*, *5*, 28-50.
- Carron, A. V, Hausenblas, H. A., & Mack, D. (1996). Social influence and exercise : a meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *18*, 1-16.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., & Martin, J. M. (1997). Reflected self appraisals: strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived competencies. *Journal of Educational Psychology*, *89*(1), 55-70.
- Cooley, C. H. (1902). *Human, nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco : Freeman.
- Côté, J. (1999). The influence of family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, *13*, 395-417.
- Côté, J. (2001). Family influences on youth sport performance and participation. In J. M. Silva & D. Stevens (Eds.), *Psychological Foundations of Sport (2nd Edition)*.
- Cury, F., & Sarrazin, P. (2001). *Théories de la motivation et pratiques sportives : état des recherches*. Paris: PUF.

- Cury, F., & Da Fonséca, D. (2001). Approche/évitement et théorie des buts d'accomplissement : données empiriques et avancées conceptuelles. In Cury F. & Sarrazin P. (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives* (pp. 121-142). Paris : PUF.
- Davisse, A., & Louveau, C. (1998). *Sport, Ecole, Société : la part des femmes*. 2^{ème} édition. Joinville-le-Pont : Editions Actio.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: the self determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deeter, T. E. (1989). Development of a model of achievement behavior for physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 1-12.
- Deeter, T. E. (1990). Re-modeling expectancy and value in physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 86-91.
- Deflandre, A., Lorant, J., Gavarry, O., & Falgairette, G. (2001). Physical activity and sport involvement in french high school students. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 107-120.
- Deflandre, A., Lorant, J., Gavarry, O., & Falgairette, G. (2001). Determinants of physical activity and physical sports activities in french school children. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 399-414.
- Delforge, C., & Le Scanff, C. (2003). *Etude qualitative de l'influence des parents sur des joueurs de tennis*. Journées Nationales d'Etude de la Société Française de Psychologie du Sport (20-21 Mars). Paris, France.
- Dempsey, J. M., Kimiecik, J. C., & Horn, T. S. (1993). Parental influence on children's moderate to vigorous physical activity participation: An expectancy-value approach. *Pediatric Exercise Science*, 5, 151-167.
- Duda, J. L., & Hom, H. L. (1993). Interdependencies between the perceived and self-reported goal orientation of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5, 234-241.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimension of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 6, 334-343.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Ebbeck, V., & Becker, S. L. (1994). Psychosocial predictors of goal orientation in youth soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 355-362.

- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.
- Eccles [Parsons], J. S., Adler T. F., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: a test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 26-43.
- Eccles, J. S., Barber, B., & Jocefowicz, D. (1999). Linking gender to educational, occupational, and recreational choices: applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. In Swann, W.B., Langlois, J.H., & Gilbert, L.A. (Eds.) *Sexism and Stereotypes in Modern Society* (pp. 153-192). Washington, DL: APA.
- Eccles, J. S., Freedman-Doan, C., Frome, P., Jacobs, J., & Yoon, K. S. (2000). Gender role socialization in the family: a longitudinal approach. In Eckes T. & Trautner H. (Eds.) *The developmental social psychology of gender* (pp. 333-360). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, *3*, 7-35.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, *46*, 183-201.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D, Yoon K. S., Arbreton A., & Freedman-Doan C. (1993). Parents and gender-role socialization during the middle childhood and adolescent year. In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.), *Gender issues in contemporary society*, pp. 59-83. Newbury Park, CA: Sage.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: the structure of adolescents' achievement values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *21*, 215-225.
- Elliott, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 218-232.
- EUROFIT (1993). *Manuel pour les tests Eurofit d'aptitudes physiques*. Conseil de l'Europe, Comité pour le développement du sport. Deuxième Edition. Strasbourg.
- Famose, J. P. (1993). *Cognition et performance*. Paris : INSEP.
- Felson, R. B. (1985). Reflected appraisal and the development of self. *Social Psychology Quarterly*, *48*, 71-78.
- Felson, R. B. (1989). Parents and the reflected appraisal process: a longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*, 965-971.

- Felson, R. B. (1993). The (somewhat) social self: How others affect self-appraisals. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self: Vol. 4. The self in social perspective* (pp. 1-26). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Felson, R. B., & Reed, M. (1986). The effect of parents on the self-appraisals of children. *Social Psychology Quarterly*, 49, 302-308.
- Fontayne, P., & Malhomme, N. (2000). Perception parentale de la compétence de leurs enfants en sport : une différenciation selon le sexe. Communication affichée. *Congrès International de la SFPS*, Paris INSEP.
- 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 : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Sciences et Motricité*, 45, 45-66.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children competence and value beliefs from childhood through adolescence : growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38(4), 519-533.
- Freedson, P. S., & Evenson, S. (1991). Familial aggregation in physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 384-389.
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 435-452.
- Garcia, C. (1994). Gender differences in young children's interactions when learning fundamental motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(3), 213-225.
- Givvin, K. B. (2001). Goal orientations of adolescents, coaches and parents: is there a convergence of beliefs? *Journal of Early Adolescence*, 21(2), 227-247.
- Gould, D., Eklund, R., Petlichkoff, L., Peterson, K., & Bump, L. (1991). Psychological predictors of state anxiety and performance in age-groups wrestlers. *Pediatric Exercise Science*, 3, 198-208.
- Greendorfer, S. L., (1992). Sport socialization. In T.S. Horn (Ed.). *Advances in sport psychology* (pp. 201-218). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Greendorfer, S. L., (1977). The role of socializing agents in female sport involvement. *Research Quarterly*, 48, 304-310.
- Greendorfer, S. L., (2002). Socialization processes and sport behavior. In T.S. Horn (Ed.) *Advances in Sport Psychology*, 2nd Edition (pp. 377-401). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Greendorfer, S. L., & Ewing, M. E. (1981). Race and gender differences in children's socialization into sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 301-310.
- Greendorfer, S. L., & Lewko, J. H. (1978). Role of family members in sport socialization of children. *Research Quarterly*, 49, 146-152.

- Gregson, J. F., & Colley A. (1986). Concomitants of sport participation in male and female adolescents. *International Journal of Sport Psychology*, 17, 10-22.
- Grolnick, W. S., & Gurland, S. T. (2002). Mothering: retrospect and prospect. In McHale J.P., & Grolnick, W.S. (Eds.) *Retrospect and prospect in the psychological study of family*. (pp.5-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guillet, E., Fontayne, P., & Sarrazin, P. (2003). *Bend it like Beckham : sex role and girl's attrition in sex inappropriate sport activity*. Proceedings of the XI European Congress of Sport Psychology of the FEPSAC. Copenhagen- Denmark (22-27 July).
- Guillet, E., Sarrazin, P., & Cury F. (2000). L'abandon sportif de l'approche descriptive aux modèles interactionnistes. *Sciences et Motricité*, 41, 47-60.
- Haaro, M. (1997). Validation of a questionnaire to assess physical activity of children ages 4-8 years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 259-268.
- Harackiewicz, J. M., & Larson, J. R. (1986). Managing motivation: the impact of supervisor feedback on subordinate task interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 547-556.
- Harris, M. J., & Rosenthal R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta analyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 14* (pp. 215-225). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hatfield, J. S., Ferguson, L. R., & Alpert, R. (1967). Mother-child interaction and the socialization process. *Child Development*, 38, 365-414.
- Hellstedt, J. C. (1990). Early adolescents perceptions of parental pressure in the sport environment. *Journal of Sport Behavior*, 13(3), 135-144.
- Hergovich, A., Sirsch, U., & Felinger, M. (2002). Self-appraisals, actual appraisals and reflected appraisals of preadolescent children. *Social Behavior and Personality*, 30(6), 603-612.
- Horn, T. S., & Amorose, A. J. (1998). Sources of competence information. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 49-63). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

- Horn, T. S., & Hasbrook, C. (1986). Informational components influencing children's perceptions of their physical competence. In M.R. Weiss & D. Gould (Eds.), *Sport for children and youths: Proceedings of the 1984 Olympic Scientific Congress* (pp. 81-88). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Horn, T. S., & Weiss, M. R. (1991). A developmental analysis of children's self-ability judgements in the physical domain. *Pediatric Exercise Science*, 3, 310-326.
- Hoyle, R. H., & Leff, S. S. (1997). The role of parental involvement in youth sport participation and performance. *Adolescence*, 32, 233-243.
- Ichiyama, M. A. (1993). The reflected appraisal process in small-group interaction. *Social Psychology Quarterly*, 56, 87-99.
- INSERM (2003). *L'obésité et le surpoids en France*. Dossier de presse de l'enquête ObEpi 2003.
- Jaccard, J., & Wan, C. K. (1996). LISREL approaches to interaction effects in multiple regression. Thousand Oaks, CA: Sage Series on Quantitative Applications in the Social Sciences.
- Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (1992). The impact of mothers' gender role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 932-944.
- Jacobs, J. E., Lanza S., Osgood, W. D., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk O., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, 72(4), 1247-1265.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *Lisrel 8 : User's reference guide*; Chicago: SSI Inc.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1999). Lisrel 8.30. Scientific Software International.
- Judd, C. M., & McClelland, G. H. (1989). *Data analysis model comparison approach*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Jussim, L. (1991a). Social perception and social reality: a reflection-construction model. *Psychological Review*, 98, 54-73.
- Jussim, L. (1991b). Grades may reflect more than performance: Comment on Wentzel (1989). *Journal of Educational Psychology*, 83, 153-155.
- Jussim L., Smith A., Madon, S., & Palumbo, P. (1998). Teacher expectations. *Advances in Research on Teaching*, 7, 1-48.
- Jussim, L., Soffin, S., Brown, R., Ley, J., Kohlhepp, K. (1992). Understanding reactions to feedback by integrating ideas from symbolic interactionism and cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 402-421.

- Kinch, J. W. (1963). A formalized theory of self-concept. *American Journal of Sociology*, 68, 481-486.
- Kimiecik, J. C., & Horn, T. S. (1998). Parental beliefs and children's moderate-to-vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 163-175.
- Kimiecik, J. C., Horn, T. S., & Shurin, C. S. (1996). Relationships among children's beliefs, perceptions of their parents' beliefs and their moderate to vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 324-336.
- Kenyon, G. S., & McPherson, B. D. (1974). An approach to the study of sport socialization. *International Review of Sport Sociology*, 9, 127-139.
- Leff, S. S., & Hoyle, R. H. (1995). Young athletes' perceptions of parental support and pressure. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 187-203.
- Lewthwaite, R., & Scanlan, T. K. (1989). Predictors of competitive trait anxiety in male youth sport participants. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 21, 221-229.
- Linver, M. R., & Silverberg, S. B. (1997). Maternal predictors of early adolescent achievement related outcomes: Adolescent gender as a moderator. *Journal of Early Adolescence*, 17, 294-318.
- MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review Psychology*, 51, 201-226.
- McCullagh, P., Matzkanin, K. T., Shaw, S. D., & Maldonado, M. (1993). Motivation for participation in physical activity: a comparison of parent-child perceived competencies and participation motives. *Pediatric Exercise Science*, 5, 224-233.
- MacElroy, M., & Kirkendall, D. R. (1980). Significant others and professionalized sport attitudes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, 645-653.
- McGrath, A. P., & Repetti, R. L. (2000). Mothers' and fathers' attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 713-723.
- McHale, J. P., & Grolnick, W. S. (2002). *Retrospect and prospect in the psychological study of family*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Malloy, T. E., Albright, L., Kenny, D. A., Agatstein, F., & Winqvist, T. (1997). Interpersonal perception and metaperception in nonoverlapping social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 390-398.
- Manios, Y., Kafatos, A., & Markakis, G. (1998). Physical activity of 6-year old children: validation of two proxy reports. *Pediatric Exercise Science*, 10, 176-188.
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Martinsen, E.W., & Stephens, T. (1994). Exercise and mental health in clinical and free living populations. In R.K. Dishman (Ed), *Advances in exercise adherence* (52-72). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mathews, D. K. (1978). *Measurement in Physical Education*. Philadelphia: Saunders.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MJS-STAT Infos (2001). Le Sport et les Femmes. *MJS-Stat Infos*, N° 01-03. Octobre 2001.
- Moore, L. L., Lombardi, D. A., White, M. J., Campbell, J. L., Oliveira, S. A., & Ellison, R. C. (1991). Influence of parents' physical activity levels on activity levels of young children. *Journal of Pediatrics*, 118, 215-219.
- Morra, N. N., & Smith, M. D. (2002). Interpersonal sources of violence in hockey: the influence of media, parents, coaches, and game officials. In Smoll, F.L. & Smith R.E. (Eds.) *Children and Youth in Sport*, 2nd Edition (pp.235-260). Kendall/Hunt: Dubuque, Iowa.
- Mota, J. (1998). Parents' physical activity behaviors and children's physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 35, 89-100.
- Mota, J., & Silva, G. (1999). Adolescent's physical activity : associations with socio-economic status and parental participation among an Portuguese sample. *Sport, Education and Society*, 4(2), 193-199.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation : conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Parsons [Eccles], J. S., Adler T. F. & Kaczala C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: parental influences. *Child developement*, Vol 53, 310-321.
- Parke, R. D. (2002). Parenting in the new millenium : prospects, promises and pitfalls. In McHale J. P., & Grolnick, W. S. (Eds.) *Retrospect and prospect in the psychological study of family*. (pp.5-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pelletier, L. G., Boivin M., & Alain M. (2000). Les plans de recherche corrélationnels. In Vallerand R. J. & Hess U. (Eds.), *Méthodes de Recherche en Psychologie*, pp.193-238. Montréal : Gaëtan Morin.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Pociello, C. (1981). *Sports et société: une approche socio-culturelle des pratiques*. Paris : Editions Vigot.

- Power, T. G., & Woolger, C. (1994). Parenting practices and age-group swimming: A correlational study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 59-66.
- Ransdell, L. (2002). The maturing young female athlete: biophysical considerations. In Smoll, F.L. & Smith R.E. (Eds.) *Children and Youth in Sport*, 2nd Edition. Kendall/Hunt: Dubuque, Iowa.
- Reeve, J., & Deci, E. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G., & Walker, B. (2001). La théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport et des activités physiques. In Cury F. & Sarrazin P. (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives* (pp. 99-120). Paris : PUF.
- Ross, L., Greene, D., & House, P. (1977). The "false consensus effect": An egocentric bias in social perception and attribution processes. *Developmental Psychology*, 13, 279-301.
- Sallis, J. F., Alcaraz, J. E., McKenzie, T. L., Hovell, M. F., Kolody, B., & Nader, P. R. (1992). Parental behavior in relation to physical activity and fitness in 9-year-old children. *American Journal of Diseases of Children*, 146(4), 1383-1388.
- Sallis, J. F., Buono, M. J., Roby, J. J., Micale, F. G., & Nelson, J. A. (1993). Seven-day recall and other physical activity self-reports in children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 25, 99-108.
- Sallis, J. F., Patterson T. L., Buono, M. J., Atkins, C. J., & Nader, P. R. (1988). Aggregation of physical activity habits in Mexican-American and Anglo families. *Journal of Behavioral Medicine*, 11, 31-41.
- Sallis, J. F., Patterson, T. L., McKenzie, T. L., & Nader, P. R. (1988). Family variables and physical activity in preschool children. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 9(2), 57-61.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J. & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 32, 963-975.
- Sallis, J. F., & Saelens, B. E. (2000). Assessment of physical activity by self-report: status, limitations, and future directions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 1-14.
- Sallis, J. F., Simons-Morton, B. G., Stone, E. J., Corbin, C. B., Epstein, L. H., Faucette, N., Iannotti, R. J., Killen, J. D., Klesges, R. C., Petray, C. K., Rowland, T. W., & Taylor, W. C. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24, S248-S257.

- Sallis, J. F., Taylor, W. C., Dowda, M., Freedson, P. S., & Pate, R. R. (2002). Correlates of vigorous physical activity for children in grade 1 through 12: comparing parent-reported and objectively measured physical activity. *Pediatric Exercise Science, 14*, 30-44.
- Sarrazin, P., & Bois, J. (2002). La part des femmes dans le sport fédéral drômois : bilan actuel et évolution de la place des femmes parmi les pratiquants et les dirigeants des comités sportifs de la Drôme depuis 1989. *Rapport de recherche réalisé pour la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports et le Comité Olympique et Sportif de la Drôme*.
- Sarrazin, P., & Guillet, E. (2001). « Mais pourquoi ne se réinscrivent-ils plus ! » Variables et processus de l'abandon sportif. In Cury F. & Sarrazin P. (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives* (pp. 223-254). Paris : PUF.
- Sarrazin, P. G., Roberts, G. C., Cury F., Biddle, S. J., & Famose J. P. (2002). Exerted effort and performance in climbing among boys: the influence of achievement goals, perceived ability, and task difficulty. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 73*, 425-436.
- Scanlan, T. K., & Lewthwaite, R. (1984). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants : I. Predictors of competitive stress. *Journal of Sport Psychology, 6*, 208-226.
- Scanlan, T. K., & Lewthwaite, R. (1986). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants : IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology, 8*, 25-35.
- Scanlan, T. K., Simons, J. P., Carpenter, P. J., Schmidt, G. W., & Keeler, B. (1993). The sport commitment model: measurement development for the youth sport domain. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 15*, 16-38.
- Schlenker, B. R. (2003). Self-Presentation. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and Identity*, pp. 492-518. New York: The Guilford Press.
- Schneider, B., & Coleman, J. S. (1993). *Parents, their children and schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Shrauger, J. S., & Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin, 86*, 549-573.
- Sillamy, N. (1983). *Dictionnaire usuel de la psychologie*. Paris : Bordas.
- Silverstein, L. B. (2002). Fathers and families. In McHale J.P., & Grolnick, W.S. (Eds.) *Retrospect and prospect in the psychological study of family*. (pp.5-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, A. E., Jussim, L., & Eccles, J. (1999). Do self-fulfilling prophecies accumulate, dissipate, or remain stable over time ? *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 548-565.

- Smith, R. E., Smoll F. L., & Hunt, E. B. (1977). A system for behavioural assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Smoll, F. L., & Smith, R. E. (2002). Coaching behavior research and intervention in youth sports. In Smoll, F.L. & Smith R.E. (Eds.) *Children and Youth in Sport*, 2nd Edition (pp.211-233). Kendall/Hunt: Dubuque, Iowa.
- Swann, W. B., Milton, L. P., & Polzer, J. T. (2000). Should we create a niche or fall in line? Identity negotiation and small group effectiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(2), 238-250.
- Thill, E. (1993). Les theories de l'expectation et de la valeur. In R. J. Vallerand et E. E. Thill (Eds.), *Introduction à la Psychologie de la Motivation* (pp. 361-399). Editions Etudes Vivantes, Laval (Québec).
- Tice, D. M., & Wallace, H. M. (2003). The reflected self: Creating yourself as (you think) others see you. In M.R. Leary & J.P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and Identity*, pp. 91-105. New York: The Guilford Press.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Martinek, T., & Guillet, E. (2002). The Influence of Teacher's Expectations on Students' Achievement in Physical Education Classes: Pygmalion Revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32, 591-607.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males and females intrinsic motivation. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 20, 239-250.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. (1993). Introduction au concept de motivation. In R. J. Vallerand et E. E. Thill (Eds.), *Introduction à la Psychologie de la Motivation* (pp. 361-399). Editions Etudes Vivantes, Laval (Québec).
- Verdet, M. C., Wylleman, P., & Lévêque, M. (2003). *Trans-cultural validation of the sport interpersonal relationship questionnaire : a french version*. Proceedings of the XI European Congress of Sport Psychology of the FEPSAC. Copenhagen- Denmark (22-27 July).
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Weineck, J. (1992). *Biologie du Sport*. Paris: Vigot.
- Weiss, M. R., & Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in sport. In T.S. Horn (Ed), *Advances in sport psychology* (pp. 61-99). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. R., Ebbeck, V., & Horn, T. S. (1997). Children's self-perceptions and sources of competence information: a cluster analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 52-70.
- Weiss, M. R., & Hayashi, C. T. (1995). All in the family: parent-child influences in competitive youth gymnastics. *Pediatric Exercise Science*, 7, 36-48.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-330.

- White, S. A. (1996). Goal orientations and perceptions of the motivational climate initiated by parents. *Pediatric Exercise Science*, 8, 122-129.
- White, S. A. (1998). Adolescents goals profiles, perceptions of the parent initiated motivational climate and competitive trait anxiety. *The Sport Psychologist*, 12, 16-28.
- White, S. A., Duda, J. L., & Hart, S. (1992). An exploratory examination of the parent-initiated motivational climate questionnaire. *Perceptual and Motor Skill*, 75, 875-880.
- White, S. A., Kavusssanu, M., & Guest, S. M. (1999). Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 3(2), 212-228.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 68-81.
- Woolger, C., & Power, T. G., (1993). Parent and sport socialization: views from the achievement literature. *Journal of Sport Behavior*, 16(3), 171-189.
- Woolger, C., & Power, T. G., (2000). Parenting and children's intrinsic motivation in age group swimming. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(6), 595-607.
- Wylleman, P. (2000). Interpersonal relationships in sport: uncharted territory in sport psychology research. *International Journal of Sport Psychology*, 31(4), 555-572.
- Wylleman, P., Van Auweele, Y., De Knop, P., Sloore, H., & De Martelaer, K. (1995). Elite athletes, parents and coaches: relationships in competitive sports. In F.J. Ring (Ed.), *the 1st Bath Sport Medicine Conference* (pp. 124-133). Bath, United Kingdom: Center for continuing education and contributors.
- Yee, D. K., & Eccles, J. S. (1988). Parent perceptions and attributions for children's math achievement. *Sex Roles*, 19, 317-333.
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effect of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 1-27.

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

Si les annexes vous intéressent écrivez-moi, je me ferai un plaisir de vous les faire parvenir : julien.bois@ujf-grenoble.fr ou julien.bois@univ-savoie.fr

ANNEXE 1 : Modèle d'Eccles et al. (1983).

ANNEXE 2 : Grille d'entretien utilisée pour l'étude I et exemples d'entretiens.

ANNEXE 3 : Article tiré de l'étude II : Bois, J.E., Sarrazin, P.G., Brustad, R.J., Trouilloud, D.O. & Cury, F. (soumis). Elementary Schoolchildren's Physical Activity Involvement: Influence of Parental Socialization Practices and Children's Perceived Competence. *Psychology of Sport and Exercise*.

ANNEXE 4 : Outils utilisés dans les études II, III et IV.

ANNEXE 5 : Article tiré de l'étude III : Bois, J.E., Sarrazin, P.G., Brustad, R.J., Trouilloud, D.O. & Cury, F. (2002). Mothers' expectancies and young adolescents perceived physical competence: a yearlong study. *Journal of Early Adolescence*, 22(4), 384-406.

ANNEXE 6 : Descriptif des tests physiques utilisés dans l'étude III.

ANNEXE 7 : Article tiré de l'étude IV : Bois, J.E., Sarrazin, P.G., Brustad, R.J., Chanal, J. & Trouilloud, D.O. (soumis). Parents' perceptions, reflected appraisal and children's perceived sport competence: a yearlong study. *Journal of Applied Sport Psychology*.

Titre : Socialisation de l'activité physique et des perceptions de compétence sportive : le rôle des parents chez l'enfant et le préadolescent.

Résumé : Le rôle des parents dans le processus de socialisation de la pratique sportive de l'enfant est souvent mis en avant dans le discours social de même que par les psychologues du sport, mais il demeure malgré tout un phénomène relativement peu étudié. Ce travail doctoral, à partir d'un modèle intégrateur issu des travaux d'Eccles (Eccles et al., 2000), contribue à mettre en évidence la réalité de l'influence des parents, son importance et les processus par lesquels ces derniers peuvent affecter l'investissement sportif de leur enfant. Une série de cinq études a été réalisée impliquant 495 enfants et 784 parents. L'étude I basée sur des données qualitatives collectées auprès des enfants a indiqué que l'investissement parental ainsi que leurs félicitations ou leurs reproches sont des facteurs d'importance. Trois études corrélationnelles longitudinales d'un an, utilisant une modélisation par équations structurales et une étude expérimentale ont ensuite approfondi le fonctionnement de l'influence parentale. L'étude II a mis en évidence deux processus : une influence directe de la mère sur la pratique sportive de l'enfant via le rôle de modèle qu'elle représente ainsi qu'une influence indirecte par l'effet de ses croyances sur le développement du sentiment de compétence de l'enfant qui est une variable déterminante de son investissement sportif. Les études III et IV ont approfondi la compréhension de l'effet des croyances des parents en identifiant une variable modulatrice et une variable médiatrice. L'étude III a souligné le rôle modulateur du sexe de l'enfant avec un effet significatif des croyances chez les mères de filles et non chez les mères de garçons. L'étude IV a montré que l'effet des croyances des deux parents sur le sentiment de compétence de l'enfant pouvait se réaliser par l'intériorisation de la vision qu'a ce dernier de ce que ses parents pensent de lui. Enfin, l'étude V a contribué à montrer que les perceptions des mères peuvent être biaisées par l'activation d'un stéréotype et que leurs comportements en situation sportive peuvent affecter la performance de l'enfant.

Mots clés : socialisation parentale, activité physique, compétence perçue, motivation, modelage social, effet des croyances des parents.

Title : Socialization of physical activity and perceived physical competence : parental influence on children and pre-adolescents.

Abstract : Parental contribution to the socialization process of children physical activity is often presented as important influence by sport psychologist although only a limited amount of research has examined this topic. This doctoral dissertation, based on a model presented by Eccles and colleagues (Eccles, et al., 2000), has tried to demonstrate the actuality and the importance of parental influence as well as the processes through which they can shape children involvement in physical activity. Five studies involving 495 children and 784 parents were carried out. Study I using qualitative data collected from children has indicated that parental involvement as well as praise and criticism are important factors. Then three one-year-longitudinal studies using structural equation modeling and one experimental study were designed to get a better understanding of the parental influence phenomenon. Study II shed light on two different processes: a direct influence from mother's to child's physical activity through role modeling; an indirect influence of mothers' ability related beliefs on child's perceived physical ability, which is a significant predictor of physical activity. Studies III and IV have investigated the process of the influence of parental beliefs by identifying a moderator and mediator. Study III showed the moderator effect of child's gender in that mothers of daughters were influential on their children whereas mothers of sons were not. In study IV, parental beliefs effects on child's perceived ability were found to occur through the internalization of the way children think they are perceived by their parents. Eventually, in study V mothers' beliefs were found to be biased by the induction of a stereotype and some of their behaviors affected child physical performance.

Key words: parental socialization, physical activity, perceived competence, motivation, role modeling, parental beliefs influence.