



**HAL**  
open science

## Les chiens font-ils des chats ? Une revue de littérature sur le rôle des parents dans la socialisation de leur enfant pour le sport.

Julien Bois, Philippe Sarrazin

### ► To cite this version:

Julien Bois, Philippe Sarrazin. Les chiens font-ils des chats ? Une revue de littérature sur le rôle des parents dans la socialisation de leur enfant pour le sport.. Science et Motricité : revue scientifique de l'ACAPS / ACAPS, 2006, 57, pp.9-54. 10.3917/sm.057.09 . hal-00389014

**HAL Id: hal-00389014**

**<https://hal.science/hal-00389014>**

Submitted on 27 May 2009

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

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

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28

Les chiens font-ils des chats ?

Une revue de littérature sur le rôle des parents dans la socialisation  
de leur enfant pour le sport.

Julien Bois et Philippe Sarrazin

Laboratoire Sport et Environnement Social, E.A. 3742  
UFRAPS, Université J. Fourier, Grenoble 1. BP 53 - 38041 Grenoble Cedex 9.

*Science et Motricité (2006), 57, 9-54*

Les courriers concernant cet article doivent être envoyés à : Philippe Sarrazin, Laboratoire Sport et Environnement Social E.A. 540, UFRAPS - Université J. Fourier, Grenoble I. BP 53 - 38041 Grenoble Cedex 9. Tél. : 04.75.78.15.52 Fax. : 04.75.78.15.54 E-mail: [philippe.sarrazin@ujf-grenoble.fr](mailto:philippe.sarrazin@ujf-grenoble.fr)

1 Les chiens font-ils des chats ?

2 Une revue de littérature sur le rôle des parents dans la socialisation

3 de leur enfant pour le sport.

4

5 En tête : Socialisation de la pratique sportive.

6 Résumé :

7 L'influence des parents sur la genèse des habitudes de pratique sportive de leur(s)  
8 enfant(s) est souvent considérée comme un fait établi. Cet article se propose de passer en  
9 revue les connaissances empiriques sur ce thème. Les principaux résultats de ces études  
10 confirment l'existence d'une influence parentale qui, bien que modérée, est significative. Les  
11 parents forment des perceptions relatives à la compétence de leur enfant ou à la pertinence de  
12 l'activité sportive. Ces croyances sont à l'origine d'un traitement différencié, certains enfants  
13 étant plus soutenus, encouragés ou guidés que d'autres. Ces comportements peuvent générer à  
14 leur tour des émotions ou une motivation particulière chez l'enfant, variables déterminantes  
15 de son investissement sportif. Le poids spécifique de chaque parent dans ce processus reste  
16 néanmoins difficile à quantifier dans la mesure où peu d'études ont été conduites sur le rôle  
17 des pères. Les limites de ces travaux sont ensuite présentées : la nature synchronique des  
18 données utilisées qui ne permet pas d'interprétation en terme d'influence causale, le manque  
19 d'article proposant des données pour les deux parents et les problèmes de validité externe de  
20 ces études provenant en majorité des Etats-Unis constitue les principales faiblesses de ce  
21 domaine de la littérature. Enfin, cette revue de littérature se termine en évoquant les  
22 perspectives de recherche qui paraissent les plus prometteuses.

23

24 Mots clés : socialisation, pratique sportive, motivation, parent, enfant, croyances des parents.

25

1 Do the dogs make cats? A review of the parental role in the socialization process of  
2 their children physical activity.

3

4 Running title : socialization process for physical activity

5 Abstract : The idea that parents can influence the development of their children physical  
6 activity habits is widely accepted. The goal of this article is to review the scientific knowledge  
7 available on this topic. First, only a limited amount of studies (i.e., 37) was identified in this  
8 research area. The results support the existence of a significant parental influence upon  
9 children physical activity although the weight of this influence is weak to moderate. Parents  
10 can form perceptions regarding their children's physical competence or the appropriateness of  
11 physical activity. Based on those believes some parents support, encourage and positively  
12 orient their children toward sport and physical activity, whereas other do not. Subsequently,  
13 those specific behaviours can affect children's motivational and emotional responses, some  
14 predictors of children's involvement in sport and physical activity. The specific influence of  
15 fathers and mothers is still difficult to estimate since only few studies have focused on fathers  
16 influence. Secondly, the limits of these studies are presented: the cross-sectional nature of the  
17 data that do not allow one to infer causal relationships, the lack of studies involving data from  
18 both parents and problems dealing with the external validity of these articles represent the  
19 main limitations of this literature domain. As a conclusion, the authors present some research  
20 perspectives.

21 Keywords: socialization, physical activity, motivation, parent, child, parental beliefs.

22

23

24

1 (Le fils, 11 ans) – Maman, j'ai pas envie d'aller au foot...  
2 (La mère) – ... Ah bon ? Pourquoi, tu es malade ?  
3 - Non, mais je sais pas... j'ai pas envie...  
4 - Ecoute, tu as déjà passé tout ton mercredi matin devant la télé, ça te ferait du bien  
5 d'aller prendre l'air et te dépenser.  
6 - ...  
7 - Et Thibault et Noé, qu'est-ce qu'ils vont dire s'ils ne te voient pas ?... Et puis tu veux  
8 jouer le match de samedi, non ? Tu te rappelles ce que l'entraîneur a dit ? Pas d'entraînement,  
9 pas de match...  
10 - Bon... d'accord je vais faire mon sac !  
11

12 Cet exemple fictif d'un dialogue entre un enfant et sa mère est destiné à illustrer les  
13 multiples formes par l'intermédiaire desquelles les parents peuvent façonner la pratique  
14 sportive de leur enfant. Le rôle déterminant des parents dans la genèse des goûts sportifs de  
15 leurs enfants, est en effet communément accepté. Les anecdotes sur leur poids prépondérant  
16 dans le succès sportif d'un athlète reviennent de manière récurrente à la télévision ou dans les  
17 magazines. Mary Pierce, Steffi Graf, Surya Bonaly sont des exemples bien connus d'athlètes  
18 dont la trajectoire sportive a été marquée par un parent – pour le meilleur, comme pour le pire.  
19 Ces exemples si médiatiques reflètent-ils vraiment la réalité ? Les parents ont-ils une  
20 importance si déterminante dans les succès sportifs de leur(s) enfant(s), et plus généralement  
21 dans leur pratique sportive ? De quelle manière ? Il existe bien quelques chapitres d'ouvrage  
22 sur la question (e.g., Brustad, Babkes & Smith, 2001 ; Coakley, 1987 ; Fredricks & Eccles,  
23 2003 ; Greendorfer, 1992, 2002), mais contrairement à ce que l'on pourrait croire, les articles  
24 empiriques sur ce thème ne font pas légion. Ainsi le rôle des parents est très souvent mis en  
25 avant alors que le poids du phénomène, les variables et les processus qui le régissent sont mal  
26 connus. Cela a d'ailleurs conduit certains chercheurs à afficher ouvertement leur  
27 mécontentement : « tout le monde parle du rôle des parents dans le sport [vis-à-vis de leur  
28 enfant] mais personne ne fait de recherche sur ce thème ! » (traduction libre, Brustad, 1992, p.  
29 72).

1 L'objectif de cette revue de littérature est précisément de synthétiser les connaissances  
2 portant sur la *socialisation* des habitudes sportives de l'enfant par les parents. A partir d'une  
3 recension des principaux travaux conduits ces vingt dernières années, l'ambition est (1) de  
4 faire ressortir les différentes variables et processus par l'intermédiaire desquels les parents  
5 sont susceptibles de socialiser leur enfant pour le sport, (2) de pointer les limites  
6 méthodologiques de ces travaux, et enfin (3) d'évoquer les questions en suspens et les  
7 perspectives de recherches.

8 Ce concept de socialisation désigne le « processus lent et continu par lequel un individu  
9 assimile les modes de pensée, les valeurs et les comportements caractéristiques de la société à  
10 laquelle il appartient » (Sillamy, 1983). Deux idées fortes émergent de cette définition : (1) la  
11 socialisation est un phénomène qui s'inscrit dans la durée (ses effets sur l'individu nécessite  
12 du temps pour être mis en évidence) ; (2) ce processus conduit à l'assimilation de  
13 caractéristiques relativement durables (i.e., *attitudes ; identité ; image de soi ; propension*  
14 *à*). Ainsi ce sont les études portant sur la socialisation de caractéristiques et de comportements  
15 relativement stables dans le temps comme les perceptions de soi, les orientations  
16 motivationnelles et les habitudes de pratique sportive qui constituent notre centre d'intérêt.

17 Les psychologues du sport (e.g., Brustad, 1992 ; Greendorfer, 1992) distinguent  
18 habituellement trois types de socialisation : une *socialisation à faire du sport (socialization*  
19 *into sport)* qui renvoie aux processus amenant un individu à pratiquer et à rester investi dans  
20 une activité physique ; une *socialisation par le sport (socialization through sport)* qui désigne  
21 les processus entraînant le développement de traits moraux ou psychologiques par la pratique  
22 sportive ; enfin la *socialisation conduisant à l'arrêt de la pratique sportive (socialization out*  
23 *of sport)* fait référence aux processus d'influence sociale pouvant être néfastes à la pratique  
24 sportive. La présente revue s'est centrée sur le rôle des parents dans la socialisation à faire du  
25 sport.

1 Le travail de recension a été effectué à partir des bases de données PsycINFO, Sport  
 2 Discus, et Current Contents, sur les articles publiés ces vingt dernières années. Les études  
 3 devaient traiter de la socialisation de la pratique sportive ou des *attitudes* de l'enfant ; elles  
 4 devaient pour cela comprendre au moins une partie relative aux relations parents-enfants et au  
 5 domaine sportif.

6 <-----Insérer Tableau 1 ici----->

7 Le Tableau 1 présente par ordre alphabétique les 37 études de notre corpus, leur objectif  
 8 principal et le modèle théorique qu'elles utilisent, les caractéristiques de l'échantillon, les  
 9 principaux résultats et quelques commentaires d'ordre méthodologique. Si certaines études ne  
 10 s'appuient sur aucun cadre conceptuel particulier, on peut néanmoins constater la prégnance  
 11 de cinq modèles théoriques distincts majoritairement utilisés : le modèle de l'apprentissage  
 12 social de Bandura (e.g., 1986), le modèle de la motivation pour la compétence d'Harter (e.g.,  
 13 1978, 1999), le modèle expectation-valence d'Eccles et ses collègues (e.g., Eccles, Adler,  
 14 Futterman, Goff, Kaczala, Meece, & Midgley, 1983), le modèle du soi reflété (e.g., Cooley,  
 15 1902 ; Felson, 1993 ; Mead, 1934) et la théorie des buts d'accomplissements (e.g., Ames,  
 16 1992 ; Nicholls, 1989).

17 Plutôt que de juxtaposer les résultats principaux des études en fonction des modèles  
 18 théoriques auxquels ils se rattachent, nous avons fait le choix de proposer un cadre conceptuel  
 19 intégrateur mettant en avant les différentes variables et processus appréhendés dans les  
 20 recherches, afin d'avoir une vision plus complète et peut-être moins morcelée du phénomène.  
 21 Ce cadre est inspiré du modèle de la socialisation parentale d'Eccles, Freedman-Doan, Frome,  
 22 Jacobs et Yoon (2000), quelque peu modifié afin de prendre en compte l'ensemble des  
 23 travaux réalisés dans le domaine sportif (cf. Figure 1). Il est construit autour de quatre grandes  
 24 catégories de variables : les antécédents, les croyances<sup>1</sup> parentales, les comportements des  
 25 parents et les variables cibles de l'enfant. De plus, la séquence causale suivante est présumée :

1 les antécédents vont déterminer les croyances et les perceptions des parents qui en retour vont  
2 être à l'origine des comportements de ces derniers. En d'autres termes, selon la nature de leurs  
3 croyances et de leurs perceptions, les parents devraient traiter différemment leur enfant. Enfin  
4 ces comportements différenciés devraient entraîner certaines conséquences motivationnelles  
5 ou comportementales chez l'enfant.

6 Ce modèle permet d'adopter une vision plus heuristique du phénomène de même qu'il  
7 rend possible le positionnement de chacun des référents théoriques au sein du processus  
8 global de l'influence parentale sur la pratique sportive de l'enfant. Ainsi, la théorie de  
9 l'apprentissage social fait référence à l'influence des parents en tant que modèle (piste a dans  
10 la Figure 1), le modèle d'Harter s'intéresse au rôle des feed-back parentaux et du sentiment de  
11 compétence de l'enfant (pistes b1, b2 – d2), le modèle d'Eccles met en évidence le rôle des  
12 croyances et des stéréotypes des parents (pistes c1 à c4), le modèle du soi reflété permet  
13 d'approfondir le processus d'internalisation de ces croyances (pistes d1 et d2) et la théorie des  
14 buts d'accomplissement s'attache à étudier le rôle du climat motivationnel des parents sur la  
15 nature des buts poursuivis par les enfants (piste d2).

16 Nous allons à présent développer les études relatives à chaque famille de variables et  
17 aux relations qu'elle entretient avec les autres, en commençant par les variables les plus  
18 proximales du comportement sportif de l'enfant (i.e., les variables cibles) avant de remonter la  
19 chaîne causale des variables responsables de leur émergence. Les résultats provenant du  
20 domaine sportif seront traités de manière préférentielle mais il pourra être fait référence à des  
21 études portant sur d'autres domaines d'accomplissement afin d'approfondir la compréhension  
22 des processus étudiés.

23

24

<-----Insérer Figure 1 ici----->

25

## 1. LE NIVEAU INTRA-INDIVIDUEL : LES VARIABLES « CIBLES » DE L'ENFANT

Les travaux sur la socialisation pour le sport ont étudié les conséquences de différents comportements parentaux sur plusieurs variables cibles de l'enfant. Il s'agit généralement soit de l'activité physique ou sportive de l'enfant (e.g., Freedson & Evenson, 1991 ; Kimiecik & Horn, 1998), soit de variables motivationnelles susceptibles d'affecter son investissement sportif (piste c4) (e.g., Brustad, 1993 ; Eccles & Harold, 1991). Trois types de variables motivationnelles ont été particulièrement appréhendées : les perceptions de compétence, la valeur octroyée au sport, et les orientations vers certains buts d'accomplissement.

C'est principalement le modèle expectation–valence d'Eccles et collaborateurs (1983 ; 2000) qui a contribué à l'étude du lien entre certaines variables motivationnelles et les comportements de l'enfant. Selon ce modèle, les variables les plus proximales des choix de l'enfant sont ses attentes de succès dans l'activité et la valeur qu'il 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 compétence<sup>2</sup>. 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 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 les *coûts (cost)* attachés à la réalisation de l'activité comme les pertes en terme

1 de temps et d'énergie. Les travaux utilisent rarement ces quatre composantes, et se centrent  
2 surtout sur les deux premières (e.g., Fredricks & Eccles, 2002).

3 Le modèle suppose que plus un individu se perçoit compétent dans une activité, lui  
4 accorde une certaine importance ou lui trouve un certain intérêt et plus il marquera une  
5 préférence pour celle-ci. Plusieurs études ont confirmé la pertinence de l'habileté perçue pour  
6 prédire l'investissement sportif (opérationnalisé comme le temps consacré à cette activité  
7 durant le temps libre) d'enfants et d'adolescents (e.g., Dempsey, Kimiecik & Horn, 1993 ;  
8 Eccles & Harold, 1991 ; Kimiecik, Horn & Shurin, 1996) ; d'autres ont également démontré  
9 l'influence des valeurs (e.g., Eccles & Harold, 1991 ; Dempsey et al., 1993 ; Fontayne,  
10 Sarrazin et Famose, 2002 ; Guillet, Fontayne & Sarrazin, 2003).

11 Le modèle d'Eccles a été construit entre autre pour expliquer les inégalités entre les  
12 sexes au niveau des choix d'accomplissement que ce soit l'orientation et la réussite scolaire  
13 ou les choix sportifs. Plusieurs travaux et enquêtes réalisés aux Etats-Unis (e.g., Eccles &  
14 Harold, 1991) ou en France (e.g., Ministère Jeunesse et Sport, Stat-Infos 2001) font ressortir  
15 des différences d'implications entre les garçons et les filles dans le domaine du sport. Même  
16 si les choses évoluent, les premiers sont toujours plus nombreux que les secondes à faire du  
17 sport. Ce décalage est-il, conformément au modèle, imputable à des différences de  
18 perceptions de compétence et de valeurs ? La réponse est positive. Les garçons s'évaluent  
19 plus compétents en sport et accordent plus de valeur à cette activité que les filles (e.g., Eccles  
20 & Harold, 1991). Autrement dit les garçons s'investissent plus que les filles dans le sport en  
21 partie parce qu'ils y accordent plus d'importance et qu'ils s'y perçoivent plus compétents.

22 Une autre variable cible de l'enfant étudiée dans la littérature est son orientation  
23 motivationnelle ; la théorie des buts d'accomplissement servant alors de cadre d'analyse (e.g.,  
24 Nicholls, 1989 ; voir Roberts & Walker, 2001, pour un développement de cette théorie dans le  
25 domaine du sport). De manière générale, la théorie repose sur le postulat selon lequel les

1 individus cherchent dans les situations comme le sport, à démontrer leur compétence ou à  
2 éviter de faire preuve d'incompétence. Cette quête peut se réaliser de deux manières  
3 différentes, chacune comportant un but particulier. Dans le premier cas les individus se  
4 sentent en réussite quand ils ont l'impression de maîtriser la tâche, d'avoir appris quelque  
5 chose ou d'avoir progressé. On parle alors de but de maîtrise ou d'implication dans la tâche.  
6 Dans un second cas les individus se sentent en réussite quand ils peuvent démontrer une  
7 compétence supérieure aux autres et/ou éviter de faire preuve d'incompétence. On parle ici de  
8 buts impliquant l'ego. Les travaux antérieurs ont montré qu'un but de maîtrise, et un but  
9 impliquant l'ego associé à une compétence perçue élevée (les formulations récentes parlent  
10 dans ce cas de but « d'approche de la performance », voir Cury et Da Fonséca, 2001),  
11 conduisent à une implication soutenue dans l'activité. Par contraste, un but impliquant l'ego  
12 associé à une faible compétence perçue (les formulations récentes parlent dans ce cas de but  
13 « d'évitement de la performance », voir Cury et Da Fonséca, 2001) entraîne de l'anxiété et un  
14 désengagement rapide de l'activité (pour une revue de ces travaux voir, Duda, 2001).

15 Il semble donc intéressant de s'intéresser aux raisons qui font que le jeune sportif  
16 poursuive des buts adaptatifs ou non adaptatifs au regard de l'investissement continu dans une  
17 activité sportive. Selon la théorie, les buts poursuivis seraient en partie le résultat de  
18 différences individuelles dans la propension à poursuivre préférentiellement un type de but  
19 par rapport à un autre (Nicholls, 1989). Ces « orientations » d'accomplissement vers la  
20 maîtrise ou vers l'ego seraient le résultat des expériences de socialisation de l'individu, dans  
21 lesquelles la famille semble occuper une place de choix. Certaines recherches que nous allons  
22 développer dans le chapitre suivant se sont précisément intéressées à ces relations.

23

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

3 Selon le modèle proposé les comportements des parents constituent la première source  
4 d'influence des variables cibles de l'enfant (voir Figure 1). Les chercheurs envisagent l'effet  
5 du comportement des parents, soit comme ayant une prise directe sur la propre pratique  
6 sportive de l'enfant (piste 1) – par un processus de modelage social (e.g., Bandura, 1986) –  
7 soit comme étant indirect, par l'intermédiaire de variables motivationnelles telles les  
8 perceptions de soi, les valeurs ou les orientations motivationnelles (pistes b1, b2). Pour  
9 étudier l'effet des comportements des parents sur les variables motivationnelles, les  
10 chercheurs se sont généralement appuyés sur la théorie de la motivation à la compétence  
11 d'Harter (1978, 1999) et sur celle de la motivation à l'accomplissement (Ames 1992 ;  
12 Nicholls, 1984, 1989). Nous allons à présent développer les résultats de ces travaux.

### 13 **2.1. Soutenir, encourager, s'investir, mais sans « mettre la pression »**

14 Le modèle d'Harter (1978), basé sur les travaux initiaux de White (1959) sur la  
15 motivation à « l'effectance », part du postulat qu'il existe chez tous les individus un besoin  
16 inné de compétence. Ce besoin se traduit par des tentatives d'interactions efficaces avec  
17 l'environnement dans des domaines d'accomplissement divers comme la musique, le sport ou  
18 les études. Lorsque ces tentatives de maîtrise sont couronnées de succès, elles  
19 s'accompagnent d'affects positifs comme la satisfaction, le plaisir ou l'impression d'être  
20 compétent(e) dans la tâche réussie. Ce renforcement positif nourrit à son tour la motivation de  
21 l'enfant, c'est-à-dire son envie de recommencer ultérieurement. Inversement, l'échec entraîne  
22 des affects négatifs (anxiété, dévalorisation de soi, sentiment d'incompétence) qui ont  
23 tendance à diminuer la motivation pour la compétence.

24 Le modèle d'Harter accorde également une place de premier plan aux autrui significatifs  
25 et en particulier aux parents, dans la construction de la motivation pour la compétence de

1 l'enfant. La réaction des parents face aux tentatives de maîtrise des enfants peut déterminer  
2 dans une large mesure, la nature des affects qu'ils vont ressentir, surtout lorsqu'ils sont  
3 jeunes. Dans le domaine sportif, plusieurs travaux (e.g., Horn & Amorose, 1998 ; Weiss,  
4 Ebbeck & Horn, 1997) ont montré que les enfants de 8 à 11 ans préféreraient utiliser les sources  
5 d'informations venant des adultes pour évaluer leur compétence sportive, plutôt que des  
6 indicateurs objectifs de leur performance. Autrement dit, les parents semblent occuper une  
7 position particulièrement favorable pour jouer sur la construction du sentiment de compétence  
8 de leur enfant. Lorsqu'ils réagissent aux tentatives de maîtrise de l'enfant en l'encourageant à  
9 recommencer, en le félicitant ou en lui donnant des conseils, leur réaction remplit une double  
10 fonction : informationnelle d'une part, en permettant à l'enfant d'évaluer le degré de réussite  
11 ou d'échec de son action, motivationnelle/émotionnelle d'autre part, en favorisant l'apparition  
12 de certains affects et en renforçant ou inhibant sa motivation pour la compétence. De plus, la  
13 réaction des parents aux tentatives de maîtrise de l'enfant, peut transmettre de manière  
14 implicite une information sur l'intérêt ou l'importance de l'activité qui peut jouer sur  
15 l'occurrence des futures tentatives de l'enfant.

16 Les études basées sur le modèle d'Harter se sont intéressées aux comportements  
17 rapportés par les parents (voir Figure 1, piste b1) ou à la perception qu'avaient les enfants de  
18 ces comportements (piste d2). Elles font ressortir un effet positif du « soutien » (*support*) des  
19 parents sur des réactions affectives de l'enfant comme le plaisir perçu et l'enthousiasme  
20 (Averill & Power, 1995 ; Babkes & Weiss, 1999 ; Hoyle & Leff, 1997 ; Leff & Hoyle, 1995 ;  
21 Scanlan & Lewthwaite, 1986). Cette variable de soutien est un concept assez large qui renvoie  
22 à des actions telles que reconforter l'enfant en cas d'échec, le féliciter en cas de succès ou  
23 l'emmener à l'entraînement (pour plus de détails sur cette notion voir Côté & Hay, 2002).

24 D'autres études ont mis en évidence l'influence d'un *style parental* « contrôlant » (i.e.,  
25 qui dicte un comportement précis à produire, qui valorise la soumission et l'obéissance). Les

1 parents trop « contrôlants » auraient tendance à diminuer le plaisir perçu dans l'activité par  
2 l'enfant (Brustad, 1988) et à augmenter son état d'anxiété (Gould, Eklund, Petlichkoff,  
3 Peterson, & Bump, 1991 ; Lewthwaite & Scanlan, 1989 ; Scanlan & Lewthwaite, 1984).  
4 Certains chercheurs (Power & Woolger, 1994 ; Woolger & Power, 2000) ont néanmoins  
5 nuancé ces résultats en montrant que le contrôle parental était relié aux réactions affectives  
6 positives, de l'enfant par une relation quadratique : l'enthousiasme et la motivation  
7 intrinsèque de l'enfant sont optimaux, lorsque le degré de contrôle des parents n'est ni trop  
8 faible, ni trop élevé.

9 Des études se sont intéressées aux perceptions des enfants relatives à certains  
10 comportements de leurs parents (piste d2). Une première dimension explorée a été le *niveau*  
11 *d'encouragement* des parents lorsque l'enfant est en situation sportive. Les résultats montrent  
12 que l'encouragement des parents est relié positivement à la perception de compétence sportive  
13 de l'enfant (Brustad, 1993, 1996), aux valeurs qu'il accorde à l'activité sportive et au plaisir  
14 qu'il y ressent (Brustad, 1996). Une seconde dimension, *l'investissement (involvement)* –  
15 opérationnalisé comme l'allocation de ressources financières (e.g., achat d'équipement  
16 sportif), temporelles (e.g., emmener l'enfant à l'entraînement, assister à ses compétitions) ou  
17 affectives (e.g., discuter de ses résultats, s'intéresser de manière générale à son activité) à  
18 l'enfant – a également été étudiée. Cette dimension apparaît positivement reliée aux  
19 perceptions de compétence sportive et à l'importance que représente le sport, pour l'enfant  
20 (Babkes & Weiss, 1999 ; Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles & Sameroff, 2001).

21 Dans la perspective d'une socialisation différenciée en fonction du sexe, des travaux  
22 récents d'Eccles et ses collaborateurs (voir Eccles et al., 2000) montrent que les parents de  
23 garçons et de filles de 7 à 11 ans ont des patterns comportementaux distincts. Les premiers  
24 plus souvent que les seconds font du sport avec leur enfant, l'emmènent assister à un  
25 évènement sportif payant, l'encouragent à avoir une activité physique (compétitive ou non) et

1 à regarder les évènements sportifs télévisés. Inversement les parents de filles encouragent plus  
2 fréquemment leur enfant à lire, à suivre des cours de danse, de musique ou à apprendre à  
3 cuisiner (Eccles et al., 2000). Ces sollicitations distinctes peuvent conduire les garçons et les  
4 filles à préférer ultérieurement les activités qui leur sont les plus familières. Des études ont  
5 confirmé cet effet de familiarité qui pousse à préférer les objets, les activités ou les personnes  
6 « connus » par rapport aux « inconnus » (e.g., Zajonc, 1968). De plus, cette exposition  
7 préférentielle à certaines activités fournit également plus d'opportunités aux enfants de  
8 développer leur compétence dans ces domaines.

9 En résumé, les travaux tendent à montrer que le soutien, l'encouragement et  
10 l'investissement des parents à l'égard de leur enfant favorisent des réactions affectives et des  
11 perceptions positives chez ce dernier. Néanmoins, la pression excessive mise par les parents  
12 peut avoir des effets néfastes sur le plaisir et la motivation de l'enfant, sauf si elle reste à un  
13 niveau modéré. Par ailleurs, le fait que les parents offrent certaines opportunités de pratique  
14 par rapport à d'autres contribue à façonner les préférences de l'enfant par un effet de  
15 familiarité avec l'activité.

## 16 **2.2. Climat motivationnel des parents et motivation à l'accomplissement de l'enfant**

17 Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 1, selon Nicholls (1989) la propension  
18 des individus à poursuivre préférentiellement un but de maîtrise ou un but impliquant l'ego  
19 est le résultat des expériences de socialisation de l'individu. Le climat motivationnel mis en  
20 place par les parents au sein de la famille pourrait – entre autre – constituer une des influences  
21 favorisant le développement d'une orientation motivationnelle particulière chez l'enfant.

22 Les travaux dans ce domaine ont précisément tenté de tester cette hypothèse en  
23 examinant les liens entre le climat motivationnel des parents perçu par l'enfant et ses propres  
24 orientations motivationnelles (piste d2, Figure 1). Ces travaux ont contribué au  
25 développement d'un outil de mesure du climat motivationnel des parents. Cette échelle est

1 destinée à mesurer la perception par l'enfant du type de réussite valorisé par ses parents  
2 lorsqu'il pratique une activité physique. Par exemple quelle est leur attitude face à un succès  
3 ou un échec sportif ? De quelle manière l'encouragent-ils ? Quels sont les éléments  
4 importants à leurs yeux qui priment dans une situation sportive ? Les études de validation de  
5 cet outil (White, 1996 ; White, Duda & Hart, 1992) ont mis en évidence trois dimensions  
6 susceptibles d'affecter les orientations motivationnelles des enfants : une dimension centrée  
7 sur l'apprentissage et le plaisir (e.g., « Mon père/ma mère est très satisfait quand je  
8 m'améliore après avoir fait de gros efforts »), une autre centrée sur l'inquiétude face aux  
9 échecs (e.g., « Mon père/ma mère me met mal à l'aise quand je ne peux pas faire aussi bien  
10 que les autres ») et une dernière centrée sur la réussite sans effort (e.g., « Mon père/ma mère  
11 me dit que je devrais être satisfait quand je réussis sans trop forcer »). Cet outil a ensuite été  
12 utilisé dans plusieurs études (e.g., Carr, Weigand & Hussey, 1999 ; White, 1998 ; White,  
13 Kavussanu, & Guest, 1999) afin de tester sa validité prédictive. Les résultats – globalement  
14 identiques pour le père et la mère – montrent que la perception d'un climat centré sur  
15 l'apprentissage et le plaisir est reliée positivement à une orientation vers la maîtrise, alors que  
16 la perception d'un climat centré sur l'inquiétude face aux échecs et sur la réussite sans effort  
17 est positivement reliée à une orientation vers l'ego.

### 18 **2.3. Les parents comme modèle**

19 Selon certains théoriciens (e.g., Bandura, 1986), une partie de nos comportements est le  
20 résultat d'un processus d'imitation. Conformément à cette hypothèse d'un « apprentissage »  
21 ou « modelage » social, les parents pourraient constituer un modèle à suivre pour leurs  
22 enfants. Leurs comportements, mimiques, habitudes, manières de parler, en bref tous leurs  
23 faits et gestes visibles sont susceptibles d'être adoptés par leurs enfants suite à un processus  
24 d'apprentissage par observation encore appelé apprentissage vicariant (Bandura, 1986).  
25 L'identification avec les parents constitue un vecteur fort dans le développement de la

1 personnalité de l'enfant et ce pour le meilleur comme pour le pire. Cette hypothèse du  
2 modelage social a été particulièrement étudiée par Albert Bandura (1986). Selon cet auteur  
3 l'apprentissage social est l'un des moyens les plus puissants et les plus subtils pour la  
4 transmission de valeurs, d'attitudes, de modes de pensée et de comportements (Bussey &  
5 Bandura, 1999).

6 L'opérationnalisation de cette théorie en psychologie du sport a donné lieu à des travaux  
7 sur le lien entre la pratique sportive des parents et celle des enfants. L'hypothèse est que les  
8 enfants confrontés à l'image de parents sportifs seraient à leur tour plus susceptibles d'adopter  
9 des comportements identiques et donc d'avoir une activité physique. Comme le suggère  
10 Bandura, le modèle transmet également implicitement plusieurs informations sur ce  
11 comportement. Par exemple, il est possible que l'observation de parents sportifs conduise  
12 l'enfant (1) à considérer qu'une activité sportive régulière est quelque chose qui va de soi et  
13 (2) qu'il s'agit d'une activité importante car reproduite régulièrement parfois prioritairement à  
14 d'autres. Cela pourrait en conséquence l'inciter à pratiquer lui aussi une activité physique. De  
15 ce fait, si l'opérationnalisation de cette théorie dans le domaine du sport a consisté à mettre en  
16 évidence une influence directe de l'investissement sportif des parents sur celui de l'enfant, les  
17 processus mis en œuvre vont au-delà de la simple imitation. L'hypothèse du modelage social  
18 est représentée dans la Figure 1 par la piste a.

19 Basés sur des mesures directes (à l'aide d'accéléromètres ou de podomètres par  
20 exemple) ou indirectes (à l'aide de questionnaires) de l'activité physique, les travaux ont  
21 mesuré le lien entre l'activité physique de l'enfant et celle des parents. Les résultats sont dans  
22 l'ensemble assez inconsistants. Des études utilisant des mesures indirectes de l'activité  
23 physique ont trouvé un lien significatif entre l'activité physique des enfants et celle des  
24 parents (e.g., Gregson & Colley, 1986 ; Mota & Silva, 1999 ; Mota, 1998) alors que d'autres  
25 non (e.g., Dempsey et al., 1993 ; Kimiecik & Horn, 1998). Avec des mesures directes, des

1 résultats tout aussi contradictoires émergent : des études confirment (e.g., Freedson &  
2 Evenson, 1991 ; Sallis, Patterson, McKenzie & Nader, 1988) et d'autres infirment (e.g.,  
3 Sallis, Alcaraz, McKenzie, Hovell, Kolody & Nader, 1992) l'hypothèse du modelage social.  
4 Une récente revue de littérature (Sallis, Prochaska & Taylor, 2000) indique que chez les  
5 enfants de 3 à 12 ans, 50% des études présentent des résultats positifs alors que pour les  
6 adolescents, environ 30% des études confirment l'existence d'un lien entre l'activité physique  
7 de l'enfant et celle des parents. Par conséquent, bien que très séduisante, l'hypothèse du  
8 modelage social garde encore certains de ses mystères. Il est fort probable que l'image de  
9 parents sportifs influence la pratique sportive de leur enfant. Néanmoins il est possible que  
10 cette influence soit dépendante de beaucoup d'autres variables pour l'heure encore mal  
11 connues. Ainsi des travaux approfondissant le processus par lequel la pratique physique des  
12 parents influence celle des enfants restent nécessaires.

13

14 Dans cette partie deux types d'influence des comportements parentaux sur l'activité  
15 sportive de l'enfant ont été évoqués : une influence indirecte via certaines variables affectives  
16 et motivationnelles et une influence directe par un processus d'apprentissage social. La  
17 question que l'on peut se poser à présent est pourquoi certains parents vont soutenir et  
18 encourager assidûment l'investissement sportif de leur enfant alors que d'autres vont délaissé  
19 complètement ce domaine d'activité ? Le modèle d'Eccles et al. (2000) fait l'hypothèse que  
20 certaines croyances des parents seraient à l'origine de ces comportements différenciés (piste  
21 c2).

### 22 **3. DE L'EFFET DES CROYANCES DES PARENTS**

23 Plusieurs modèles conceptuels postulent l'existence d'un lien entre les croyances et  
24 perceptions d'un individu, et les comportements qu'il manifeste (voir, Olson, Roese, &  
25 Zanna, 1996 ; Snyder & Stukas, 1999, pour une revue de littérature). Ainsi, il est probable

1 qu'un père qui estime que la pratique sportive est indispensable au bien-être et à l'équilibre de  
2 ses enfants, offre d'avantage d'opportunité de pratique à ses enfants, que celui pour qui  
3 l'activité physique n'est pas quelque chose d'important. Ce traitement différencié peut ensuite  
4 affecter certaines variables motivationnelles ou comportementales de l'enfant comme cela a  
5 été montré précédemment. Néanmoins, très peu d'études ont testé empiriquement le lien entre  
6 croyances et comportements des parents. Une des causes de ce manque dans la littérature est  
7 sans doute la difficulté méthodologique que représente l'étude des comportements des parents  
8 en situation sportive.

9 Les travaux s'intéressant aux croyances des parents ont plutôt cherché à démontrer un lien  
10 direct entre cette variable et certaines caractéristiques motivationnelles des enfants (piste c3),  
11 comme leurs orientations d'accomplissement, leurs perceptions de compétence et la valeur  
12 qu'ils octroient à la pratique sportive.

### 13 **3.1. Croyances des parents et motivation à l'accomplissement**

14 Dans ce courant de recherches, les travaux ont essayé de trouver des corrélations entre  
15 d'une part les croyances des parents relatives aux buts d'accomplissement que leur enfant  
16 devrait poursuivre en sport (e.g., « Selon vous, quand votre enfant est-il le plus en réussite ? »  
17 « ...lorsqu'il réussit sans faire trop d'effort », « ...lorsqu'il progresse après avoir beaucoup  
18 travaillé »), et d'autre part les propres orientations de l'enfant à poursuivre préférentiellement  
19 certains buts (Duda & Hom, 1993 ; Ebbeck & Becker, 1994 ; Givvin, 2001). Ces recherches  
20 n'ont trouvé aucune relation entre ces variables. Par contre, un résultat constant dans ces trois  
21 études est le lien entre les orientations motivationnelles de l'enfant et sa perception des  
22 priorités de ses parents en terme d'accomplissement sportif. Ainsi, plus l'enfant a  
23 l'impression que ses parents l'incitent à poursuivre un but particulier (ego versus maîtrise) et  
24 plus il sera enclin à rechercher le même type de but. Néanmoins, l'enfant semblent avoir une  
25 vision erronée des buts attendus à son égard par ses parents (à moins que ces derniers ne

1 soient pas sincères) car – comme nous l’avons souligné précédemment – ses perceptions ne  
2 sont pas reliées aux croyances de ses parents relatives aux buts d’accomplissement qu’il  
3 devrait poursuivre en sport (Duda & Hom, 1993 ; Givvin, 2001). Autrement dit, ce sont moins  
4 les buts que les parents aimeraient voir leur enfant poursuivre que la perception qu’en ont les  
5 enfants qui semble pertinente pour comprendre les orientations motivationnelles de l’enfant.

6 **3.2. Rôles des croyances parentales dans le développement du sentiment de**  
7 **compétence et de la valeur octroyée au sport chez l’enfant : la perspective du modèle**  
8 **expectation–valence d’Eccles.**

9 Un des objectifs du modèle expectation–valence d’Eccles (e.g., Eccles et al., 1983) est  
10 d’expliquer comment les différences de croyances et d’attitudes entre les enfants – en  
11 particulier entre garçons et filles – se développent. La question centrale des travaux d’Eccles  
12 est d’essayer de montrer dans quelle mesure les croyances des parents contribuent au  
13 développement de valeurs et de perceptions de compétence sexuellement différenciées chez  
14 l’enfant.

15 L’étude des influences parentales sur le développement des valeurs de l’enfant a suscité  
16 relativement peu de travaux. Deux articles récents (Fredricks & Eccles, 2002 ; Jodl et al.,  
17 2001) apportent des preuves tangibles à cette influence. Le premier (Fredricks & Eccles,  
18 2002) – basé sur un suivi longitudinal du cours préparatoire jusqu’à la terminale et sur une  
19 modélisation des courbes de croissances – montre que les valeurs relatives au sport et à  
20 l’activité physique diminuent de manière relativement constante tout au long de la scolarité.  
21 Plus précisément, l’intérêt envers le sport baisse de manière très modérée sur la période  
22 étudiée, alors que l’importance de réussir dans ce domaine d’accomplissement diminue plus  
23 fortement à partir de 11/ 12 ans. Les auteurs expliquent cette baisse de l’importance perçue  
24 par deux phénomènes. Tout d’abord, la concurrence sportive devient plus prégnante durant  
25 l’adolescence, les activités devenant généralement plus compétitives. Ainsi, dans un but de  
26 protection de l’estime de soi, les adolescents qui se perçoivent peu compétents pourraient

1 diminuer l'importance qu'ils attribuent au sport même s'ils continuent de pratiquer. D'autre  
2 part, cette diminution pourrait venir également d'une prise de conscience de l'importance de  
3 certaines activités scolaires par rapport à d'autres. Par exemple dans cette même étude la  
4 courbe représentant l'importance attribuée aux mathématiques diminuait de manière identique  
5 mais uniquement jusqu'à 13/ 14 ans. Après cet âge, l'importance des mathématiques cessait  
6 de diminuer alors que dans le domaine sportif cette baisse se poursuivait. Le caractère plus  
7 crucial des mathématiques par rapport au sport pourrait expliquer cette différence de *pattern*.

8 D'autres résultats (Fredricks & Eccles, 2002 ; Jodl et al., 2001) montrent que l'intérêt et  
9 l'importance que les parents attribuent au sport contribuent significativement à l'évolution des  
10 valeurs que leurs enfants octroient au sport. En effet, les enfants dont les parents valorisent  
11 fortement l'activité physique connaissent une plus faible diminution de leur intérêt pour le  
12 sport au cours de leur scolarité, comparés aux enfants dont les parents valorisent faiblement  
13 cette même activité. Par conséquent, en se plaçant dans une perspective à long terme, il  
14 semblerait que les parents ne provoquent pas une augmentation de l'importance ou de l'intérêt  
15 que leur enfant accorde au sport, mais ne peuvent que ralentir une diminution relativement  
16 constante de l'intérêt que les enfants éprouvent à l'égard de ce domaine. Si la question de la  
17 formation des valeurs que l'enfant attribue au sport a été peu explorée, l'étude du rôle des  
18 parents dans la genèse des perceptions de compétence a suscité beaucoup plus de travaux.

19 De manière générale, il apparaît une relation positive entre l'évaluation de la  
20 compétence de l'enfant par les parents et les propres perceptions de compétence de l'enfant en  
21 sport. En d'autres termes, plus les parents estiment que leur enfant est doué et plus en retour  
22 celui-ci se perçoit compétent. La relation est également vraie pour de faibles perceptions :  
23 plus les parents évaluent leur enfant comme faible et plus celui-ci tend à se percevoir faible.  
24 Ce résultat a été trouvé dans des études utilisant pour la plupart des plans corrélationnels  
25 synchroniques (e.g., Amorose, 2002, 2003 ; Babkes & Weiss, 1999 ; Cole, Maxwell &

1 Martin, 1997 ; Dempsey, Kimiecik & Horn, 1993 ; Felson & Reed, 1986 ; McCullagh,  
2 Matzkanin, Shaw & Maldonado, 1993). Quelques rares études longitudinales (e.g., Bois,  
3 Sarrazin, Brustad, Trouilloud & Cury, 2002 ; Felson, 1989 ; Fredricks & Eccles, 2002 ;  
4 Jacobs & Eccles, 1992) sont venues confirmer l'influence des perceptions parentales dans le  
5 *développement* du sentiment de compétence de l'enfant. L'étude de Bois et al. (2002), par  
6 exemple, a montré que les perceptions des parents relatives à la compétence sportive de leur  
7 enfant, prédisaient le sentiment de compétence de ce dernier un an plus tard, après avoir  
8 contrôlé son niveau initial de compétence perçue, et son niveau physique véritable (à partir de  
9 tests moteurs). En d'autres termes, à niveau égal, un enfant dont les parents ont une  
10 perception élevée de sa compétence *développera* un plus fort sentiment de compétence qu'un  
11 enfant dont les parents ont une faible perception.

12 Certains auteurs (e.g., Harris, 1998 ; Weiss & Hayashi, 1995) ont critiqué ces études du  
13 fait que seule une influence allant dans le sens parents → enfants était envisagée. En effet, on  
14 peut aussi faire l'hypothèse que les enfants sont susceptibles de modifier la vision que les  
15 parents ont d'eux s'ils connaissent une série de succès ou d'échecs particulièrement  
16 significatifs. Un test de ces hypothèses concurrentes est présenté par Eccles et collaborateurs  
17 (2000). Utilisant la procédure du « *cross-lag* » ces auteurs ont testé l'impact des perceptions  
18 des mères sur le développement des perceptions de l'enfant contre l'impact des perceptions de  
19 l'enfant sur le développement des perceptions des mères. Si l'analyse révèle que les deux  
20 influences sont significatives, il apparaît cependant que l'influence des mères sur les  
21 changements de perceptions d'habileté sportive de l'enfant est plus forte que la relation  
22 inverse, et ce, indépendamment du niveau sportif véritable de l'enfant. Autrement dit, il  
23 semble bien que dans le développement des perceptions de compétence l'influence se fasse  
24 préférentiellement dans le sens parents → enfants plutôt que l'inverse. Des résultats similaires  
25 apparaissent pour les domaines des mathématiques et de l'anglais.

1           Quelques travaux se sont intéressés aux processus par l'intermédiaire desquels les  
2 enfants en viennent à adopter les perceptions de compétence que les parents formulent à leur  
3 égard, dans le cadre de la théorie du « soi reflété » (*the looking-glass self*). Les racines de ce  
4 modèle se situent au début du siècle dernier, dans les travaux issus de l'interactionnisme  
5 symbolique (e.g., Cooley, 1902 ; Mead, 1934). Cette approche avance l'hypothèse selon  
6 laquelle l'image que nous avons de nous même est en partie le reflet de ce que nous croyons  
7 que les autres pensent de nous. Autrui fonctionnerait comme un miroir social qui renverrait à  
8 l'individu une image particulière de lui-même, utilisée comme une source d'informations  
9 pour construire sa vision de lui-même. Les théoriciens les plus récents (Felson, 1993 ; Kinch,  
10 1963 ; Shrauger & Schoeneman, 1979 ; Tice & Wallace, 2003) distinguent trois concepts clés  
11 dans ce processus : la *perception de soi* de l'individu (e.g., la perception de compétence  
12 sportive de l'enfant), la *perception d'autrui* (e.g., la perception du père et/ou de la mère  
13 relative à la compétence de l'enfant) et la perception par l'individu de la perception d'autrui  
14 (e.g., ce que l'enfant perçoit de l'évaluation de sa compétence par ses parents) – autrement  
15 appelé « *perception miroir* » (*reflected appraisal*). La théorie repose sur deux postulats qui  
16 permettent de mettre ces concepts en relation. Selon le premier postulat, la perception d'autrui  
17 influence la perception miroir (piste d1). Autrement dit, les individus sont, dans une certaine  
18 mesure, précis dans leur perception de ce que les autres pensent d'eux. Le deuxième postulat  
19 suggère que la perception miroir, quel que soit son niveau de précision, peut affecter la  
20 manière dont les individus se perçoivent (piste d2). Le corollaire de ces deux postulats est que  
21 la perception miroir joue le rôle de variable médiatrice dans l'influence des perceptions  
22 d'autrui sur les perceptions de soi.

23           Les données empiriques sur ce thème n'ont que partiellement testé le modèle supposé.  
24 Le lien entre les perceptions miroirs relatives aux parents et les perceptions de soi de l'enfant  
25 a été le plus souvent étudié. Les résultats démontrent un lien positif entre les perceptions

1 miroirs et les perceptions de compétence sportive des enfants (e.g., Amorose, 2002, 2003 ;  
2 Babkes & Weiss, 1999 ; Bois, 2003 ; Kimiecik et al., 1996) mais aussi avec les perceptions de  
3 compétence scolaire, d'attractivité physique et de popularité (Felson, 1985, 1989 ; Hergovich,  
4 Sirsch & Felinger, 2002 ). Ces résultats demeurent même lorsque l'on prend soin de contrôler  
5 le niveau objectif de l'enfant sur le domaine considéré (Felson, 1985).

6 La relation entre la perception des parents et la perception miroir des enfants, c'est-à-  
7 dire le lien qui indique le degré de précision des perceptions miroirs, est moins souvent testée  
8 (Babkes & Weiss, 1999 ; Bois, Sarrazin, Brustad, Chanal, & Trouilloud, 2003 ; Felson, 1985 ;  
9 Hergovich, Sirsch, & Felinger, 2002). Il apparaît que les enfants et les adolescents ne sont  
10 généralement pas très précis dans la perception de leurs parents alors que le lien entre  
11 perception miroir et perception de soi semble plus fort (Felson, 1993). Enfin comme il a été  
12 souligné plus haut, l'influence des perceptions des parents sur celles des enfants a été  
13 confirmée par plusieurs études (e.g., Bois et al., 2002 ; Cole et al., 1997 ; Jacobs & Eccles,  
14 1992).

15 Le test complet du modèle du soi reflété, c'est-à-dire d'une médiation des perceptions  
16 miroirs entre les perceptions des parents et les perceptions de l'enfant, a rarement été entrepris  
17 et fournit des résultats contradictoires (e.g., Bois et al., 2003 ; Felson, 1989). L'étude de  
18 Felson (1989) n'a pas confirmé le rôle médiateur des perceptions miroirs dans divers  
19 domaines du soi (apparence, popularité, compétence scolaire ou sportive). L'auteur propose  
20 deux interprétations à ses résultats remettant partiellement en cause la théorie initiale. Sa  
21 première explication évoque la possibilité d'un « effet de projection » selon lequel les  
22 individus pourraient projeter leurs perceptions d'eux-mêmes sur la vision qu'ils ont de ce que  
23 les autres pensent d'eux. Les perceptions miroirs seraient, selon cette hypothèse, plus  
24 fortement reliées aux perceptions de soi qu'aux perceptions des autrui. Ainsi Felson (1993)  
25 suggère que les individus ont du mal à avoir une perception précise de ce que les autres

1 pensent d'eux et ont tendance à croire qu'ils sont vus par les autres comme ils se voient eux-  
2 mêmes. Cette hypothèse a été partiellement confirmée par l'étude d'Ichiyama (1993) basée  
3 sur des interactions d'étudiants en petits groupes. La deuxième explication, plus catégorique,  
4 suppose que l'intériorisation des perceptions d'autrui pourrait se faire par un processus  
5 inconscient. Autrement dit, les enfants pourraient se conformer aux visions que leurs parents  
6 ont d'eux-mêmes (i.e., la piste c3 est significative), mais sans être capable de percevoir  
7 précisément ce que leurs parents pensent d'eux (i.e., la piste d1 est faible ou non  
8 significative).

9 Néanmoins d'autres résultats apportent un soutien à l'existence de cette médiation, que  
10 ce soit dans le cadre de la relation superviseur – supervisé (Jussim, Soffin, Brown, Ley &  
11 Kohlepp, 1992), de la relation entre groupe de pairs (Swann, Milton & Polzer, 2000), ou de la  
12 relation parents – enfant en liaison avec les perceptions de compétence sportive (Bois et al.,  
13 2003 ; Hergovich et al., 2002). Ainsi l'état actuel des connaissances ne permet pas de statuer  
14 quant à l'importance des perceptions miroirs dans l'ontogenèse des perceptions de soi.  
15 Comme le faisait remarquer Felson (1993) il semble que le processus du soi reflété soit plus  
16 compliqué que ne le supposaient les interactionnistes symboliques.

17 Les études qui viennent d'être présentées démontrent de manière générale un lien entre  
18 croyances des parents et croyances des enfants, que ce soit pour les valeurs octroyées au sport  
19 ou les perceptions de compétence. Les processus par l'intermédiaire desquels cette influence  
20 s'opère reste encore à déterminer. Les travaux sur le soi reflété indiquent que les perceptions  
21 par les enfants des croyances des parents à leur égard (i.e., les perceptions miroirs) constituent  
22 une première variable médiatrice potentielle. Selon le modèle d'Eccles et al. (2000 ; voir  
23 Figure 1), les comportements des parents en relation avec leurs croyances et leurs perceptions  
24 affecteraient les perceptions et les choix d'accomplissement des enfants. Néanmoins cette  
25 séquence causale n'a jamais encore été vérifiée à notre connaissance. Après avoir présenté

1 l'effet des comportements et des croyances des parents, il reste maintenant à évoquer le rôle  
2 d'un certain nombre d'antécédents dans ce processus comme le sexe de l'enfant ou les  
3 stéréotypes sexués des parents.

#### 4 **4. LES ANTECEDENTS**

5 Ces antécédents constituent en quelque sorte les fondations sur lesquelles vont être  
6 édifiées les croyances des parents. Il existe virtuellement de nombreux facteurs susceptibles  
7 d'affecter ces croyances : les lectures, les médias, l'expérience personnelle, l'origine socio-  
8 culturelle, etc. L'intérêt de l'étude des antécédents aux croyances peut paraître anecdotique. Il  
9 semble pourtant particulièrement fondé en ce qui concerne les croyances parentales relatives à  
10 la compétence sportive de leur enfant. En effet, l'enjeu est de savoir si ses croyances sont  
11 relativement précises car basées sur des indicateurs fiables de la compétence de l'enfant, ou si  
12 elles sont au contraire franchement imprécise, c'est-à-dire exagérément élevées ou faibles.  
13 Cette question est importante puisque – comme nous l'avons vu précédemment – ces  
14 croyances pourraient être à l'origine d'un « traitement » particulier des parents.

15 Assez peu nombreux, les travaux sur les antécédents se sont concentrés principalement  
16 sur trois variables : le sexe de l'enfant, sa performance objective et les stéréotypes des parents.  
17 Les études relatives à chacune de ces variables vont maintenant être présentées.

##### 18 **4.1. Les perceptions des parents biaisées par le sexe de l'enfant ?**

19 Malgré un aplanissement des différences entre les sexes, les parents pensent-ils que  
20 certaines activités sont réservées aux garçons et d'autres aux filles ? Par exemple, est-ce que  
21 les premiers sont plus doués en sciences ou en sport et les secondes ont plus d'aptitudes  
22 naturelles pour les lettres ? Quelques études apportent des éléments de réponse à ces  
23 questions. Les évaluations des parents concernant la compétence sportive de leur enfant sont  
24 assez différentes entre les parents de filles et ceux de garçons (Eccles, Jacobs & Harold,  
25 1990 ; Jacobs & Eccles, 1992). Ces derniers tendent à décrire leur(s) enfant(s) comme

1 significativement plus compétent(s) en sport, que ne le font les parents de filles. Ces résultats  
2 ont été confirmés pour des parents d'élèves d'école primaire et de collège (Eccles et al., 1990,  
3 2000). Une étude réalisée sur un échantillon de parents français (Fontayne et Malhomme,  
4 2000) est parvenue aux mêmes conclusions. Dans le même ordre d'idée, des différences ont  
5 été trouvées pour le talent naturel de l'enfant en sport, l'importance de faire du sport et la  
6 difficulté de l'activité (Eccles et al., 2000) Les parents de garçons trouvent leur enfant plus  
7 talentueux, estiment qu'il est plus important pour lui de faire du sport et évaluent l'activité  
8 plus facile que ne le font les parents de filles. Ainsi, au moins aux Etats-Unis où ces études  
9 ont été conduites, il semble que du point de vue des parents le sport reste plutôt un domaine  
10 de prédilection pour les garçons, perçu comme étant plus facile et plus important pour eux.

11 Néanmoins, dans la mesure où certains travaux ont montré des différences réelles dans  
12 les capacités physiques des hommes et des femmes – par exemples, les femmes et les  
13 adolescentes présentent des consommations maximales d'oxygène plus faibles, un volume  
14 cardiaque et une force maximale plus réduite (Ransdell, 2002 ; Weineck, 1992) – on peut se  
15 demander si les perceptions différentes des parents à l'égard de la compétence sportive de leur  
16 fille ou de leur fils ne sont pas le résultat de différences véritables. La plus faible compétence  
17 et la plus grande difficulté de l'activité physique rapportées par les parents de filles seraient-  
18 elles le reflet d'une réalité objective ? Répondre à une telle question – un peu provocatrice il  
19 est vrai – n'est pas chose facile. Les travaux s'intéressant à la performance objective de  
20 l'enfant en tant qu'antécédent des croyances parentales proposent quelques éléments de  
21 réponse.

#### 22 **4.2. Des perceptions réalistes ?**

23 Les perceptions de compétence des parents ne reposent pas uniquement sur le sexe de  
24 leur enfant. Elles sont également fondées sur des indicateurs objectifs de la performance de  
25 l'enfant, comme les évaluations faites par les enseignants d'éducation physique de l'enfant

1 (e.g., Eccles et al., 1990 ; Jacobs & Eccles, 1992), ou le niveau objectif de celui-ci attesté par  
2 des tests physiques (e.g., Bois et al., 2002). Ce lien est rassurant car il démontre ainsi que les  
3 parents utilisent des informations plutôt fiables pour évaluer la compétence de leur enfant :  
4 leurs perceptions sont donc *pour une part* relativement précises. Par conséquent, dans la  
5 mesure où il existe des différences physiques objectives dans le domaine sportif, les  
6 perceptions de compétence différenciées des parents pourraient n'être que le reflet de ces  
7 différences objectives.

8 Les choses ne sont en fait pas si simples, car des études ont montré que même après  
9 avoir contrôlé l'effet de l'évaluation de l'enseignant le sexe de l'enfant prédisait encore  
10 significativement les perceptions des parents relatives à la compétence sportive de leur enfant  
11 (e.g., Jacobs & Eccles, 1992). Autrement dit, à niveau physique égal, les parents de garçons  
12 trouvent leur enfant plus compétent que les parents de filles. Les différences réelles de  
13 performance ne sont donc pas suffisantes pour expliquer les écarts dans les perceptions des  
14 parents selon le sexe de leur enfant. L'occurrence d'un stéréotype sexué chez les parents  
15 pouvant expliquer ce décalage a été avancée par Eccles (Eccles et al., 1990, 2000).

#### 16 **4.3. Effet des stéréotypes sexués**

17 Dans la terminologie d'Eccles, les stéréotypes sexués définissent des rôles sociaux  
18 spécifiques aux hommes et aux femmes : « L'essence des rôles (ou stéréotypes) liés au genre  
19 (et des rôles sociaux en général) est qu'ils définissent les activités qui sont centrales pour ces  
20 rôles. En d'autres termes, ils définissent ce qui est socialement acceptable et attendu de faire  
21 ou de ne pas faire (qui fait donc l'objet d'une pression sociale), quand on est homme ou  
22 femme » (traduction libre, Eccles, Barber & Jocefowicz, 1999, p. 175). Plus précisément, ces  
23 stéréotypes peuvent concerner le niveau d'intérêt ou de compétence des enfants et amener les  
24 parents à penser par exemple, que le sport est un domaine plus important pour les garçons que  
25 pour les filles (cf. supra). Les parents qui adoptent de telles conceptions seraient davantage

1 susceptibles de biaiser la perception qu'ils ont de leur enfant que d'autres. Cette hypothèse  
2 testée à l'aide d'un terme d'interaction entre le stéréotype des mères<sup>3</sup> et le sexe de l'enfant a  
3 été confirmée par quelques études (Eccles et al., 1990 ; Jacobs & Eccles, 1992). Les résultats  
4 indiquent que plus les mères adhèrent au stéréotype sportif traditionnel selon lequel les  
5 garçons sont plus doués en sport que les filles et plus elles ont tendance à biaiser leurs  
6 perceptions : indépendamment du niveau physique objectif de leur enfant, les mères de  
7 garçons ont tendance à surestimer leur enfant alors que les mères de filles les sous-estiment.

8 Il est à noter cependant que l'effet biaisant des stéréotypes est relativement modéré.  
9 Dans l'étude de Jacobs et Eccles (1992) les stéréotypes des mères, le sexe de l'enfant,  
10 l'interaction entre ces deux termes et l'évaluation de l'enfant par l'enseignant ne permettait de  
11 prédire que 15% de la variance des perceptions des mères.

12 En résumé, il est possible d'organiser les travaux antérieurs sur la socialisation parentale  
13 pour le sport selon un modèle présenté dans la figure 1. Dans un premier temps, les parents  
14 sont susceptibles d'estimer la compétence de leur enfant ou la pertinence de l'activité  
15 sportive, à partir d'antécédents dont certains sont objectifs (e.g., le sexe, la performance) et  
16 d'autres moins (e.g., les stéréotypes sociaux liés au genre) (piste c1). Les croyances qu'ils  
17 élaborent à l'égard de la compétence de leur enfant, de l'importance de l'expérience sportive  
18 pour ce dernier, ou des buts qu'il devrait poursuivre dans ce domaine d'accomplissement vont  
19 en retour conditionner les comportements qu'ils vont manifester, et entraîner un « traitement  
20 différencié » des enfants (piste c2). Certains seront plus soutenus, encouragés, guidés,  
21 stimulés, incités à progresser ou à gagner que d'autres. Ce traitement différencié est  
22 susceptible en retour de générer des émotions, des perceptions de soi, des valeurs et des  
23 orientations motivationnelles singulières chez l'enfant (pistes b1, b2–d2)– variables affectives  
24 et motivationnelles qui constituent les déterminants les plus proximaux de l'investissement

1 sportif de l'enfant (piste c4). Enfin, le modèle de « sportif » que peuvent représenter les  
2 parents est susceptible d'influencer directement la pratique de leur enfant (piste a).

### 3 **5. LIMITES ET PERSPECTIVES**

4 Les travaux qui viennent d'être présentés ne sont pas exempts de reproches  
5 méthodologiques et théoriques. Afin de ne pas alourdir la présentation des résultats dans les  
6 parties qui précèdent, nous avons fait le choix de les regrouper dans une partie séparée qui va  
7 être développée à présent. L'identification de ces limites débouchera dans un second temps  
8 sur des perspectives de recherches.

#### 9 **5.1. Des études essentiellement synchroniques**

10 La limite la plus cruciale des travaux antérieurs provient du décalage constaté entre la  
11 méthodologie majoritairement utilisée est la question de recherche. Lorsque l'on étudie la  
12 socialisation, l'enjeu est de mettre en évidence l'effet d'une influence sociale, en l'occurrence  
13 celle des parents, sur la formation ou le développement de certaines caractéristiques de  
14 l'enfant. Par définition cette influence s'inscrit dans la durée et requiert du temps pour en  
15 apprécier les effets. Or la majorité des études ne recueille des données que de manière  
16 synchronique (i.e., à un seul moment dans le temps) (voir tableau 1). Ainsi, interpréter ces  
17 résultats en terme d'influence socialisante n'est pas sans poser problèmes à plusieurs titres.  
18 Tout d'abord, la corrélation entre les variables parentales (e.g., les perceptions des parents  
19 concernant la compétence de l'enfant) et les variables cibles de l'enfant (e.g., son sentiment  
20 de compétence) à un temps donné, peut représenter certes le « poids » des influences  
21 parentales de la période temporelle qui a précédée, mais pas uniquement. L'association entre  
22 deux variables à un moment donné du temps ne permet en aucun cas de connaître le sens de la  
23 relation entre ces deux variables (Pelletier, Boivin & Alain, 2000). Avec des données  
24 synchroniques, on ne peut pas exclure la possibilité que ce soit la variable cible de l'enfant  
25 qui ait « causé » la variable parentale. Il est tout à fait crédible de penser que la motivation de

1 l'enfant influence la manière dont les parents le voient. Dans le même ordre d'idée, la  
2 corrélation entre deux variables peut également être le résultat d'un lien qu'elles  
3 entretiendraient toutes les deux avec une troisième variable non prise en compte. Par exemple,  
4 les perceptions des parents relatives à la compétence de leur enfant peuvent être corrélées au  
5 sentiment de compétence de leur enfant parce que ces deux variables sont reliées à une  
6 troisième : le niveau véritable de l'enfant.

7 Pour inférer avec plus de certitude le lien de causalité entre les variables parentales et  
8 les variables cibles de l'enfant, des études longitudinales contrôlant le niveau initial des  
9 variables cibles (i.e., l'effet autorégressif), et les variables susceptibles de les influencer sont  
10 indispensables (MacCallum & Austin, 2000). Le décalage temporel entre les mesures permet  
11 de s'assurer du sens de la relation, une variable dépendante mesurée après la variable  
12 indépendante ne pouvant être la cause de cette dernière. D'autre part, la prise en compte du  
13 niveau initial de la variable dépendante permet d'apprécier le *changement* de cette variable  
14 sur l'intervalle de temps qui sépare les deux mesures. Par exemple lorsque l'on montre un  
15 effet des perceptions des parents mesurées en début d'année sur le sentiment de compétence  
16 de l'enfant mesuré à la fin de l'année, et ce, indépendamment du niveau initial de ce  
17 sentiment de compétence, on peut interpréter cela comme un effet des perceptions des parents  
18 sur le *développement* des perceptions de soi de l'enfant. Cette méthodologie n'a été que très  
19 rarement utilisée dans les travaux antérieurs (e.g., Bois et al., 2002 ; Felson, 1989). Ainsi, les  
20 résultats constatés dans les travaux qui ne prennent pas de telles précautions sont à considérer  
21 avec prudence. Ils ne peuvent constituer que la « fourchette » haute des influences  
22 socialisatrices (Licht, 1995).

## 23 **5.2. Peu d'informations sur le père**

24 La majorité des travaux antérieurs apporte peu d'information sur les différences de  
25 comportements et d'influence du père et de la mère. Ils ne présentent soit que des données de

1 la mère (e.g., Jacobs & Harold, 1992) soit regroupe des données du père et de la mère sous le  
2 terme général « parents » (e.g., Brustad, 1993 ; Dempsey et al., 1993) ce qui rend impossible  
3 toute comparaison. Or il est probable que les pères et les mères ne présentent pas les mêmes  
4 croyances vis-à-vis de leur enfant ou de ses activités, ni les mêmes comportements. Par  
5 conséquent, ce manque d'études portant sur le père conduit à minimiser son rôle et confère  
6 ainsi à la mère une importance sans doute exagérée (Silverstein, 2002).

### 7 **5.3 Peu d'informations sur ce que pensent et font réellement les parents**

8 Une autre limite réside dans l'utilisation quasi systématique de mesures de *perceptions*  
9 des enfants relatives aux parents au détriment des propres mesures issues des parents (Brustad  
10 et al., 2001). La majorité des études utilise en effet des questions mesurant ce que perçoivent  
11 les enfants des perceptions (e.g., Amorose, 2002, 2003) ou des comportements (e.g.,  
12 Hellstedt, 1990) des parents à leur égard. Quelques études mesurent les propres perceptions  
13 (e.g., Jacobs & Eccles, 1992 ; Felson, 1989) et les comportements auto-rapportés des parents  
14 (e.g., Eccles et al., 2000) mais aucune étude, à notre connaissance, n'a réellement mesuré via  
15 l'observation, les comportements réels des parents en situation sportive.

16 Cette économie méthodologique peut trouver certaines justifications théoriques selon  
17 lesquelles la perception de la réalité par les enfants est plus importante que la réalité elle-  
18 même (e.g., Felson, 1993 ; Eccles et al., 1983). Néanmoins ce « raccourci » conduit à mesurer  
19 des associations entre des variables issues de la même source. Dans ce cas, les résultats  
20 peuvent être biaisés par des problèmes de variance partagée, des erreurs qui peuvent conduire  
21 à une surestimation des effets : les enfants qui aiment bien le sport ont des chances de  
22 répondre positivement à toutes les questions qui leur semblent être positivement reliées à la  
23 pratique sportive, et inversement. Ces risques sont d'autant plus grands que les enfants sont  
24 jeunes et qu'ils ont donc du mal à distinguer des concepts abstraits et parfois proches.

1 Plus généralement, dès que l'on travaille à l'aide de variables recueillies par  
2 questionnaire se pose le problème des erreurs de mesure. Ce problème, malgré le  
3 développement d'échelles spécifiques à cette population (e.g., le format de réponse alternatif  
4 d'Harter, 1985), est encore plus prégnant avec des enfants. Le recours à des modélisations par  
5 équations structurales, qui permettent de contrôler une partie de cette erreur de mesure,  
6 devrait être privilégié. Malheureusement les travaux utilisant cet outil dans ce domaine sont  
7 encore peu nombreux (e.g., Bois et al., 2002).

#### 8 **5.4. Quelle validité externe ?**

9 La majorité des travaux présentés vient essentiellement des Etats-Unis ou parfois du  
10 Royaume-Uni et questionne de ce fait un élargissement de ces résultats à d'autres pays. En  
11 particulier, la question des différences sexuées consécutives aux stéréotypes liés au genre a  
12 été traitée dans des études réalisées (1) aux Etats-Unis (e.g., Jacobs & Eccles, 1992 ; Eccles et  
13 al., 1990 ) et (2) à partir de données empiriques relativement anciennes (pour la plupart  
14 recueillies entre 1983 et 1990) y compris dans les articles les plus récents (e.g., Fredricks &  
15 Eccles, 2002 ; Jacobs et al., 2002). Ainsi on peut se questionner sur la généralisation de ces  
16 résultats à d'autres pays ainsi que sur leur pertinence aujourd'hui compte tenu de l'évolution  
17 de la pratique sportive féminine observée ces dernières années dans le domaine du sport.

#### 18 **5.5 Perspectives de recherche**

19 A la lumière des critiques qui viennent d'être formulées, plusieurs directions de  
20 recherche nous paraissent prometteuses pour les travaux futurs.

21 - *Etudier l'influence parentale à l'aide de données longitudinales.* Sur le plan  
22 méthodologique en effet, le recours à de telles données est une condition indispensable pour  
23 espérer mettre en évidence des effets de la socialisation parentale, sur une période temporelle  
24 déterminée. Plus précisément, l'utilisation de variables dépendantes auto-régressées combinée

1 à des modélisations par équations structurelles constitue à l'heure actuelle la méthodologie la  
2 plus appropriée pour détecter de tels effets socialisants (MacCallum & Austin, 2000)

3 - *Etudier les rôles spécifiques de chaque parent en fonction du sexe de l'enfant.* Afin de  
4 comprendre plus précisément le rôle de chacun des parents dans le processus, des mesures  
5 relatives aux pères et aux mères, rarement opérées par le passé, sont à généraliser. Une  
6 attention particulière au rôle des pères, assez fréquemment « oublié », semble nécessaire,  
7 d'autant que certains chercheurs ont proposé que le rôle de chacun des parents pourrait être  
8 spécifique (e.g., Brustad, Babkes & Smith, 2001) : l'influence des parents serait plus forte  
9 lorsqu'ils s'adressent aux enfants du même sexe (e.g., Bussey & Bandura, 1999). Il semble  
10 donc prometteur de comparer de manière systématique dans le futur, l'influence spécifique de  
11 chacun des parents, en fonction du sexe de leur enfant.

12 - *Approfondir la connaissance des parties peu ou pas explorées du modèle.* La majorité  
13 des travaux existants n'a étudié que certaines des relations proposées dans le modèle.  
14 L'attention des chercheurs s'est essentiellement centrée sur le lien entre croyances parentales  
15 et croyances des enfants alors même que cette relation est supposée médiée par les  
16 comportements des parents. Il semble donc opportun d'appeler les travaux futurs à se centrer  
17 sur des parties moins étudiées du modèle. En particulier, le lien entre les croyances des  
18 parents et les comportements qu'ils manifestent vis-à-vis de leur enfant de même que la  
19 relation entre les comportements réels des parents et les variables cibles de l'enfant ne  
20 disposent pour l'heure que de très peu de preuves empiriques.

21 - *Adopter une approche expérimentale.* Plusieurs critiques ont été faites quant à la  
22 nature synchronique des données utilisées et l'absence de variables de contrôle. Un des  
23 moyens permettant de dépasser ces limites consiste à utiliser une démarche expérimentale qui  
24 permet d'inférer des liens de causalité avec davantage de certitude. Une telle approche reste  
25 encore rare dans le champ de la socialisation de la pratique sportive (e.g., Bois, 2003) et de

1 l'étude des relations familiales (e.g., Grolnick, Gurland, DeCoursey & Jacob, 2002) mais  
2 constitue une alternative intéressante et complémentaire aux études longitudinales.

3 - *Construire des études permettant de tester l'intégralité du modèle.* Les travaux  
4 présentés ne concernent souvent qu'une ou deux relations parmi l'ensemble des liens  
5 théoriquement proposées. Cette absence d'études intégratives nuit à la validité de ce modèle  
6 et contribue surtout à donner une vision parcellaire du processus de socialisation de la  
7 pratique sportive. Si l'élaboration de telles études constitue très certainement un défi  
8 considérable, elle demeure une voie de recherche ambitieuse qui reste à explorer.

9 - *Etudier le rôle des parents aux différentes « périodes » de l'expérience sportive de*  
10 *l'enfant.* Les travaux de Côté et Hay (2002) proposent de distinguer trois périodes dans  
11 l'expérience sportive de l'enfant : les années « touche à tout » (*sampling years*) où il s'essaye  
12 à diverses activités, les années de spécialisation (*specializing years*) généralement autour de  
13 13 ans où il choisit un ou deux sports de prédilection. Enfin, durant la troisième période le  
14 préadolescent ou l'adolescent peut choisir d'augmenter encore son investissement dans son  
15 activité (*investment years*) en vue d'atteindre une pratique de haut niveau ou bien de  
16 s'orienter vers une modalité de pratique de type loisir/plaisir (*recreational years*). Il est  
17 probable que le rôle spécifique des parents en fonction de la période considérée soit largement  
18 différent. Des recherches sont nécessaires sur cette problématique qui reste pour l'heure  
19 inexplorée.

20 - *Etudier conjointement le rôle de plusieurs autres significatifs afin de viser une*  
21 *meilleure compréhension du phénomène général de la socialisation.* Notre dialogue  
22 introductif évoquait le rôle du groupe de pair ainsi que celui de l'entraîneur comme d'autres  
23 sources d'influence potentielles. L'effet du groupe de pair en particulier a été largement mis  
24 en avant par certains chercheurs (e.g., Harris, 1998) qui lui attribuent une importance  
25 comparable voire supérieure à celle des parents. Comme pour le point précédent, il est

1 possible que l'influence d'un agent de socialisation particulier soit différente en fonction de  
2 l'âge et de la « période » de l'implication sportive. Ainsi, la prise en compte simultanée de  
3 divers autres significatifs (e.g., Wylleman, 2000) à différents moments du développement,  
4 constitue certainement un gage de recherches prometteuses pour le futur dans l'étude de la  
5 socialisation de la pratique sportive.

6

7 Ce travail a cherché à faire le point sur les connaissances disponibles portant sur la  
8 socialisation de la pratique sportive par les parents. Il apparaît tout d'abord qu'un nombre  
9 relativement restreint d'études porte sur ce domaine. Ce champ se caractérise également par la  
10 diversité des approches théoriques utilisées pour rendre compte du processus de la  
11 socialisation, qui ne reste pour l'heure que partiellement compris et étudié. Cet article a  
12 proposé un modèle intégrateur permettant une approche heuristique des résultats présentés et  
13 pouvant servir de soubassement théorique aux travaux futurs. Cette revue de littérature a aussi  
14 permis la mise en évidence d'un certain nombre de limites comme la nature synchronique des  
15 données et l'absence d'études portant sur le père et sur les comportements réels des parents.

16 Au bout du compte, nous pouvons – conformément à l'adage – conclure sur l'influence  
17 non négligeable des parents sur la pratique sportive de leur enfant : « les chiens ne font donc  
18 pas des chats ». Néanmoins, beaucoup reste encore à faire pour mieux comprendre les  
19 processus qui interviennent dans ce phénomène. Plusieurs perspectives de recherche ont été  
20 évoquées appelant entre autre à une meilleure prise en compte des problèmes  
21 méthodologiques, à l'étude des rôles spécifiques de chaque parent en fonction du sexe de  
22 l'enfant et des périodes de son investissement sportif et à un élargissement du nombre d'autres  
23 significatifs pris en compte en incluant par exemple le rôle du groupe de pair.

24

## Bibliographie

- 1  
2 Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate, in J. Meece &  
3 D. Schunk (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ :  
4 Erlbaum
- 5 Amorose, A. J. (2002). The influence of reflected appraisals on middle school and high school  
6 athletes self-perceptions of sport competence. *Pediatric Exercise Science, 14*, 377-  
7 390.
- 8 Amorose, A. J. (2003). Reflected appraisals and perceived importance of significant others'  
9 appraisals as predictors of college athletes self-perceptions of competence. *Research*  
10 *Quarterly for Exercise and Sport, 74*, 60-70.
- 11 Averill, P. M., & Power, T. G. (1995). Parental attitudes and children's experiences in soccer:  
12 correlates of effort and enjoyment. *International Journal of Behavioral Development,*  
13 *18(2)*, 263-276.
- 14 Babkes, M. L., & Weiss, M. R. (1999). Parental influence on children's cognitive and  
15 affective responses to competitive soccer participation. *Pediatric Exercise Science, 11*,  
16 44-62.
- 17 Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*.  
18 Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- 19 Bois, J. (2003). *Socialisation de l'activité physique et des perceptions de compétence*  
20 *sportive : le rôle des parents chez l'enfant et le préadolescent*. Thèse de doctorat non  
21 publiée. Université Joseph Fourier, Grenoble 1.
- 22 Bois, J., Sarrazin, P., Brustad, R., Chanal, J., & Trouilloud, D. (2003). *Parents' perceptions,*  
23 *reflected appraisals, and children's perceived sport competence: A yearlong study*.  
24 Manuscript submitted to Journal of Applied Sport Psychology.
- 25 Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D. O., & Cury F. (2002). Mothers'  
26 expectancies and young adolescents' perceived PC: a yearlong study. *Journal of Early*  
27 *Adolescence, 22(4)*, 384-406.
- 28 Brown, B. A., Frankel, G. B., Fennel, M. P. (1989). Hugs or shrugs : parental and peer  
29 influence on continuity of involvement in sport by female adolescents. *Sex Roles, 20*,  
30 397-412.
- 31 Brustad, R. J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: the influence of  
32 intrapersonal and socializing factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*,  
33 307-321.
- 34 Brustad, R. J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children motivation  
35 in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 14*, 59-77.
- 36 Brustad, R. J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on  
37 children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science, 5*, 210-223.

- 1 Brustad, R. J. (1996). Attraction to physical activity in urban schoolchildren: parental  
2 socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67,  
3 316-323.
- 4 Brustad, R. J., Babkes, M. L., & Smith, A. L. (2001). Youth in sport: Psychological  
5 considerations. In R. N. Singer H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Eds.) *Handbook of*  
6 *Sport Psychology 2<sup>nd</sup> Edition*, (pp. 604-635). New York: Wiley.
- 7 Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and  
8 differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- 9 Carr, S., Weigand, D. A., & Hussey, W. (1999). The relative influence of parents, teachers  
10 and peers on children and adolescents' achievement and intrinsic motivation and  
11 perceived competence in physical education. *Journal of Sport Pedagogy*, 5, 28-50.
- 12 Cole, D. A., Maxwell, S. E., & Martin, J. M. (1997). Reflected self appraisals: strength and  
13 structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived  
14 competencies. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 55-70.
- 15 Coakley, J. J. (1987). Children and sport socialization process. In D. Gould & M.R. Weiss  
16 (Eds.), *Advances in pediatric sport sciences, Vol. 2: Behavioural issues* (pp. 43-60).  
17 Champaign, IL: Human Kinetics.
- 18 Cooley, C. H. (1902). *Human, nature and the social order*. New York: Scribner's.
- 19 Côté, J., & Hay, J.(2002). Family influences on youth sport performance and participation. In  
20 J. M. Silva & D. Stevens (Eds.), *Psychological Foundations of Sport (2<sup>nd</sup> Edition)* (pp.  
21 503-519). Boston: Allyn and Bacon.
- 22 Cury, F., & Da Fonséca, D. (2001). Approche/évitement et théorie des buts  
23 d'accomplissement : données empiriques et avancées conceptuelles. In Cury F. &  
24 Sarrazin P. (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives* (pp. 121-142).  
25 Paris : PUF.
- 26 Deeter, T. E. (1989). Development of a model of achievement behavior for physical activity.  
27 *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 1-12.
- 28 Deeter, T. E. (1990). Re-modeling expectancy and value in physical activity. *Journal of Sport*  
29 *and Exercise Psychology*, 12, 86-91.
- 30 Deflandre, A., Lorant, J., Gavarry, O., & Falgairrette, G. (2001). Physical activity and sport  
31 involvement in french high school students. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 107-120.
- 32 Deflandre, A., Lorant, J., Gavarry, O., & Falgairrette, G. (2001). Determinants of physical  
33 activity and physical sports activities in French school children. *Perceptual and Motor*  
34 *Skills*, 92, 399-414.
- 35 Dempsey, J. M., Kimiecik, J. C., & Horn, T. S. (1993). Parental influence on children's  
36 moderate to vigorous physical activity participation: An expectancy-value approach.  
37 *Pediatric Exercise Science*, 5, 151-167.

- 1 Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying  
2 some misunderstandings. In G. Roberts (Ed.) *Advances in motivation in sport and*  
3 *exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 4 Duda, J. L., & Hom, H. L. (1993). Interdependencies between the perceived and self-reported  
5 goal orientation of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5,  
6 234-241.
- 7 Ebbeck, V., & Becker, S. L. (1994). Psychosocial predictors of goal orientation in youth  
8 soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 355-362.
- 9 Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., &  
10 Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J.T. Spence  
11 (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA:  
12 Freeman.
- 13 Eccles, J. S., Barber, B., & Jocefowicz, D. (1999). Linking gender to educational,  
14 occupational, and recreational choices: applying the Eccles et al. model of  
15 achievement-related choices. In W.B. Swann, J.H. Langlois, & L.A Gilbert (Eds.)  
16 *Sexism and Stereotypes in Modern Society* (pp. 153-192). Washington, DL: APA.
- 17 Eccles, J. S., Freedman-Doan, C., Frome, P., Jacobs, J., & Yoon, K. S. (2000). Gender role  
18 socialization in the family: a longitudinal approach. In T. Eckes & H. Trautner (Eds.)  
19 *The developmental social psychology of gender* (pp. 333-360). Mahwah, NJ:  
20 Lawrence Erlbaum Associates.
- 21 Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: applying the  
22 Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- 23 Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy  
24 effects and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46,  
25 183-201.
- 26 Felson, R. B. (1985). Reflected appraisal and the development of self. *Social Psychology*  
27 *Quarterly*, 48, 71-78.
- 28 Felson, R. B. (1989). Parents and the reflected appraisal process: a longitudinal analysis.  
29 *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 965-971.
- 30 Felson, R. B. (1993). The (somewhat) social self: How others affect self-appraisals. In J. Suls  
31 (Ed.), *Psychological perspectives on the self: Vol. 4. The self in social perspective* (pp.  
32 1-26). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 33 Felson, R. B., & Reed, M. (1986). The effect of parents on the self-appraisals of children.  
34 *Social Psychology Quarterly*, 49, 302-308.
- 35 Fontayne, P., & Malhomme, N. (2000). Perception parentale de la compétence de leurs  
36 enfants en sport : une différenciation selon le sexe. Communication affichée. *Congrès*  
37 *International de la SFPS*, Paris INSEP.

- 1 Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J. P. (2002). Effet du genre sur le choix et le rejet des  
2 activités physiques et sportives en éducation physique : une approche additive et  
3 différentielle du modèle de l'androgynie. *Sciences et Motricité*, 45, 45-66.
- 4 Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2003). Parental influences on youth involvement in sports. In  
5 M. Weiss (Ed.) *Developmental Sport and Exercise Psychology: a lifespan perspective*  
6 (pp. 144-164). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- 7 Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children competence and value beliefs from  
8 childhood through adolescence : growth trajectories in two male-sex-typed domains.  
9 *Developmental Psychology*, 38(4), 519-533.
- 10 Freedson, P. S., & Evenson, S. (1991). Familial aggregation in physical activity. *Research*  
11 *Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 384-389.
- 12 Givvin, K. B. (2001). Goal orientations of adolescents, coaches and parents: is there a  
13 convergence of beliefs? *Journal of Early Adolescence*, 21(2), 227-247.
- 14 Gould, D., Eklund, R., Petlichkoff, L., Peterson, K., & Bump, L. (1991). Psychological  
15 predictors of state anxiety and performance in age-groups wrestlers. *Pediatric*  
16 *Exercise Science*, 3, 198-208.
- 17 Greendorfer, S. L., (1992). Sport socialization. In T.S. Horn (Ed.). *Advances in sport*  
18 *psychology* (pp. 201-218). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 19 Greendorfer, S. L., (2002). Socialization processes and sport behavior. In T.S. Horn (Ed.)  
20 *Advances in Sport Psychology*, 2<sup>nd</sup> Edition (pp. 377-401). Champaign, IL: Human  
21 Kinetics.
- 22 Gregson, J. F., & Colley A. (1986). Concomitants of sport participation in male and female  
23 adolescents. *International Journal of Sport Psychology*, 17, 10-22.
- 24 Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and  
25 consequences of mothers' autonomy support: an experimental investigation.  
26 *Developmental Psychology*, 38(1), 143-155.
- 27 Guillet, E., Fontayne, P., & Sarrazin, P. (2003). *Bend it like Beckham : sex role and girl's*  
28 *attrition in sex inappropriate sport activity*. Proceedings of the XI European Congress  
29 of Sport Psychology of the FEPSAC. Copenhagen- Denmark (22-27 July).
- 30 Harris, J. R. (1998). *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont ?* Paris : Robert Laffont.
- 31 Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model.  
32 *Human Development*, 21, 34-64.
- 33 Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver, CO: University  
34 of Denver Press.
- 35 Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York:  
36 Guilford Press.

- 1 Hellstedt, J. C. (1990). Early adolescents perceptions of parental pressure in the sport  
2 environment. *Journal of Sport Behavior*, 13(3), 135-144.
- 3 Hergovich, A., Sirsch, U., & Felinger, M. (2002). Self-appraisals, actual appraisals and  
4 reflected appraisals of preadolescent children. *Social Behavior and Personality*, 30(6),  
5 603-612.
- 6 Horn, T. S., & Amorose, A. J. (1998). Sources of competence information. In J. L. Duda  
7 (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 49-63).  
8 Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- 9 Hoyle, R. H., & Leff, S. S. (1997). The role of parental involvement in youth sport  
10 participation and performance. *Adolescence*, 32, 233-243.
- 11 Ichiyama, M. A. (1993). The reflected appraisal process in small-group interaction. *Social*  
12 *Psychology Quarterly*, 56, 87-99.
- 13 Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (1992). The impact of mothers' gender role stereotypic beliefs on  
14 mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social*  
15 *Psychology*, 63, 932-944.
- 16 Jacobs, J. E., Lanza S., Osgood, W. D., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in  
17 children's self-competence and values: gender and domain differences across grades  
18 one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- 19 Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk O., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2001). Parents' roles  
20 in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, 72(4),  
21 1247-1265.
- 22 Jussim, L., Soffin, S., Brown, R., Ley, J., Kohlhepp, K. (1992). Understanding reactions to  
23 feedback by integrating ideas from symbolic interactionism and cognitive evaluation  
24 theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 402-421.
- 25 Kinch, J. W. (1963). A formalized theory of self-concept. *American Journal of Sociology*, 68,  
26 481-486.
- 27 Kimiecik, J. C., & Horn, T. S. (1998). Parental beliefs and children's moderate-to-vigorous  
28 physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 163-175.
- 29 Kimiecik, J. C., Horn, T. S., & Shurin, C. S. (1996). Relationships among children's beliefs,  
30 perceptions of their parents' beliefs and their moderate to vigorous physical activity.  
31 *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 324-336.
- 32 Leff, S. S., & Hoyle, R. H. (1995). Young athletes' perceptions of parental support and  
33 pressure. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 187-203.
- 34 Lewthwaite, R., & Scanlan, T. K. (1989). Predictors of competitive trait anxiety in male youth  
35 sport participants. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 21, 221-229.
- 36 Licht, M.H. (1995). Multiple regression and correlation. In L.G. Grimm & P.R. Yarnold  
37 (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 19-64). Washington,  
38 DC: American Psychological Association.

- 1 MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in  
2 psychological research. *Annual Review Psychology*, 51, 201-226.
- 3 McCullagh, P., Matzkanin, K. T., Shaw, S. D., & Maldonado, M. (1993). Motivation for  
4 participation in physical activity: a comparison of parent-child perceived competencies  
5 and participation motives. *Pediatric Exercise Science*, 5, 224-233.
- 6 Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- 7 MJS-STAT Infos (2001). Le Sport et les Femmes. *MJS-Stat Infos*, N° 01-03. Octobre 2001.
- 8 Mota, J. (1998). Parents' physical activity behaviors and children's physical activity. *Journal*  
9 *of Human Movement Studies*, 35, 89-100.
- 10 Mota, J., & Silva, G. (1999). Adolescent's physical activity : associations with socio-  
11 economic status and parental participation among an Portuguese sample. *Sport,*  
12 *Education and Society*, 4(2), 193-199.
- 13 Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation : conceptions of ability, subjective  
14 experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- 15 Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA :  
16 Harvard University Press.
- 17 Olson, J.M., Roese, N.J., et Zanna, M.P. (1996). Expectancies. In E.T. Higgins, & A.W.  
18 Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: Handbook of basic principles* (pp. 211-238).  
19 New York: Guilford Press.
- 20 Pelletier, L. G., Boivin M., & Alain M. (2000). Les plans de recherche corrélationnels. In R.J.  
21 Vallerand & U. Hess (Eds.), *Méthodes de Recherche en Psychologie* (pp.193-238).  
22 Montréal : Gaëtan Morin.
- 23 Power, T. G., & Woolger, C. (1994). Parenting practices and age-group swimming: A  
24 correlational study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 59-66.
- 25 Ransdell, L. (2002). The maturing young female athlete: biophysical considerations. In F.L.  
26 Smoll, & R.E. Smith (Eds.) *Children and Youth in Sport*, 2<sup>nd</sup> Edition. Kendall/Hunt:  
27 Dubuque, Iowa.
- 28 Roberts, G., & Walker, B. (2001). La théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du  
29 sport et des activités physiques. In F. Cury, & P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la*  
30 *motivation et pratiques sportives* (pp. 99-120). Paris : PUF.
- 31 Sallis, J. F., Alcaraz, J. E., McKenzie, T. L., Hovell, M. F., Kolody, B., & Nader, P. R.  
32 (1992). Parental behavior in relation to physical activity and fitness in 9-year-old  
33 children. *American Journal of Diseases of Children*, 146(4), 1383-1388.
- 34 Sallis, J. F., Patterson, T. L., McKenzie, T. L., & Nader, P. R. (1988). Family variables and  
35 physical activity in preschool children. *Developmental and Behavioral Pediatrics*,  
36 9(2), 57-61.

- 1 Sallis, J. F., Prochaska, J. J. & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical  
2 activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 32,  
3 963-975.
- 4 Sallis, J. F., Taylor, W. C., Dowda, M., Freedson, P. S., & Pate, R. R. (2002). Correlates of  
5 vigorous physical activity for children in grade 1 through 12: comparing parent-  
6 reported and objectively measured physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 14,  
7 30-44.
- 8 Scanlan, T. K., & Lewthwaite, R. (1984). Social psychological aspects of competition for  
9 male youth sport participants : I. Predictors of competitive stress. *Journal of Sport*  
10 *Psychology*, 6, 208-226.
- 11 Scanlan, T. K., & Lewthwaite, R. (1986). Social psychological aspects of competition for male  
12 youth sport participants : IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8,  
13 25-35.
- 14 Shrauger, J. S., & Schoeneman, T. J. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept:  
15 through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86, 549-573.
- 16 Sillamy, N. (1983). *Dictionnaire usuel de la psychologie*. Paris : Bordas.
- 17 Silverstein, L. B. (2002). Fathers and families. In J.P. McHale, & W.S. Grolnick (Eds.)  
18 *Retrospect and prospect in the psychological study of family* (pp.5-33). Mahwah, NJ:  
19 Lawrence Erlbaum Associates.
- 20 Snyder, M., & Stukas, A. A. (1999). Interpersonal processes: the interplay of cognitive,  
21 motivational, and behavioral activities in social interaction. *Annual Review*  
22 *Psychology*, 50, 273-303.
- 23 Swann, W. B., Milton, L. P., & Polzer, J. T. (2000). Should we create a niche or fall in line?  
24 Identity negotiation and small group effectiveness. *Journal of Personality and Social*  
25 *Psychology*, 79(2), 238-250.
- 26 Tice, D. M., & Wallace, H. M. (2003). The reflected self: Creating yourself as (you think)  
27 others see you. In M.R. Leary & J.P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and Identity*  
28 (pp. 91-105). New York: The Guilford Press.
- 29 Weineck, J. (1992). *Biologie du Sport*. Paris: Vigot.
- 30 Weiss, M. R., Ebbeck, V., & Horn, T. S. (1997). Children's self-perceptions and sources of  
31 competence information: a cluster analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*,  
32 19, 52-70.
- 33 Weiss, M. R., & Hayashi, C. T. (1995). All in the family: parent-child influences in  
34 competitive youth gymnastics. *Pediatric Exercise Science*, 7, 36-48.
- 35 White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological*  
36 *Review*, 66, 297-330.
- 37 White, S. A. (1996). Goal orientations and perceptions of the motivational climate initiated by  
38 parents. *Pediatric Exercise Science*, 8, 122-129.

- 1 White, S. A. (1998). Adolescents goals profiles, perceptions of the parent initiated  
2 motivational climate and competitive trait anxiety. *The Sport Psychologist*, 12, 16-28.
- 3 White, S. A., Duda, J. L., & Hart, S. (1992). An exploratory examination of the parent-  
4 initiated motivational climate questionnaire. *Perceptual and Motor Skill*, 75, 875-880.
- 5 White, S. A., Kavusssanu, M., & Guest, S. M. (1999). Goal orientations and perceptions of  
6 the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical*  
7 *Education*, 3(2), 212-228.
- 8 Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: a  
9 theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- 10 Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation.  
11 *Contemporary Educational Psychology*, 65, 68-81.
- 12 Woolger, C., & Power, T. G., (2000). Parenting and children's intrinsic motivation in age  
13 group swimming. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(6), 595-607.
- 14 Wylleman, P. (2000). Interpersonal relationships in sport: uncharted territory in sport  
15 psychology research. *International Journal of Sport Psychology*, 31(4), 555-572.
- 16 Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effect of mere exposure. *Journal of Personality and Social*  
17 *Psychology*, 9, 1-27.

18

1 Note de bas de page

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

5

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

8

9 3. Des résultats identiques mais non publiés ont été trouvés pour les pères (Jacobs et Eccles,  
10 1992).

11

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(SES) 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.
Bois, Sarrazin, Brustad, Trouilloud & Cury, 2002	Tester l'effet des perceptions des mères sur le développement du sentiment de compétence sportive de l'enfant.	156 enfants de 10 ans et leur mère	Plus les perceptions des mères de la compétence sportive de l'enfant sont élevées et plus l'enfant développe, sur une année, des perceptions positives de sa compétence sportive et ce indépendamment de son niveau initial de compétence physique réel et perçu. L'effet des perceptions des mères est modéré par le sexe de l'enfant car uniquement significatif pour les mères de filles.	Données longitudinales. Modélisation par équations structurales. Pas de données du père

Auteurs/année	Objectifs de l'étude et modèle théorique	Echantillon	Principaux résultats	Limites/ commentaires
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.
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 <sup>ème</sup> .	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.
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 <sup>ème</sup> .	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 (mesures directes 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 <sup>ème</sup> . 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 <sup>ème</sup> .	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 <sup>ème</sup> 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 <sup>er</sup> au 12 <sup>ème</sup> 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.
Gregson & Colley, 1986	Tester les relations entre la pratique sportive des enfants, la masculinité, la féminité et la pratique sportive du père et de la mère	158 adolescents de 15-16 ans.	Aucune des variables ne prédit significativement la pratique sportive des garçons. Chez les filles seul le score de masculinité du BSRI a une influence significative sur la pratique sportive. Corrélation significative entre la pratique sportive des filles et celle du père comme de la mère.	Données synchroniques. Très peu de résultats significatifs

Auteurs/année	Objectifs de l'étude et modèle théorique	Echantillon	Principaux résultats	Limites/ commentaires
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 perçoivent 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.
Hergovich, Sirsch & Felinger, 2002	Tester les relations entre les perceptions de soi de l'enfant, ses perceptions miroirs relatives aux parents et à l'enseignant et les propres perceptions de ces autrui.	428 enfants âgés de 12 ans, leurs parents et leur enseignant.	Les perceptions de soi de l'enfant relatives à sa compétence physique sont corrélées significativement avec ses perceptions miroirs d'une part et les perceptions des autrui d'autre part. Les perceptions miroirs de l'enfant sont relativement précises car corrélées avec les perceptions des autrui. Des analyses de régressions multiples indiquent que les perceptions de la mère sont le plus fort prédicteur des perceptions de compétence physique de l'enfant.	Données synchroniques.
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 <sup>ème</sup> 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 médait 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.

Auteurs/année	Objectifs de l'étude et modèle théorique	Echantillon	Principaux résultats	Limites/ commentaires
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.
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.

Auteurs/année	Objectifs de l'étude et modèle théorique	Echantillon	Principaux résultats	Limites/ commentaires
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.
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 déterminants 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.

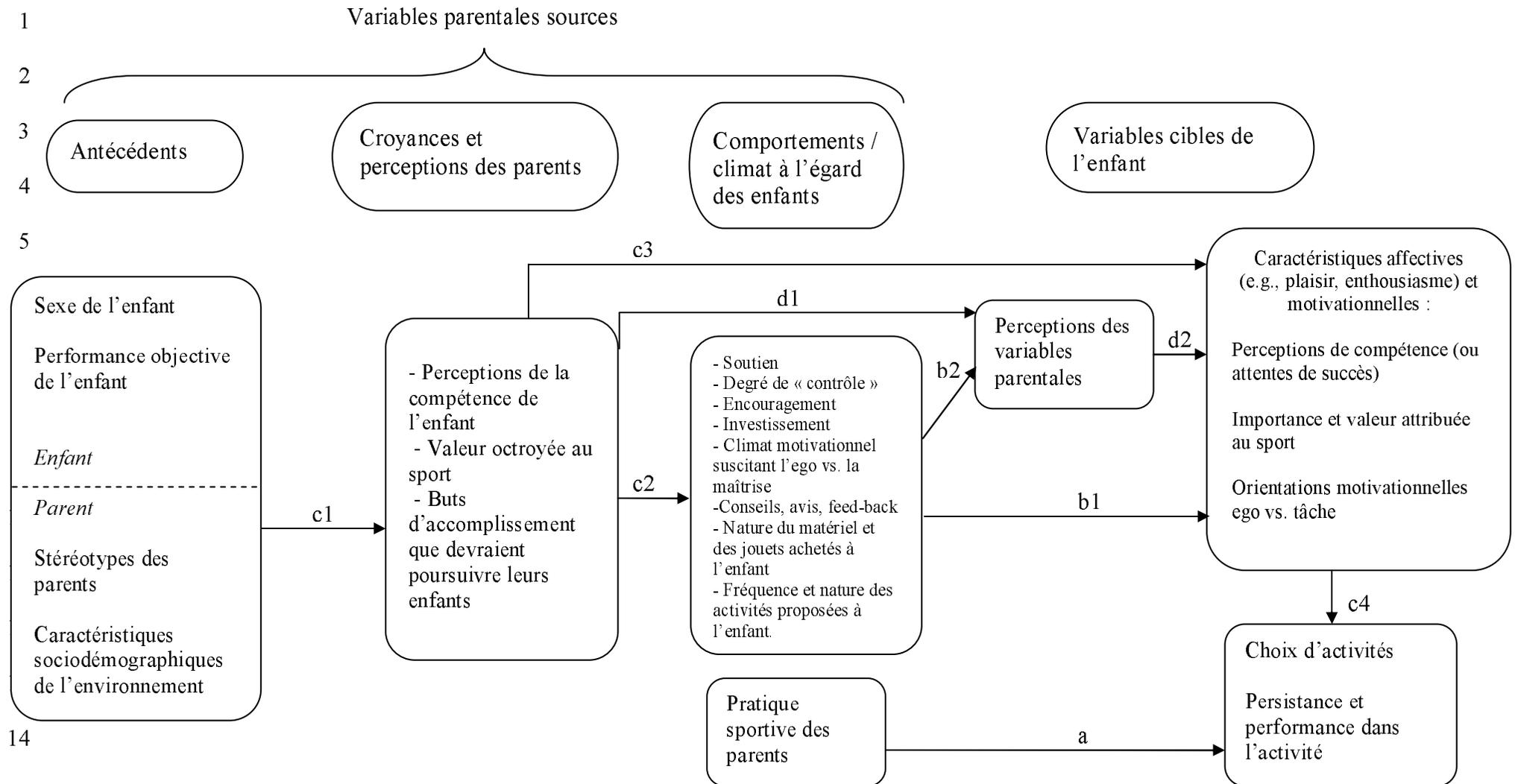


Figure 1 : Modèle théorique de la socialisation de la pratique sportive de l'enfant par les parents, adapté d'Eccles et al. (2000)