



HAL
open science

L'influence de la pratique sportive au sein des clubs sportifs fédératifs sur la sensibilité des enfants (7-12 ans) aux actions responsables

Ghada Khaled Ahmad Ibrahim

► To cite this version:

Ghada Khaled Ahmad Ibrahim. L'influence de la pratique sportive au sein des clubs sportifs fédératifs sur la sensibilité des enfants (7-12 ans) aux actions responsables. Gestion et management. Normandie Université, 2018. Français. NNT: 2018NORMC026 . tel-02073064

HAL Id: tel-02073064

<https://theses.hal.science/tel-02073064>

Submitted on 19 Mar 2019

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

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



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE GESTION

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

L'influence de la pratique sportive au sein des clubs sportifs fédératifs sur la sensibilité des enfants (7-12 ans) aux actions responsables

**Présentée et soutenue par
Ghada KHALED AHMAD IBRAHIM**

**Thèse soutenue publiquement le 03/12/2018
devant le jury composé de**

Mme MATHILDE GOLLETY	Professeur des universités, UNIVERSITE PARIS 2 PANTHEON-ASSAS	Rapporteur du jury
M. JEAN FRANCOIS LEMOINE	Professeur des universités, UNIVERSITE PARIS 1 PANTHEON-SORBONNE	Rapporteur du jury
Mme PASCALE EZAN	Professeur des universités, UNIVERSITE LE HAVRE NORMANDIE	Président du jury
Mme MAYA NAJA	Maître de conférences, Université Libanaise	Membre du jury
M. JOEL BREE	Professeur des universités, UNIVERSITE CAEN NORMANDIE	Directeur de thèse

Thèse dirigée par JOEL BREE, Normandie Innovation, Marché, Entreprise, Consommation



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE



RÉSUMÉ

L'influence de la pratique sportive au sein des clubs sportifs fédératifs sur la sensibilité des enfants (7-12 ans) aux actions responsables

La montée en puissance des préoccupations sociales et environnementales depuis quatre décennies, a développé l'engouement des individus à s'engager dans des comportements de consommation « socialement responsables ». Bien que les pratiques de consommation socialement responsables aient évolué, de nombreux consommateurs restent sceptiques en termes d'engagement dans des achats socialement responsables. Il existe, ainsi, un fossé entre les attitudes et les comportements réels en termes de la consommation responsable. Afin de réduire cet écart, une des solutions possibles est de sensibiliser dès le plus jeune âge à des actions responsables. Une sensibilisation qui se base sur les valeurs de respect et de responsabilité que les enfants acquièrent au cours de la socialisation. Notre recherche propose de mettre en perspective l'influence de la pratique sportive au sein des clubs fédératifs sur la sensibilité des enfants, âgés de 7 à 12 ans, aux actions responsables. Cette sensibilité se définit comme étant la propension des individus à adopter des pratiques et des comportements reflétant de valeurs de respect et de responsabilité. De plus, il s'agit de l'étude du rôle éducatif de l'entraîneur sportif auprès des enfants. Au cours de cette recherche, la revue de la littérature et le travail empirique réalisés, une étude qualitative et trois collectes des données quantitatives auprès de 1384 enfants, nous ont permis d'atteindre deux principaux objectifs. Dans un premier temps, nous avons construit deux échelles de mesure : la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif (MEES) et la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables (SAR). Dans un second temps, nous nous sommes attachés à répondre à la problématique et aux principales questions de la recherche. Les résultats de la comparaison, entre des enfants pratiquant un sport et des enfants qui n'en pratiquent pas, confirment l'influence de la pratique sportive au sein des clubs sur la sensibilisation des enfants aux actions responsables. Les conclusions permettent, en effet, de mettre en exergue sur le rôle éducatif des entraîneurs sportifs à travers leur contribution à la sensibilisation des enfants aux actions responsables.

Mots clés de l'auteur : Consommation socialement responsable- Pratique sportive- Socialisation de l'enfant- Clubs sportifs- Sensibilité aux actions responsables- Valeurs- Respect- Responsabilité- Entraîneur sportif- Mission éducative.

Termes RAMEAU : Consommation durable- Sports- Clubs sportifs- Socialisation- Relations Sportifs- Entraîneurs (sports)- Habitudes sanitaires chez l'enfant- Valeurs sociales.

ABSTRACT

The influence of sports participation in federal sports clubs on the awareness of children (7-12 years old) to responsible actions

The rise of social and environmental concerns over the past four decades has developed people's enthusiasm to engage in socially responsible consumption behavior. Although socially responsible consumption practices have evolved, many consumers remain skeptical about a real commitment to socially responsible purchasing. Thus, there is a gap between individuals' attitudes and actual behavior in terms of responsible consumption. In order to bridge this gap, one possible solution is to make children's aware of responsible actions. An awareness that is based on the values of respect and responsibility that children develop during socialization. Our research proposes to highlight the influence of sports participation within federal clubs on the awareness of children (7-12 years old) to responsible actions. The awareness that we define as the propensity of individuals to adopt practices and behaviors reflecting the values of respect and responsibility. In addition, we aim to highlight the educational role of the sports coach. In order to attempt our research's main objectives, a qualitative study and three data collections were carried out within 1,384 subjects. Firstly, we developed two scales in order to measure respectively the Educative Mission of Sports Coaches (EMSC) and the Awareness to Responsible Actions (ARA). In the second step, the third data collection allowed us to answer the main research problem and its principal questions. The results of the comparison between sport practicing and non-sport practicing subjects, confirm the influence of the sports participation within federal sports clubs on the awareness of children to responsible actions. Indeed, the conclusions highlight the educative role of sports coaches through their contribution to raising children's awareness to responsible actions.

Keywords of the author: Socially responsible consumption- Sports practicing- Children- Socialization- Sports clubs- Awareness of social actions- Values- Respect- Responsibility- Sports coaches- Educative mission.

RAMEAU terms: Sustainable consumption- Health behavior in children- Sports- Sports clubs- Socialization- Coach-athlete relationships- Social values.

REMERCIEMENTS

Cette thèse est le fruit d'un long travail de recherche qui est ponctué de diverses étapes, plus ou moins cruciales, de moments de satisfaction mais aussi d'épisodes de frustrations, qui se succèdent mais ne se ressemblent. Ce travail aurait été vain sans le soutien, la compréhension, les encouragements et la collaboration d'un grand nombre de personnes que je remercie bien sincèrement. Les mots qui suivent témoignent de ma gratitude envers les personnes qui ont participé, de près comme de loin, à la réalisation de ce travail.

Je tiens avant tout à exprimer ma profonde gratitude envers mon directeur de thèse, Monsieur le Professeur Joël BRÉE, qui m'a fait l'honneur d'accepter d'encadrer cette recherche. Je lui exprime ma profonde reconnaissance pour la confiance qu'il m'a accordée, sa disponibilité et son soutien. Les nombreuses heures qu'ils m'a généreusement consacrées, son écoute, sa patience, ont été indispensables autant dans les moments heureux que dans les moments de doute. Un grand MERCI Monsieur BRÉE, merci pour vos qualités humaines.

J'adresse également mes plus sincères remerciements à Madame Maya NAJA. Pour moi, Maya n'est pas seulement une co-directrice de cette thèse, elle est une amie, une sœur, un très bon soutien, mais surtout une personne avec laquelle j'ai pu partager tous les hauts et les bas du parcours de la thèse. Merci pour tous les moments d'échange, les conseils, les lectures et relectures. Sa gentillesse, sa disponibilité, ses encouragements m'ont été de véritable soutien. À ne pas oublier, les rires que nous avons si souvent partagés m'ont aidée à surmonter certains de mes doutes. Merci, Merci Maya pour tes encouragements et surtout pour ta confiance en moi personnellement et dans mon travail. Merci Maya encore une fois, c'est grâce à toi que j'ai eu l'opportunité de travailler avec Monsieur Joël BRÉE.

Je tiens à remercier Monsieur le Professeur Jean-François LEMOINE qui m'a fait l'honneur d'accepter la tâche de rapporteur de cette thèse. Son intervention et ses nombreuses recommandations lors de la pré-soutenance ont été enrichissantes pour l'amélioration du travail.

Je tiens également à présenter mes remerciements à Madame le Professeur Mathilde GOLLETY pour l'honneur qu'elle me fait en acceptant d'être rapporteur de ce travail doctoral.

Les remarques et les conseils lors de la pré-soutenance étaient d'une vraie aide pour me permettre de présenter un travail de thèse amélioré.

Je tiens à remercier Monsieur Emmanuel DESCHAMPS, inspecteur de l'Éducation Nationale, adjoint, qui a accepté de me recevoir dans son bureau à l'DSDEN (Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale) pour un entretien dans lequel nous avons discuté les modalités d'accès aux écoles primaires sur Caen pour mener les collectes des données, suite à l'autorisation qu'il m'a attribuée.

J'adresse de profonds remerciements à Monsieur Antoine AOUN (un ami et un élu à la Mairie de Caen), sans qui je n'aurais pas été en mesure de mener mes études de terrain, surtout dans les établissements scolaires à Caen. C'est grâce à son aide que j'ai pu avoir des contacts à la Mairie de Caen, notamment avec Monsieur Vincent GOURDIN.

Je tiens bien entendu à vivement remercier Monsieur Vincent GOURDIN. Merci à vous, merci pour votre écoute, pour votre disponibilité (je sais bien que vous êtes toujours trop débordé au travail) et merci pour l'intérêt que vous avez porté au sujet de la thèse. Grâce à votre intermédiaire j'ai pu accéder aux écoles primaires de Caen, mais aussi rencontrer le Directeur Académique à la Mairie de Caen, Monsieur Ludovic DENOLLE.

J'associe à ses remerciements l'ensemble des référents-es- et directeurs-trices- d'écoles primaires qui m'ont permis d'interroger les enfants de leurs établissements et sans qui ce travail n'aurait pas été possible. En outre, je remercie tous les responsables et les entraîneurs-ses- des différents clubs de sport dans lesquels j'ai eu l'occasion de rencontrer des enfants lors des phases qualitative et quantitatives.

Un grand merci à Yassar et à votre famille, son accueil chaleureux à Bressuire était, sans doute, un des meilleurs moments de mon parcours doctoral. C'est aussi par votre aide que j'ai pu avancer dans les études de terrain.

J'aimerais également remercier tous les enfants qui ont participé à cette aventure et dont l'enthousiasme et la spontanéité m'ont tellement touchée. Il m'est bien sûr impossible de tous les citer ici, il s'agit de centaines, d'un nombre énorme d'enfants impliqués dans notre travail doctoral. Merci à tous et à toutes.

Je remercie également tous les participants à l'étude qualitative : les enfants, leurs parents et bien sûr tous les entraîneurs-ses- qui ont donné de leur temps et qui ont fait preuve d'une véritable contribution en répondant à toutes les questions.

Je remercie profondément Edwige ORANGE, l'assistante de la recherche au laboratoire lors de ma première année de thèse, pour son aide au niveau professionnel et personnel. En outre, beaucoup de reconnaissances et de remerciements sont également adressés à Laurence AMÉDRO, l'assistante de recherche au Nimec, pour sa grande disponibilité, son « dévouement » envers les doctorants du Nimec, mais aussi sa joie de vivre qui permet quotidiennement aux doctorants du laboratoire d'apaiser les tensions inhérentes au parcours doctoral. J'adresse également mes remerciements à toute l'équipe de la médiathèque.

Quant à ma famille, ma chère famille, rien n'aurait été possible sans elle ! La réalisation d'une telle recherche ne se fait pas sans sacrifice et c'est pourquoi je tiens à témoigner toute ma reconnaissance à mes parents (Papa Mohamed et Maman Fatima), mes sœurs (Iman, Jinane et Balssam) et à mon frère (Ahmed), pour la compréhension dont ils ont su faire preuve. Leur patience, leur soutien sur tous les niveaux, leur amour... Je vous aime beaucoup. J'espère qu'ils pourront être fiers de mon parcours quoi qu'il arrive. J'espère être à la hauteur de leurs attentes. Et OUI, la thèse est « enfin » finie !

Je remercie bien évidemment tous les membres de ma grande famille du Liban, du Canada, d'Australie et partout dans le monde. Vous étiez un bon support, et c'est grâce à votre confiance en moi et à vos encouragements que j'ai été capable d'achever cette thèse.

ET BIEN SÛR, je n'oublie pas à remercier de tous mon cœur, ma deuxième famille ici en France, MA SŒUR Naima, son époux Karim, leur petit Nizar (je t'aime beaucoup) et mes copines Amira et Amina. Cette famille a témoigné l'avancement, les hauts et les bas de mon parcours doctoral. J'avoue que c'est aussi grâce à toi Naima et à toi Karim que j'ai pu surmonter pas mal de difficultés sur le plan psychologique (les partages, les journées, les sorties, les bons et les mauvais moments... inoubliables). **Naima tous les mots du monde ne suffisent pas pour exprimer ma reconnaissance, mon amour...** Mon Nizar (Insh'Allah on jouera ensemble bientôt), mon petit frère. À toi aussi Rajae (à tes enfants, surtout les adorables Meryem et Manar) un grand merci, l'année que nous avons passée ensemble, je ne l'oublierai jamais de toute ma vie. Merci à vous tous et toutes. Plein de souvenirs, plein de partages. Je tiens également à remercier **Sonia** (mon amie préférée) et sa fille Ioulia, merci pour votre aide, merci pour les soirées inoubliables que nous avons passées ensemble.

Enfin, je ne peux mettre un point final à mes hommages sans remercier mes amis-es. Il m'est bien sûr impossible de tous-tes- les citer ici mais je tiens à évoquer quelques-uns-es- d'entre-eux-elles- qui m'ont particulièrement marquée lors du parcours doctoral : Anivardo, Mira, Marie-Hélène, Marie-Paule, Mayassa, Iman, Nabil, Khawla, Oumaima, Clara, Sawsan (je te remercie pour tout), père COURTOIS, Jean-Baptiste, Maud et Catherina. Merci également à mon garant Monsieur Nasim KHAWLA, à son frère Sami et à toute sa famille.

DÉDICACES

À TAYTA HABIBTI¹,

À Mes GRANDS-PARENTS,

À mon père *Mohamad*, ma mère *Fatima*, mon frère *Ahmad* et mes sœurs, mon cœur : *Iman*,
Joujou et Bibou,

À ma GRANDE FAMILLE,

À ma DEUXIÈME FAMILLE, *Naima, Karim, Nizar et Amira*,

À *Sonia*.

¹ Ma chère grand-mère.

GLOSSAIRE DE LA THÈSE²

APS : Activités Physiques et Sportives

CSR : Consommation Socialement Responsable

GCol : Groupe Collectif

GCol/Comp : Groupe d'enfants qui pratiquent un sport collectif en vue de compétitions

GCol/Loisir : Groupe d'enfants qui pratiquent un sport collectif comme loisir

GComp : Groupe Compétition

GInd : Groupe Individuel

GInd/Comp : Groupe d'enfants qui pratiquent un sport individuel en vue de compétitions

GInd/Loisir : Groupe d'enfants qui pratiquent un sport individuel comme loisir

GL : Groupe Loisir

GS : Groupe Sport

GT : Groupe Témoin

MEES : Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif

PS : Pratique Sportive

SAR : Sensibilité aux Actions Responsables

² Dans ce document, nous allons utiliser des sigles pour désigner certains concepts que nous mobiliserons dans le cadre de notre travail de thèse. Les sigles sont classés et présentés par ordre alphabétique.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	3
DÉDICACES.....	7
GLOSSAIRE DE LA THÈSE.....	8
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	12

PARTIE I - UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE INTERDISCIPLINAIRE : LA CSR ET LA PS
--

INTRODUCTION DE LA PARTIE I.....	30
CHAPITRE 1. PRINCIPES ET FONDEMENTS DU COMPORTEMENT DE CONSOMMATION SOCIALEMENT RESPONSABLE.....	33
Section 1. La consommation socialement responsable : origine et définition.....	35
Section 2. La sensibilisation des enfants aux actions responsables au cœur du processus de socialisation.....	87
<i>Conclusion du chapitre 1. Principes et fondements du comportement de consommation socialement responsables.....</i>	<i>146</i>
CHAPITRE 2. LA PRATIQUE SPORTIVE.....	148
Section 1. La pratique sportive des enfants.....	150
Section 2. La pratique sportive au sein des structures fédératives.....	178
<i>Conclusion du chapitre 2. La pratique sportive.....</i>	<i>217</i>

PARTIE II - PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES RELATIVES À L'INFLUENCE DE LA PS AU SEIN DES CLUBS FÉDÉRATIFS SUR LA SAR DES ENFANTS
--

INTRODUCTION DE LA PARTIE II.....	220
-----------------------------------	-----

CHAPITRE 3. ÉTUDE QUALITATIVE ET FORMULATION DU CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE.....223

Section 1. L'étude qualitative exploratoire.....225

Section 2. Modèle conceptuel et formulation des hypothèses de la recherche.....267

Conclusion du chapitre 3. Étude qualitative et formulation des hypothèses de la recherche.....286

CHAPITRE 4. OPÉRATIONNALISATION DES DEUX CONSTRUICTS : APPLICATION DU PARADIGME DE CHURCHILL (1979) RÉVISÉ PAR DERBAIX ET PECHEUX (2000).....288

Section 1. Phase exploratoire et test de la fiabilité.....290

Section 2. Phase confirmatoire et estimation de la validité.....339

Conclusion du chapitre 4. Opérationnalisation des deux construits : application du paradigme de Churchill (1979).....381

<p>PARTIE III - PRÉSENTATION ET DISCUSSIONS DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE</p>
--

INTRODUCTION DE LA PARTIE III.....383

CHAPITRE 5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....386

Section 1. Les analyses préalables aux tests des hypothèses.....387

Section 2. Rappel du modèle conceptuel et récapitulatif des hypothèses de la recherche.....393

Section 3. Mise en perspective des résultats statistiques de la recherche.....406

Conclusion du chapitre 5. Présentation des résultats de la recherche.....426

CHAPITRE 6. DISCUSSIONS, IMPLICATIONS, LIMITES ET VOIES DE RECHERCHE FUTURES.....428

Section 1. Discussions des principaux résultats.....429

Section 2. Les implications, limites et voies de recherche futures.....461

<i>Conclusion du chapitre 6. Discussions, implications, limites et voies de recherche futures.....</i>	<i>471</i>
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	473
BIBLIOGRAPHIE.....	479
LISTE DES TABLEAUX.....	533
LISTE DES FIGURES.....	541
LISTE DES ENCADRÉS.....	543
LISTE DES SCHÉMAS.....	544
TABLE DES MATIÈRES.....	545
ANNEXES.....	556

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette introduction générale vise principalement de mettre en exergue la manière avec laquelle le sujet de la thèse a été pensé, traité puis analysé. Dans un premier temps, l'intérêt de la recherche et sa contextualisation nous permettront de justifier notre recherche du point de vue à la fois académique, sociétal et managérial. Par la suite, nous présenterons la problématique de la recherche et les principales questions qui y en découlent. Ensuite, les implications de la recherche sur les plans théorique, méthodologique, managérial et sociétal seront exposées. Une partie sera, en outre, consacrée aux difficultés de terrain rencontrées lors de notre recherche doctorale. Notre introduction s'achèvera par la présentation du design et de l'architecture de la recherche.

1. INTÉRÊT DE LA RECHERCHE

La montée en puissance des préoccupations sociales et environnementales depuis quatre décennies (Kim et Choi, 2005), a développé l'engouement des individus à s'engager dans des comportements de consommation « socialement responsables » (Sachdeva et al., 2015). Cette nouvelle tendance dans la consommation se traduit par « *l'achat (ou le non-achat) de produits et de services perçus comme ayant un impact positif (ou moins mauvais) sur l'environnement physique ou sur la société et/ou l'utilisation, par le consommateur, de son pouvoir d'achat pour exprimer ses préoccupations sociales ou environnementales* » (François-Lecompte, 2005, p. 44). Ainsi, un consommateur socialement responsable est celui qui se préoccupe des conséquences de ses décisions de consommation sur le monde et sur son propre bien être. Alors, par ses pratiques de consommation socialement responsable, le consommateur est en mesure de contribuer effectivement au développement durable des sociétés. Bien que les pratiques de la CSR aient évolué, de nombreux consommateurs restent toujours sceptiques face à l'engagement réel dans des achats socialement responsables. Il existe un écart entre les attitudes et les comportements réels en termes de Consommation Socialement Responsable, décrit par les chercheurs par le « *Gap attitude-CSR* » (Terlu et Hirsh, 2015). En effet, multiples sont les raisons susceptibles d'expliquer ce « *gap attitude-Comportement* de

Consommation Socialement Responsable », parmi lesquelles nous nous intéressons essentiellement à l'explication donnée par Thøgersen (2001). Selon cet auteur, l'écart peut être dû au fait que des valeurs, qui sous-tendent ce type de consommation, qui ne soient pas suffisamment ancrées chez les consommateurs. Des valeurs qui sont susceptibles de transformer l'attitude positive vers la Consommation Socialement Responsable en un acte réel. En effet, la prise de conscience éthique en matière de la consommation concerne : « *les décisions conscientes et délibérées de faire certains choix de consommation principalement en raison des croyances et des valeurs morales et personnelles* » (Crane et Matten, 2004, p. 290). Ainsi, un des principaux éléments déclencheurs d'une Consommation Socialement Responsable est celui des valeurs (Gatersleben et al., 2012 ; Ladhari et Tchegnà, 2015). Ces dernières constituent : « *une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaisse comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée* » (Rocher, 1992, p. 70). Un système de valeurs forme, pour les membres d'une société donnée, un noyau stable (Boudon et al., 1999) qui sert à expliquer « *les motivations de base qui sous-tendent attitudes et comportements* » (Schwartz, 2006, p. 929). D'où l'intérêt d'inculquer et de sensibiliser dès l'enfance à des pratiques et aux actes traduisant un comportement de consommation responsable.

Dans le domaine de la consommation, les valeurs fonctionnent comme un déclencheur central du comportement de consommation (Gierl et Stumpff, 1999). De plus, elles sont, pour Assogba (2004), transmises, apprises et intériorisées chez les individus à travers des mécanismes d'apprentissage. Des mécanismes tels que l'éducation, la socialisation, etc.

Dans le cadre de notre travail doctoral, nous nous intéressons au processus d'apprentissage et d'intériorisation des valeurs, essentiellement, par le biais de la socialisation. La socialisation se définit comme étant : « *l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit, on dira aussi formé, modelé, façonné, fabriqué, conditionné, par la société globale et locale dans laquelle il vit. Des processus au cours desquels l'individu acquiert, apprend, intériorise, incorpore, intègre, des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement* » (Darmon, 2006, p. 6). D'une manière plus spécifique, la socialisation dans le domaine de l'enfant-consommateur désigne, selon Ward (1974) : « *un processus par lequel les enfants acquièrent des compétences, des connaissances et des attitudes utiles à leur évolution dans un milieu marchand* » (p. 2).

Dans le domaine de la sociologie, Darmon (2006) postule que les acquis à l'âge précoce contribuent effectivement à la formation de la personnalité, des attitudes et des comportements à l'âge adulte. De ce fait, une des solutions possibles qui permettrait de réduire l'écart entre attitudes et Consommation Socialement Responsable serait de commencer dès le plus jeune âge à forger dans le système des valeurs de l'enfant, celles qui sous-tendent un comportement de Consommation Socialement Responsable (Thøgersen, 2001). Des valeurs qui, lorsqu'elles sont inculquées, il serait possible de sensibiliser les enfants à certaines actions responsables. L'intérêt réside, d'une part, dans le fait que l'individu durant son enfance reçoit l'éducation de ses parents, et il est aussi soumis à l'influence des autres agents de socialisation (école, pairs, amis, médias, entraîneur sportif, etc.). Alors, c'est durant les premières années de sa vie que l'individu va acquérir des connaissances, attitudes, comportements, valeurs, etc., une acquisition qui se fait principalement dans le cadre de sa socialisation primaire. D'autre part, l'enfant représente un triple marché (McNeal, 1991). Il est à la fois, un marché primaire (l'enfant peut réaliser des achats lui-même pour satisfaire des besoins spécifiques), un prescripteur-influenceur dans le sens où il peut influencer les décisions d'achat de la famille, mais également il fonde le marché de demain.

Pour toutes ces raisons nous nous focaliserons dans notre recherche sur la population enfantine. Plus précisément, la catégorie d'enfants qui nous intéresse est celle-ci appartient au stade analytique (7-12 ans). Un stade au sein duquel les connaissances et les savoir-faire des enfants se développent (Roedder-John, 2001).

Dans ce qui suit, nous mettrons en exergue le contexte de la recherche. L'intérêt de croiser deux champs d'investigation : la Consommation Socialement Responsable (Sciences de Gestion) et la Pratique Sportive au sein des clubs (STAPS³). Ainsi, l'objectif est de montrer comment le sport est en mesure d'influencer le processus d'apprentissage et d'incorporation des valeurs et des bonnes manières par les enfants.

³ STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Mobilisation des deux champs d'investigation relativement loin

L'originalité de notre recherche doctorale se manifeste par le croisement de deux champs de recherche. Ces deux champs d'investigation étant relativement très éloignés, à savoir la **Gestion** (à travers le concept de la « Consommation Socialement Responsable ») et les **STAPS** (à travers les notions de la Pratique Sportive, le club sportif fédératif et l'entraîneur sportif). Ces derniers enrichissent davantage nos résultats et contributions à différents niveaux (théoriques, méthodologiques, etc.).

Ainsi, le contexte de notre recherche présente un intérêt particulier. Il s'agit de s'intéresser, dans notre travail doctoral, à un champ d'investigation qui va être, à notre connaissance, exploité pour la première fois dans le cadre du domaine du comportement de l'enfant-consommateur, car il s'agit d'étudier **la Pratique Sportive, ou le sport pratiqué, dans le cadre d'une structure fédérative : les clubs sportifs affiliés à des fédérations**. Pour cela, nous mobilisons des études et recherches menées dans le domaine de la Consommation Socialement Responsable, d'une part, et en STAPS, de l'autre.

Le sport : une activité humaine valorisée

« Le sport est une activité humaine qui repose sur des valeurs sociales éducatives et culturelles essentielles. Il est un facteur d'insertion, de participation à la vie sociale, de tolérance, d'acceptation des différences et de respect des règles »

Gasparini et Cometti (2010), Extrait « *Le sport à l'épreuve de la diversité culturelle* ».

Il est communément admis que le sport est une pratique humaine valorisée (Arnold, 1997). La pratique du sport est un droit de l'homme. Chaque individu doit avoir la possibilité de faire du sport sans discrimination d'aucune sorte⁴. Le sport présente de nombreux bénéfices tant sur la santé physique que psychique (Janssen, 2007 ; Janssen et Leblanc, 2010). De plus, il est le plus souvent considéré comme un vecteur de valeurs sociales telles que le respect des autres, le vivre ensemble, le partage, la solidarité, etc. Le sport est, ainsi, un vecteur efficace

⁴ Comité International Olympique (CIO). *La charte olympique, État en vigueur au 9 septembre 2013*, édité par le Comité International Olympique – Septembre 2013, Lausanne : Suisse, 111 pages. Disponible sur l'adresse : <http://www.olympic.org>

d'éducation, d'intégration et d'éveil à la bonne citoyenneté, un outil à fort impact social (Gasparini, 2008). Toutefois, cette fonction « socialisatrice » dépend essentiellement des caractéristiques de l'instance de socialisation qui pourrait favoriser la réalisation de ce rôle (Pantaléon, 2003 ; Long et Pantaléon, 2014).

Notre recherche s'intéresse d'une manière exclusive à l'Activité Sportive pratiquée dans un cadre spécifique, celui des clubs sportifs fédératifs. Un club sportif est, selon la loi, une association qui choisit de s'affilier ou non à une fédération. Cette dernière constitue le cadre « responsable de l'organisation et de la réglementation » de l'activité sportive dans l'ensemble des clubs affiliés. En effet, une pratique sportive dans un club est une pratique qui est structurée et encadrée, elle permet au club d'avoir un certain nombre de directives et de garanties. Des garanties notamment en termes de sécurité et de formation pour les éducateurs qui encadrent.

En pénétrant dans un club sportif, l'enfant se trouve dans une sphère de participation sociale spécialisée, qui lui offre l'opportunité de créer de nouvelles formes de relations sociales et de s'engager dans une activité d'apprentissage particulière (Lafabrègue, 2001). En effet, un tel cadre, caractérisé par un contexte rigide de la pratique sportive, est susceptible de sensibiliser les individus à apprendre ces règles ainsi que des comportements conformes aux normes imposées par celui-ci (Long et Pantaléon, 2014). Chevalier (1998) suppose que les interactions entre les moniteurs, les entraîneurs et les enfants leur permettent de s'approprier la culture institutionnelle et les valeurs de la compétition sportive auxquelles elle est étroitement liée. Les clubs sportifs offrent ainsi à ses membres une activité physique et sportive organisée. Une telle activité est structurée, réglementée, supervisée par des adultes et a comme objectif principal le renforcement des compétences (physiques, psychiques et sociales) (Roth et Brooks-Gunn, 2003).

En outre, le sport en club : « *c'est bien plus que du sport* », selon les mots de Boniface et Masegla (2013, p. 169). Il ajoute que ce message indique clairement la notion du lien social, voire de famille : « *à laquelle on peut se référer pour montrer que le club c'est aussi ce qui fait qu'on a envie d'y être parce qu'on a envie de partager avec d'autres, qu'on a envie d'être avec d'autres personnes pour le plaisir, l'émotion, tout ce qui donne de piment à la vie* » (Boniface et Masegla, 2013, p. 170). Ainsi, cet aspect de la pratique sportive au sein des clubs, notamment ceux fédératifs, permet au bénéficiaire pratiquant de vivre une expérience

sociale enrichissante et d'interagir avec les autres personnes qui y sont présentes. Par d'autres, nous désignons les directeurs, les responsables, les entraîneurs, les autres pratiquants, etc.

Dans le cadre de notre recherche doctorale, les relations et les interactions qui nous intéressent le plus est bien celles que les entraîneurs établissent avec les enfants-pratiquants (essentiellement les enfants appartenant à la tranche d'âge comprise entre 7 à 12 ans). Ainsi, nous cherchons à étudier dans quelle mesure une mission éducative pourrait-elle être attribuée à l'entraîneur sportif, notamment auprès des enfants lors de leur présence au sein des clubs. Une mission qui va au-delà de l'apprentissage des techniques de l'activité sportive, vers un apprentissage et une transmission des valeurs de respect et de responsabilité à ces enfants. En effet, une telle conclusion qui sera confirmée par les analyses des résultats de l'étude qualitative, menée dans le cadre de cette recherche, va nous permettre de supposer un rôle médiateur de l'entraîneur sportif, à travers sa mission éducative, entre la PS et la SAR. Une mission pour laquelle nous allons créer un instrument dédié à la mesurer.

Nous avons vu que l'originalité de notre recherche en Gestion s'inscrit dans le monde des STAPS, et plus particulièrement dans le contexte des clubs affiliés à des fédérations sportives. Nous cherchons à comprendre de quelles mesures une pratique sportive au sein de ces clubs agit sur l'apprentissage des valeurs par les enfants ainsi que le rôle éducatif de l'entraîneur sportif. La problématique et les principales questions de la recherche feront l'objet de la prochaine partie.

3. LA PROBLÉMATIQUE ET LES PRINCIPALES QUESTIONS DE LA RECHERCHE

Au regard de ces constats, **le principal objectif de la présente recherche est de comprendre l'impact de la pratique sportive au sein des clubs fédératifs, sur la propension des enfants âgés de 7 à 12 ans à se comporter d'une manière respectueuse, voire responsable, vis-à-vis de soi-même, des autres et de la société d'une manière plus générale. Une propension que nous désignons par leur « Sensibilité aux Actions Responsables » qui repose sur un ensemble de valeurs et principes qui reflètent surtout le respect et la responsabilité.**

En effet, pour certains chercheurs « *mieux vaut prévenir que guérir* » Charry et al. (2012, p. 457). Alors, il serait préférable de travailler, dès le plus jeune âge, sur la construction d'un système de valeurs qui promeut le respect et l'adoption des actions et des comportements responsables. En outre, à travers la revue de la littérature et les résultats de l'étude qualitative, nous allons mettre en exergue la contribution de la PS au sein des clubs à la socialisation et la sensibilisation des enfants pratiquants aux actions responsables. Ainsi, le sport sera présenté en tant que contexte propice à la socialisation et à la sensibilisation. D'où l'intérêt de promouvoir la PS auprès des enfants en leur facilitant l'accès aux APS.

Ainsi, dans le cadre de notre travail de thèse, nous examinons l'influence de la pratique sportive, dans un cadre fédératif, sur la « SENSIBILITÉ DES ENFANTS AUX ACTIONS RESPONSABLES », ainsi que de quelles manières ces structures organisées et réglementées agissent sur cette sensibilité. De plus, nous focalisons sur la mission éducative de l'entraîneur sportif auprès du public enfantin pratiquant un sport en clubs.

De cette problématique découlent plusieurs questions de recherche :

- a-** Quel est l'impact de la pratique sportive, dans un club sportif, sur l'apprentissage des valeurs par les enfants, en particulier les valeurs de respect et de responsabilité ?
- b-** Dans quelle(s) mesure(s) le club sportif contribue-t-il à la sensibilisation des enfants aux actions responsables ?
- c-** Quel rôle l'entraîneur joue-t-il dans la sensibilisation des enfants aux actions responsables ?
- d-** De quelle(s) manière(s) l'entraîneur sportif influence-t-il la sensibilité des enfants aux actions responsables ?
- e-** Et existe-t-il une différence entre les enfants qui fréquentent les clubs sportifs et ceux qui ne les fréquentent pas au niveau de leur sensibilité aux actions responsables ?
- f-** Les différents types de la pratique sportive auraient-ils une influence sur le niveau de la sensibilité aux actions responsables ? Et/ou plutôt c'est l'état d'esprit de la pratique qui aurait cette influence ?

Nous avons vu la problématique et les principales questions de la recherche. Dans ce qui suit, nous présenterons les principales implications et qui portent sur quatre niveaux de discussion : théorique, méthodologique, managérial et sociétal.

4. LES IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE

Les implications de la recherche seront plus amplement expliquées dans le dernier chapitre de la thèse, elles portent sur quatre niveaux de discussion : **théorique, méthodologique, managérial et sociétal.**

Au niveau théorique, cette recherche croise deux champs de recherche : le marketing (Comportement de Consommation Socialement Responsable) d'une part, et le STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives), de l'autre. L'apport théorique tient également à la nouveauté de la question posée. Il s'agit principalement d'examiner l'influence de la pratique sportive (PS) au sein des clubs sportifs fédératifs sur la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR). Les apports sont relatifs au contexte particulier de l'étude (les clubs sportifs fédératifs). Le concept de la sensibilité aux actions responsables est relativement nouveau. Ainsi, nous proposons une définition à cette notion à la lumière de la littérature et les principaux résultats de l'étude qualitative menée dans le cadre de notre travail doctoral.

D'un point de vue méthodologique, les implications se situent à deux niveaux. Dans un premier temps, les résultats de la recherche portent sur trois niveaux de validation. Il s'agit, de réaliser une revue de la littérature interdisciplinaire, complétée par une étude qualitative et enfin une étude quantitative. Alors, le premier apport méthodologique réside dans la réalisation d'une « triangulation méthodique ». Dans un second temps, cette recherche présente une implication méthodologique extrêmement importante : la création des deux échelles de mesure en appliquant les étapes du paradigme de Churchill (1979) révisé par Derbaix et Pecheux (2000). La première échelle de mesure s'intitule la « Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif », désignée par le sigle MEES. La deuxième s'intéresse à mesurer la « Sensibilité aux Actions Responsables », désignée par le sigle SAR. À l'issue des deux collectes des données « exploratoire et confirmatoire », il en ressort pour le premier construit « MEES », une échelle tridimensionnelle de 15 items et pour le deuxième construit « SAR », une échelle tridimensionnelle de 12 items. En effet, la création de l'échelle de mesure concernant

la mission Éducative de l'Entraîneur Sportif présente un intérêt particulier. Cet intérêt se manifeste par le fait que nous supposons (à la lumière de la littérature et des résultats de l'étude qualitative) que l'entraîneur joue un rôle crucial dans la transmission non seulement du goût pour le sport, mais aussi des valeurs, des attitudes, des habilités de vie, etc. aux entraînés. Pour le public enfantin, en particulier, il est censé être un exemple, voire un modèle, aux enfants qu'il entraîne. Pour ces raisons, nous intégrons le rôle éducatif de l'entraîneur sportif dans le cadre de notre étude en tant que variable médiatrice dans la relation entre la pratique sportive des enfants au sein du club et leur sensibilité aux actions responsables. Ainsi, nous créons une échelle de mesure qui vise à mesurer la mission éducative de l'entraîneur sportif vu que dans la littérature, à notre connaissance, aucune échelle n'existe pas à cet effet.

En outre, concernant la première échelle de mesure, appelée « MEES », elle peut être appliquée non seulement dans le cadre des travaux et recherches en marketing, mais elle peut servir comme outil de mesure à la disposition des chercheurs en STAPS.

D'un point de vue managérial, les résultats de cette recherche constituent respectivement une base de réflexions sur l'importance de la promotion des PS en général, et au sein des clubs sportifs fédératifs en particulier. En effet, il s'agit de promouvoir la PS comme étant non pas seulement un bien-être physique et psychique, mais également un outil efficace d'éducation et d'apprentissage des valeurs. En outre, nous mettons à la disposition des entreprises et des marques spécialisées dans la production des biens et services sportifs, des données relativement importantes. En 2014, la dépense sportive nationale qui comprend celles des ménages, des administrations publiques et des entreprises (telles que les clubs) à prix courant progresse de 0,4% pour, atteindre 36,9 Md€ en valeur, soit 1,73% du produit intérieur brut (PIB) à prix courants. Cette hausse provient surtout du « *dynamisme de la consommation des ménages en biens et services sportifs* »⁵. En effet, près de la moitié de la dépense sportive nationale (17,3 Md€ en valeur en 2014) et progresse de 3,9% en valeur. En termes des produits essentiellement concernés par cette croissance en 2014, nous citons, les vêtements de sport, les chaussures de sport et les vélos (+10,4%, +9,3% et +7,4% respectivement). De tels chiffres illustrent l'ampleur des APS dans l'économie nationale. Vu le poids économique du sport, les entreprises et marques spécialisées dans ce domaine, peuvent en profiter des

⁵ Source : *Poids économique du sport - Édition 2017, INJEP-MEOS*. Données chiffrées disponible en fichier Excel « Le poids économique du sport Ed.2017 - Dépense sportive (.xls) », disponible sur l'adresse : <http://www.injep.fr/article/le-poids-economique-du-sport-edition-2017-11631.html>

résultats de notre étude afin d'amplifier le thème de fonction sociale et éducative du sport. Ainsi, apporter la preuve que le nombre de consommateurs du sport pourrait augmenter ce qui permettrait aux entreprises spécialisées dans les biens et services de sport, de réaliser plus de profits.

Finalement, notre recherche doctorale présente **un apport sociétal** considérable. Le marketing social a été défini originellement par Kotler et Zaltman (1971) comme « *la conception, la réalisation et le contrôle de programmes visant l'acceptation d'idées d'ordre social et intégrant des études de produit, de prix, de communication, de distribution et la recherche en marketing* » (p. 3). Notre recherche doctorale s'inscrit plutôt dans cette dernière logique. Elle s'intéresse à mettre en exergue l'aspect social de la pratique sportive au sein des structures fédératives, notamment concernant son influence sur l'apprentissage, aux enfants (âgés de 7 à 12 ans), des valeurs indispensables à leur sensibilisation aux actions responsables. En outre, le marketing, au sens de Lazer (1969) « *doit servir non seulement les intérêts des entreprises mais également ceux de la société dans son ensemble* » (p. 3).

Par ailleurs, la recherche que nous présentons s'inscrit dans une **perspective sociétale** en s'intéressant à l'examen de l'influence de la pratique sportive au sein des clubs fédératifs sur la sensibilité aux actions responsables des enfants âgés de 7 à 12 ans. En effet, en ce qui concerne cette cible en particulier, la mise en pratique des actions du marketing social s'avère indispensable dans notre situation. La pertinence du marketing social auprès des enfants a fait le sujet d'analyse par Charry et al. (2012). Pour ces auteurs, il est important de s'adresser aux enfants dans le cadre des campagnes du marketing social pour un triple objectif :

- En premier lieu, « mieux vaut la prévention que les actions visant les traitements ou les corrections ».
- En second lieu, « la motivation intrinsèque de l'individu à adopter ou à changer son comportement est la pierre angulaire de succès ».
- Enfin, les enfants transmettent à leurs parents (les grands-parents, les tantes, les oncles, les cousins...) des connaissances, des préférences d'achats, etc. ; il s'agit de la socialisation inversée.

En ce qui concerne notre recherche doctorale, les principaux résultats mettent en évidence son intérêt sociétal, principalement, à travers les points suivants :

- Le sport est une activité qui possède une fonction d'éducation et de socialisation à la disposition des sociétés.
- La Pratique Sportive au sein des clubs fédératifs présente pour les parents une opportunité pour sensibiliser leurs enfants aux actions responsables, à travers des valeurs indispensables à la vie en société telles que le respect et la responsabilité.
- Les entraîneurs sportifs confirment leur mission en tant qu'éducateurs auprès des enfants. Ils exercent un rôle important dans la sensibilisation de ces derniers aux valeurs de respect et aux principes d'une bonne hygiène de vie en général.

L'ensemble de ces implications sont présentées davantage dans le dernier chapitre de ce document.

5. DIFFICULTÉS DE TERRAIN

Les recherches qui ciblent la population enfantine connaissent des difficultés d'accès au terrain qui s'avèrent de plus en plus contraignantes. Cette recherche n'est pas une exception. Ainsi, des contraintes ont été rencontrées lors de l'étude qualitative et lors des trois collectes des données quantitatives. En effet, vu les caractéristiques particulières de notre échantillon, des questions d'ordre éthique s'imposent à l'enquêteur car cette population enfantine est protégée par des Lois et des Chartes des droits de l'enfant. Ainsi, le chercheur, désirant mener une étude auprès de cette population, doit être prudent en se procurant des autorisations nécessaires.

En ce qui nous concerne, nous avons été amenés à demander des autorisations d'accès⁶ aux terrains (les écoles et les clubs sportifs), d'une part à l'Inspection Académique du Calvados située à Hérouville Saint-Clair, et d'autre part à la Mairie de Caen (lorsque les écoles de Caen étaient notre terrain de recherche). De plus, nous étions amenés dans le cas des écoles situées à Bressuire (département des deux Sèvres situé dans le Centre Ouest de la France) à Bricquebec (située dans le département de la Manche en région Normandie), à nous procurer d'autorisations émanant des directeurs des écoles. Dans tous les cas, l'autorisation des parents était indispensable et obtenue essentiellement par le biais des directeurs des écoles et des

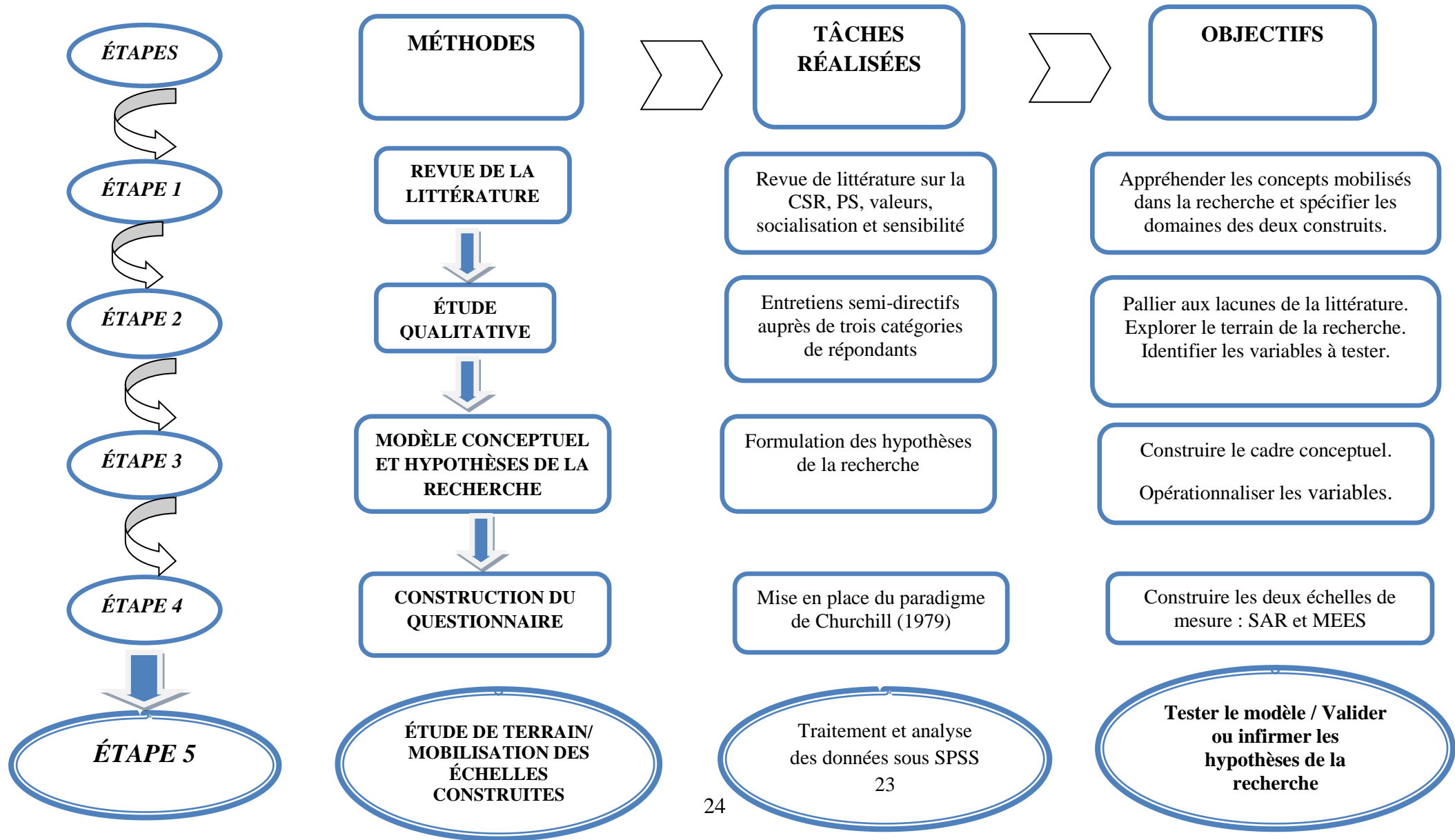
⁶ Voir annexes 5, 6, 7 et 8 pour plus des détails.

réfèrent(e)s scolaires. Pour les clubs sportifs, les responsables de certains clubs étaient informés ainsi que les parents afin d'éviter tous problèmes susceptibles d'interdire notre accès à ces clubs.

6. DESIGN GLOBAL DE LA THÈSE

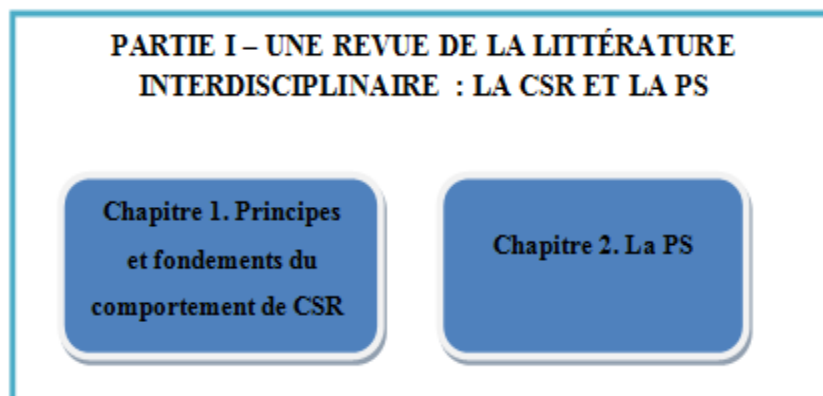
Nous mobilisons un design de recherche avec **une démarche hypothético-déductive**. Le schéma suivant permet de synthétiser la démarche globale de ce travail doctoral, la méthode utilisée et les objectifs liés.

Schéma 1 : Design global de la thèse



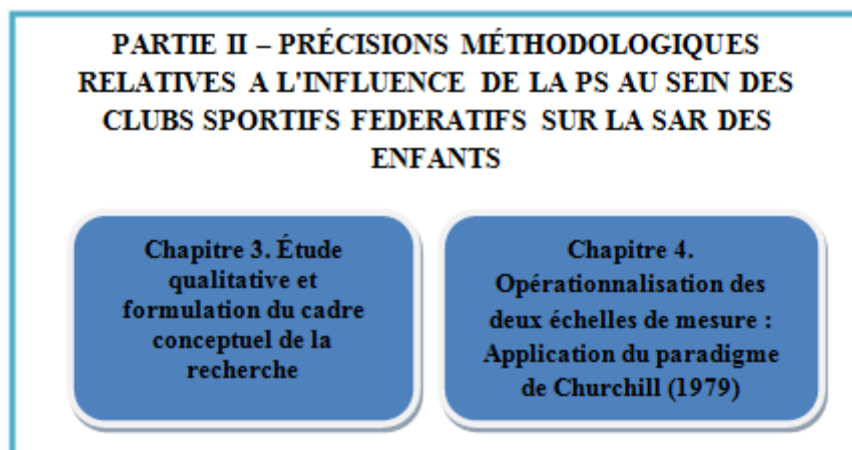
7. ARCHITECTURE DE LA RECHERCHE

Pour répondre à notre problématique, ainsi qu'à l'ensemble des questions qui en découlent, **notre travail doctoral** est structuré en **trois parties**.



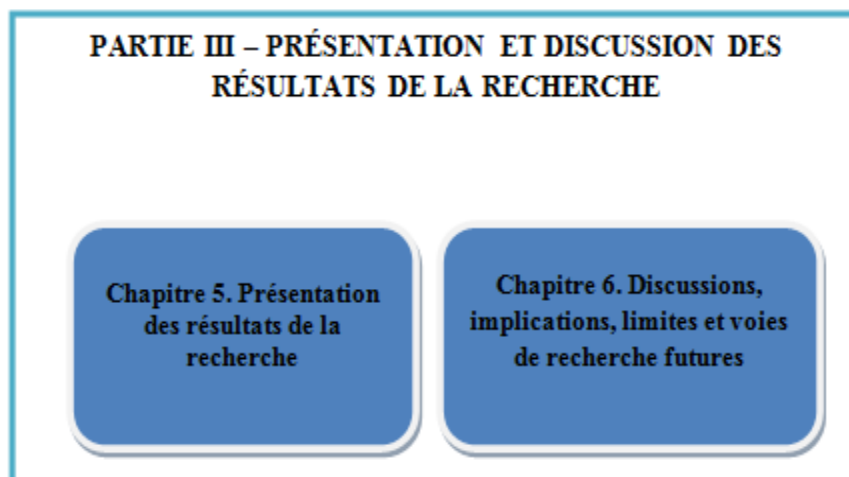
La première partie, axée sur la littérature, comprend deux chapitres. **Le premier chapitre**, s'intitule « Principes et fondements du comportement de la CSR » est divisé en deux sections. La première section est consacrée à l'origine et la définition de la consommation responsable. La deuxième section consiste à mettre en exergue de la sensibilité aux actions responsables à travers une présentation du concept des valeurs et du processus de socialisation.

Le deuxième chapitre « La Pratique Sportive », est formé de deux sections. Il s'attache à dresser, dans une première partie, un aperçu général de la PS avec une focalisation sur les bénéfices d'une telle activité sur les enfants. Dans une seconde section, le contexte de l'étude sera présenté. Plus précisément, il s'agit de présenter le club sportif fédératif de point de vue légal, ainsi que les principaux rôles qu'il peut jouer au sein de la société. Dans cette section, nous nous efforçons, à travers les études et recherches en STAPS, de jeter la lumière sur les acteurs clés de notre recherche doctorale : l'enfant et l'entraîneur.



La deuxième partie de la thèse qui comporte deux chapitres, concerne les « Précisions Méthodologiques » relatives à notre travail empirique. Plus précisément, nous y exposons les résultats de l'étude qualitative exploratoire, le cadre conceptuel de la recherche, les principales hypothèses, et le processus de création de nos échelles de mesure. Pour cela, le premier chapitre **de la deuxième partie** comporte l'étude qualitative à visée exploratoire réalisée auprès de trois catégories de répondants : des enfants, des parents des enfants et des entraîneurs sportifs. Les résultats de cette étude, présentés dans la première section, nous ont permis d'affiner le cadre conceptuel de notre recherche. Nous consacrons, à cet effet, la seconde section de ce chapitre à présenter en détail le cadre conceptuel et l'ensemble de nos hypothèses de la recherche.

Le deuxième chapitre de la seconde partie de la thèse s'intéresse à la présentation détaillée de la démarche poursuivie afin de créer les deux échelles de mesure impliquées dans notre modèle conceptuel. Il s'agit d'appliquer les étapes du paradigme de Churchill (1979) révisé par Derbaix et Pecheux (2000). Les deux échelles de mesure sont respectivement la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif (MEES) et la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables (SAR). Ce chapitre comprend deux sections. Dans la première section, les premières étapes du paradigme et la première étude exploratoire seront exposées. Dans la deuxième section, la deuxième collecte des données, au rôle confirmatoire et les résultats obtenus sont présentés.



La troisième partie de la thèse, quant à elle, est composée de deux chapitres. **Le premier chapitre** s'intéresse à la présentation des résultats statistiques concernant les hypothèses de la recherche. Ce chapitre comprend trois sections. La première section évoque les analyses préalables des données de la troisième collecte. Dans la deuxième section, nous rappelons le modèle conceptuel et l'ensemble des hypothèses de la recherche. Enfin, dans la troisième section, nous nous intéressons à la présentation des résultats statistiques des hypothèses analysées sous le logiciel SPSS 23.

Le deuxième chapitre de la troisième, et la dernière partie du travail doctoral, s'intitule « Discussions, implications, limites et voies de recherches futures ». Il est composé de deux sections. La première section est constituée d'une discussion des principaux résultats, obtenus et présentés dans le chapitre précédent, qui sera menée. Dans la deuxième section, les principales implications (théoriques, méthodologiques et sociétales), les limites et les voies de recherches futures seront exposées.

**PARTIE I - UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE
INTERDISCIPLINAIRE**

**PARTIE II - PRÉCISIONS
MÉTHODOLOGIQUES**

**PARTIE III - PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES
RÉSULTATS DE LA RECHERCHE**

**CHAPITRE 1. PRINCIPES ET FONDEMENTS DU COMPORTEMENT
DE LA CONSOMMATION SOCIALEMENT RESPONSABLE**

CHAPITRE 2. LA PRATIQUE SPORTIVE

**CHAPITRE 3. ÉTUDE QUALITATIVE ET FORMULATION DU CADRE
CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE**

**CHAPITRE 4. OPÉRATIONNALISATION DES DEUX CONSTRUITS :
APPLICATION DU PARADIGME DE CHURCHILL (1979) RÉVISÉ PAR
DERBAIX ET PECHEUX (2000)**

CHAPITRE 5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

**CHAPITRE 6. DISCUSSIONS, IMPLICATIONS, LIMITES ET VOIES DE
RECHERCHE FUTURES**

**PARTIE I - UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE
INTERDISCIPLINAIRE : LA CONSOMMATION
SOCIALEMENT RESPONSABLE ET LA PRATIQUE
SPORTIVE**

**INTRODUCTION DE LA PARTIE I - UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE
INTERDISCIPLINAIRE : LA CONSOMMATION SOCIALEMENT RESPONSABLE
ET LA PRATIQUE SPORTIVE**

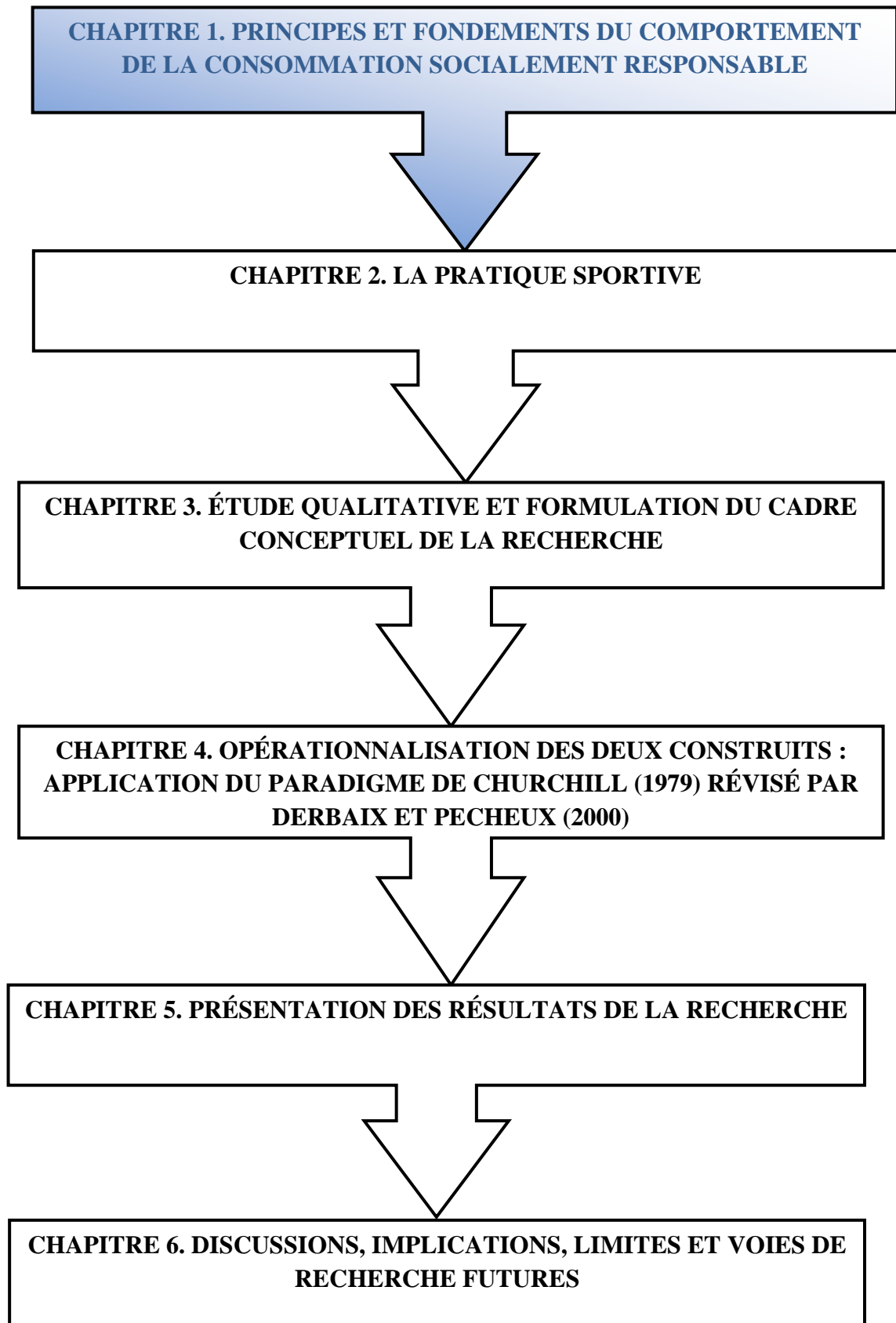
Cette partie vise à montrer le cadre théorique global ainsi que le contexte de la recherche. Les tendances actuelles des consommateurs sont marquées par une augmentation considérable de la prise en compte des soucis sociaux et environnementaux dans leur processus de décision d'achat. Cette prise en compte responsable se désigne par le comportement de consommation socialement responsable. Cependant, un écart remarquable a été constaté entre l'attitude déclarée par les consommateurs vis-à-vis de la consommation socialement responsable et son engagement effectif dans des pratiques qui s'inscrivent dans cette consommation. Des pratiques multiples et diversifiées, tels que l'achat des produits biologiques, l'achat des produits écologiques, etc. En effet, plusieurs éléments peuvent expliquer cet écart, parmi lesquels, nous nous intéressons au fait que des valeurs ne soient pas suffisamment ancrées chez les individus, des valeurs sous-jacentes au comportement de consommation socialement responsable. Afin d'y remédier, il serait indispensable de sensibiliser les individus, dès l'enfance, à certaines actions responsables. Une telle sensibilisation aux actions responsables repose, en effet, sur des valeurs de respect et de responsabilité. Un tel apprentissage des valeurs de respect et de responsabilité se fait essentiellement par le biais de la socialisation, le processus d'apprentissage lent et continu qui dépend des agents qu'ils le mettent en place, des agents de socialisation (la famille, les pairs, l'école, etc.). Ainsi, la sensibilisation des enfants aux actions responsables peut être placée au cœur du processus de socialisation.

Nous avons choisi comme contexte de la recherche, les clubs sportifs affiliés à des fédérations sportives. En particulier, nous nous sommes intéressés à l'influence de la pratique sportive des enfants, au sein de ces clubs, sur leur apprentissage des valeurs de respect et de responsabilité ainsi que le rôle éducatif de l'entraîneur sportif et sa contribution à la sensibilisation des enfants aux actions responsables.

La revue de la littérature, ainsi, mobilisée, se caractérise par une interdisciplinarité en croisant deux champs de recherche très éloignés : la Gestion et les Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS).

Le premier chapitre s'attache dans une première section à la mise en exergue des principes et des fondements de la consommation socialement responsable. L'écart constaté entre l'attitude des consommateurs et leur acte réel de consommation socialement responsable, nous permet de passer à la seconde section, du premier chapitre, qui vise à tracer le cadre théorique de la recherche à travers la définition des éléments théoriques clés de la thèse. Enfin, nous proposons une définition à la variable dépendante de la recherche : la sensibilité des enfants aux actions responsables.

Le deuxième chapitre se réfère dans une première section aux éléments généraux concernant le contexte de notre recherche, en soulignant d'une part les effets bénéfiques de la pratique d'une activité physique et sportive sur la santé des enfants et d'autre part les facteurs déterminants de cette pratique. La seconde section de ce chapitre propose une revue de la littérature qui présente les principaux aspects de la pratique sportive au sein des clubs fédératifs avec une focalisation sur l'aspect social et les rôles des entraîneurs sportifs auprès des sportifs. Étant donné que ce chapitre présente des lacunes théoriques, quant à l'aspect social et éducatif de la pratique sportive et la mission éducative de l'entraîneur, elles seront comblées au cours du troisième chapitre qui s'attache à la présentation de l'étude qualitative exploratoire, ainsi que le cadre conceptuel de la recherche.



CHAPITRE 1. PRINCIPES ET FONDEMENTS DU COMPORTEMENT DE LA CONSOMMATION SOCIALEMENT RESPONSABLE

Introduction

La Consommation Socialement responsable (CSR)⁷ : « *suppose pour chacun de reconsidérer son rapport à soi-même, à la nature et à la société* » (Gallais, 2010, p. 53).

En effet, une telle consommation exige l'engagement personnel et social dans des pratiques avec des vertus sociales, mais aussi environnementales. De plus, dans la sphère marchande, ce phénomène a pour mission principale de transposer les valeurs et les attitudes des consommateurs d'une manière récurrente (Gendron et al., 2005). Alors, la Consommation Socialement Responsable se situe au cœur du système des valeurs des consommateurs. Partant de ce constat, nous abordons ce premier chapitre à travers lequel nous mettons en lumière les principes et les fondements de la CSR. Ce chapitre se compose en deux sections.

Dans une première section, nous allons aborder le phénomène de la CSR d'un point de vue historique, puis, dans un second temps, nous allons mettre le point sur les principaux mécanismes qui s'inscrivent dans le cadre de la CSR. Nous nous focaliserons, ensuite, sur les principales caractéristiques du consommateur socialement responsable. Enfin, le gap constaté entre l'attitude et le comportement réel en matière de la CSR, va nous permettre d'en expliquer les principales raisons, notamment l'absence ou l'insuffisance de valeurs ancrées chez les consommateurs, celles qui sous-tendent une CSR (Thøgersen, 2001). D'où l'intérêt d'inculquer chez les enfants de telles valeurs afin de former des consommateurs conscients de l'avenir de leur société.

⁷ Le sigle CSR sera utilisé dans de la thèse pour désigner la « Consommation Socialement Responsable ».

Dans la deuxième section, nous rappellerons que le système des valeurs constitue le fondement de base des croyances, attitudes et comportements des individus. À partir de ce système, ils agissent et réagissent en tant que membre dans la société. En outre, le processus de socialisation avec les principaux agents socialisateurs, ainsi que le concept de la sensibilité, seront exposés.

Ce chapitre occupe une place primordiale dans la recherche permettant, d'une part, de mieux comprendre la CSR à partir de ses différentes facettes et, d'autre part, de proposer une définition au concept clef de notre recherche, celui de la Sensibilité aux Actions Responsables.

SECTION 1 - LA CONSOMMATION SOCIALEMENT RESPONSABLE : ORIGINE ET DÉFINITION

« Agis de façon que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre » (Jones, 2013, p. 40)⁸.

Le phénomène de la CSR se présente le plus souvent comme étant complexe et multidimensionnel (Shaw et Clarke, 1999 ; François-Lecompte, 2005). Il nous semble, ainsi, intéressant d'aborder ce phénomène au travers de plusieurs approches afin de bien le clarifier. De même, les manifestations de la CSR et les principales spécificités qui différencient les consommateurs responsables seront présentés au cours de ce chapitre. Ensuite, l'écart constaté entre l'attitude de la CSR et son comportement réel sera mis en relief ainsi que les principales raisons et solutions pour y remédier. En effet, une des solutions possibles, qui guide notre réflexion tout au long de cette recherche, serait la sensibilisation dès l'enfance aux principes et aux fondements de la CSR, à travers l'inculcation, dans un système de valeurs éducatives des principes de la CSR.

⁸ Il s'agit d'une réédition de l'ouvrage intitulé « *Le principe de responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique* ». La première édition date depuis 1979. Cet ouvrage est considéré comme étant le plus connu de son auteur Hans Jonas.

1. LA CONSOMMATION RESPONSABLE : UN PHÉNOMÈNE ANCIEN

1.1. LES RACINES HISTORIQUES DE LA CONSOMMATION RESPONSABLE

La CSR n'est pas un phénomène récent ou contemporain comme on pourrait le penser de prime abord (Dubuisson-Quellier, 2009 ; Roux, 2014). Cette notion trouve ses racines avec ce que Micheletti (2003) appelle le « consumérisme politique⁹ » (ou politisation des marchés) (Cochoy, 2008). Historiquement, des actions de boycott¹⁰ de masse ont été observées aux XVIII^e et XIX^e siècles (Bihl-Willette, 1984 ; Glickman, 2004). En outre, d'autres actions d'activisme des consommateurs avaient pris forme en France avec les ligues sociales d'acheteurs¹¹ ou encore avec le mouvement du coopérativisme (Dubuisson-Quellier, 2009).

Au départ, la consommation responsable constituait une forme de coopération entre les consommateurs, mais aussi une forme de contestation contre le capitalisme qui était considéré comme une source d'oppression, d'inauthenticité et de désenchantement. Ainsi, historiquement les deux dimensions qui ont dominé la consommation responsable sont : la « dimension économique » et la « dimension politique » qui marquent un « réveil » du consommateur-citoyen (Dickinson et Carsky, 2005).

Après la deuxième guerre mondiale (1945), la consommation responsable a connu un certain déclin. Ce recul est dû au fait que les individus cherchaient avant tout la paix sociale et économique, sans tenir compte des effets éventuels de leurs actes de consommation sur la société. Pourtant, depuis les années 1970 et 1980, la consommation responsable connaît, surtout dans les pays industrialisés, un tournant notable, et les travaux dans ce champ de recherche se multiplient. Cet intérêt accru est lié à la forte croissance économique, après la

⁹ « *Le consumérisme politique désigne les différentes stratégies utilisées par les consommateurs et les groupes de pression pour faire part de leur opinion face aux choix de consommation qui leur sont proposés. Ces stratégies vont du boycott à l'investissement socialement responsable, ce dernier étant parfois considéré comme un phénomène distinct* » (Blais, 2008, p. 2). Le mouvement consumériste a connu une évolution exceptionnelle au XX^e siècle dans le contexte de développement économique et de consommation de masse (Gallais, 2010). Pour Micheletti (2003), ce concept est formé par des : « *actes d'achat motivés par des considérations éthiques ou politiques et dont l'objectif est de faire changer les pratiques des institutions ou celles du marché* » (p. 2).

¹⁰ Le concept de boycott ainsi qu'un bref historique seront présentés dans une partie à part.

¹¹ Pour Chessel et Cochoy (2004), l'importance de ces ligues d'acheteurs vient du fait qu'elles ont transformé l'acte de consommation en un acte d'engagement quotidien placé dans une logique d'« *acte politique, à la fois individuel et collectif* » (Chessel, 2004, p. 46).

deuxième guerre mondiale, connue sous l'appellation de « Trente Glorieuses » et à leurs répercussions dégradantes sur l'environnement (Duguay, 2005).

Cet éclairage historique du concept de consommation responsable ne prétend pas à l'exhaustivité. Néanmoins, il montre clairement que la prise en compte des préoccupations sociétales et environnementales par les consommateurs n'est pas une tendance nouvelle ; elle s'avère plutôt inconsciente et à visée plus ou moins politique. Pour cela, certains auteurs affirment qu'il « *est essentiel que puisse se développer une consommation « responsable », éloignée du consumérisme dominant et soucieuse de ses effets sociaux et écologiques* » (Azam et al., 2007, p. 64).

La nouveauté réside dans le fait que la palette des pratiques qui s'inscrivent dans le cadre de la consommation responsable s'est diversifiée (Cooper-Martin et Holbrook, 1993). Cette diversification des pratiques s'explique par le fait que les individus deviennent de plus en plus conscients des conséquences, positives ou négatives, de leur comportement de consommation sur la société en général.

1.2. LA CONSOMMATION RESPONSABLE : UN CONCEPT LARGE ET MULTIFACETTE

La diversité et la multiplicité des dénominations utilisées pour désigner la Consommation Responsable rendent cette notion floue, ambiguë et complexe (Shaw et Clarke, 1999 ; François-Lecompte, 2005). Des appellations telles que la consommation socialement responsable (Webster, 1975¹² ; Roberts, 1995 ; François-Lecompte, 2005 ; Özçağlar-Toulouse, 2009 ; Bakini et al., 2013), la consommation éthique¹³ (Barnett et al., 2005 ; Bray et al., 2011) , la consommation citoyenne (Canfin, 2005), la consommation engagée (Bigot,

¹² Frederick Webster (1975) est considéré comme étant le pionnier qui a initié la recherche dans le champ de la Consommation Socialement Responsable (CSR).

¹³ La notion de « consommation éthique » n'exclut pas une ambiguïté liée essentiellement au fait que les auteurs lorsqu'ils parlent de consommation éthique, se réfèrent plutôt à la consommation socialement responsable (Bray et al., 2010). De même, ils parlent d'« éthique des consommateurs » (Muncy et Vitell, 1992) ou de « la valeur éthique dans la consommation » (Holbrook, 1994), plutôt que de consommation éthique en tant que phénomène de consommation à part entière. En outre, le concept d'éthique reste toujours en soi un sujet de débat, surtout en philosophie. Pour ces raisons, nous avons choisi volontairement de ne pas évoquer « la consommation éthique » dans le cadre de notre travail doctoral.

2002 ; Lachèze, 2005; Dubuisson-Quellier, 2009), la consommation durable (Dietrich, 2004)¹⁴ ou encore plus récemment l'alter-consommation ou la consommation alternative, sont toutes utilisées pour parler de la consommation responsable.

Dans le même ordre d'idées, Binner et Robert (2008) supposent que le concept de consommation responsable mobilise principalement trois soubassements théoriques : la consommation éthique, la consommation verte ou écologique et la Consommation Socialement Responsable (CSR).

Cette multitude d'appellations vient surtout du fait que plusieurs disciplines se sont intéressées à l'« économisation de la scène politique et sociale » (Gendron et al., 2003). Partant de cette réflexion, Gimporcaro-Saunière (2006) considère qu'aucun consensus n'a encore vu le jour sur une définition précise de ce type de consommation.

Il est d'autant plus difficile de définir la consommation responsable vu que, pour ce concept, « *les différentes évaluations et distinctions tendent à être subjectives et compliquées par des circonstances* » (Bray et al., 2011, p. 597)¹⁵. Cependant, le phénomène de la consommation responsable a été appréhendé par le CRÉDOC (2000) et caractérisé comme suit : « *la consommation deviendrait un acte à caractère militant intégrant les conditions économiques et sociales de la fabrication des produits dans les critères de choix des produits* » (CRÉDOC, 2000, p. 10). Pour sa part, Heilbrunn (2005) suppose que la consommation responsable peut être assimilée à une forme d'action adaptée par des consommateurs avec comme objectif de se réappropriier l'offre sur le marché en fonction de leurs valeurs.

Selon Gallais (2010) la consommation responsable : « *suppose, pour chacun, de reconsidérer son rapport à soi-même, à la nature et à la société* » (p. 53). Ainsi, dans la sphère marchande, ce phénomène a pour mission principale de transposer les valeurs et les attitudes des consommateurs d'une manière récurrente (Gendron et al., 2005). Alors, le comportement de consommation responsable se situe au cœur du système des valeurs des consommateurs, d'où la nécessité d'une réadaptation de ce système en prenant en compte les principaux critères qui caractérisent ce comportement. À titre d'exemple, le consommateur conscient de l'urgence

¹⁴ La consommation durable est « *née du constat que le mode de fonctionnement de la sphère économique risque de compromettre à plus ou moins brève échéance l'habitabilité de la terre* » et elle vise « *à fonder une pratique écologiquement et socialement responsable de la vie économique* » (Maréchal, 2005, p. 125).

¹⁵ Traduction de la phrase en anglais : "Assessments and distinctions tend to be subjective and complicated by circumstances" (Bray et al., 2011, p. 597).

des problèmes environnementaux (tels que la pollution de l'eau, de l'air, le réchauffement climatique, l'épuisement de la couche d'ozone) est mobilisé par la volonté de protéger la nature (Dagher et Itani, 2014). Ainsi, selon ces mêmes auteurs, les consommateurs s'engagent de plus en plus dans des comportements de consommation avec une perspective respectueuse de l'environnement (système de valeurs) d'une part et militante (l'achat des produits écoresponsables ou le soutien des entreprises et des associations qui s'engagent dans des stratégies vertes) d'autre part.

En se basant sur le classement des comportements responsables, réalisé par François-Lecompte et Valette Florence (2004), et sur la liste des gestes responsables présentée par le Ministère de l'écologie et du développement durable, Sfar (2006) procède à une récapitulation des comportements de consommation responsables présentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : La classification des comportements responsables selon les deux dimensions sociales et environnementales (Sfar, 2006)

		Type de comportement	
		Achat	Geste
Dimensions	Sociale	<ul style="list-style-type: none"> - Achat des produits portant un label social. - Achat des produits du commerce équitable. - Achat des produits locaux. 	<ul style="list-style-type: none"> - Privilégier les placements éthiques. - Soutenir des associations humanitaires et caritatives.
	Environnementale	<ul style="list-style-type: none"> - Achat des produits recyclables. - Achat des produits portant un écolabel. - Achat des fruits et légumes de saison. - Achat des produits locaux. 	<ul style="list-style-type: none"> - Restitution des piles usagées. - Réduction de sa propre consommation d'énergie. - Tri des déchets ménagers. - Utilisation des sacs réutilisables et échangeables.

Source : adapté de Sfar (2006).

Ainsi, la consommation responsable ne se traduit pas simplement par le fait de remplacer un produit par un autre, mais elle implique aussi la prise en compte des effets négatifs engendrés par l'acte de consommation en amont et en aval de la filière de production. Donc, elle est

perçue comme un maillon qui régule les actions de tous les acteurs de la vie économique et sociale.

Comme il a été précisé, plusieurs appellations peuvent refléter un comportement responsable dans la consommation. Dans le cadre de notre recherche, nous retenons l'appellation « Consommation Socialement Responsable » (que nous désignons par le sigle CSR). Ainsi, dans les paragraphes suivants, nous présentons différents éléments liés à la CSR.

2. DÉFINITION DE LA CSR

2.1. L'ÉMERGENCE ET LA MONTÉE DES ÉTUDES SUR LA CSR

La responsabilité sociale de l'individu¹⁶ a été, dans un premier temps, étudiée en Sociologie par Berkowitz et Lutterman (1968), qui ont développé à cet effet une échelle de mesure¹⁷. Ainsi, elle correspond à une responsabilisation individuelle des choix de consommation dans le but d'atteindre un bien-être collectif (Bisaillon, 2005). Un individu socialement responsable a plus tendance à placer ses pratiques individuelles dans une logique collective afin de valoriser son droit d'exprimer sa position et d'affirmer, en conséquence, la cohérence de son identité avec celle du groupe auquel il appartient.

C'est en 1972 que le terme « Consommation Socialement Responsable » (Socially Conscious Consumer) a été utilisé pour la première fois par Anderson et Cunningham (1972). Le concept du « consommateur préoccupé par l'environnement », développé par Kinnear et al. (1974), constitue un des premiers questionnements théoriques sur la responsabilité individuelle du consommateur à l'égard de la dégradation de l'environnement. Mais, le concept de CSR ne sera développé de manière détaillée qu'avec Webster en 1975.

¹⁶ La responsabilité sociale de l'individu correspond à sa motivation intrinsèque d'aider les autres, même si cette aide est au détriment de son intérêt personnel (Berkowitz et Lutterman, 1968). En d'autres termes, il est prêt à aider les autres même s'il n'y a rien à en retirer.

¹⁷ L'échelle de mesure de Berkowitz et Lutterman (1968) a été développée afin de tester la responsabilité sociale des individus. Elle est composée de 8 items et se base essentiellement sur l'échelle de Harris (1957) qui a été construite afin de mesurer l'attitude des enfants à avoir des comportements responsables.

Dans le contexte français, les travaux de François-Lecompte (2005, 2009), avec Valette-Florence (2004, 2006) et avec Prim-Allaz (2009), sont considérés comme étant les plus avancés dans le champ de la recherche sur la CSR. Ces recherches ont abouti à la construction d'une échelle de mesure multidimensionnelle pour étudier ce comportement et identifier les motivations, freins et les principaux déterminants à la CSR.

En effet, « *la montée en puissance des préoccupations sociales, écologiques et éthiques* » (Delpal et Hatchuel, 2007, p. 1) est sans doute un des faits marquants en matière de la consommation.

Par conséquent, de nombreuses pratiques de la CSR¹⁸ se développent (Jacques, 2009 ; Gallais, 2010), accompagnées par une multiplication des guides pratiques¹⁹ du « consomm'acteurs » (Laville et Balmain, 2006 ; Corre, 2008). Dans la mesure où les consommateurs deviennent de plus en plus socialement responsables (Durif et al., 2010 ; Flipo et Seidel, 2010), « *le thème de la CSR [...] a paru comme étant un des enjeux futurs du métier du marketeur* » (Bakini et al., 2013, p. 126).

Plusieurs raisons expliquent la montée de ces préoccupations (François-Lecompte, 2005) :

- La multiplication des crises sanitaires, surtout dans le domaine agroalimentaire (Canel-Depitre, 2001).
- La prise de conscience par les consommateurs des dégradations environnementales et des effets négatifs de ses décisions d'achat (ou de non d'achat) sur la planète (Strong, 1996).
- Le rôle que les médias jouent dans l'éveil de la conscience des individus sur les problèmes liés à la consommation.
- La montée des valeurs éthiques des consommateurs, qui se traduit par la prise en compte des valeurs telles que l'altruisme, le partage, etc.

Pour leur part, Binninger et Robert (2008) distinguent trois axes de recherche liés à la CSR. Les auteurs distinguent les recherches qui exposent une vision large de la CSR (Webster,

¹⁸ Nous consacrerons une partie à expliquer les pratiques essentielles qui s'inscrivent dans le cadre de la CSR.

¹⁹ Des guides pratiques pour mieux consommer d'une façon responsable. Par exemple, « le Guide du Consommateur Responsable » de Milène Leroy (2002), le « Guide Éthique du Consommateur » de l'Observatoire de l'Éthique (2001). Ainsi que la mise à disposition des consommateurs des sites Internet leur permettant de s'engager dans des pratiques de la CSR ; à titre d'exemple le site « mes courses pour la planète » est un bon guide en ligne pour la CSR.

1975 ; Roberts, 1995 ; François-Lecompte, 2005 ; Özçağlar-Toulouse, 2009), celles qui situent la CSR en tenant compte du degré de la responsabilité sociale des entreprises (Brown et Dacin, 1997 ; Carrigan et Attalla, 2001 ; Mohr et al., 2001 ; Sen et Bhattacharya, 2001) et celles qui traitent de la consommation solidaire (Thiery et Jolibert, 2003).

Afin de comprendre et de suivre la progression des pratiques responsables des consommateurs, plusieurs instituts d'études (CRÉDOC ; Ethicity ; OCR ; Thema ; IPSOS) ont étudié l'émergence et l'évolution des différentes pratiques de la CSR.

Dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons à la CSR dans une acception large du concept. Une synthèse des principaux travaux menés dans ce domaine sera présentée dans les paragraphes suivants, tout en essayant de mettre en lumière l'influence mutuelle entre le système des valeurs et la CSR.

2.2. DIFFÉRENTES APPROCHES DE LA CSR

2.2.1. L'APPROCHE PIONNIÈRE DE WEBSTER (1975)

Webster est considéré comme un des pionniers qui ont défini le comportement socialement responsable en matière de la consommation (*Socially Conscious Consumer*) (Binninger et Robert, 2008 ; François-Lecompte, 2009 ; Özçağlar-Toulouse, 2009). En s'appuyant sur les travaux des sociologues Berkowitz et Lutterman (1986), Webster (1975) stipule que le consommateur socialement conscient est celui : « *qui prend en compte les conséquences publiques de sa consommation privée, et qui essaie d'utiliser son pouvoir d'achat pour induire des changements dans la société* » (Webster, 1975, p. 188)²⁰. Ainsi, le consommateur socialement conscient est celui qui tient compte des effets engendrés par sa consommation sur le monde qui l'entoure, en intégrant dans ses actes d'achat des considérations environnementales et sociales.

²⁰ Traduction de la phrase en anglais : "The socially conscious consumer can be defined as a consumer who takes into account the public consequences of his or her private consumption or who attempts to use his or her purchasing power to bring about social change" (Webster, 1975, p. 188).

Néanmoins, l'approche de Webster (1975) ne permet pas d'identifier précisément le sens des conséquences publiques prévues par les consommateurs socialement conscients (François-Lecompte et Roberts, 2006). En d'autres termes, sans une telle précision, la définition de Webster (1975) inclut tous types de comportements de consommation si les conséquences pour les autres sont bonnes ou mauvaises.

2.2.2. L'APPROCHE BIDIMENSIONNELLE DE ROBERTS (1995)

Vingt ans après les travaux de Webster, Roberts (1995) revisite la définition de la CSR formulée par ce dernier. En effet, les travaux de Roberts (1995, 1996) représentent un tournant marquant dans le champ des études sur la CSR. Ce chercheur est « *le seul à véritablement construire une échelle du comportement de consommation responsable en suivant un processus rigoureux* » (François-Lecompte, 2005, p. 41). Dans sa conception de la CSR, Roberts (1995) met en valeur le poids de deux dimensions²¹. D'un côté, il évoque la *dimension environnementale* qui se traduit en pratique par le fait que les consommateurs doivent éviter l'achat des produits et services ayant un impact négatif sur l'environnement. De l'autre côté, il identifie la *dimension sociale* qui implique que les consommateurs évitent d'acheter des produits et des services vendus par des entreprises ayant un effet négatif sur le bien-être de la société.

Tenant compte de l'ampleur de ces deux dimensions, Roberts (1995) avance que le consommateur socialement responsable est celui : « *qui achète des biens et des services qu'il perçoit comme ayant un impact positif (ou moins mauvais) sur son environnement, et qui utilise son pouvoir d'achat pour exprimer ses préoccupations sociales* » (p. 98)²².

Ainsi, l'individu peut être préoccupé par les aspects sociaux, par les aspects environnementaux, par les deux ou par aucun des deux. Il est à noter que la facette écologique prédomine dans sa conception car cette dimension regroupe 17 des 25 items qui constituent son échelle de mesure.

²² Traduction de la phrase en anglais : "One who purchases products and services perceived to have positive (or less negative) influence on the environment or who patronize businesses that attempt to effect related positive social change" (Roberts, 1995, p. 98).

2.2.3. L'APPROCHE LARGE DE MOHR ET AL. (2001)

En intégrant les comportements non marchands dans leur conception de la CSR, Mohr et al. (2001) ont opté pour une définition plus large de ce concept. En effet, ces chercheurs définissent la CSR en prenant en considération l'ensemble des pratiques isolées telles que définies par Heilbrunn (2005). Ce dernier distingue trois grandes familles de pratiques permettant au consommateur d'utiliser les objets pour se différencier des autres, pour construire son identité de consommation et pour éprouver des émotions. Ainsi, ces trois catégories sont les suivantes :

- L'approvisionnement : concerne les modalités d'acquisition du produit.
- L'usage : correspond aux différents modes d'interactions ergonomiques et fonctionnelles avec les objets.
- Le débarras : désigne toutes les pratiques de désinvestissement d'un objet (le recyclage, la transformation, le rejet...).

De ce fait, Mohr et al. (2001) avancent que le consommateur socialement responsable est : « *une personne qui base son approvisionnement, son utilisation et son élimination des produits sur un désir de minimiser ou d'éliminer tout effet négatif et de maximiser l'impact bénéfique à long terme sur la société*²³ » (Mohr et al., 2001, p. 47).

Il est à noter que, selon cette approche, le consommateur socialement responsable doit éviter d'acheter des produits/services aux entreprises qui nuisent à la société, et d'investir effectivement dans des produits/services proposés par des entreprises ayant un impact positif sur la société (Mohr et al., 2001). À titre d'exemple, le boycott est une des pratiques qui s'inscrit dans le cadre de cette logique de la CSR (François-Lecompte et Roberts, 2006).

²³ Traduction de la phrase en anglais : "A person basing his or her acquisition, usage, and disposition of products on a desire to minimize or eliminate any harmful effects and maximize the long-run beneficial impact on society" (Mohr et al., 2001, p. 47).

2.2.4. *L'APPROCHE MULTIDIMENSIONNELLE DE FRANÇOIS-LECOMPTE (2005)*

En s'inspirant essentiellement de la définition de Webster (1975) et de celle Roberts (1995), François-Lecompte (2005) définit la CSR comme « *l'achat de produits et de services perçus comme ayant un impact positif (ou moins mauvais) sur l'environnement physique ou sur la société et/ou l'utilisation, par le consommateur, de son pouvoir d'achat pour exprimer ses préoccupations sociales ou environnementales* » (François-Lecompte, 2005, p. 44). Cette définition est compatible avec le concept de responsabilité sociale des entreprises. Cette comptabilité est due au fait que le consommateur socialement responsable privilégie le bien-être des parties prenantes²⁴ dans ses décisions d'achat.

De même, François-Lecompte et Prim-Allaz (2009) indiquent que : « *les acheteurs responsables agissent au-delà de leurs simples intérêts et tiennent compte de l'impact de leur consommation sur l'environnement physique et/ou sur différentes catégories de personnes. Cela inclut l'achat selon le degré de responsabilité des entreprises, mais aussi d'autres comportements engagés comme par exemple, le fait de privilégier des produits français, ou au contraire de boycotter certains pays* » (p. 314).

En ce qui concerne les dimensions de la CSR, François-Lecompte et Valette-Florence (2006) définissent cinq dimensions qui expliquent le comportement du consommateur socialement responsable. Nous présentons ces dimensions dans le tableau ci-après :

²⁴ La notion des parties prenantes est très utile pour décrire les conséquences recherchées par les consommateurs socialement responsables et elle est couramment utilisée par les auteurs (Marks et Mayo, 1991).

Tableau 2 : Les dimensions de la CSR (François-Lecompte et Valette-Florence, 2006)

Dimension	Niveau d'engagement du consommateur socialement responsable
1. Le comportement de l'entreprise	Refuser d'acheter des produits/services aux entreprises qui ont un comportement jugé irresponsable à l'égard de la société en général et de l'environnement en particulier.
2. L'achat des produits partagés	Le consommateur socialement responsable est censé acheter des produits/services dont une partie est liée à une bonne cause.
3. La volonté d'aider les petits commerces	Le désir des consommateurs à réaliser une partie de leurs achats auprès des petits commerces et non pas seulement dans les grandes surfaces.
4. La prise en compte de l'origine géographique des produits	Il s'agit de privilégier l'achat des produits originaires de leur communauté.
5. La réduction du volume de consommation	Les consommateurs sont invités à éviter la « surconsommation » en réduisant leur volume de consommation.

Par ailleurs, Webb et al. (2008) ajoutent deux nouvelles dimensions à la CSR : le comportement de recyclage et les modes de consommation respectueux de l'environnement. Plus concrètement, des pratiques telles que l'achat des produits non (ou le moins) polluants, l'utilisation des transports communs, l'achat des produits biologiques, la consommation collaborative, etc., s'inscrivent dans le cadre de ces nouvelles dimensions.

Selon une étude réalisée par l'INSEE en 2012, 40% des enquêtés considèrent que la consommation responsable correspond au fait d'« *acheter ce qui est nécessaire et d'éviter le gaspillage*²⁵ ».

2.2.5. L'APPROCHE CENTRÉE SUR LA CSR EN TANT QU'ACTION COLLECTIVE INDIVIDUALISÉE D'ÖZÇAĞLAR-TOULOUSE (2009)

Dans le cadre de sa recherche sur le sens de la CSR pour les consommateurs, Özçağlar-Toulouse (2009) considère que, comme évoqué²⁶ précédemment, les recherches sur la CSR s'inscrivent soit dans une vision large du comportement socialement responsable, soit dans le cadre de la RSE.

Selon ce même chercheur, une troisième voie de recherche sur la CSR reste peu explorée. En effet, si celle-ci est perçue globalement comme une « action collective individualisée » (Micheletti, 2003 ; Trautmann, 2004 ; Dubuisson-Quellier et Barrier, 2007), Özçağlar-Toulouse (2009) considère qu'elle se caractérise par « *la création quotidienne par les consommateurs de nouveaux espaces pour exprimer ce qu'ils considèrent comme la bonne vie, dénoncer les dérives du système économique et de le transformer. À cette fin, ils utilisent de nombreuses pratiques qui s'inscrivent à la fois dans et contre le marché : achat des produits biologiques, équitables, boycott, mouvements antipub...* » (p. 5).

Ainsi, dans le cadre de sa définition de la CSR, cette troisième approche lui permet de mettre cette notion au cœur des évolutions économiques et sociopolitiques contemporaines. En se situant dans ce courant, Özçağlar-Toulouse (2009) propose que la CSR soit constituée : « *par l'ensemble des actes volontaires, situés dans la sphère de la consommation, réalisés suite à la prise de conscience de conséquences jugées négatives de la consommation sur le monde extérieur à soi, ces conséquences ne relevant donc ni de la fonctionnalité des achats ni de l'intérêt personnel immédiat* » (p. 5).

Alors, la CSR peut être conçue, soit comme une action individuelle (boycott et buycott, achat des produits en prenant comme repères les labels syndicaux, sociaux ou environnementaux),

²⁵ Source : Insee-SOeS, Plateforme *Environnement* de l'enquête de conjoncture auprès des ménages (2012).

²⁶ Dans la partie 2.1. L'émergence et la montée des études sur la CSR.

soit comme une action collective (mouvements coopératifs et systèmes d'échanges alternatifs). Elle s'inscrit davantage dans le champ de recherche plus large défini par Dubuisson-Quellier (2009), celui de la consommation engagée (voir tableau 3).

Tableau 3 : La classification des comportements de la CSR en fonction de la forme de l'action (Dubuisson-Quellier, 2009)

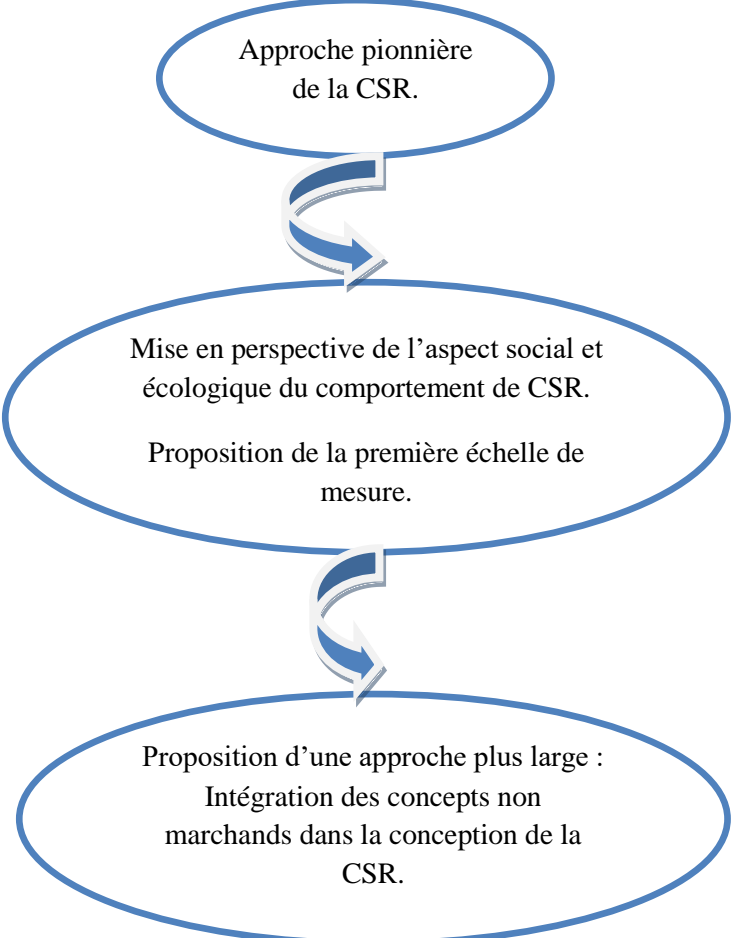
		Espace de l'action contestataire	
		<i>Dans les actes d'achat</i>	<i>Dans les pratiques sociales élargies</i>
Formes de l'action contestataire	Individuelle	Boycott et buycott. Labels environnementaux, équitables, agricultures biologiques, éthiques.	Consommation et pratiques résistantes. Décroissance, simplicité volontaire, frugalité, résistance anti-publicitaire, contre-culture, pratique de réemploi.
	Collective	Mouvement coopératif et systèmes d'échanges alternatifs. Coopérations de consommateurs, groupes d'achats solidaires, partage de véhicules, de troupeaux, communautés de logiciels libres.	Actions de consommateurs. Actions anti-publicitaires (type barbouillage), pétitions auprès des acteurs publics ou privés pour le rachat de terres agricoles, campagnes anti OGM, marchés décroissants.

Source : adapté de Dubuisson-Quellier (2009, p. 136).

À la fin de la présentation des approches relatives à la CSR²⁷, nous proposons un tableau synthétique les regroupant. L'enjeu principal était d'essayer de montrer les différences éventuelles entre elles, d'une part, ainsi que les éléments d'enrichissements et/ou de complémentarités qui pourraient exister, de l'autre.

²⁷ Il s'agit des approches de la CSR présentées dans le cadre de notre recherche doctorale.

Tableau 4 : Tableau synthétique des approches de la CSR

Les approches de la CSR	Définition proposée de la CSR	Principales caractéristiques	
<p>a. Webster (1975)</p>	<p>Un consommateur socialement conscient est celui : « <i>qui prend en compte les conséquences publiques de sa consommation privée, et qui essaie d'utiliser son pouvoir d'achat pour induire des changements dans la société</i> » (p. 188).</p>	<p>Une des approches pionnières. La définition ne permet pas d'identifier le sens des conséquences publiques prévues par les consommateurs socialement conscients.</p>	
<p>b. Roberts (1995)</p>	<p>Le consommateur socialement responsable est celui : « <i>qui achète des biens et des services qu'il perçoit comme ayant un impact positif (ou moins mauvais) sur son environnement, et qui utilise son pouvoir d'achat pour exprimer ses préoccupations sociales</i> » (p. 98).</p>	<p>Construction d'une échelle pour mesurer le comportement de CSR en suivant un processus rigoureux (François-Lecompte, p. 41). Approche bidimensionnelle (sociale et écologique).</p>	
<p>c. Mohr et al. (2001)</p>	<p>Le consommateur socialement responsable est : « <i>une personne qui base son approvisionnement, son utilisation et son élimination des produits sur un désir de minimiser ou d'éliminer tout</i></p>	<p>Une vision large du comportement de CSR. Basée sur une intégration de la CSR dans l'ensemble de processus d'achat.</p>	

	<i>effet négatif et de maximiser l'impact bénéfique à long terme sur la société » (p. 47).</i>		<p>Proposition d'une approche multidimensionnelle. Échelle de mesure de la CSR composée de 5 dimensions.</p> <p>Intégration de notion de la consommation engagée dans la définition de la CSR.</p>
d. François-Lecompte (2005)	La CSR est « <i>l'achat des produits/services perçus comme ayant un impact positif (ou moins mauvais sur l'environnement physique ou sur la société et/ou l'utilisation, par le consommateur, de son pouvoir d'achat pour exprimer ses préoccupations sociales ou environnementales</i> » (p. 44).	Approche multidimensionnelle : (proposition d'une échelle de mesure mobilisant cinq dimensions). Compatible avec le concept de la RSA (le consommateur socialement responsable privilégie le bien-être des différentes parties prenantes lors de décisions d'achat).	
e. D'Özçaglar-Toulouse (2009)	La CSR se constitue : « <i>par l'ensemble des actes volontaires, situés dans la sphère de la consommation, réalisés suite à la prise de conscience de conséquences jugées négatives de la consommation sur le monde extérieur à soi, ces conséquences ne relevant donc ni de la fonctionnalité des achats ni de l'intérêt personnel immédiat</i> » (p. 5).	La CSR comme une action collective individualisée. Elle s'inscrit dans le cadre de la consommation engagée.	

La CSR est une forme de la consommation qui prend en compte le respect de l'environnement, de la santé et de la société. Elle se traduit, ainsi, sous plusieurs manifestations et pratiques telles que l'achat des produits respectueux de l'environnement (écologiques), les produits biologiques, le boycott, etc. Dans les paragraphes suivants, nous mettons en lumière certaines de ces manifestations et pratiques, tant positives que négatives.

3. LES MANIFESTATIONS DE LA CSR

Face au creusement des inégalités économiques et sociales d'une part, et de la dégradation des espaces de vie d'autre part, les consommateurs sont devenus de plus en plus responsables. Ainsi, selon François-Lecompte (2005) et D'Astous et Legendre (2009), cette responsabilité au niveau de la consommation peut prendre deux principales formes :

- D'un côté, elle peut se traduire par des comportements d'approche (forme positive) : le fait d'acheter des produits biodégradables, recyclables, équitables, locaux, etc.
- De l'autre côté, par des comportements d'évitement (forme négative) : le fait de refuser l'achat d'un produit susceptible de nuire à la nature, ou qui a été testé sur des animaux, etc.

En outre, après une revue de la littérature portant sur les différentes modalités d'action des consommateurs responsables (le boycott, le boycott et la consommation modérée), Özçağlar-Toulouse (2009) considère que ce classement ne rend pas compte des nouvelles pratiques qui relèvent de la CSR. Afin de pallier ces lacunes, l'auteur préconise de structurer les modalités d'action de la CSR en trois stratégies selon le rapport au marché : la cohésion, le retrait et la mobilisation, que nous représentons dans le tableau suivant tout en les illustrant par des exemples concrets (tableau 5).

Tableau 5 : Les modalités d'action des consommateurs socialement responsables par rapport au marché (Özçağlar-Toulouse, 2009)

Les modalités d'action des consommateurs responsables par rapport au marché	Principales caractéristiques	Des exemples de pratiques concrètes
<i>Stratégie de cohésion avec le marché (achat des produits/services qui véhiculent des valeurs éthiques)</i>	Permet au consommateur de maintenir une consommation conditionnée par la minimisation de ses effets négatifs.	Le consommateur s'engage dans des actions de <i>Buycott</i> (Friedman, 1999) et réalise des achats avec une forte valeur éthique (Smith, 1990). Cela se manifeste par : <ul style="list-style-type: none"> - L'achat des produits équitables, verts, etc. - L'investissement socialement responsable. - Le tourisme durable. - Le tri sélectif. - Éviter d'acheter les produits ayant un impact négatif sur la société et l'écologie.
<i>Stratégie de retrait du marché (le refus d'achat et la simplicité volontaire)</i>	Conduit le consommateur à éviter des actes de consommation et/ou à tirer le maximum d'intérêts d'un produit/service afin d'en réduire les conséquences négatives de son acte d'achat	Cette stratégie se traduit par : <ul style="list-style-type: none"> - L'utilisation des laveries communes. - Le refus de posséder sa propre voiture, ou l'utilisation des transports en commun. - L'adhésion aux paniers-partage (Dubuisson-Quellier et Lamine, 2004 ; Thompson et Coskuner-Balli, 2007). - La diminution de la consommation de viande (Shaw et Newholm, 2002). - L'achat des produits d'occasion (Roux, 2004).
<i>Stratégie de mobilisation sur le marché</i>	Dans le cadre de cette stratégie, le consommateur devient impliqué dans des actions de consumérisme.	Sur le plan pratique, le consommateur participe à des mouvements de boycott revendiqué, de pétition ou même dans des actions visant la réappropriation de l'espace publicitaire.

Source : adapté d'Özçağlar-Toulouse (2009, p. 5-6)

Alors, le concept de la CSR correspond à une palette de pratiques diversifiées (Paek et Nelson, 2009 ; Gallais, 2010). Nous présenterons, dans les paragraphes suivants, les deux formes de CSR :

- La forme positive qui se traduit par l'achat de produits labellisés (offrant ainsi des garanties sociales et environnementales) et par quelques actions de boycott.
- Et la forme négative de la CSR qui se présente essentiellement par les campagnes de boycott.

3.1. LA FORME POSITIVE DE LA CSR

Les individus achètent des produits présentant des vertus sociales et environnementales. Cette tendance à acheter de tels produits/services se manifeste par le fait de privilégier ceux « *fabriqués, vendus et distribués dans des conditions respectueuses de l'environnement physique et humain* » (François-Lecompte, 2005, p. 45).

Concrètement, cette forme positive se traduit par l'achat des produits verts, équitables et biologiques, le plus souvent labellisés, afin de mettre en valeur les garanties que ces produits offrent pour le consommateur en termes de respect de la nature ou des conditions du travail. De même, la forme positive de la CSR peut se manifester par des actions de boycott.





3.1.1. L'ACHAT DES PRODUITS LABELLISÉS

Le label social est défini, dans le livret vert de la Commission Européenne (2001), de la façon suivante : « *mots ou symboles apposés sur un produit dont le but est d'influer sur la décision d'achat des consommateurs en apportant une garantie sur l'impact social et éthique d'un processus commercial sur les autres parties prenantes concernées* » (le livret vert, 2001, p.

29)²⁸. Plusieurs organisations et organismes internationaux, majoritairement indépendants, certifient les produits/services et leur délivrent, par la suite, les labels sociaux (Robert-Demontrond et Basset, 2004).

Ainsi, le tableau 6 regroupe les principaux labels et normes offrant des garanties sociales ou environnementales aux consommateurs. Ces différents labels figurent sur différents types de produits, allant de l'alimentation jusqu'aux produits de beauté. Nous exposons, par la suite, les principales catégories des produits labellisés, en fournissant quelques exemples. Il s'agit, notamment, des produits équitables, écologiques et biologiques.

Tableau 6 : Principaux labels et normes offrant des garanties en matière sociale et environnementale

 <p>ISO 14000</p>	<p>La norme internationale ISO 14000 garantit que l'entreprise a mis en place un système de management environnemental pour son organisation interne, avec des objets de réduction, d'impacts sur l'environnement. Créée en 1996 par l'Organisation Internationale de normalisation, elle a été attribuée à 1500 entreprises françaises. La certification est renouvelable tous les 3 ans. Elle est effectuée par des organismes comme l'AFNOR, l'AFAQ ou l'ADEME.</p>
	<p>Du côté du commerce équitable, le principal label est celui délivré par FLO (Fairtrade Labelling Organisations). En France, ce label porte le signe Max-Havelaar et la mention « commerce équitable ». Ce label apposé sur un produit, garantit qu'il respecte les critères du commerce équitable, à toutes les étapes de la filière (juste rémunération, interdiction du travail des enfants, interdiction du travail forcé, libertés syndicales). L'association, d'origine néerlandaise, est implantée en France depuis 1992. L'organisme certificateur FLO a été créé pour sa part en 1997.</p>
<p>SA 8000</p>	<p>Cette norme internationale est développée depuis 1997 par une ONG américaine, Social Accountability International. Elle prend principalement en compte le respect du droit des travailleurs et se fonde sur la déclaration universelle des droits de l'homme, des textes de l'OIT et la convention de l'ONU sur les droits de l'enfant. Les principaux domaines de la SA 8000 : le travail des enfants, le travail forcé, l'hygiène et la sécurité, les pratiques, la discrimination, le droit de réunion et de parole (syndicats), le temps de travail, la rémunération, le système de gestion. En France, seule une demi-douzaine d'entreprises se sont vu délivrer cette norme.</p>
	<p>Le label AB, qui existe depuis 1991 (sur la base du règlement européen 209/91), est délivré par le ministère de l'agriculture après déclaration préalable des agricultures, qui attestent n'utiliser ni engrais chimiques, ni traitements chimiques dans leurs productions animales ou végétales. Les produits qui portent le label AB doivent contenir au moins 95% d'ingrédients d'origines agrobiologiques (l'idéal est de l'ordre de 99%). Le contrôle des exploitations est réalisé par des organismes certificateurs indépendants, agréés par l'État : Ecocert est le plus connu d'entre eux, qui labellise 80% des produits français.</p>
	<p>Le label bio européen, appelé aussi « Eurofeuille », a pour objet d'aider les consommateurs à repérer les produits biologiques. Sa présence sur l'étiquetage assure le respect du règlement sur l'agriculture biologique de l'Union européenne. Ce logo est devenu obligatoire le 1er juillet 2010 sur les étiquetages des produits alimentaires préemballés dans l'Union européenne. Il est facultatif pour les produits importés. Dans tous les cas où il est utilisé, doivent figurer à proximité :</p>

²⁸ Commission de l'Union européenne, Livre vert, *Promouvoir un cadre européen pour la responsabilité sociale des entreprises*, juillet 2001. Disponible sur l'adresse : <http://www.correl.fr/upload/pdf/promouvoir-RSE.pdf>

	<ul style="list-style-type: none"> - L'indication du lieu de production des matières premières agricoles composant le produit sous la forme : « Agriculture UE », « Agriculture non UE » ou « Agriculture UE/non UE », avec la possibilité de mentionner le pays de la production. - Le numéro de code de l'organisme certificateur.
	<p>L'usage des produits de beauté a des implications au niveau écologique et sur le plan de la santé. C'est pourquoi en 2011, l'association Nature&Progrès a mis en place un cahier des charges général des cosmétiques et de la savonnerie. Elle labellise des producteurs et des transformations de cosmétiques dont au moins 70% de l'activité répond au cahier des charges. Celui-ci impose l'usage des substances naturelles obtenues par des procédés mécaniques ou chimiques, au lieu de l'usage de produits de synthèse. Les matières premières sont des issues de l'agriculture biologique. Les tests sur animaux sont proscrits. La certification est assurée par deux organismes agréés pour le label AB (dont le laboratoire Gravier).</p>
	<p>L'Écolabel NF Environnement existe depuis 1991. Il est délivré par l'AFNOR, en fonction de critères environnementaux qui prennent en compte toutes les étapes du cycle de vie d'un produit et leur impact négatif moindre sur l'environnement. Parmi les produits labellisés NF environnement, on trouve : des peintures et vernis, colles, sacs poubelles, cartouches d'impression, colorants, mobilier, enveloppes, aspirateurs, filtres à cafés... 138 entreprises Françaises sont titulaires du label NF Environnement en 2013.</p>
	<p>L'Écolabel Européen, fondé en 1992 est délivré par l'AFNOR pour la France. Il certifie le respect de critères environnementaux, selon les réglementations européennes, à partir d'une synthèse des différents labels nationaux. 15 catégories de produits peuvent être labellisées : réfrigérateurs, matelas, détergents, ordinateur, etc. En 2013, 497 entreprises Françaises sont titulaires de l'Écolabel Européen, soit environ 77 de plus par rapport à 2012.</p>
	<p>Pour la filière bois (meubles, produits dérivés), il existe le label FSC (Forest Stewardship Council), délivré par l'ONG du même nom. Créé en 1993, FSC certifie la traçabilité du produit labellisé et garantit que les forêts sont gérées de manière écologique et durable. Le FSC impose notamment aux exploitants le respect des populations autochtones, la préservation de la biodiversité, la régénération des forêts ainsi que le contrôle des activités des forestiers par des commissions composées d'exploitants, de représentants des peuples ou encore d'associations environnementales. Le label FSC est apposé à ce jour sur près de 9000 produits (parquets, étagères, papier, mobilier de jardin, etc.).</p>

Source : adapté de François-Lecompte (2005, p. 46).

Selon un rapport IPSOS Public Affairs²⁹ en 2013, 80% des Français considèrent que malgré la profusion des labels, ces derniers restent des leviers de réassurance, principalement, concernant la qualité d'un produit alimentaire. Cependant, selon cette même enquête, seule une minorité accorde plus d'importance au label bio (40%), au label écologique (39%) ou au label équitable (30%).

²⁹ Rapport IPSOS Public Affairs « Les Français et la confiance alimentaire », octobre 2013. L'étude a été réalisée par Ipsos pour *Respect In*, du 30 septembre au 7 octobre 2013, auprès d'un échantillon représentatif de 1005 Français âgés de 15 ans et plus (méthode des quotas INSEE : sexe, âge, profession de la personne de référence du ménage, région et catégorie d'agglomération). Disponible sur l'adresse : <http://www.ipsos.fr/ipsos-public-affairs/actualites/2013-11-06-francais-et-confiance-alimentaire>

Nous allons maintenant présenter les principales formes de consommation des produits labellisés.

3.1.1.1. La consommation des produits équitables

Le commerce équitable ou *Fairtrade* a été initié aux Pays Bas et en Grande Bretagne dans les années 1960. En France, ce système de commerce a été introduit en 1974 avec Artisans du monde³⁰ et l'Abbé Pierre. À partir de 1988, le label Max-Havelaar devient, au niveau international, l'emblème officiel du commerce équitable avec comme objectif d'établir un rapport d'échanges satisfaisants pour tous.

Le commerce équitable a été présenté, tout d'abord, comme un mouvement caritatif (commerce solidaire), puis politique (commerce alternatif) et s'inscrit actuellement parmi les pratiques de la CSR (commerce équitable) (Diaz Pedregal, 2006). Selon ce même auteur, quatre dimensions fondamentales doivent être au cœur du commerce équitable : la justice (le développement social), la protection de l'environnement, l'efficacité et la rationalité économique.

En achetant des produits équitables, les consommateurs responsables du Nord forment avec les producteurs du Sud des relations de solidarité en se focalisant sur les aspects d'iniquités (Levesque, 2005). Concrètement, ces consommateurs cherchent plus de transparence en demandant « *une information sur l'origine des produits, les aspects des produits, les aspects éthiques et environnementaux de leur production* » (Fretell et Roca, 2005, p. 96).

Dans le même ordre d'idées, François-Lecompte (2005, p. 17) met en lumière cinq principes qui caractérisent le commerce équitable :

- Il doit être solidaire. Ce qui veut dire que les organisations sont invitées à travailler avec les producteurs les plus défavorisés dans une logique solidaire et durable.
- Il doit assurer une juste rémunération du travail des producteurs et artisans les plus défavorisés, leur permettant de satisfaire leurs besoins élémentaires : santé, éducation, logement, protection sociale, etc.

³⁰ Artisans du monde est un réseau de distribution associatif et militant, qui défend, depuis 1974, une vision engagée du commerce équitable.

- Il est censé garantir le respect des droits fondamentaux des personnes (refus de l'exploitation des enfants, de l'esclavage) : 39% des Français prennent en compte les conditions de production du produit dans leurs achats (IPSOS, avril 2004).
- Il doit être direct en réduisant le plus possible le nombre d'intermédiaires entre l'organisation et le producteur dans le but de maximiser la marge de profit de ce dernier.
- Proposer aux consommateurs des produits de qualité. À titre d'exemple, au niveau du goût, le produit équitable doit être comparable au produit traditionnel.

Ces différents principes sont au cœur de la définition donnée, en 2001, par le FINE³¹ du commerce équitable. Selon cette organisation, le commerce équitable : « *est un partenariat commercial, basé sur le dialogue, la transparence et le respect, qui vise plus d'équité dans le commerce international. Le commerce équitable contribue au développement durable en proposant de meilleures conditions commerciales aux producteurs marginalisés, essentiellement dans les pays du Sud, et en sécurisant leurs droits* » (Définition officielle FINE, 2001).

Ainsi, les principales motivations des consommateurs pour l'achat des produits équitables sont: la solidarité avec les pays du sud, les conditions favorables du travail des salariés et le comportement responsable des entreprises (Bigot, 2002).

Les produits équitables se caractérisent par un prix de 15% à 25% supérieur au prix des biens traditionnels. Ce supplément de coût peut être un frein à la consommation des produits équitables. Selon une enquête CRÉDOC (2007), 61% des Français sont prêts à payer jusqu'à 5% plus pour acheter des produits équitables, mais à qualité de produit identique.

En France, le chiffre d'affaires des produits équitables labellisés Fairtrade/Max Havelaar s'élève à 948 millions d'euros en 2016³², représentant ainsi une croissance de 121% par rapport à 2013. En 2016, le chiffre d'affaires des produits équitables labellisés Fairtrade/Max Havelaar, s'élevait à 7,8 milliards d'euros dans le monde entier. Plus de 35000 produits issus

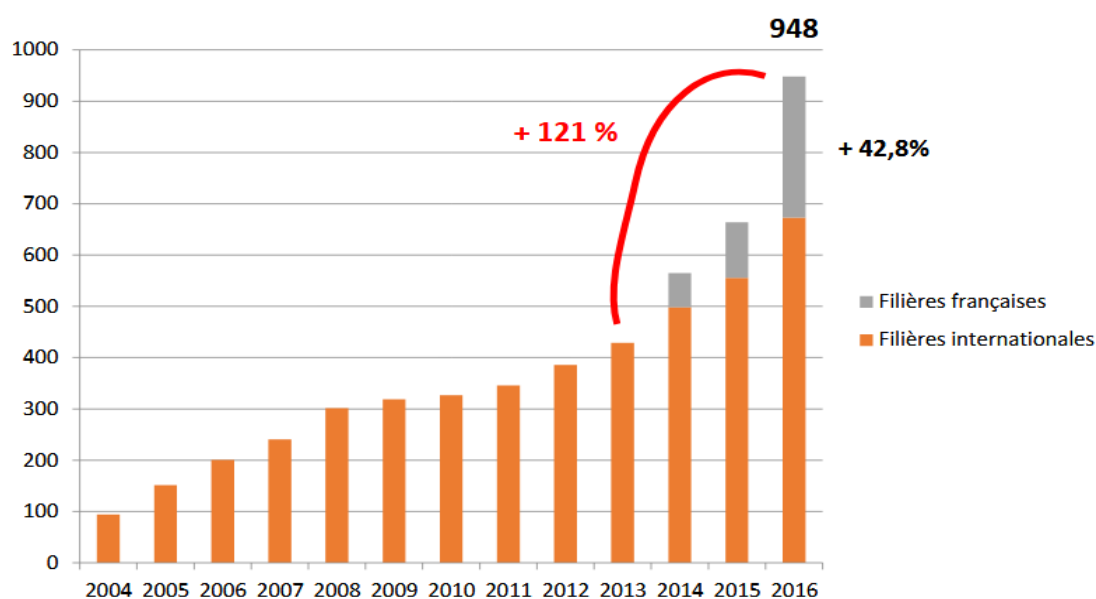
³¹ FINE est un acronyme de l'organisation qui regroupe les principaux acteurs du mouvement du commerce équitable : *Fairtrade Labelling Organisations* (FLO), *International Federation for Alternative Trade* (OEAT), *Network of European WorldShops* (NEWS) et *European Fair Trade Association* (EFTA).

³² D'après le site de MAX Havelaar :

<http://www.maxhavelaarfrance.org/le-commerce-equitable/le-commerce-equitable/en-chiffres.html>,
<https://www.maxhavelaarfrance.org/images/pdf/documents/presse/dossier-de-presse-qce-2017-maxhavelaarfrance.pdf>

du commerce équitable sont commercialisés dans 140 pays en 2015 (Europe, États-Unis, Canada, Australie, Japon, Afrique du Sud, etc.). En France, le chiffre d'affaires de ce type de produits s'élève à 535 millions d'euros en 2016, soit une croissance de 20% par rapport à 2015. De plus, en moyenne, 7.98€ sont dépensés par habitant en France (voire +1,36€ par rapport à 2016).

Figure 1 : Évolution des ventes de produits issus du commerce équitable entre 2004 et 2016 (en millions d'euros)



Source : Max Havelaar (2017).

Par ailleurs, en 2016, 3 400 produits labellisés Max Havelaar ont été commercialisés en France (70% issus de l'agriculture Biologique). Du côté des types de produits équitables préférés par les Français, le café occupe la première place avec 51.1% des ventes, puis arrivent les fruits (bananes, etc.), le chocolat, les pâtisseries, le thé, etc.

3.1.1.2. La consommation verte (écologique)

La montée des préoccupations écologiques des consommateurs dans les années 70, la période de la « prise de conscience et de l'action » en termes de responsabilité environnementale (Makower, 1993), a suscité une attention particulière dans le milieu académique. Ainsi, une dynamique de recherches sur la notion de la consommation verte (écologique) a été initiée

(Peattie, 2010). Pour sa part, Grunert (1993) considère que le consommateur, par ses actes de consommation domestiques et quotidiens, contribue à la dégradation de l'environnement.

Pour Binniger et Robert (2008) et Gonzalez et al. (2009), deux courants de recherche sur les comportements de consommation écologiques vont progresser conjointement :

- Le premier courant est centré sur la détermination des liens qui existent entre la préoccupation pour l'environnement (PPE³³) et le comportement de consommation écologique.
- Le deuxième courant, plus extrémiste, se focalise sur l'avènement d'une « société de conservation » (traduction de l'expression *Conservers Society*).

Dans le premier courant de recherche, se trouvent les travaux pionniers de Kinneer et al. (1974). Ces auteurs mentionnent que le consommateur préoccupé par l'écologie est un individu qui : « *adopte un comportement d'achat cohérent avec la conservation des écosystèmes* » (Kinneer et al., 1974, p. 21)³⁴. Anderson et al. (1974) supposent que la PPE est caractérisée par un âge plus jeune, caractérisé par un statut social (éducation professionnelle) plus élevé, ainsi qu'une personnalité plus aliénée et cosmopolite, moins conservatrice et dogmatique, et composée de CSP élevées.

Par la suite, les tenants de ce courant (Grunert et Juhl, 1991 ; Zhao et al., 2014) se focalisent davantage sur l'étude des répercussions de la consommation personnelle sur la détérioration de l'environnement ; ils tentent de tester la conscience sociale de l'individu à l'égard de l'environnement en mobilisant le concept de préoccupation pour l'environnement (PPE).

Grunert et Juhl (1991), en s'appuyant sur la notion de l'externalité essentiellement propre aux économistes, ont montré que les individus préoccupés par l'environnement adoptent des comportements leur permettant de minimiser leurs coûts négatifs sur l'environnement. Par conséquent, pour ces chercheurs, la PPE ne se limite pas simplement à l'acte d'achat vert

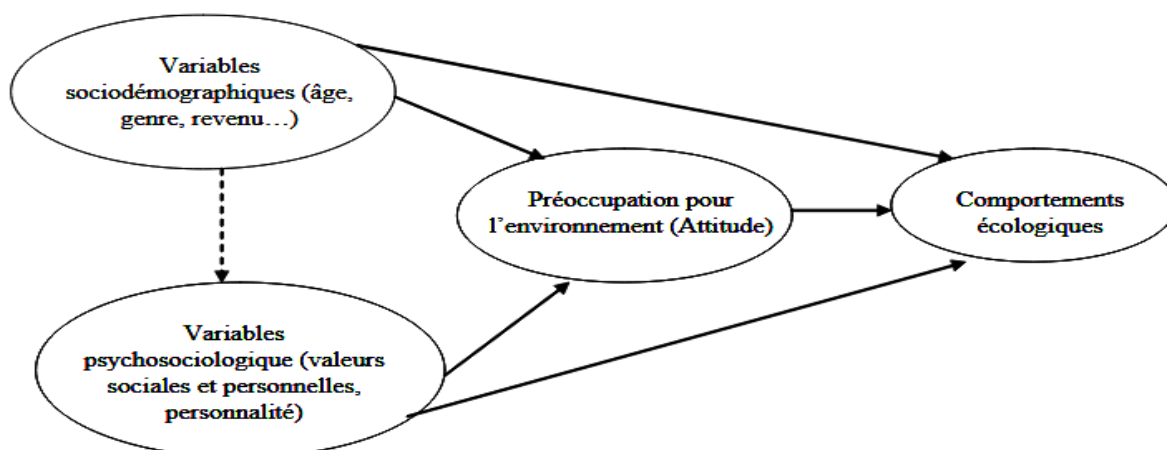
³³ La notion de la PPE est au cœur de la définition de la responsabilité environnementale formulée par Stone et Montgomery (1995) : « *La responsabilité environnementale est un état dans lequel une personne exprime une intention d'agir dans le but de remédier aux problèmes environnementaux, en agissant non pas comme un individu préoccupé par son propre intérêt économique, mais comme un consommateur citoyen à travers un concept de bien-être environnemental et sociétal. De plus, cette action sera caractérisée par une conscience des problèmes environnementaux, la connaissance des possibilités le mieux adaptés à réduire ces problèmes, la capacité de mettre en œuvre l'action décidée et un réel désir d'agir, après avoir évalué son propre contrôle sur les événements et déterminé que ses actes contribuent à réduire le problème* ».

³⁴ Traduction de la phrase en anglais : "He must indicate purchasing behavior that is consistent with maintenance of the ecology system" (Kinneer et al., 1974, p. 21).

(Giannelloni, 1998 ; Binninger et Robert, 2008), mais elle le dépasse pour aller vers des pratiques telles que le recyclage, le tri sélectif, l'économie d'énergie, l'adoption d'une conduite responsable, la réduction de la pollution et de gaspillage, l'utilisation de sources d'énergies renouvelables, l'utilisation des transports en commun (bus, tram, métro, covoiturage, autopartage, vélo-partage, etc.). En d'autres termes, le comportement écologique se caractérise par une panoplie de pratiques respectueuses de l'environnement qui subissent une forte progression ces dernières années. Selon une étude, réalisée par le commissariat général du développement durable, sur les opinions et pratiques environnementales des Français en 2012³⁵, 40% des ménages enquêtés considèrent que la priorité dans le cadre de la consommation responsable est d'acheter ce qui est nécessaire et d'éviter le gaspillage.

Par ailleurs, Giannelloni (1998) dresse un bilan des travaux portant sur les comportements liés à la protection de l'environnement et leurs déterminants du point de vue Marketing. Il définit, ainsi, la consommation comme étant « *un acte dont les conséquences sur l'environnement peuvent être multiples, et le consommateur préoccupé pour l'environnement intègre cette complexité dans sa décision* » (p. 51). De plus, il propose un modèle générique des relations testées dans la littérature sur la consommation verte (voir figure 2).

Figure 2 : Le modèle générique des relations testées dans la littérature sur la consommation verte (Giannelloni, 1998)



Source : adapté de Giannelloni (1998, p. 60).

³⁵ Commissariat général au développement durable, 2013, Opinions et pratiques environnementales des Français en 2012, Ministère de l'écologie, du développement durable et de l'énergie, n°413, avril 2013. Disponible sur l'adresse :

www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr

Dans ce modèle générique, Giannelloni (1998) montre que les comportements écologiques sont influencés par des variables sociodémographiques et psychosociologiques. Ces mêmes variables affectent à leur tour la PPE qui influence aussi les comportements écologiques.

Suite à une synthèse de la littérature sur les relations entre les comportements liés à l'environnement et la consommation, Zaiem (2005) confirme la conceptualisation de la PPE comme un construit tridimensionnel³⁶ : la connaissance environnementale (dimension cognitive), la sensibilité (dimension affective) et le comportement écologique (dimension conative). Ainsi, son étude par questionnaires administrés en face-à-face auprès d'un échantillon de convenance de 187 tunisiens a pu identifier une relation significative (positive et forte) entre ces trois composantes. D'autre part, ce chercheur met en exergue l'influence des variables sociodémographiques (le niveau d'instruction, la CSP, le sexe, l'âge et l'état civil) et psycho-graphiques (les valeurs liées à l'environnement, les habitudes de lecture, la fréquentation des points de vente, les activités associatives et les pratiques religieuses) sur le comportement écologique. Ainsi, François-Lecompte et Valette-Florence (2006) supposent que les recherches, menées sur le thème de la PPE, mettent en lumière que la dimension conative de l'attitude (la prédisposition à agir) est fortement liée au comportement. Par ailleurs, selon une étude qui porte sur les déterminants du comportement de la consommation écologique dans le contexte chinois (région Qingdao), Zhao et al. (2014) ont remarqué que l'attitude, l'élément prédateur le plus significatif de la consommation écologique, elle ne l'influence pas d'une manière directe. En effet, ces auteurs ont montré que l'attitude favorable à la consommation verte était influencée, à son tour, par d'autres variables internes et/ou externes, telles que : les préoccupations et les connaissances environnementales, l'efficacité perçue par les consommateurs de leur comportement écologiquement responsable, le prix et la disponibilité des produits écologiques sur le marché. Ainsi, les conclusions de cette recherche sont conformes avec celles trouvées par d'autres chercheurs (Batruks et al., 1999 ; Haron et al., 2005 ; Peattie, 2010). Alors que dans d'autres études, il a été montré que les connaissances environnementales ne sont pas nécessairement un facteur déterminant du comportement de consommation écologique (Pedersen et Neegaard, 2006 ; Bartiaux, 2008).

³⁶ Les trois dimensions de la PPE sont (Dembkowski et Hammer-Lloyd, 1994) :

- Dimension cognitive : désigne l'ensemble des connaissances relatives aux conséquences des actions de l'individu sur l'environnement.
- Dimension affective : regroupe les réponses émotionnelles face aux problèmes environnementaux.
- Dimension conative : se traduit par les pratiques et les actions de l'individu qui visent la protection et l'amélioration de l'environnement.

De telles contradictions peuvent être expliquées par le fait que l'attitude détermine le comportement réel de l'individu, mais à condition que tous les facteurs influençant cette variable soient favorables (Zsoka, 2008). À titre d'exemple, la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1985)³⁷ a pu expliquer certains comportements écologiques (Steg et Norduland, 2013). Plus précisément, c'est surtout les attitudes et le contrôle perçu (deux variables de la théorie du comportement planifié), qui peuvent prédire des comportements respectueux de l'environnement tels que l'utilisation des moyens de transports alternatifs, la réduction de la consommation de viande, l'utilisation des lumières LED pour économiser de l'énergie, etc. (Harland et al., 1999). En effet, la capacité de la théorie du comportement planifié à prédire un comportement écologique sera, d'autant plus importante, lorsque d'autres facteurs motivationnels sont inclus dans le modèle, par exemple les normes personnelles et l'identité. C'est-à-dire, le fait de mettre l'individu directement en face d'un comportement écologique, en d'autres termes, qu'il s'identifie à travers tel ou tel comportement écologique, va lui permettre de s'engager effectivement dans l'acte. Ainsi, cela peut avoir une influence positive sur l'intention et le comportement (Nigbur et al., 2000).

De plus, le consommateur acquiert les connaissances environnementales de plusieurs sources (médias, Internet, les guides de la consommation verte, l'éducation, etc.). En effet, les arguments écologiques médiatisés sont privilégiés pour sensibiliser les individus à adopter des comportements respectueux de l'environnement ou, au moins, pour les aider à construire leur propre grille de consommation écologique (Gallais, 2010). En d'autres termes, le consommateur n'est pas seulement en mesure de remplacer un produit par un autre écoresponsable, mais aussi il serait capable de « *reconsidérer ses besoins et d'acquérir de nouveaux réflexes, fondés sur une conscience culturelle et politique des enjeux auxquels l'humanité est confrontée* » (Gallais, 2010, p. 39). De plus, l'individu cherche par sa consommation écologiquement responsable, autant à exprimer ses valeurs qu'à satisfaire ses besoins (Krésiak et Valette-Florence, 1997). Ainsi, après la combinaison des deux inventaires de Kahle (1983) et de Schwartz (2006), Giannelloni (1998) a pu déterminer trois orientations distinctes en termes des valeurs incluses dans la consommation écologique : les valeurs

³⁷ La théorie du comportement planifié ou the Theory of Planned Behaviour (TPB) d'Ajzen (1985) postule que les individus prennent des décisions raisonnées et que le comportement est le résultat de l'intention et de s'y engager. Il s'agit d'une théorie qui a émergé de la psychologie sociale comme un moyen pour prédire le comportement de l'individu en prenant comme point central l'intention d'agir qui dépend elle-même de trois variables : attitudes envers le comportement, norme subjective et contrôle comportemental perçu.

individuelles (auto-orientation), les valeurs collectives ou sociales (la bienveillance) et les valeurs mixtes (l'universalité).

Le deuxième champ de recherche sur le comportement écologique soutient l'idée de la « société de conservation » qui consiste à ralentir, voire arrêter la croissance économique. L'idée de base de cette approche est l'avènement d'une société de conservation dans laquelle les individus sont censés maintenir et améliorer leur niveau de vie en consommant autrement (en pratiquant, par exemple, la consommation collaborative³⁸). Ce type de consommation se manifeste par des pratiques telles que le covoiturage, le troc, les achats d'occasion, etc. (Valaskis et al., 1979). Afin d'atteindre un tel objectif, Fisk (1973) proposait une limitation de la consommation individuelle, appelée la « consommation responsable » en tenant compte des préoccupations et des impératifs écologiques (Binninger et Robert, 2008).

Pour sa part, Le Gall (2002) ajoute à ces deux courants de recherche, les courants du marketing vert (*Green Marketing*) et celui de la consommation durable (*Sustainable Consumption*).

Dans le courant du marketing vert, Elkington (1994) considère que le consommateur vert est celui qui évite l'achat de produits pouvant avoir des dangers significatifs sur sa santé et sur celle des autres. Il ajoute également que ce consommateur réduit au maximum l'achat des produits présentant des dommages pour l'environnement durant la production, l'utilisation ou la mise à disposition. Il inclut dans son mode de vie le respect l'environnement en évitant l'utilisation des matériaux qui dérivent des espèces menacées, le gaspillage d'énergie, etc.

Le dernier courant de recherche est celui de la consommation durable. Cette dernière est définie par Le Gall (2002) comme « *les activités reliées à la recherche, l'utilisation et la mise au rebut de tout bien et service qui répond à des besoins basiques et apporte une meilleure qualité de vie, tout en minimisant l'utilisation des ressources naturelles et des matériels toxiques, l'émission des déchets et de polluants durant tout le cycle de vie, afin de ne pas compromettre les besoins de toute nature des générations présentes et futures* » (p. 9).

³⁸ Selon une étude de l'OBSOCO menée en 2013, 46% des sondés déclarent vouloir consommer mieux, parmi lesquels 26% sont prêts à consommer moins. En outre, une autre enquête CREDOC (2018) : 65% des français interrogés pratiquent régulièrement ou prêts à pratiquer la consommation collaborative (en partageant leurs objets avec d'autres personnes).

Il est intéressant de noter que la plupart des recherches liées à ce champ se sont focalisées sur la population adulte (Strong, 1998). À titre d'exemple, les travaux de Ramanaiah et al. (2000), de Diamontopoulos et al. (2003) et de Fraj et Martinez (2006) identifient les caractéristiques déterminantes de personnes (surtout adultes) préoccupées par l'environnement. Il en va de même pour les études déjà évoquées de Zaiem (2005) et Zhao et al. (2014). Pourtant, malgré la nature exploratoire de son étude, Strong (1998) constate que l'éducation environnementale, essentiellement véhiculée par l'école, joue un rôle important dans la sensibilisation des enfants (âgés de 7 à 11 ans) et leur acquisition des connaissances environnementales. Dans le même ordre d'idées, Zsoka et al. (2013) supposent que l'éducation environnementale pourra avoir une influence significative sur la sensibilisation des jeunes aux problèmes environnementaux ; dans cette même étude, les auteurs remarquent que les connaissances acquises affectent également les modes de vie ainsi que les comportements de consommations des jeunes (notamment parmi les collégiens et les étudiants). En d'autres termes, le fait de parler sur des sujets en lien avec l'environnement dans les programmes scolaires, favorise la conscience environnementale diffusée chez les enfants et les jeunes, qui seront capables de les utiliser dans leurs propres décisions d'achat.

Dans l'Eurobaromètre³⁹ de juillet 2013 qui vise à étudier les attitudes vis-à-vis des produits verts, les résultats ont montré que 95% des européens avaient une attitude favorable à l'égard de la consommation verte (*'is the right thing to do'*). Parmi eux, 54% déclarent avoir acheté une fois par an, et 26% régulièrement des produits verts. En outre, la dimension écologique des produits est considérée comme étant le troisième critère de choix, juste après la qualité et le prix des produits. Selon le même sondage, 11% des Français déclarent ne pas acheter de produits verts à l'heure actuelle, mais envisagent de le faire dans le futur (cette proportion bien qu'elle soit modeste, est la plus forte parmi les pays européens).

Plusieurs études (Webster, 1975 ; Brooker, 1976 ; Van Liere et Dunlap, 1981 ; Balderjahn, 1988 ; Roberts, 1995 ; 1996 ; Ling-ye, 1997) ont testé l'effet des variables sociodémographiques sur la sensibilité des consommateurs face aux actions écologiques. Toutefois, l'influence de ces variables varie d'une étude à une autre (Najar et Zaiem, 2010).

³⁹ European Commission (2013), *Flash Eurobarometer 367 - Attitudes of Europeans towards building the single market for green products*.

3.1.1.3. La consommation des produits biologiques

Les produits labellisés Bio, appartenant majoritairement au secteur de l'agroalimentaire, poursuivent ces dernières années leur forte progression en termes de ventes⁴⁰. Ce type de produits doit contenir au moins 95% (idéalement 100%) d'ingrédients d'origines agrobiologiques.

Afin de déterminer les caractéristiques du consommateur bio, une étude a été menée par l'agence Bio⁴¹, entre 2013 et 2014, et révèle les résultats suivants :

- Les français interrogés ont une très bonne connaissance du Bio : 91% citent spontanément les éléments qui définissent un produit biologique et 94% connaissent le logo AB.
- 50% des interrogés déclarent acheter régulièrement des produits biologiques.
- Une augmentation remarquable dans le nombre de nouveaux consommateurs Bio : 28% en plus depuis 2011.

En outre, selon cette même étude, la principale motivation à l'achat des produits Bio est avant tout la santé (91%), au même titre que la qualité des produits, puis la préservation de l'environnement (86%). En effet, le marché des produits biologiques profite des scandales alimentaires (la vache folle, etc.). Si le principal frein à l'achat de produits biologiques reste le prix (78%), la tendance d'intention de consommation est en augmentation.

Plus récemment, Nasir et Karakaya (2014) déterminent, dans leur étude, les différents segments de consommateurs des aliments biologiques (*Organic foods*) en se basant sur leurs attitudes à l'égard de la consommation biologique. L'analyse typologique effectuée indique qu'il existe trois segments de consommateurs Bio : les favorables, les neutres et les défavorables. Selon la même étude, les résultats dévoilent que les « favorables » se distinguent des autres segments du fait qu'ils sont plutôt centrés sur une orientation santé.

⁴⁰ La France est actuellement le troisième marché mondial du bio avec un chiffre d'affaires en croissance de près de 13%, à 8 milliards d'euros pour l'année 2017. Elle se situe derrière les États-Unis (11 milliards) et l'Allemagne (9 milliards) mais devant la Chine et le Canada. D'après Le Figaro : <http://www.lefigaro.fr/conjoncture/2017/12/12/20002-20171212ARTFIG00321-le-bio-en-france-un-marche-a-8milliards-d-euros.php>

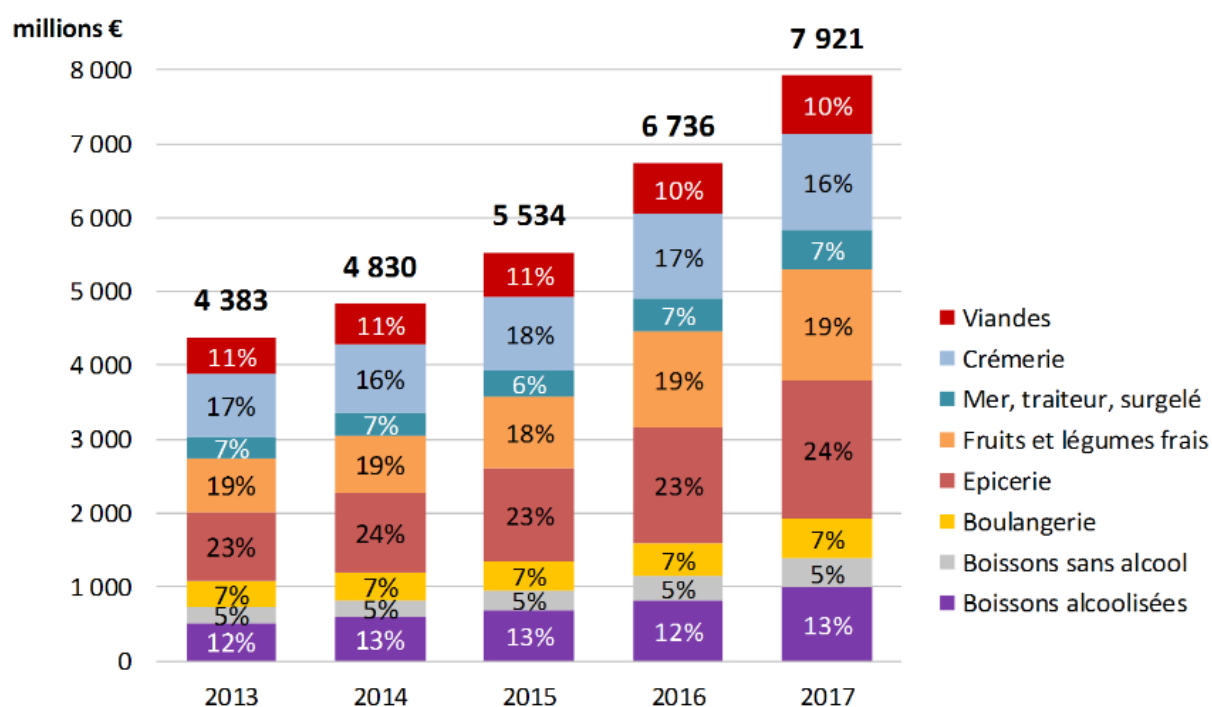
De plus, une croissance de 18% dans les ventes Bio a été enregistrée au premier semestre 2017 par rapport à la même période en 2016, voire une hausse de 500 millions d'euros (source : Agence Bio, 2017).

⁴¹ Créée en novembre 2001, l'agence française pour le développement et la promotion de l'agriculture biologique (Agence Bio), est une plateforme nationale d'information et d'actions qui s'inscrit dans une dynamique de développement, de promotion et de structuration de l'agriculture biologique française.

Au plan officiel, l'État français soutient le programme « Plan Ambition Bio 2017 »⁴², qui a comme objectif d'amplifier le programme d'informations sur l'agriculture biologique en France. Ce programme a été lancé en 2002, et il poursuit l'ambition de doubler le pourcentage de surfaces agricoles en agriculture biologique d'ici à 2017.

La répartition en valeur (en millions d'euros) des achats de produits biologiques par les ménages entre 2013 et 2017, indique une progression continue de ces achats avec un chiffre d'affaires d'environ 8 milliards d'euros. De plus, comme nous pouvons remarquer dans la figure ci-dessous, c'est l'épicerie qui présente, la part la plus importante des achats de produits biologiques, avec 24% du chiffre d'affaires.

Figure 3 : Répartition en valeur des achats de produits biologiques par les ménages entre 2013 et 2017 (en millions d'euros)



Source : D'après de rapport de l'Agence Bio : « L'agriculture biologique, un accélérateur économique, à la résonance sociale et sociétale » (2018)⁴³.

⁴² Plus d'informations sur ce programme sont disponibles sur l'adresse :

<http://agriculture.gouv.fr/Programme-Ambition-bio-2017,22587>

⁴³ Disponible sur l'adresse : http://www.agencebio.org/sites/default/files/upload/agencebio-dossierdepressechiffres-juin2018-bat_31.05.2018.pdf

3.1.2. LES ACTIONS DE BUYCOTT : LA VOIE DE LA PRISE DE PAROLE COLLECTIVE

Le boycott était mis à l'épreuve à la fin du XIX^e siècle avec les ligues d'acheteurs américaines qui « exigeaient des produits fabriqués sous le respect des droits des travailleurs » (Bozonnet, 2010, p. 37). Ce type de comportement se traduit par l'appel collectif à acheter certains produits ou marques ; Friedman (1996) considère que le boycott est une mobilisation collective des consommateurs dans le but de récompenser une entreprise pour ses activités, notamment par l'achat massif de ses produits.

À la différence du boycott, le buycott correspond à un nouveau type de comportement, celui de la voie d'adhésion (ou l'entry) (Micheletti, 2003), qui consiste à s'engager dans l'achat des produits dont le consommateur approuve les conditions de production sur les plans : social, environnemental et économique. C'est donc la version opposée du boycott (Friedman 1996) que l'on appelle aussi boycott négatif (Smith, 1990). À titre d'exemple, on peut citer l'achat des produits locaux (Friedman, 1996).

Une étude menée en 2014 par IPSOS/Public Affairs⁴⁴ montre la montée de l'intérêt des français en matière de la consommation des produits locaux : 80% des répondants déclarent en acheter, tendance qui se concentre surtout dans l'offre de produits issus de l'agriculture biologique.

Outre les pratiques positives de la CSR, pour certains chercheurs (Creyer et Ross, 1996 ; Friedman, 1996 ; Mohr et Harris, 2001). Les consommateurs expriment leurs préoccupations sociales et/ou environnementales en s'appropriant plutôt des comportements de CSR sous sa forme négative.

⁴⁴ IPSOS, Les Français et le consommer local : ce que veulent les Français. Une enquête IPSOS pour Bienvenue dans la vie, février 2014.

L'étude a été réalisée du 22 au 27 janvier 2014, auprès d'un échantillon représentatif de 1008 Français, âgés de 18 ans et plus (méthode des quotas INSEE : sexe, âge, profession de la personne de référence du foyer, région et catégorie d'agglomération).

Disponible sur l'adresse :

<http://www.ipsos.fr/ipsos-public-affairs/actualites/2014-02-12-consommer-local-ce-que-veulent-francais>

3.2. LA FORME NÉGATIVE DE LA CSR

Dans certains cas, le consommateur opte pour sanctionner les entreprises plutôt qu'à les récompenser. Il s'agit, principalement, de boycotter des entreprises, des marques ou certains produits pour des raisons diverses (sociales, environnementales ou politiques).

3.2.1. Le boycott : la voie de la défection

Le boycott constitue la pratique de la CSR la plus courante (François-Lecompte, 2005). Cette pratique correspond à la voie de la défection (Hirschman, 1972) qui se définit comme une prise de parole (ou la protestation) collective qui se traduit par le refus d'acheter les produits ou services d'une entreprise dont les pratiques sont jugées non-conformes aux attentes des consommateurs. En d'autres termes, Friedman (1991) considère que le boycott désigne « *la tentative par une ou plusieurs parties d'atteindre certains objectifs en incitant les consommateurs individuels à s'abstenir de faire certains achats sur le marché* ⁴⁵ ». Pour leur part, François-Lecompte et Valette-Florence (2006) considèrent le boycott comme l'« *arme potentiellement la plus puissante pour contrôler le comportement des entreprises* » (p. 70).

Gonzales et al. (2009) observent que les recherches menées sur le boycott portent soit sur l'évaluation des campagnes du boycott selon leur efficacité/réussite (Burke et al., 1993 ; Garrett, 1987 ; Smith 1990 ; Trautman, 2004), soit sur les motivations des boycotteurs (Kozinets et Handelman, 1998 ; Sen et al., 2001 ; Klein et al., 2004).

Par ailleurs, cette forme négative de la CSR est définie par Laidler (1968, p. 27) comme : « *un effort organisé de se retirer et de persuader les autres de se retirer des relations économiques et sociales avec les autres* ⁴⁶ ». Plus précisément, c'est « *l'exercice organisé de la souveraineté des consommateurs par abstention d'achat des produits, motivée par certaines*

⁴⁵ Cité in François-Lecompte (2005, p. 48).

⁴⁶ Traduction de la définition en anglais : "An organized effort to withdraw and induce others to withdraw from social or business relations with another" (Laidler, 1968, p. 127).

préoccupations ; afin d'influencer l'offre proposée par une entreprise » Smith (1990, p. 140)⁴⁷.

Kozinets et Handelman (1998), distinguent deux aspects caractérisant le comportement du boycotteur. D'un côté, le comportement d'« individualisation » qui permet au boycotteur d'exprimer son unicité et sa différenciation par rapport aux autres (processus extrinsèque). De l'autre côté, un comportement de « transformation morale », qui se traduit par un accès à la transcendance morale (processus intrinsèque).

Historiquement, l'exemple le plus célèbre du boycott est, sans doute, celui du "Tea Party"⁴⁸ de Boston en 1773 (Glickman, 2004 ; Bozonnet, 2010). Suite à l'augmentation des taxes, par le Parlement Britannique, à l'encontre des produits colonies⁴⁹, soixante Bostoniens, connus sous le nom des « fils de la liberté », grimpèrent à bord des trois navires chargés de thé arrivés du Royaume-Uni. Silencieusement, entre 18h et 19h (Cottret, 2003), ils ouvrirent les tonneaux et jetèrent 342 caisses de thé par-dessus bord (Fohlen, 1989).

En France, un mouvement de révolte connu sous le nom de « la guerre de farines » est apparu en 1775, considéré comme un signe avant-coureur de la Révolution Française. Cette action faisait suite à la libéralisation du commerce dans le royaume des grains suite à l'édit de Turgot et qui a abouti à une hausse de leur prix, donc de celui du pain.

Partant d'un cas réel, le boycott d'une entreprise multinationale spécialisée dans le domaine alimentaire suite à sa décision de fermer deux usines, Klein et al. (2004) identifient les principales motivations et freins à la participation à un boycott. Ces auteurs montrent que la volonté de « faire changer les choses » et le désir de la « valorisation personnelle » constituent les principales motivations pour participer au boycott. Cependant, « les contre arguments » et « le coût du boycott » sont susceptibles d'influencer négativement la décision de la participation.

⁴⁷ Traduction de la phrase en anglais : "*The organized exercising of consumer sovereignty by abstaining from purchase of an offering in order to exert influence on a matter of concern to the customer and over the institution making the offering*" (Smith, 1990, p. 140).

⁴⁸ Le "Tea Party" est une contestation contre le monopole de la vente du thé, accordée par l'Angleterre à la compagnie des Indes orientales.

⁴⁹ De plus, les Townshend Acts de 1767 taxent fortement les importations venues de la métropole, en particulier le thé. Par conséquent, il a eu en 1773 le "Tea Party" de Boston.

Dans le même ordre d'idées, Diekmann et Preisendörfer (2003) considèrent que le boycott s'explique par les convictions et les valeurs collectives des boycotteurs, alors qu'il dépend moins du temps passé ou de l'intérêt matériel en argent.

Quelques exemples de boycott célèbres qui ont été conduits pour des raisons sociales : le cas du boycott de Coca-Cola⁵⁰, pour des raisons environnementales : le cas de l'énergie nucléaire⁵¹ ou pour des raisons politiques : le boycott de Starbucks).

Au final, le boycott est la forme négative de la CSR. Il influence l'image des entreprises boycottées, mais aussi leur chiffre d'affaires. En outre, il donne l'opportunité aux consommateurs d'exprimer leurs préoccupations sociales et environnementales, d'évaluer leur bien-être personnel et le degré de leur sensibilité aux normes sociales. Il nous semble, ainsi, pertinent d'évoquer les caractéristiques des consommateurs qui adoptent un comportement socialement responsable, leurs profils, ainsi que les freins qui peuvent empêcher des achats responsables et les facteurs qui les poussent à de tels achats. En effet, bien que de plus en plus des consommateurs se déclarent responsables, leur comportement réel en termes de CSR n'est pas à la hauteur de leurs déclarations (De Pelsmacker et al., 2005 ; Young et al., 2010). Ce fossé et les principales raisons et solutions possibles seront également mis en exergue dans la partie suivante.

4. LES CONSOMMATEURS SOCIALEMENT RESPONSABLES

4.1. LES CARACTÉRISTIQUES DES CONSOMMATEURS SOCIALEMENT RESPONSABLES

L'identification des résultats convergents en matière de caractéristiques et de profils des consommateurs socialement responsables s'avère un exercice difficile (Bayer et al., 2009).

⁵⁰ Suite à un pan social chez le géant des sodas, les salariés licenciés avaient appelé à un boycott de la célèbre petite bouteille. Par réussi : dans la région de Madrid, par exemple, les ventes ont baissé de 48,6% (source : Courrier International, Camille Drouet, 18 juin 2014).

Cette difficulté s'explique, principalement, par la divergence et par la diversité des définitions et des mécanismes de mesure utilisés dans les études portant sur la CSR. Néanmoins, plusieurs études se sont penchées sur l'étude des profils des consommateurs socialement responsables.

4.1.1. LES PROFILS DES CONSOMMATEURS SOCIALEMENT RESPONSABLES

François-Lecompte et Valette-Florence (2006) proposent une typologie des consommateurs socialement responsables en cinq catégories : les « sceptiques », les « non concernés », les « concernés », les « anti grande distribution » et les « boycottés ». Le tableau 7 récapitule les principales caractéristiques de ces différentes catégories.

Tableau 7 : Le classement des consommateurs socialement responsables (François-Lecompte et Valette-Florence, 2006)

Les catégories des consommateurs socialement responsables	Les principales caractéristiques	Leurs caractéristiques démographiques
Les sceptiques	<ul style="list-style-type: none"> - Ils ne prennent pas en compte le comportement des entreprises. - Ils n'achètent ni les produits-partages ni ceux équitables. - Ils possèdent une vision assez pessimiste du monde des affaires. - Ne pratiquent pas le tri des ordures ménagères et ne participent pas au boycott. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hommes. - CSP : ouvriers ou profession intermédiaire.
Les non concernés	<ul style="list-style-type: none"> - Ils ne sont pas sensibles à l'origine géographique des produits ou au volume de consommation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Des jeunes adultes, sans enfants. - Essentiellement des étudiants.
Les concernés	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibles à l'origine géographique des produits et au volume de consommation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Âgés de plus de 50 ans. - Ils sont souvent des personnes retraitées. - Habitent en milieu rural qu'en ville.

<p>Les anti-grande distribution</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ils sont essentiellement, les individus sensibles à la défense des petits commerces. 	<ul style="list-style-type: none"> - Une femme d'âge moyen, pratiquante du tri des ordures. - Habitent en ville. - Par exemple : les mères au foyer ou les commerçantes.
<p>Les boycottés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ils prennent en considération le comportement des entreprises. - Ils achètent des produits-partage. - Ils considèrent que l'entreprise est une institution capable d'agir positivement en faveur de la société ou de l'environnement avec « sincérité », mais aussi elle peut montrer un certain « désintéressement ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Catégories socioprofessionnelles : cadres ou employés.

Selon l'enquête « Conditions de vie et aspirations des Français » réalisée par CRÉDOC en 2012, les consommateurs, en fonction de leur sensibilité aux valeurs citoyennes, peuvent être répartis en quatre groupes hétérogènes :

- Les **réfractaires** : ce sont les non consommateurs des produits socialement et écologiquement responsables, qui représentent 25% de la population.
- Les **occasionnels** : ce sont les consommateurs qui adoptent occasionnellement un comportement citoyen en matière de la consommation. Selon cette étude, 32% des enquêtés revendiquent un acte de consommation responsable par an.
- Les **sensibilisés** : ce groupe représente la catégorie des consommateurs sensibles aux préoccupations environnementales et sociales, mais qui n'ont pas totalement intégrés la CSR dans leur mode de vie.
- Les **convaincus** : c'est la tranche des consommateurs prêts à changer leurs habitudes de consommation en faveur de la CSR.

Dans une autre étude, Gonzalez et al. (2009) identifient les consommateurs socialement responsables en se basant sur les représentations sociales⁵² que ces derniers accordent à leur consommation. Ainsi, ces auteurs ont montré que les consommateurs socialement responsables ne constituent pas un groupe homogène. Par conséquent, ils les classent en quatre segments caractérisés chacun par des critères spécifiques (tableau 8).

Tableau 8 : Les profils des consommateurs socialement responsables (Gonzalez et al., 2009)

Les profils des consommateurs socialement responsables	
Les segments	Leurs caractéristiques
Les consommateurs socialement responsables (CSR dans toutes les dimensions)	Leur vision de la consommation est large, systémique et très critique. Ce segment de consommateurs prend en compte toutes les dimensions de la CSR.
Les locaux (soutenir les producteurs et les commerces de proximité)	La prise en considération des effets négatifs de la consommation (notamment le gaspillage). Les locaux ont une tendance à se replier sur leur environnement proche.
Les partages (achat des produits-partage)	Pour eux, la consommation est assimilée au plaisir, avec la prise en compte des effets pervers possibles de cette action. Le recours à des modes de consommation alternatifs (pratiques de développement durable, commerce équitable, consommation collaborative).
Les indifférents (absence des pratiques socialement responsables dans leur quotidien)	Leur vision de la consommation est microsociale et micro-individuelle. La CSR ne fait pas partie de leurs préoccupations lors de la consommation.

Selon Crane (2001), le consommateur socialement responsable évalue les produits ou les services lors de sa décision d'achat en prenant en compte quatre niveaux distincts :

- Niveau du *produit* : le potentiel que ce produit/service possède afin d'engendrer des conséquences positives ou négatives pour le consommateur et pour son entourage.
- Niveau du *marketing* : la façon dont le produit et/ou le service est commercialisée.

⁵² Selon Abric (1994) la représentation sociale fonctionne « *comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle détermine leurs comportements et leurs pratiques. [...] elle oriente les actions et les relations sociales* » (p. 13).

- Niveau de *l'organisation* : la façon dont l'entreprise qui commercialise le produit/service se comporte avec ses parties prenantes.
- Niveau du *pays d'origine* : le consommateur accorde une attention particulière à ce dernier critère d'évaluation surtout s'il privilégie la consommation locale.

4.1.2. LE SENS DE LA CSR POUR LES CONSOMMATEURS

En général, la consommation est perçue comme « *un ensemble de pratiques signifiantes et identitaires par lesquelles les individus créent du sens et se définissent* » (Heilbrunn, 2005, p. 16).

Notamment dans le domaine de la CSR, Özçağlar-Toulouse (2009) affirme que les consommateurs socialement responsables « *ressentent une implication forte dans leurs comportements et leur accordent une signification au-delà de la qualité intrinsèque des pratiques de consommation* » (p. 4). Partant de ce fait, l'auteur mène une étude, en mobilisant la méthode des récits de vie⁵³, avec comme objectif de dévoiler le sens que les consommateurs responsables donnent à leur consommation. L'analyse des récits de vie des narrateurs met en lumière des ressentis communs, qu'Özçağlar-Toulouse (2009) définit comme étant les « *moteurs dans l'adoption de la consommation responsable* » (p. 9). En revanche, bien qu'ils partagent les mêmes ressentis, ces derniers ne provoquent pas nécessairement chez les consommateurs responsables des significations identiques. En effet, selon cette même auteure, les significations se traduisent par : « *la mise en intrigue des récits par laquelle l'action prend sens et dévoile le projet identitaire des narrateurs* » (p. 9).

Tout d'abord, en ce qui concerne le sens que les consommateurs responsables donnent à leur consommation, quatre actions communes entreprises par ces consommateurs ont été identifiées, que nous présentons dans le tableau suivant :

⁵³ Dans le cadre son étude, Özçağlar-Toulouse (2009), utilise les récits de vie analysés par une approche structurale. Le recours à cette méthode est justifié par le fait qu'elle permette une remémoration du vécu par le narrateur, dans une optique d'interaction entre celui-ci et l'enquêteur (Pineau et Le Grand, 2002). En outre, elle « *permet de décrire, comprendre et analyser les articulations entre les phénomènes objectifs et les expériences subjectives* » (Özçağlar-Toulouse, 2009, p. 7).

Tableau 9 : Le sens de la CSR pour les consommateurs (Özçağlar-Toulouse, 2009)

Le sens de la CSR	Les principaux aspects	Stratégie de mise en pratique correspondante
Fuir le mal-être	<ul style="list-style-type: none"> - Le consommateur cherche son bien-être ou au moins réduire le mal-être ressenti à travers sa consommation. - Le mal-être ressenti s'explique par le besoin du consommateur de trouver sa sécurité ontologique et par le besoin d'affirmer son existence (Giddens, 1994). - Un sentiment de culpabilité et de pitié à l'égard des personnes marginalisées. - Des sentiments tels que le dégoût et le regret sont éprouvés envers les grandes entreprises. 	Stratégie de cohésion avec le marché : achat des produits équitables, le tourisme durable, etc.
Retrouver le « soi authentique »	<ul style="list-style-type: none"> - Les consommateurs sont à la recherche d'un « réel soi » et de racines personnelles qu'ils espèrent pouvoir (re)trouver dans certains types de pratiques comme la consommation responsable. - Ce ressenti répond à un besoin d'individualisation : être unique et autonomie. - Le consommateur responsable voit dans sa manière de consommation une expression identitaire. 	Stratégie de retrait du marché : la récupération et la transformation des objets.

<p>Éviter l'isolement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cette quête peut s'analyser selon deux niveaux : la norme sociale subie et la norme sociale désirée. - La norme sociale subie : le consommateur subit l'influence du groupe auquel il appartient et se distingue ainsi des autres tout en conservant une partie de son identité. - La norme sociale désirée : le consommateur éprouve le désir de se valoriser par l'appartenance à un groupe minoritaire anticonformiste en avance des autres membres de la société. - La CSR est vue comme un ciment social regroupant des individus qui partagent des valeurs communes. 	<p>Stratégie de mobilisation : participation aux cyber actions ou boycotts.</p> <p>Stratégie de cohésion : la fréquentation des points de vente spécialisés.</p>
<p>Contrôler sa vie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le consommateur socialement responsable cherche par ses pratiques de consommation une certaine maîtrise sur soi et sur son environnement (Marc, 2000), la capacité de s'autodéterminer, de construire une vie par soi-même, de décider de son comportement. - Ces désirs peuvent amener certains consommateurs à changer de trajectoires professionnelles. 	<p>Ce ressenti correspond bien aux trois stratégies (cohésion, retrait et mobilisation) vu le caractère actif et intentionnel de la CSR.</p>

En ce qui concerne les significations que les consommateurs accordent à leur CSR, Özçağlar-Toulouse (2009) en identifie trois grandes catégories de significations. Ces dernières sont présentées dans le tableau 10 :

Tableau 10 : Les significations de la CSR (Özçağlar-Toulouse, 2009)

Les significations de la CSR	Caractéristiques des consommateurs
<p><i>La CSR comme acte libérateur</i></p> <p>(la volonté de se distinguer des autres à travers la résistance aux structures qui dominent la société de consommation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les consommateurs sont autonomes, ayant un contrôle sur leur propre consommation. - Par sa consommation, le consommateur se permet de se libérer et avoir une éthique de vie. - En s'appuyant sur son éthique personnelle, le consommateur responsable devient sujet et non plus objet : il affirme ainsi son identité de consommation, voire son comportement de CSR.
<p><i>La CSR comme acte politique</i></p> <p>(la CSR est assimilée à un acte de vote qui permet au consommateur par ses pratiques et ses choix d'exercer une certaine influence sur les décisions des différentes parties prenantes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Par leurs pratiques responsables, les consommateurs désirent corriger les défauts du système économique souvent considéré comme injuste. - La CSR favorise la démocratisation du pouvoir d'achat (chaque acte d'achat responsable correspond à un vote). - Une vision idéaliste qui ne correspond pas toujours à la réalité.
<p><i>La CSR comme acte moral</i></p> <p>(la CR incarne le « Bien » permettant ainsi de penser à l'aspect moral de la consommation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pour les consommateurs, consommer d'une façon responsable correspond bien à leur volonté de ne pas faire du mal aux autres. - Les consommateurs associent le « Bon » au « Bien » dans leurs discours. - Cet acte moral se traduit concrètement par l'achat des produits équitables, les dons...

4.2. LES FREINS ET LES MOTIVATIONS À LA CSR

Les individus se montrent de plus en plus sensibles à adopter un comportement d'achat socialement responsable. Cependant, François-Lecompte (2009) avance que les consommateurs qui pratiquent réellement une CSR sont minoritaires. Ainsi, selon une étude

réalisée par le cabinet Thema auprès de 10000 Français en 2004, seulement 15% sont qualifiés comme « alter-consommateurs »⁵⁴. Tandis que d'autres études (CRÉDOC, 2007) montrent que 44% des français sont sensibles aux engagements que prennent les entreprises en matière de « citoyenneté ». Plus précisément, ils attachent une attention particulière aux pratiques suivantes : le non-recours au travail des enfants (50%) et la fabrication du produit en France (37%) sont les deux principales causes évoquées par les enquêtés.

Par ailleurs, les études soulignent que les individus sont plus motivés à l'adoption de la CSR dans le cas des produits génériques comme les produits alimentaires (Auger et al., 2008), alors qu'ils sont moins concernés par les préoccupations sociales et environnementales lorsqu'il s'agit des produits de luxe, à titre d'exemple le cas d'habillement de luxe (Achabou et Dekhili, 2013).

Ce fossé entre aspirations et mise en pratique des comportements socialement responsables par les consommateurs, invite à se pencher sur les obstacles et les motivations à la prise en considération des critères sociaux et environnementaux par les consommateurs.

4.2.1. LES FREINS À LA CSR

Lors de son étude qualitative basée sur des entretiens individuels semi-directifs, François-Lecompte (2009) souligne l'existence des freins à la prise en compte des critères sociaux et environnementaux par le consommateur. Ainsi, elle classe les obstacles à la CSR en six catégories principales, que nous présentons dans le tableau suivant :

⁵⁴ Les alter-consommateurs sont des consommateurs citoyens qui intègrent dans leurs actes d'achat des considérations sociétales, qui vont au-delà de leur intérêt personnel (Fouquier, 2004).

Tableau 11 : Les principaux freins à la CSR (François-Lecompte, 2009)

Freins à la CSR	Principaux aspects	Autres études mettant en lumière le poids du frein
<p>1. Le problème de l'information</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le manque des connaissances sur le comportement réel des entreprises. - Le manque de confiance dans l'information communiquée par les entreprises qui se ventent d'être responsables. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rôle fondamental de l'information dans la CSR (Viseur, 1997 ; Carrigan et Attalla, 2001 ; Mohr et al., 2001). - Niveau d'information le plus souvent insuffisant mis à la disposition des consommateurs (Boulstridge et Carrigan, 2001 ; Mohr et al., 2001 ; Auger et al., 2003).
<p>2. Le coût financier de la CSR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le coût élevé des produits présentant des garanties sociales ou environnementales (biologiques ou issus du commerce équitable). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ce surcoût financier freine les motivations d'achat des produits responsables (Roberts, 1996 ; Bouquet et Hénault, 1998 ; Duong et Robert-Demontrond, 2005).
<p>3. Renoncer à la commodité de ses achats (L'aspect « praticité » de la CSR)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le manque de disponibilité des produits responsables sur le marché. - Peu de consommateurs socialement responsables sont prêts à se rendre dans des magasins spécialisés dans la vente des produits aux vertus sociales ou environnementales. 	<p>L'étude menée par Roberts (1996) a montré le manque de disponibilité, les gammes étroites ou parfois la non visibilité des produits bio ou équitables sur les rayons constituant des obstacles à la CSR.</p>
<p>4. Renoncer le plaisir (L'aspect « plaisir » de la CSR)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les produits offrant des garanties sociales ou environnementales ont souvent une valeur hédonique faible. - Les consommateurs, en conséquence, ne souhaitent pas renoncer à se faire plaisir à travers leurs achats. 	
<p>5. Une consommation globalement trop contraignante (La CSR jugée globalement trop contraignante)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La CSR est conçue comme trop contraignante : demandant beaucoup d'efforts et attention de la part des consommateurs. - Elle implique ainsi des modifications dans la vie quotidienne et les habitudes des consommateurs. 	
<p>6. La difficulté de savoir quel est le « Bon comportement » (La difficulté d'identifier quel comportement le consommateur doit avoir)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les consommateurs ont du mal à savoir quel est le bon comportement à adopter dans le cadre de la CSR. - Cette difficulté s'explique par la divergence et la complexité parfois de la CSR. 	

Dans l'enquête réalisée par Ethicity (2011), plusieurs freins à la CSR, déjà cités dans le tableau ci-dessus, ont été évoqués. En effet, les résultats montrent que les français demandent plus de traçabilité sur l'origine des matières premières (48%) et le lieu de fabrication (40%) des produits. En plus, ils exigent un meilleur accès à l'information : 77% déclarent que les entreprises ne leur communiquent pas assez d'informations sur les conditions de la fabrication du produit, et 48% placent la transparence sur l'engagement social et environnemental des entreprises parmi les principes qui affectent leur CSR. Plusieurs études (Smith, 1990) accordent une ampleur particulière à la souveraineté, qui repose essentiellement sur les informations dont ils disposent. Plus récemment, dans l'étude Ethicity intitulée « Les français et la consommation responsable » (avril, 2013), il a été signalé que la perte de confiance envers les grandes entreprises s'accroît en 2013 : 80% des Français exigent des informations sur les produits de consommation courante, et ils désirent que ces informations (lieu de fabrication, origines des matières premières...) soient présentées explicitement et clairement sur les étiquettes des produits.

En ce qui concerne la disponibilité des produits offrant des garanties sociales et environnementales, 80% des Français trouvent que les grandes surfaces jouent un rôle essentiel en les informant sur les différents produits présents sur leurs rayons. De même, 62% des enquêtés considèrent qu'il est difficile de repérer rapidement les produits éthiques⁵⁵.

D'une manière générale, le consommateur français est à la recherche d'une information claire, visible et fiable qui leur permettrait de choisir facilement les produits avec des vertus sociales et environnementales. Il exige, en outre, pouvoir disposer des preuves de qualité et une meilleure traçabilité des produits (Zaiem, 2005). Ainsi l'identification des différentes barrières susceptibles d'entraver les choix responsables des consommateurs s'avère cruciale car elle permet de comprendre les décalages qui existent entre les aspirations et les pratiques réelles des consommateurs.

⁵⁵ Dans la littérature, les produits offrant des garanties sociales et environnementales sont parfois appelés « produits éthiques » (Crane, 2001 ; Canel-Depitre, 2003).

4.2.2. LES MOTIVATIONS À LA CSR

Malgré l'existence de ces obstacles à la CSR, les consommateurs se sentent de plus en plus concernés par les conséquences négatives des problèmes environnementaux et sociaux sur eux-mêmes (motivations égoïstes), sur les autres (motivations altruistes) et sur la nature (motivations biosphériques) (Hansla et al., 2008). Par conséquent, ils se déclarent prêts à adopter un comportement de consommation socialement responsable.

En ce qui concerne notamment les motivations altruistes, Stren et al. (1993) considèrent que ces valeurs reflètent le désir du consommateur de se montrer concerné par le bien-être des autres membres de la société et par l'instauration de la justice sociale.

Les études (CRÉDOC, 2007 ; Équiterre⁵⁶, 2007 ; Ethicity, 2011⁵⁷) et les recherches (Ottman et al., 2006) montrent que la santé représente le premier levier d'achat de tels produits. Selon l'enquête Ethicity (2011), « consommer responsable » signifie « consommer autrement » pour 45% des français (10% de plus par rapport à 2010) ; leur consommation devient plutôt qualitative avec une tendance à consommer plus de produits locaux, de produits moins polluants et de produits éco-labellisés.

Pour sa part, Crane (2001) précise que « *la sécurité du produit, les impacts environnementaux, le respect du consommateur, le bien-être des employés, la discrimination, le juste prix, l'action dans la communauté...* » (p. 361), sont des critères que les consommateurs prennent en considération lors d'achat d'un produit/service offrant des garanties sociales et environnementales. À ces critères, le consommateur ajoute les attributs des produits (qualité, prix, placement, etc.). En effet, selon une étude réalisée par De Ferran (2003), il apparaît que la valeur sociale que le consommateur attribue à son achat ne suffit pas, car il faut aussi que les produits soient bons et de qualité. Selon le même chercheur, les principales motivations à l'achat équitable sont les suivantes :

- Le respect des droits de l'homme.

⁵⁶ Basé à Montréal, l'organisme Équiterre s'est donné pour mission de contribuer à bâtir un mouvement citoyen en prônant des choix individuels et collectifs à la fois écologiques et socialement équitables.

⁵⁷ Une enquête réalisée auprès d'un panel représentatif de la société française de 3557 individus âgés de 15 à 74 ans. Enquête terrain et auto-administrée par voie postale du 15 février au 10 mars 2011.

- La traçabilité des produits comme gage de qualité.
- L'attribut « biologique » d'un produit qui contribue au respect et à la protection de l'environnement (Huang et Rust, 2011).
- La recherche du plaisir.

Dans son étude, François-Lecompte (2009) montre que les principales motivations à la CSR peuvent être classées en deux catégories : l'efficacité perçue par le consommateur par son comportement et l'envie d'agir en cohérence avec ses valeurs (voir tableau 12) :

Tableau 12 : Les motivations à la prise en compte des critères sociaux et environnementaux par le consommateur (François-Lecompte, 2009)

Les motivations à la CSR	Signification de la motivation	Aspect pratique de la motivation
<i>L'efficacité perçue par le consommateur à travers son comportement</i>	<ul style="list-style-type: none"> - L'individu consomme d'une manière socialement responsable afin de soutenir des causes sociales ou environnementales. - Cette motivation s'inscrit dans une logique individuelle à visée collective. - Motivation de type instrumental. 	Les travaux sur le boycott (Friedman, 1991 ; Klein et al., 2002, 2004), ont montré que cette motivation était le principal facteur qui pousse les individus à y participer.
<i>L'envie du consommateur d'agir en accord avec ses valeurs et principes</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La CSR se situe dans une logique individuelle. - L'individu se sent bien avec lui-même en évitant le sentiment de culpabilité en ce qui concerne ses achats. - La CSR permet au consommateur de s'affirmer, de se valoriser personnellement et de se différencier des autres consommateurs. 	L'individu qui exprime une envie d'avoir les « mains propres » s'engage effectivement de manière personnelle dans des comportements de CSR (l'achat des produits biologiques, biodégradables, équitables, etc.).

En ce qui concerne l'efficacité perçue des actions individuelles, qui est centrale pour la CSR (Ellen et al., 1991 ; Show et al., 2006), De Pelsmacker et al. (2005) mettent en lumière deux

dimensions qui se dégagent : la résignation, qui correspond aux efforts perçus comme étant vains, et l'inclination à l'action, qui est la capacité perçue de faire changer les choses.

Grâce à une étude quantitative réalisée auprès de 157 consommateurs adultes québécois, d'Astous et Legendre (2009) affirment que la connaissance et les justifications cognitives (notamment la rationalisation économique⁵⁸) ont les incidences les plus importantes sur le comportement de CSR concret de l'individu.

Malgré la motivation des consommateurs à s'engager dans des pratiques de CSR, un écart significatif a été constaté entre le désir éprouvé et la mise en œuvre réelle (François-Lecompte et Valette-Florence, 2006). En effet, bien que les chiffres⁵⁹ et les études montrent un engouement remarquable vis-à-vis de la CSR (Adams et Raisborough, 2010 ; Follows et Jobber, 2000 ; Troy et Anderson, 2000), beaucoup de consommateurs restent encore sceptiques (François-Lecompte et Valette-Florence, 2006 ; Auger et Devinney, 2007 ; Carrington et al., 2010).

4.3. L'ÉCART ENTRE L'ATTITUDE ET LE COMPORTEMENT DE CSR

Quand il s'agit de questionner les consommateurs sur leurs attitudes vis-à-vis de la CSR, ces derniers affirment leur prédisposition à être des « consommateurs citoyens responsables »⁶⁰ (Carrington et al., 2010 ; Bray et al., 2011). Cependant, la réalité du marché de la CSR n'est pas à la hauteur des déclarations faites par les consommateurs (De Pelsmacker et al., 2005 ; Young et al., 2010). Cette incohérence reflète un écart relativement important entre les préoccupations/attitudes favorables des consommateurs pour les produits responsables et les achats réels (Auger et Devinney, 2007 ; Carrington et al., 2010). La compréhension des

⁵⁸ La rationalisation économique correspond à la comparaison, par le consommateur, des coûts-bénéfices engendrés par la CSR. Selon Follows et Jobber (2000) les consommateurs ne réalisent pas des achats responsables en raison des coûts additionnels engendrés.

⁵⁹ Selon une étude, en 2009, pour l'agence Green Seal and EnviroMedia Social Marketing, 82% des américains continuent à acheter des produits verts même pendant la crise économique.

⁶⁰ Un consommateur citoyen désigne : « un consommateur socialement responsable, un consommateur socialement conscient, un consommateur qui pense avant ses achats et qui tempère ses désirs par la conscience sociale. Il est aussi un consommateur dont les actions doivent être moralement défendable et qui doit parfois être prêt à sacrifier » (Gabriel et Lang, 1995, p. 127).

facteurs « potentiellement » explicatifs de l'écart entre l'attitude et la CSR, représente un intérêt pour les chercheurs et les praticiens (Belk et al., 2005). Cependant, la complexité du marché de la CSR (Carrington et al., 2010 ; Rodhain, 2013) ainsi que l'absence de modèles holistiques pour comprendre le processus de prise de décisions d'achat des produits responsables (Fukukawa, 2003), pourrait rendre la tâche un peu difficile. Toutefois, Carrington et al. (2010) suggèrent qu'il existe deux perspectives de recherche susceptibles d'expliquer l'écart « attitude-CSR » :

- D'une part, le courant qui s'intéresse à expliquer l'écart en s'appuyant sur le biais de la « désirabilité sociale⁶¹ » caractérisant les études « auto-reportées », couramment employées dans les recherches sur les attitudes et les intentions de CSR (Auger et Devinney, 2007).
- Les auteurs se sont penchés, d'autre part, sur l'étude d'autres facteurs susceptibles d'expliquer cet écart. Plusieurs facteurs ont été rapportés comme le manque (ou surcharge) d'informations (Carrington et al., 2010 ; Bray et al., 2011), le prix élevé des produits responsables (Aerstens et al., 2009), le manque de disponibilité des produits responsables (Nicholls et Lee, 2006), l'inertie dans le comportement de consommation (Bray et al., 2011), etc. Compte tenu de ces obstacles, de nombreux consommateurs se sont attribués le rôle du « passager clandestin » qui attend que les auteurs agissent en premier, avant de passer à leur tour à l'acte (Rodhain, 2013).

Il serait intéressant de noter que les valeurs joueraient un rôle important dans le processus de décision d'achat par les consommateurs (Engel et al., 1995). Pour Vitell et al. (2001), les consommateurs sont davantage guidés par des principes ou des valeurs (Déontologie) que par les conséquences (Téléologie) lors de la prise de décisions éthiques. Dans le domaine de la CSR, certaines études ont fait le lien entre les valeurs personnelles et les comportements de CSR (Vermeir et Verbeke, 2006 ; Dagher et Itani, 2014). Pour changer les comportements des consommateurs et réduire l'écart entre l'attitude et la CSR, plusieurs solutions sont envisageables, voire solutions telles que l'amélioration de la communication sur la qualité des produits socialement responsables, sur leur impact et l'importance de leur consommation ou même la nécessité de créer plus de confiance et de transparence auprès des consommateurs,

⁶¹ Le biais de la désirabilité sociale désigne : « la surestimation par les répondants aux enquêtes, de leurs actions responsables, et qui tentent de donner la bonne réponse » (Calvin et Lewis, 2005, p. 185). Cependant, ce biais n'offre qu'une explication partielle à cet écart (Carrington et al., 2010).

etc. Toutefois, il est fortement recommandé de commencer par la promotion des valeurs qui sous-tendent une CSR et la sensibilisation des citoyens à l'importance de la prise en compte des considérations sociales et/ou environnementales dans leurs pratiques quotidiennes, ainsi que dans leurs actes d'achat (Thøgersen, 2001).

En résumé, il s'avère crucial de commencer dès le plus jeune âge à apprendre des valeurs et des principes susceptibles d'influencer les attitudes et les comportements actuels et futurs. Il s'agit, alors, d'une vision sur le long terme qui vise, principalement, à former des futurs consommateurs soucieux de l'avenir de leurs sociétés, à travers la sensibilisation des enfants aux actions sous-jacentes à la CSR. Le développement d'une telle sensibilité suppose de forger dans leur système des valeurs, surtout celles de respect et de responsabilité.

Conclusion de la section 1

Cette section a permis de mettre en exergue plusieurs aspects liés à la CSR, les différentes approches et les principales manifestations qui s'inscrivent dans le cadre de cette tendance, ainsi que les principales caractéristiques des consommateurs socialement responsables, les freins et motivations à s'engager dans cette tendance de CSR. De plus, nous avons achevé cette section par la mise en exergue l'écart entre l'attitude et la CSR, ainsi que les raisons et solutions possibles pour y remédier. En effet, une des solutions possibles pour favoriser la CSR est de sensibiliser les individus très jeunes, dès l'enfance, d'où l'importance du processus de socialisation. Au cours de ce processus, il faut créer de la sensibilité à certaines actions responsables. Cette sensibilité, pour qu'elle soit effective, elle se repose sur des valeurs qui sous-tendent un comportement de consommation responsable, telles que des valeurs de respect et de responsabilité. Ainsi, pour inculquer ces valeurs aux enfants, il faut que les agents de socialisation aient un rôle efficace dans le cadre de leur socialisation.

La prochaine section de ce chapitre va porter sur la présentation de l'ensemble de ces concepts centraux de la recherche, soit les concepts des valeurs, la socialisation en tant que processus d'apprentissage de ces valeurs et le concept de la sensibilité aux actions responsables. En effet, l'objectif principal de cette recherche consiste à examiner l'influence de la participation des enfants aux clubs sportifs sur leur prédisposition à s'engager dans des pratiques qui reflètent certaines valeurs sociales, notamment celles de respect et de responsabilité. Une

valeur « *s'organise en un idéal que la société propose à ses membres* » (Madras, 2003, p. 92), sert surtout à orienter les attitudes et les comportements des individus dans une société donnée. Ainsi, nous visons par notre étude de mettre en perspective le rôle éducatif et socialisatrice de la PS au sein des clubs fédératifs afin de forger, dès le plus jeune âge, des valeurs indispensables à former des consommateurs socialement responsables. Notre postulat de base est que les acquis à un âge précoce auront un impact sur la vie de l'individu à un âge adulte, notamment sur son comportement de consommation.

SECTION 2 - LA SENSIBILISATION DES ENFANTS AUX ACTIONS RESPONSABLES AU CŒUR DU PROCESSUS DE SOCIALISATION

Partant du constat, qui vient conclure la première section de ce chapitre, selon lequel un écart existe entre les attitudes des consommateurs vis-à-vis de la CSR et leur comportement réel dans le cadre de cette consommation, il serait crucial de sensibiliser les individus dès l'enfance à certaines actions dites « responsables ». Une sensibilisation qui repose principalement sur certaines valeurs telles que celle de respect et de responsabilité, qui seront transmises et inculquées, dans le cadre de processus de socialisation, par des agents de socialisation (la famille, l'école, les pairs, les médias...). Ainsi, d'où l'intérêt que nous accordons aux concepts de valeurs et de sensibilité, mais surtout au processus de socialisation. En effet, ce dernier se présente comme l'élément déclencheur de l'apprentissage des valeurs qui, à leur tour, sont indispensables à la mise en œuvre effective de la sensibilisation.

Dans une première partie, nous proposons de définir le concept de valeurs, et de présenter les principales écoles qui les ont étudiées. En outre, nous évoquerons le concept de valeur tel qu'il a été étudié en Marketing. Dans un second temps, la définition du processus de la socialisation de l'enfant à la consommation ainsi qu'une esquisse sur l'influence de divers agents de socialisation seront mis en exergue. Enfin, nous étudions le concept de sensibilité à travers les éléments disponibles dans la littérature. En outre, nous proposons une définition à la « Sensibilité aux Actions Responsables » à la lumière de la littérature et des éléments de l'étude qualitative que nous présenterons dans le troisième chapitre.

1. LE CONCEPT DE VALEUR

1.1. DÉFINITION DU CONCEPT DE VALEUR

Le concept de valeur a suscité beaucoup d'intérêt depuis l'Antiquité, puisque son origine remonte à la Grèce Antique, avec les écrits de Platon concernant le fondement du gouvernement et la responsabilité des citoyens. Bien que plusieurs disciplines se soient penchées sur l'étude de ce concept, c'est la psychologie qui en fait un domaine de recherche vivant et moderne (Valette-Florence, 1994).

Une valeur se définit comme étant « *une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaît comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée* » (Rocher, 1992, p. 70).

Dans le même ordre d'idées, Boudon et al. (1999) supposent que la valeur est un fait irréductible, qui forme un noyau stable pour les membres de la société. Ainsi, pour ces mêmes auteurs, ce cadre de référence commun va permettre aux individus de juger les événements, les objets concrets, les attitudes et les comportements des autres.

Pour sa part, Kluckhohn (1961) considère que la valeur est une « *orientation sélective vers l'expérience impliquant l'engagement profond ou la répudiation, ce qui influence l'ordre de choix entre plusieurs actions éventuelles. Ces orientations peuvent être soit de nature cognitive et exprimée verbalement, soit simplement déduites à partir des tendances récurrentes dans le comportement* » (p. 18). Il ajoute que les valeurs forment « *des images formulant des actions d'engagement positives ou négatives et un ensemble de prescriptions ou de proscriptions hiérarchisées* » (p. 20). Ainsi, il évoque l'importance de la hiérarchie de valeurs, en expliquant que, sans un tel classement de valeurs, le comportement humain peut être décrit par un ensemble d'instincts et de calculs probabilistes. Alors, dans ce cas-là, « *la vie humaine deviendrait une séquence de réactions aux stimuli non configurés* » (p. 20). Pour Valette-Florence (1988), les systèmes de valeurs présentent, en gros, deux orientations chez les individus : une orientation sociale et une orientation personnelle. Ce système de valeurs est défini par Rokeach (1973, p. 5) comme une « *une organisation durable de croyances concernant les modes de conduite ou les buts d'existence préférables ordonnées par niveau d'importance* ». Il permet, ainsi, à l'individu de disposer d'une connaissance profonde des

motivations qui conditionnent ses attitudes, ses croyances et ses comportements (Olson et Zanna, 1994).

Pour leur part, Pronovost et Royer (2003) distinguent trois catégories de valeurs :

- a- Les valeurs de légitimité : elles correspondent aux idéaux fondamentaux collectifs ; une grande partie de la société partage ces idéaux ; les représentations de la famille, du travail, du mariage, de la morale, de la religion, du mort, etc., sont des exemples des valeurs de légitimité.
- b- Les valeurs d'action : elles font référence aux normes sociales qui régissent les modalités pratiques de la vie en collectivité et les manières de faire ; cette deuxième catégorie inclut les représentations de la morale et les valeurs de la sociabilité (solidarité, amitié, etc.), la justice, la tolérance, etc.
- c- Les valeurs personnelles : elles « renvoient aux représentations reliées à l'identité, à l'image de soi, aux notions d'accomplissement et aux succès, souvent en opposition avec diverses contraintes extérieures perçues » (Pronovost et Royer, 2003, p. 147). Cette dernière catégorie regroupe aussi la satisfaction par rapport aux structures sociales, aux institutions, les conceptions de la réussite ou de l'échec et le jugement positif ou négatif de ce que l'individu réalise.

En sciences sociales, les valeurs sont souvent utilisées « pour caractériser les individus ou les sociétés, pour suivre le changement au cours du temps, et pour expliquer les motivations de base qui sous-tendent attitudes et comportements » (Schwartz, 2006, p. 929). En d'autres termes, les valeurs guident et forment la base solide des attitudes, des croyances et des comportements des individus dans la société.

Afin d'expliquer l'influence des valeurs sur les attitudes, les croyances et les comportements environnementaux de l'individu, plusieurs chercheurs ont construit des instruments de mesure *ad hoc* (Giannelloni, 1999). La réflexion de Stern et Dietz (1994) s'inscrit dans cette même logique ; elle propose une approche basée sur un ensemble de valeurs pour mesurer l'attitude envers la protection de l'environnement. Par ailleurs, ces auteurs considèrent que les attitudes environnementales s'articulent autour de trois fondements : des valeurs égoïstes (concernant l'individu lui-même : il est important de protéger la nature parce que je ne veux pas respirer de l'air pollué), des valeurs socio-altruistes (basées sur les bénéfices ou les objectifs humains : la protection de l'environnement est d'une réelle importance en raison des conséquences nocives que cela peut avoir sur les autres à long-terme) et des valeurs bio centriques (centrées

sur les valeurs intrinsèques de l'environnement naturel : les êtres humains doivent protéger la nature parce que nous faisons partie de la nature ; et les autres espèces ont le droit de continuer à vivre dans un environnement propre et sain). En d'autres termes, les attitudes d'une personne vis-à-vis de la protection de la nature se basent sur l'importance relative qu'elle accorde à elle-même, aux autres, aux plantes et aux animaux. Cette triade a été confirmée empiriquement par Schutz (2001) à partir de l'analyse des résultats de quatre études dont les résultats confirment l'existence des relations entre les valeurs personnelles et les préoccupations environnementales. Il en va de même de la recherche menée par Hansla et al. (2008) auprès de 494 suédois âgés entre 18 et 64 ans qui a identifié un lien significativement positif entre les trois orientations des valeurs liées aux préoccupations environnementales et la sensibilisation de l'individu à l'éco-responsabilité.

Pour Assogba (2004), les valeurs sont transmises et apprises essentiellement par le biais de la socialisation. Ainsi, une fois apprises et transmises par les différents agents de socialisation, les enfants sont en mesure d'être sensibilisés à l'adoption des actions et des pratiques reflétant des valeurs (de respect, de responsabilité, etc.) et d'adopter, à l'âge adulte, effectivement le comportement de CSR. Par conséquent, l'écart entre l'attitude et le comportement de la CSR, serait fort probablement, réduit.

Pour ce même auteur, les valeurs puissent constituer un ordre idéal ou moral au sein d'une société, il faut qu'elles soient intériorisées et partagées par ses membres (Assogba, 2004). Une raison, supplémentaire, pour laquelle il faut mettre plus l'accent sur le processus de socialisation et son efficacité dans l'apprentissage des valeurs qui sous-tendent un comportement de CSR.

Alors, les valeurs acquises et intériorisées peuvent avoir un impact sur le comportement de consommation des individus. Dans la partie suivante, nous proposons d'étudier le concept de valeurs dans le domaine des études de comportement du consommateur.

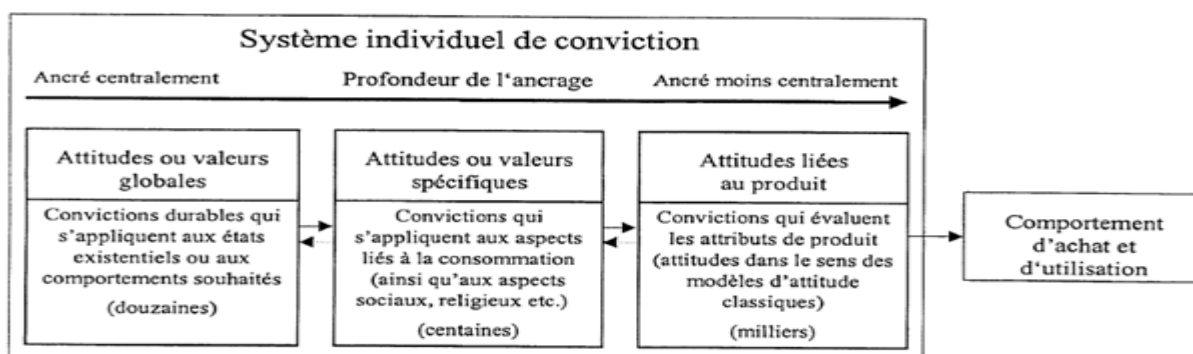
1.2. LE CONCEPT DE VALEUR DANS LE DOMAINE DU COMPORTEMENT DU CONSOMMATEUR

De nombreux chercheurs (Rokeach, 1968, 1973, 1974 ; Kahle, 1983, 1984 ; Kahle et al., 1986) ont proposé des approches visant la mesure des valeurs en comportement de consommation. Selon Solomon et al. (2010), l'ensemble des valeurs d'un individu influence significativement son mode de consommation dans la mesure où il achète certains produits ou services afin d'atteindre un objectif en cohérence avec celles-ci.

En comportement de consommation, Rokeach (1973) définit la valeur comme une « *croyance durable selon laquelle certains modes de comportement et certains buts de l'existence sont personnellement ou socialement préférables à un autre mode de comportement ou but de l'existence opposé ou convergent* » (p. 5). Les valeurs forment des convictions stables chez un individu et occupent une position centrale à l'intérieur de son système cognitif (Kamakura et Novak, 1992). Pour aller plus loin, la valeur possède deux dimensions : une dimension personnelle (croyance préférée) et une autre sociétale (croyance mobilisée et acceptée par les membres d'une société donnée) (Darpy, 2012).

Gierl et Stumpp (1999) considèrent que les valeurs, en tant qu'expression des états existentiels souhaités ou lignes de conduite, fonctionnent comme un déclencheur central du comportement de consommation. Ainsi, c'est en fonction du degré des relations entretenues entre les trois dimensions du système de conviction personnel (attitudes ou valeurs globales, attitudes ou valeurs spécifiques et attitudes liées au produit) qu'un comportement de consommation sera mis en œuvre (voir figure 4).

Figure 4 : Le système de valeurs et le comportement de consommation (Gierl et Stumpp, 1999)



Source : adapté de Gierl et Stumpp (1999, p. 72).

Dans leur étude, Gierl et Stumpp (1999) affirment que l'attitude globale (ou la valeur) de l'individu envers l'environnement influence son comportement de consommation. Ainsi, cette influence sera d'autant plus significative que les convictions de contrôle internes de l'individu vis-à-vis de la protection de l'environnement seront fortes.

Pour sa part, Valette-Florence (1988) distingue deux approches permettant d'étudier le système de valeurs du consommateur : celle définie par Rokeach (1973) et celle adaptée par Kahle (1983).

Bien que les deux approches possèdent des points en commun, l'approche de Kahle (1983) est centrée surtout sur les valeurs terminales (Darpy, 2012). Cette approche, connue sous la dénomination List of Values (désignée par le sigle LOV), porte sur trois grandes dimensions : l'orientation personnelle (accomplissement, épanouissement, etc.), l'orientation sociale (sens de l'appartenance, la sécurité, les relations chaleureuses avec autrui, etc.) et l'orientation d'hédonisme (excitation, joie, plaisir, etc.).

Dans ce qui suit, nous présenterons plus en détail ces deux approches de valeurs, ainsi que l'approche des valeurs de base universelles de Schwartz (1992, 2006).

1.2.1 L'APPROCHE DE ROKEACH (1973)

Rokeach (1973) propose une conception des valeurs en tant que croyances durables et stables selon lesquelles un mode de comportement ou un but de l'existence est préférable à un autre. En d'autres termes, selon Solomon et al. (2010) une valeur est « *la croyance qu'un choix particulier est préférable à son opposé* » (p. 124). Néanmoins, Darpy (2012) considère que les valeurs ne forment pas des croyances stables qui peuvent être déterminées de façon stricte par la société. Elles sont plutôt « la conception du désirable » par une personne, et représentent « des idéals abstraits » (Gierl et Stumpp, 1999). Ainsi, pour certains auteurs (Kahle, 1983 ; Schwartz et Bilsky, 1987 ; Kamakura et Novak, 1992), ces idéaux et valeurs font référence aux besoins psychologiques et universels exprimés par les individus.

Par ailleurs, l'approche de Rokeach⁶² (1973) s'articule autour de cinq postulats suivants :

- Le nombre de valeurs de chaque personne est relativement restreint.
- Toutes les personnes possèdent les mêmes valeurs, la différence réside dans le degré d'importance que chaque personne attribue à ces mêmes valeurs.
- Les valeurs sont organisées dans des systèmes de valeurs.
- Les valeurs sont formées à partir - et influencées par - la culture, la société, les institutions et la personnalité qui agissent comme des antécédents.
- Dans la plupart des problèmes étudiés en sciences sociales, on retrouve les conséquences des valeurs.

La démarche proposée par Rokeach (1973) est essentiellement centrée sur les valeurs concernant la société dans son ensemble. De ce fait, elle correspond plutôt aux études à connotation sociétale (Valette-Florence, 1988). Selon ce dernier auteur, l'approche de Rokeach (1973) met en évidence une composante supplémentaire au système de valeurs des individus, outre celle sociale et personnelle. Il s'agit de la recherche de « gratification personnelle », contrairement à la typologie connue sous l'appellation de LOV (List Of Values) de Kahle (1983).

La plupart des travaux en comportement du consommateur, basée sur les valeurs de Rokeach (1973), se sont penchées sur l'étude des situations particulières, telles que la consommation d'énergie (Hildebrandt, 1984), la consommation de cigarettes (Grube et al., 1984), etc.

L'approche de Rokeach (1973) définit une liste de trente-six valeurs, réparties en deux catégories distinctes :

- **Les valeurs instrumentales** ou modes de comportements (les moyens). Ces valeurs correspondent aux manières d'être ou d'agir permettant la réalisation des valeurs terminales (le courage ou l'honnêteté).
- **Les valeurs terminales** ou buts de l'existence (les fins). Ces valeurs sont des objectifs individuels ou sociaux (la paix ou la liberté).

⁶² Cité in Valette-Florence P. (1988), Analyse structurelle comparative des composantes des systèmes de valeurs selon Kahle et Rokeach, *Recherche et Applications en Marketing*, 3(1), 15-34.

Le tableau suivant présente les trente-six valeurs (18 terminales et 18 instrumentales) retenues par Rokeach (1973) afin d'expliquer le système de valeurs de l'individu.

Tableau 13 : Les valeurs retenues par Rokeach (1973) dans l'analyse des systèmes de valeurs

Valeurs terminales	Valeurs instrumentales
Une vie aisée (une vie prospère)	Ambitieux (travailleur, qui désire réussir)
Une vie passionnante (une vie stimulante et active)	Large d'esprit (à l'esprit ouvert)
Un sentiment d'accomplissement (contribution durable)	Capable (compétent, efficace)
Un monde en paix (sans guerre ni conflit)	Gai (enjoué, joyeux)
L'égalité (fraternité, égalité de chances pour tous)	Courageux (prêt à défendre ses valeurs)
La sécurité familiale (en prenant soin de ceux qu'on aime)	Indulgent (qui accepte de pardonner autrui)
La liberté (indépendance, libre choix)	Serviable (qui œuvre les biens des autres)
Le bonheur (satisfaction)	Honnête (sincère, franc)
L'harmonie intime (absence de conflit intérieur)	Imaginatif (audacieux, créatif)
La plénitude amoureuse (intimité sexuelle et spirituelle)	Indépendant (sûr de soi, autonome)
La sécurité nationale (protection contre une attaque)	Intellectuel (intelligent, réfléchi)
La plaisir (une vie agréable et menée sans hâte)	Logique (cohérent, rationnel)
Le salut (sauve pour la vie éternelle)	Aimant (affectueux, tendre)
Le respect de soi (estime de soi)	Obéissant (défèrent, respectueux)
Un statut social reconnu (respect, admiration)	Poli (courtois, bien élevé)
L'amitié authentique (camaraderie étroite)	Responsable (sur qui on peut compter, fiable)
La sagesse (une compréhension réfléchie de la vie)	Maître de soi (mesure, autodiscipline)

Source : adapté de Valette-Florence (1988, p. 20).

Il est à noter que ces valeurs représentent celles de la société américaine de l'époque (les années 70 et 80), d'où l'impérieuse nécessité de les mettre à jour d'une part, et de les adapter en fonction du contexte culturel de l'étude d'autre part. Il est important de signaler que même si les individus sont motivés par une valeur donnée, ils ont peu de chance de traduire cette valeur en une action s'ils ne croient pas à leurs capacités de la mener à bien et d'obtenir les résultats escomptés (Feather, 1995).

En ce qui concerne les valeurs liées à la protection de l'environnement, Giannelloni (1999) considère que l'approche de Rokeach (1973) semble convenable pour les recherches menées au niveau individuel. Ainsi, les valeurs terminales relatives à la protection de l'environnement sont positivement associées aux attitudes et comportements favorisant la protection de l'environnement (Neuman, 1986).

1.2.2. L'APPROCHE DE KAHLE (1983)

L'approche de Kahle (1983) est essentiellement inspirée d'une base théorique venant des travaux de Maslow (1954) sur les besoins, de Rokeach (1973) et de Feather sur les valeurs (1973) (Brée et Derbaix, 2000). De plus, comme l'approche est davantage centrée sur l'individu, elle s'avère préférable pour être utilisée dans les études du comportement de consommation (Valette-Florence, 1988).

Le postulat de base de cette théorie est le suivant : les individus s'adaptent à certains rôles dans la vie partiellement en fonction de leurs valeurs. Elle mobilise essentiellement des valeurs de nature terminale. En d'autres termes, les neuf valeurs retenues correspondent à des buts/fins de l'existence. Le tableau suivant présente la liste des valeurs (LOV) de Kahle (1983).

Tableau 14 : Les valeurs retenues par Kahle (1983) dans l'analyse des systèmes de valeurs

✓ Le sens de l'appartenance
✓ Le besoin d'excitation
✓ L'amusement et la joie de vivre
✓ Des relations chaleureuses avec les autres
✓ L'épanouissement personnel
✓ Un sentiment d'accomplissement
✓ Être respecté
✓ La sécurité
✓ Le respect de soi

Source : adapté de Valette-Florence (1988, p. 21).

Deux orientations distinctes découlent de cette approche : une orientation interne et une orientation externe. Alors que les valeurs « sens de l'appartenance », « être respecté » et « la sécurité » correspondent à l'orientation externe, les autres sont plutôt de nature interne. En outre, la théorie de Kahle (1983) met en relief la contribution personnelle à l'accomplissement des valeurs. Ce qui veut dire que les valeurs proviennent essentiellement des relations interpersonnelles (les interactions avec autrui), des aspirations personnelles (sentiment d'accomplissement, l'amusement et la joie de vivre, la sécurité) et par des facteurs personnels (le respect de soi, le fait d'être respecté et l'accomplissement personnel). Sur le plan de la mise en application de la LOV, les chercheurs demandent aux sujets de classer les valeurs par ordre d'importance ou d'identifier leurs deux valeurs essentielles (Brée et Derbaix, 2000).

Dans son article visant la réalisation d'une analyse comparative des composantes des deux systèmes de valeurs formulés par Rokeach (1973) et Kahle (1983), Valette-Florence (1988) souligne les conclusions suivantes :

- Les deux systèmes de valeurs mobilisent deux orientations générales concernant la nature des dimensions qu'ils reflètent : d'une part une orientation personnelle et de l'autre une orientation sociale.
- À l'exception de l'approche de Kahle (1983), celle de Rokeach met en évidence une composante supplémentaire spécifique, celle de la recherche de « gratification personnelle ».
- Suite à l'analyse structurelle effectuée sur les deux approches des systèmes de valeurs, Valette-Florence (1988) remarque que 59% du système de valeurs de Kahle (1983) est représenté par celui de Rokeach (1973). D'une manière générale, les deux approches sont similaires en ce qui concerne leurs structures.
- L'approche de Kahle (1983), par sa nature plutôt personnelle, semble mieux adaptée aux études du comportement de consommation ; alors que celle de Rokeach (1973) correspond plus aux études à connotation sociétale dans la mesure où elle prend en compte les valeurs concernant la société dans son ensemble.

De son côté, Darpy (2012) récapitule les deux approches dans un tableau comparatif (tableau 15). Ce tableau met en relief les points communs entre les deux perspectives des systèmes de valeurs.

Tableau 15 : Tableau récapitulatif et comparatif des approches de Rokeach (1973) et de Kahle (1983)

Domaine	Valeurs selon Kahle	Valeurs selon Rokeach	
		Instrumentales	Terminales
Plaisir	La recherche de simulation ; l'amusement et la joie de vivre	La gaieté	Le plaisir : une vie aisée et prospère ; une vie active et stimulante ; le bonheur
Sécurité	La sécurité		La sécurité de ceux qu'on aime ; la sécurité nationale ; un monde en paix ; la liberté
Réalisation de soi	Un sentiment d'accomplissement ; être respecté par autrui	L'ambition ; la compétence ; le courage	Une contribution durable ; un statut social
Indépendance	L'estime de soi ; épanouissement personnel	L'imagination ; l'autonomie ; l'intelligence ; la logique ; l'ouverture d'esprit	
Sérénité	Le sens d'appartenance ; des relations chaleureuses avec autrui	L'honnêteté	La sagesse ; la plénitude ; l'amitié authentique ; un monde de beauté ; l'harmonie intérieure ; le salut éternel
Conformité		L'obéissance ; la politesse ; la propreté ; la maîtrise de soi	
Société		La serviabilité ; l'indulgence ; la gentillesse ; la responsabilité	L'égalité

Source : adapté de Darpy (2012, p. 347).

Après avoir présenté les deux approches de Rokeach (1973) et de Khale (1983) dans les paragraphes précédents, nous mettrons en exergue, dans ce qui suit, la théorie des valeurs universelles qui a été définie par le sociologue Schwartz (1992, 2006).

1.3. LA THÉORIE DES VALEURS UNIVERSELLES DE SCHWARTZ (1992)

La théorie de Schwartz (2006) traite les dimensions de valeurs relatives à chaque personne. Pour Schwartz (2006), les individus se reconnaissent dans les mêmes valeurs quelle que soit leur culture, d'où sa conceptualisation d'une théorie universelle des valeurs. Les données qui

ont permis de valider cette théorie ont été collectées dans plus de soixante-dix pays (Schwartz, 2006). Pour Schwartz et Bilsky (1993), les théories qui ont tendance à devenir universelles doivent être testées dans plusieurs contextes culturels, c'est-à-dire auprès de nombreux échantillons culturellement différents. Ainsi, il a pu déterminer, avec ses collègues, cinquante-six valeurs structurées en onze domaines motivationnels qui entretiennent des relations entre eux (Odin et al., 1996),

Selon Schwartz (2006), les valeurs sont « ... *des concepts, socialement désirables, que l'on utilise pour représenter ces objectifs au niveau mental, et, en même temps, le lexique utilisé pour parler de ces objectifs*⁶³ dans les interactions sociales » (p. 932). De plus, selon Darpy (2012) ce même auteur considère que les valeurs expriment « *l'adhésion des individus à des objectifs permettant de satisfaire de grands ensembles de motivations (les domaines motivationnels) ayant plus ou moins d'importance dans la vie de tous les jours* » (p. 348). En d'autres termes, les objectifs et les valeurs qui les expriment sont un enjeu central pour la survie (Buss, 1986) ; ils sont présentés sous forme des motivations.

Nous présentons, dans le tableau suivant, les valeurs ou les domaines motivationnels universels définis par Schwartz (1992, 2000), au travers de l'objectif global que chacune d'entre elles exprime. Une précision sur les nécessités découlant de chacune de ces 11 dimensions de valeurs est également présentée ainsi que les principaux items utilisés pour se référer à la dimension en question.

⁶³ Selon Schwartz (2006), ces objectifs : « *permettant tout à la fois d'y faire face, de communiquer avec les autres à leur sujet, et d'obtenir la collaboration des autres dans leur démarche* » (p. 932).

Tableau 16 : Les domaines motivationnels universels de Schwartz (1992, 2006)

Les 10 valeurs ou domaines motivationnels universels de Schwartz	Objectif global	Nécessité(s) universelle(s)	Les items auxquels se réfère la valeur de base	Commentaires
<p>1. Autonomie</p> <p><i>Rechercher l'indépendance d'action</i></p>	<p>Indépendance de la pensée et de l'action, choisir, créer, explorer.</p>	<p>L'autonomie est ancrée dans les besoins vitaux de contrôle et de maîtrise et les exigences d'interactions nécessaires à l'autonomie et à l'indépendance.</p>	<p>La créativité La liberté Choisissant ses propres buts Curieux Indépendant Amour, propre, intelligent, droit à avoir une vie privée</p>	
<p>2. Stimulation</p> <p><i>Rechercher les défis et la nouveauté</i></p>	<p>Enthousiasme, nouveauté et défis à relever dans la vie.</p>	<p>Les valeurs de stimulation découlent du besoin vital de variété et de stimulation.</p> <p>Elles permettent de maintenir un niveau d'activité optimal et positif tout en écartant la menace qu'amènerait un niveau élevé de stimulation.</p>	<p>Une vie variée Une vie passionnante Intrépide</p>	
<p>3. Hédonisme</p> <p><i>Rechercher les plaisirs et les gratifications</i></p>	<p>Plaisir ou gratification sensuelle personnelle.</p>	<p>Les valeurs d'hédonisme découlent des besoins vitaux de l'être humain</p>	<p>Plaisir Aimant la vie Se faire plaisir</p>	

		et du plaisir associé à leur satisfaction.		
<p>4. Réussite (Accomplissement)</p> <p><i>Rechercher le succès personnel</i></p>	Le succès personnel obtenu grâce à la manifestation de compétences socialement reconnues.	Les valeurs qui correspondent à la réussite proviennent du besoin de l'individu d'être performant dans la création ou l'accès à des ressources afin qu'elles puissent atteindre leurs objectifs.	<p>Ambitieux</p> <p>Ayant de succès</p> <p>Capable</p> <p>Ayant de l'influence</p> <p>Intelligent, amour-propre, reconnaissance sociale</p>	Le pouvoir et la réussite sont deux valeurs indispensables à la reconnaissance sociale.
<p>5. Pouvoir</p> <p><i>Rechercher un statut social, contrôler les autres</i></p>	Statut social prestigieux, contrôle des ressources et domination des personnes.	Les valeurs du pouvoir proviennent du besoin exprimé par les individus d'une certaine reconnaissance et de différenciation sociale.	<p>Autorité</p> <p>Richesse</p> <p>Pouvoir social</p> <p>Image publique</p> <p>Reconnaissance sociale</p>	
<p>6. Sécurité</p> <p><i>Rechercher l'harmonie et la stabilité</i></p>	Sûreté, harmonie et stabilité de la société, des relations entre groupes et individus, et de soi-même.	Les valeurs de sécurité proviennent des nécessités essentielles du groupe et de l'individu.	<p>Ordre social</p> <p>Sécurité familiale</p> <p>Sécurité nationale</p> <p>Propre</p> <p>Réciprocité des services rendus</p> <p>En bonne santé, modéré, sentiment d'appartenance</p>	
<p>7. Conformité</p> <p><i>Freiner les pulsions contraires aux normes</i></p>	Modération des actions, des goûts, des préférences, et des impulsions susceptibles de déstabiliser ou de blesser les autres,	Les valeurs de conformité découlent de la nécessité pour les individus d'inhiber leurs désirs qui	<p>Obéissant</p> <p>Autodiscipliné</p> <p>Poli</p> <p>Honorant ses parents et les</p>	Les valeurs de tradition et de conformité sont trop proches en termes de motivations.

	ou encore de transgresser les attentes ou les normes sociales.	pourraient contrarier ou entraver le bon fonctionnement des interactions entre les groupes.	anciens Loyal, responsable	Les deux types de valeurs ont comme objectif la subordination du sujet aux attentes imposées par les autres.
8. Tradition <i>Respecter les coutumes et la religion</i>	Respect, engagement, et acceptation des coutumes et des idées soutenues par la culture ou la religion auxquelles on est attachée.	Les valeurs de tradition sont l'expression de la solidarité du groupe, qui exprime sa valeur singulière et contribuent à sa forme de survie.	Respect de la tradition Humble Religieux Acceptant ma part dans la vie Modéré, vie spirituelle	La différence est au niveau de la nature de cette subordination.
9. Bienveillance <i>Préserver le bien-être des proches</i>	La préservation et l'amélioration du bien-être des personnes avec lesquelles on se trouve fréquemment en contact (l'endogroupe).	Les valeurs de bienveillance correspondent à la nécessité pour le groupe de fonctionner de manière harmonieuse et du besoin d'affiliation de l'individu en tant qu'organisme biologique. Ce type de valeurs met en lumière le souci du bien-être des autres.	Secourable Honnête Indulgent Responsable Loyal Amitié vraie Amour adulte Sentiment d'appartenance, un sens dans la vie, une vie spirituelle	
10. Universalisme <i>Comprendre, tolérer, aider les autres</i>	Compréhension, estime, tolérance et protection du bien-être de tous et de la nature.	Les valeurs d'universalisme proviennent du besoin de survie des individus et des groupes. Il est à noter que ce besoin n'est pas identifié tant	Large d'esprit Justice sociale Égalité Un monde en paix Un monde de beauté	

		que l'individu n'a pas été en contact avec d'autres groupes qu'autre de ses proches, et tant qu'il n'a pas pris en conscience du caractère limité des ressources naturelles.	Unité avec la nature Sagesse Protégeant l'environnement Harmonie intérieure, une vie spirituelle	
11. La Spiritualité <i>Donner un sens à sa vie</i>	Le sens, la cohérence et l'harmonie intérieure, obtenus en transcendant la réalité quotidienne.	Les valeurs de spiritualité sont constituées du besoin humain de base qui se trouve dans toutes les sociétés.	Une vie spirituelle Sens de la vie Harmonie intérieure Détachement Unité avec la nature, acceptant la part dans la vie, religieux	Cette onzième valeur, qualifiée aussi comme universelle, a émergé dans une version antérieure de la théorie de Schwartz (1992).

Concernant les valeurs liées à la protection de l'environnement, l'inventaire des valeurs de base proposé par Schwartz (2006), ci-dessus, fait figurer un domaine motivationnel qui les reflète. Ce domaine motivationnel dénommé « Universalisme » est décrit par Schwartz (1992) comme étant celui qui implique « *la compréhension, l'appréciation, la tolérance et la protection pour le bien-être de tous les peuples et de la nature* » (p. 12). Pour leur part, Hansla et al. (2008) évoquent le fait que les croyances et les préoccupations environnementales d'un individu sont corrélées avec ces valeurs de pouvoir, de bienveillance et d'universalisme développées par Schwartz (2006). À noter que cet inventaire est plus adapté aux recherches concernant les valeurs d'un groupe en général qu'à celles d'un individu (Giannelloni, 1999). Henry (1976) affirme déjà que les valeurs liées à la relation entre l'homme et la nature forment une des quatre dimensions de base des valeurs de la société américaine ; les trois autres étant la dimension temporelle, l'activité personnelle et la relation aux autres.

En outre, les dimensions motivationnelles de Schwartz (2006) peuvent être regroupées en quatre groupes de valeurs (Schultz et Zelezny, 1999) : l'ouverture au changement (*Openness*

to change), le conservatisme (*Conservatisme*), le dépassement de soi (*Self-transcendance*) et l'auto-valorisation (*Self-enhancement*). Le tableau suivant présente ces quatre groupes ainsi que les principaux domaines motivationnels et les items qui les représentent.

Tableau 17 : Les catégories des domaines motivationnels de Schwartz (2006)

Les catégories	Les domaines motivationnels	Les items de mesure
<i>L'ouverture au changement</i>	L'autonomie, la stimulation et l'hédonisme	La créativité, la curiosité et l'audace, etc.
<i>Le conservatisme</i>	La conformité, la tradition et la sécurité	La politesse, l'autodiscipline, la propreté, la sécurité nationale, etc.
<i>Le dépassement de soi</i>	L'universalisme et la bienveillance	La protection de l'environnement, l'égalité, un monde de beauté, la justice sociale, etc.
<i>L'auto-valorisation</i>	Le pouvoir et la réussite (accomplissement)	Le pouvoir social, l'autorité, la richesse, la réussite, la capacité, l'ambition, etc.

1.4. LA NATURE DES VALEURS

L'importance accordée aux valeurs (par exemple, la réussite, la tradition, la bienveillance...) diffère d'une personne à une autre. Dans le cadre de sa théorie des valeurs universelles, Schwartz (avec Rubel, 2005, 2006) attribue six caractéristiques principales aux valeurs⁶⁴. Ces caractéristiques sont les suivantes :

1. *Les valeurs sont des croyances associées de manière indissociable aux affects*

Une fois que les valeurs sont « *activées* », elles « *se combinent aux sentiments* » (Schwartz, 2006, p. 931). Cette activation est indispensable pour que la valeur ait une influence notable sur le comportement de l'individu (Verplanken et Holland, 2002). Selon

⁶⁴ La conception des valeurs adoptée par Schwartz (1992 ; avec Rubel en 2005), leur attribue six caractéristiques perçues comme étant implicitement définies dans les écrits de nombreux auteurs. Parmi ces auteurs, nous citons : Allport (1961), Feather (1951, 1995), Rokeach (1973), Kohn (1969) et autres.

Schwartz (2006), l'activation d'une valeur n'est pas forcément liée au fait d'y penser consciemment ; cependant, plus les valeurs viennent rapidement à l'esprit, plus elles sont accessibles et, par conséquent, plus elles peuvent être activées. Pour sa part, Bardi (2000) considère que les valeurs les plus importantes seront par la suite les plus accessibles ; elles représentent donc les liens les plus forts avec le comportement.

Par exemple, si pour une personne la valeur du pouvoir est la plus importante, elle va exprimer plusieurs sentiments selon sa situation :

- Si cette valeur est menacée, la personne se trouve en état d'alerte.
- Si la personne ne parvient pas à préserver cette valeur, la personne est alors désespérée.
- Si la personne est capable d'exercer la valeur : elle sera heureuse.

2. *Les valeurs ont trait à des objectifs désirables qui motivent l'action*

En fonction de ses valeurs dominantes, chaque personne est motivée dans la poursuite de ses objectifs.

3. *Les valeurs transcendent les actions et les situations particulières*

Dans certaines pratiques quotidiennes certaines valeurs s'avèrent pertinentes. À titre d'exemple, dans des domaines comme le sport, la politique, les affaires ou l'école, des valeurs telles que l'obéissance et l'honnêteté ont une grande importance.

Cette troisième caractéristique est souvent utilisée pour faire la distinction entre les valeurs et des concepts plus restreints comme les normes et les attitudes. Cette distinction se base sur le fait que la valeur traite le plus souvent des objets, des actions ou des situations spécifiques.

4. *Les valeurs servent d'étalon ou de critères*

Les valeurs sont utilisées pour évaluer les actions, les politiques, les événements et même les personnes. On est rarement conscient de l'influence des valeurs sur l'évaluation de nos pratiques quotidiennes. Par contre, cet impact devient conscient une fois que les actions ou les jugements sont devenus une source de conflits entre différentes valeurs que l'individu affectionne.

5. *Les valeurs sont classées par ordre d'importance les unes par rapport aux autres*

Les valeurs peuvent être classées par ordre de priorité ; cette hiérarchie est considérée comme étant caractéristique de la personne. Par ailleurs, cette hiérarchisation de valeurs chez un individu permet de les distinguer des autres concepts, telles que les normes et les attitudes. Cette organisation hiérarchique des valeurs constitue le système de valeurs.

L'importance de la hiérarchie des valeurs d'un individu réside dans le fait qu'elle permette de programmer des actions liées aux valeurs les plus importantes et de renforcer la mise en œuvre des comportements en concordance avec celles-ci (Schwartz, 2006).

6. *L'importance relative de multiples valeurs guide l'action*

« *Toute attitude, tout comportement, implique nécessairement plus d'une valeur* » (Schwartz, 2006, p. 931). En d'autres termes, les valeurs guident l'action, mais à condition qu'elles soient susceptibles d'être activées et dotées d'une certaine importance pour celui qui agit.

Dans le même ordre d'idées, Assael (1984) attribue aux valeurs les caractéristiques suivantes :

- Les valeurs sont apprises : ce processus d'apprentissage se fait au sein d'une même société ou par un transfert entre les sociétés.
- Les valeurs sont stables, mais elles sont aussi dynamiques : elles évoluent selon un cycle de vie.
- Les valeurs sont associées à un ensemble de normes qui régissent les comportements.
- Les valeurs sont partagées au sein de la même collectivité sociale.

Quant à Pollay (1983), les valeurs accomplissent les fonctions suivantes :

- Les valeurs sont des facteurs déterminants de presque tous les comportements et attitudes, du simple acte d'achat à l'idéologie politique ou religieuse.
- Les valeurs restreignent ou canalisent l'impulsion individuelle vers des attitudes et des actions culturellement approuvées.
- Les valeurs guident la représentation de soi, l'évaluation et le jugement de soi et des autres.
- Les valeurs correspondent à des normes qui régissent et organisent les croyances et les comportements, notamment ceux qui valent d'être préservés. Elles permettent ainsi, de

changer les croyances et les comportements qui ne sont pas en cohérence avec les normes de la société.

Darpy (2012, p. 346) signale, de son côté, que les valeurs réalisent plusieurs fonctions dans la société :

- Les valeurs constituent des *standards de moralité* et fixent une légitimité aux *forces régulatrices* qui sont à l'œuvre (la famille, la loi, etc.).
- Les valeurs permettent à l'individu de définir une identité ; celle-ci est largement partagée avec les autres membres de la société : la dimension culturelle de la valeur.
- Les valeurs permettent, enfin, aux individus de justifier leurs comportements et leurs actes devant le monde extérieur.

En guise de conclusion, les valeurs sont considérées comme étant des faits irréductibles, qui forment un noyau stable pour les membres de la société (Boudon et al., 1999). Elles sont, selon Schwartz (2006), le plus souvent utilisées « ...pour expliquer les motivations de base qui sous-tendent attitudes et comportements » (p. 6). En outre, une valeur sera transmise et apprise par le biais de la socialisation (Assogba, 2004). Cette dernière correspond à un processus d'apprentissage lent et continu qui débute à l'enfance (la socialisation primaire) et se poursuit tout au long de la vie de l'individu (la socialisation secondaire) (Berger et Luckmann, 1977).

Nous poursuivons cette section par la définition de la socialisation, tout d'abord, d'un point de vue sociologique, puis du point de vue des théoriciens du domaine du comportement de l'enfant-consommateur. Nous achevons cette partie, par une esquisse de l'influence de divers agents de socialisation.

2. LA SOCIALISATION DE L'ENFANT À LA CONSOMMATION

2.1. LA SOCIALISATION : TENTATIVES DE DÉFINITION

Étant donné que chaque société est confrontée aux « sempiternels » problèmes de transfert et de transformation de ses accords sociaux dominants (valeurs, attitudes, normes,

comportements, connaissances et compétences), vers la génération suivante, des sociologues, des psychologues, d'éducateurs et même des philosophes se sont efforcés d'analyser ce problème et ce même avant l'apparition du terme de SOCIALISATION (Patriksson, 1995). Toutefois, c'est avec l'émergence des sciences sociales modernes, surtout à la fin du XIXe siècle, que la communauté scientifique accepte d'adopter le terme SOCIALISATION. En effet, le sociologue Français Emile Durkheim a été l'un des premiers à introduire ce nouveau terme dans les recherches en sociologie (Durkheim, 1968).

Les tentatives de définition du mot socialisation ont été nombreuses reflétant ainsi les différentes approches théoriques appliquées et leurs hypothèses épistémologiques (Brim, 1966 ; Goslin, 1969 ; Ziegler et Child, 1969 ; Hurrelman, 1988). En analysant le processus de socialisation, les psychologues se concentrent sur les facteurs individuels (personnalité, développement cognitif), les sociologues mettent l'accent plus sur l'influence de la structure sociale dans la société ; tandis que les anthropologues sociaux accordent souvent l'importance sur les facteurs culturels.

Ainsi, Hurrelman (1988) a établi une classification et une comparaison souvent utiles pour les différentes théories traitant de la définition de la socialisation. Cette classification l'a conduit à les regrouper en sept approches : théorie de l'apprentissage sociale, théorie psychanalyse, théorie développementale, théorie écologique, théorie du système, théorie de l'action et la structure sociale. Pour cet auteur la socialisation « *est le processus de l'émergence, la formation et le développement, de la personnalité humaine dépendant de/et en interaction avec l'organisme humain, d'une part, et les conditions de vie sociales et écologiques existant à un moment donné dans le développement de la société, de l'autre* » (Hurrelman, 1988, p. 2).

Alors, la socialisation est un processus qui couvre un domaine vaste dans les sciences sociales et humaines et pourrait être considérée comme inter et transdisciplinaire de nature. McPherson (1986) explique ce point de vue de la manière suivante : « *durant la prime enfance et l'enfance, la perspective fonctionnaliste, basée sur les théories de développement social et cognitif, sera sans doute la plus apte à expliquer le processus, tandis que, au fur et à mesure, qu'avance en âge l'être social, une perspective interactionniste symbolique, conflictuelle ou d'échange peut s'avérer plus appropriée durant l'adolescence et à l'âge adulte* » (p. 115).

Plus récemment, Darmon (2006) définit d'une manière récapitulative, dans son ouvrage⁶⁵ intitulé « La Socialisation », ce phénomène social de la façon suivante :

« *C'est l'ensemble des processus par lesquels l'individu est **construit**, on dira aussi **formé, modelé, façonné, fabriqué, conditionné**, par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert, apprend, intériorise, incorpore, intègre, des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (p. 6).*

Il ajoute également que la société joue un rôle crucial dans ce processus dans la mesure où elle forme le contexte dans lequel la socialisation s'effectue.

Pour ce même auteur, ce phénomène social n'exclut pas de certaines critiques. Il formule, ainsi, trois critiques vis-à-vis de la socialisation :

- *Première critique* : la socialisation est une notion de caractère « hyper-socialisé », qui risque de s'opposer aux valeurs de liberté et de responsabilité des individus.
- *Deuxième critique* : la sociologie qui étudie la socialisation privilégie un paramètre unique de l'action des individus au détriment des autres.
- *Troisième critique* : la socialisation ignore la figure que l'individu a produite, c'est pourquoi il lui est difficile de s'adapter à l'analyse sociologique du monde contemporain.

Ainsi, la socialisation occupe une place centrale dans les pensées des sociologues. Dans la partie suivante, nous allons présenter la socialisation d'un point de vue sociologique avant de se focaliser sur la socialisation dans le domaine de l'enfant-consommateur. Nous verrons qui sont les différents agents susceptibles d'influer sur ce processus d'apprentissage social.

2.2. LA SOCIALISATION : UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE⁶⁶

La socialisation est un phénomène ambigu de la sociologie (Ferréol, 1991), car il est un processus d'apprentissage continu par lequel l'individu acquiert les modes d'agir et de penser

⁶⁵ Darmon M. (2006), *La Socialisation*, Armand Colin, col. 128 : Paris.

de son environnement dès son plus jeune âge et les intériorise⁶⁷ pour les intégrer dans sa personnalité afin de devenir un membre d'un groupe dans lequel il acquiert un statut social. Une fois ces valeurs du groupe adoptées, il est capable de se hisser dans le groupe visé (Merton, 1957). Pour Darmon (2006), « *on peut, en fait, avancer l'idée que les approches sociologiques de la socialisation se distinguent selon qu'elles mettent plus ou moins l'accent sur les composantes et les effets inconscients du processus* » (p. 12).

Ce processus de socialisation est défini par McPherson et Brown (1988) comme étant : « *un processus par lequel les individus apprennent les compétences, les traits, les valeurs, les normes, les attitudes et les connaissances associées à la performance liée à leur rôle social actuel ou anticipé* » (p. 267).

La socialisation désigne, alors, un processus lent et continu par lequel un individu assimile et intériorise les modes de pensée, les valeurs et les comportements caractéristiques de la société à laquelle il appartient (Sillamy, 1983).

Deux idées fortes émergent, ainsi, de cette définition :

- La socialisation est un phénomène qui s'inscrit dans la durée, puisque ses effets, sur l'individu, nécessitent du temps pour être mise en évidence.
- La socialisation conduit à l'assimilation de caractéristiques relativement durables (attitudes, identité, image de soi).

Quant à Heinemann⁶⁸ (1986), il présente quatre dimensions de la socialisation qui doivent être intégrées lors des analyses et des recherches portant sur la socialisation. Ces quatre dimensions sont les suivantes :

⁶⁷ L'intériorisation est la manière dont un enfant acquiert le savoir à travers l'interaction sociale. Cette interaction se fait de la manière suivante : dans un premier temps, l'enfant fait l'expérience d'une situation avec une autre personne, puis, dans un deuxième temps, cette expérience va être réalisée par lui-même, jusqu'à ce que celle-ci devienne une partie de son corpus de connaissances. En fait, ce processus d'apprentissage par interaction basée sur la socialisation s'applique non seulement dans le domaine du langage ou la mémoire, mais aussi dans celui du comportement de consommateur.

⁶⁸ Cité in Patriksson G. (1994), Socialisation, Synthèse de recherche : Partie II, in *Le rôle du sport dans la société : Santé, Socialisation, Économie*. Strasbourg : Les éditions du conseil de l'Europe.

- La première dimension est celle de la conformité normative (identité sociale) : elle implique l'existence, de valeurs, de normes, de symboles et de techniques transmises au sein d'une société et que les individus apprennent et acceptent comme justes.
- La deuxième dimension renvoie à l'identité du moi : elle désigne la faculté d'harmoniser les attentes et les demandes en matière du rôle social avec la personnalité individuelle (besoins, désirs, expériences...).
- La troisième dimension est celle qui désigne la force du moi : cette troisième faculté est cruciale pour maintenir de l'équilibre entre la conformité sociale et l'identité de moi (c'est l'indépendance et la faculté d'utiliser les normes sociales de façon souple et réfléchie).
- La quatrième dimension est celle de la solidarité : elle correspond à la faculté de relier et d'intégrer l'identité et la force du moi avec les obligations sociales vis-à-vis des autres.

Alors, le processus de socialisation exige l'existence d'un degré élevé de conformité dans les comportements, les attitudes et les valeurs. En outre, la socialisation se situe dans le cadre d'un processus d'interaction bilatérale. Elle est considérée, par conséquent, comme un dispositif pour l'intégration sociale, de façon à permettre d'établir des liens sociaux entre les individus et les groupes.

Dans le cadre de sa recherche sur la socialisation sportive, Patriksson (1995) qualifie le processus de la socialisation comme étant « *complexe* ». Cette complexité est justifiée par le fait que la socialisation est une construction sociale très vaste, « *tendant de saisir et appréhender un très grand nombre d'interactions et communications sociales concrètes qui se produisent tout au long d'une vie dans une vaste gamme de contextes sociaux : maison, cours de récréations, arrière-cours, centres de jour, vestiaires, terrains de sport, lieux de travail...* » (Patriksson, 1995, p. 131).

Alors, en sociologie, la socialisation est le processus qui consiste à transmettre et à faire acquérir les connaissances, les modèles, les valeurs et les symboles qui sont propres aux groupes et à la société d'appartenance de l'individu. De ce fait, selon Bolliet et Schmitt (2008), il serait indispensable de cerner et de posséder des mécanismes nécessaires à la compréhension de ce processus afin d'être en mesure de comprendre les manières avec lesquelles les individus développent leur identité et leurs sentiments d'appartenance aux

groupes sociaux. Selon la conception d'Émile Durkheim⁶⁹ de la socialisation, c'est un processus « *d'assimilation des individus aux groupes sociaux* » (Boudon et Bourricaud, 2004, p. 527).

Mead (2006)⁷⁰ est le premier à avoir abordé la socialisation comme étant la « construction d'un soi dans ma relation à autrui ». Dans le cadre de son approche, elle accorde une ampleur particulière au rôle de la communication dans le processus de socialisation. En effet, pour cette auteure, la communication occupe une place centrale dans le cadre de la socialisation et fait dépendre son issue essentiellement à travers la relation communautaire qui s'instaure entre socialisateurs et socialisés. En outre, pour Mead (2006) la socialisation est un processus qui se fait en trois étapes :

- La première étape : durant cette phase, l'enfant prend en charge les rôles joués par ses « autrui significatifs » (par ses proches). Ainsi, il s'invente « un double », voire « un personnage ».
- La deuxième étape : l'enfant devient membre d'un groupe de pairs. Il est censé, alors, respecter les règles du jeu de ce groupe, mais il va falloir essayer de créer de nouvelles règles. Alors, il va intérioriser l'identité du groupe tout en construisant sa propre identité.
- La troisième étape : elle se caractérise par la volonté de l'enfant de devenir « Moi » suite à la deuxième phase durant laquelle il a réussi à remplir un rôle utile. Durant cette étape, il sera reconnu et possède désormais une identité particulière reconnue par les autres.

En psychologie sociale, la socialisation ne se focalise pas seulement sur le groupe social, mais elle se définit comme étant « *le processus d'apprentissage qui rend une personne capable de participer de manière satisfaisante à un groupe social* » (Schneider, 1977, p. 188). Alors, la notion de socialisation ne se limite pas à la seule dimension sociologique. Au niveau psychologique, elle se définit comme étant un processus d'acquisition des attitudes, des normes, des valeurs et des comportements permettant ainsi l'intégration et l'adaptation sociales de l'individu (Cloutier, 2000).

⁶⁹ Émile Durkheim est le père fondateur de la sociologie en France.

⁷⁰ Il s'agit d'une réédition, la première édition date depuis 1934.

Dans le domaine du comportement du consommateur, la définition de la socialisation s'est inspirée de ces deux courants, avec une adaptation de ce concept au contexte du marketing.

En guise de résumé, nous pouvons dire que la socialisation est un processus d'apprentissage nécessaire pour que l'individu apprenne et intériorise des valeurs, des normes, des modèles et des symboles pour sa vie en société et en conformité avec la culture qui domine cette société. Elle est un processus d'apprentissage continu qui débute à l'enfance (la socialisation primaire) et se poursuit tout au long de la vie (la socialisation secondaire) (Berger et Luckmann, 1997).

2.3. LES DEUX NIVEAUX DE LA SOCIALISATION

Berger et Luckmann (1997)⁷¹ étaient parmi les premiers auteurs qui ont clairement différencié la socialisation primaire de la socialisation secondaire. En effet, la socialisation primaire concerne la période d'apprentissage de la vie sociale durant l'enfance. En d'autres termes, la socialisation, comme forme d'apprentissage social, commence dès l'enfance avec la socialisation primaire. Cette forme de socialisation a une forte influence sur l'enfant, vu que ce dernier est fortement influençable et il a besoin des personnes qui l'entourent pour qu'il puisse apprendre les conditions de vie en société. En fait, la socialisation à cet âge est imposée et se fait dans un contexte affectif. Pour ces raisons, Darmon (2006) indique que tout ce qui est acquis profondément par l'individu à un âge précoce, contribue dans une grande partie à la formation de sa personnalité, de ses attitudes et de ses comportements à l'âge adulte.

Les parents et l'école sont les principaux acteurs de la socialisation primaire. Dans le cadre de ces deux cas, l'enfant se trouve censé pratiquer des activités qui le poussent à se socialiser. D'un côté, grâce à sa famille, l'enfant apprend la politesse, les bons comportements. De plus, il intègre des normes et des valeurs en conformité avec sa société à travers ses parents. De l'autre côté, une fois à l'école, il se trouve avec des semblables, mais aussi des responsables. De ce fait, il est amené à jouer avec les autres enfants et à appliquer ce que lui a appris sa famille.

⁷¹ La première édition de leur livre intitulé « *La construction sociale de la réalité* » date de 1966.

En revanche, la socialisation secondaire est définie comme « *un processus subséquent qui induit un individu déjà socialisé à de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société* » (Berger et Luckmann, 1997, p. 150). De son côté, Darmon (2006) donne à ce processus la définition suivante : « *la socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde* » (p. 70). En d'autres termes, la socialisation secondaire désigne le processus par lequel l'individu continue à assimiler les valeurs, les normes, les attitudes, les compétences et les conduites qui sont nécessaires pour qu'il puisse jouer son rôle dans la société dans laquelle il vit et évolue. Ainsi, ce processus d'apprentissage continue tout au long de la vie de l'individu pour lui permettre de jouer différents rôles sociaux. En d'autres termes, la socialisation secondaire concerne plutôt les adolescents et les adultes.

En effet, cette distinction entre les deux niveaux de la socialisation s'avère importante puisqu'elle pourra mettre en évidence que la socialisation, qui débute dès l'enfance, permet à l'enfant ainsi d'incorporer, malgré la plus grande dépendance socio-affective à l'égard des adultes avec lesquels il est en contact, « *le monde, le seul monde existant et concevable, le monde tout court* » (Berger et Luckmann, 1997, p. 185).

En parallèle à cette différenciation entre les deux niveaux de la socialisation qui marquent la vie de l'individu, une autre distinction pourrait être réalisée entre les agents⁷² par l'intermédiaire desquels se fait et se poursuit ce processus d'apprentissage. Il s'agit de la différenciation entre les agents de la socialisation primaire (famille, l'école, les médias, les nouveaux médias, les groupes de pairs, les clubs sportifs) et ceux qui pourraient intervenir lors de la socialisation secondaire⁷³ (lieux du travail, les universités, les groupes intermédiaires : les syndicats, les associations, les groupes politiques...). Dans notre recherche, nous nous focalisons sur le rôle des agents de socialisation primaire, sur la socialisation de l'enfant à la consommation.

Pour sa part Darmon (2006), explique comment la socialisation des enfants peut être considérée comme plurielle. Elle justifie cette idée en suggérant que les enfants au cours de

⁷² Dans le cadre de notre travail doctoral, nous nous intéressons plutôt aux agents de la socialisation primaire, vu que notre travail se concentre sur des enfants âgés de 7 à 12 ans. En outre, nous allons expliquer d'une manière synthétique le rôle de ces différents agents.

⁷³ Les agents de la socialisation secondaire ont comme rôle d'adapter un individu déjà socialisé à un environnement social spécifique. Autrement dit, ils ont pour tâche d'intérioriser les valeurs et les normes spécifiques à un groupe social particulier. Ainsi, leur action persiste tout au long de la vie de l'individu.

leur processus de socialisation ne subissent pas uniquement les influences de leur famille, mais aussi une multitude d'influences. Il s'agit, alors, de l'influence des autres agents de la socialisation primaire tels que l'école, les pairs et les médias.

D'une manière générale, la socialisation fait référence, selon Bus et al. (1981), aux : « *manières par lesquelles les individus acquièrent et apprennent des savoir-faire, connaissances, valeurs, motivations et rôles appropriés à leur position dans un groupe ou une société* » (p. 134).

En résumé, la socialisation est un processus interactif par lequel l'individu intériorise et incorpore, du monde social dans lequel il vit, des normes, des valeurs et des dispositions. En effet, ce processus ne se limite pas à la seule période de l'enfance (socialisation primaire), mais il se poursuit tout au long de la vie adulte (socialisation secondaire). Il est important de noter que dans le cadre des études qui portent sur la socialisation, il est sage de prendre en considération l'influence des différentes expériences vécues par l'individu tout au long de sa vie, en tenant compte surtout des différents milieux ou contextes dans lesquels cette intériorisation se déroule.

Dans le domaine de la consommation, la socialisation occupe une place primordiale dans l'étude du comportement de l'enfant-consommateur. Dans ce qui suit, nous abordons la socialisation de l'enfant à la consommation avec la présentation d'un focus sur l'influence des différents agents de socialisation primaire sur le développement de ce processus.

2.4. LA SOCIALISATION DANS LE DOMAINE DU COMPORTEMENT DE L'ENFANT-CONSOMMATEUR

Même avant d'apprendre à lire, à écrire ou à faire des opérations arithmétiques complexes, les enfants sont déjà devenus des consommateurs (Roedder-John et Peracchio, 1993). Par ailleurs, face à un produit ou à un service, l'enfant n'est jamais tout seul. Il est, en fait, le plus souvent guidé de manière directe ou indirecte par autrui (les parents, la fratrie, les pairs, les amis, ou par les adultes en général). Alors, les connaissances, les préférences et les intérêts en termes de consommation, ne sont jamais purement spontanés ou innés ; c'est par le biais de la socialisation que l'enfant devient capable de les apprendre et de les intérioriser. Ce sont les

parents, les grands-parents, les copains, les éducateurs, etc., qui favorisent en grande partie chez l'enfant les capacités et les désirs liés à la consommation (de La Ville et Tartas, 2011).

En effet, l'intérêt de la recherche sur la socialisation de l'enfant-consommateur est né dans les années 50, avec notamment des études qui portent sur la loyauté envers la marque et la consommation ostentatoire (Roedder-John, 2001). Puis, les travaux dans ce domaine se sont poursuivis dans les années 60. Malgré cela, ce n'est que vers les années 70 qu'une définition du concept de socialisation voit le jour, formulée par Ward (1974), qui est considérée, selon de La Ville et Tartas (2011), comme étant une tentative de définition volontairement large de ce concept en comportement de l'enfant-consommateur.

Ainsi, selon Ward (1974), la socialisation de l'enfant à la consommation se définit de la façon suivante : *« c'est le processus par lequel les enfants acquièrent des compétences, des connaissances et des attitudes utiles à leur évolution dans un milieu marchand »* (p. 2).

Selon Kline (2010), la définition proposée par Ward (1974), ci-dessus, met en relief plutôt les compétences que les processus. De plus, selon ce même auteur, elle se situe dans la même lignée d'idées de la théorie des stades du développement cognitif de l'enfant formulée essentiellement par Piaget dans les années 80.

Ainsi, la socialisation est un processus par lequel les jeunes (et pas seulement les enfants) acquièrent des compétences, des connaissances, des attitudes, des valeurs et savoir-faire pertinents au fonctionnement d'un consommateur en société.

En effet, la compréhension de la socialisation du consommateur avant l'âge adulte s'avère cruciale, essentiellement pour permettre à l'enfant de devenir capable de traiter les problèmes qui pourraient se poser dans le marché de l'enfance (Cram et Ng, 1999). En outre, comme le soulignent à la fois Ward et al. (1990) et Ekström (2010), les recherches menées sur la socialisation à la consommation accordent une attention particulière sur les enfants en partant d'une hypothèse que la socialisation à la consommation des enfants se considère comme déterminante et impacte le plus souvent les compétences de la consommation développées par le jeune consommateur. Néanmoins, Ward et al. (1977) affirment qu'il ne suffit pas de prendre en considération l'âge, le niveau scolaire, ou l'influence des différents agents de la socialisation, pour expliquer comment l'enfant peut devenir un consommateur compétent à l'âge adulte.

Pour Muratore (2002), le processus de socialisation de l'enfant-consommateur constitue un moyen pour lui apprendre le comportement de consommation normatif, qui se fait à travers des mécanismes d'interactions sociales formels et informels.

Pour sa part, Roedder-John (2001) identifie trois raisons qui, selon lui, justifient l'importance de l'étude de la socialisation de l'enfant-consommateur :

- D'un point de vue théorique : elle est censée enrichir la connaissance de l'apprentissage, du développement et du changement du consommateur.
- Du point de vue managérial : la socialisation de l'enfant-consommateur permet ainsi de donner un aperçu unique des croyances et des comportements d'un segment important de consommateurs.
- Du point de vue sociologique et politique publique : les instances politiques s'intéressent à la compréhension des comportements actuels des adultes vis-à-vis de certains produits dangereux tels que la drogue et l'alcool. En effet, l'étude de la socialisation du consommateur dès l'enfance permet de connaître et de définir les mécanismes à utiliser pour inculquer des valeurs de respect de soi-même et des autres qui partagent avec nous la vie, dans une logique d'adoption de comportement responsable à l'âge adulte.

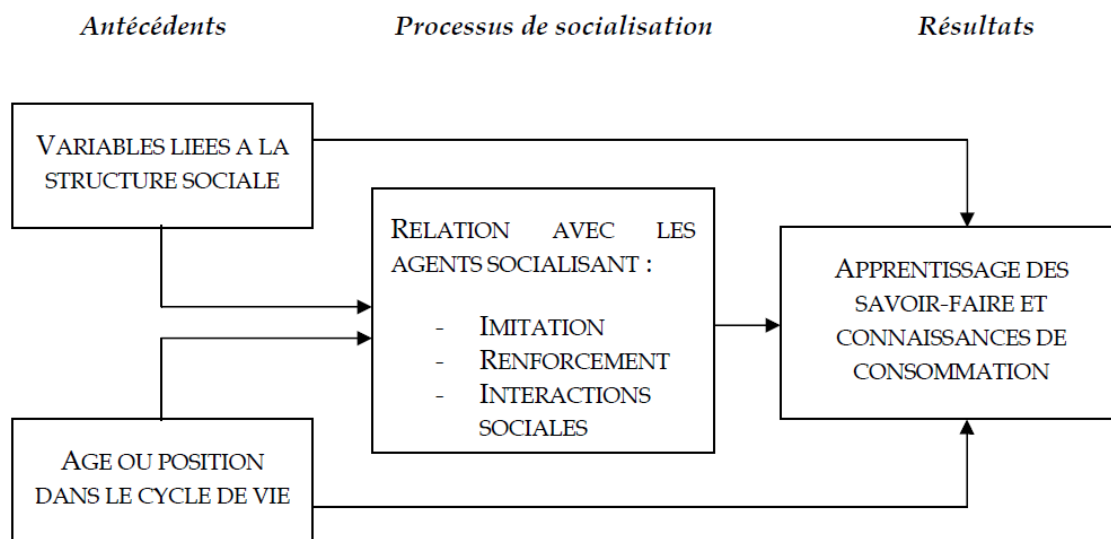
La socialisation de l'enfant à la consommation se fait selon des modalités et des processus qui sont souvent décrits comme des modèles proposés par des chercheurs, experts dans le domaine de l'enfant-consommateur tels que Moschis et Churchill (1978), Brée (1993) et Roedder-John (2001). Dans ce qui suit, chacun de ces modèles sera présenté.

2.5. LES MODÈLES DE SOCIALISATION DE L'ENFANT À LA CONSOMMATION

2.5.1. *LE SCHÉMA CONCEPTUEL DE MOSCHIS ET CHURCHILL (1978)*

Moschis et Churchill (1978) ont proposé un modèle de la socialisation à la consommation essentiellement inspiré de deux théories : la théorie de développement cognitif de Piaget (1972) et la théorie du développement social de Bandura (1977). Dans leur modèle conceptuel, Moschis et Churchill (1978) suggèrent un phénomène de socialisation qui se déroule en trois temps (figure 5).

Figure 5 : Un modèle conceptuel de socialisation de l'enfant-consommateur (Moschis et Churchill, 1978)



Source : adapté de Moschis et Churchill (1978, p. 600).

a- Les antécédents :

Les antécédents concernent le cadre social au sein duquel l'apprentissage a lieu. Selon le schéma, les antécédents du processus de socialisation sont subdivisés en deux catégories de variables : les variables sociales structurelles (la classe sociale, la structure de la famille ou sa taille), l'âge ou la position dans le cycle de vie.

Pour Moschis et Churchill (1978), il est plus intéressant d'utiliser le stade du cycle de vie⁷⁴ plutôt que l'âge pour situer le jeune adulte au cours de sa socialisation. Par exemple, un individu âgé de 20 ans, alors qu'il vit seul n'a pas les mêmes préoccupations quant à la consommation qu'un individu comparable qui a déjà des enfants.

Quant aux variables socioculturelles, elles font référence aux caractéristiques sociales de l'individu (le genre, le niveau d'éducation le statut socioprofessionnel ou la taille de sa famille...) (Moschis et Moore, 1979). Comme l'âge et les stades du cycle de vie, ces différentes variables socioculturelles influencent les mécanismes d'apprentissage directement ou indirectement. En effet, l'étude réalisée par Lachance et Cloutier (2009), met en évidence

⁷⁴ Le célibataire, le jeune couple sans ou avec enfant(s) sont des exemples de stades du cycle de vie (Gilly et Enis, 1982 ; Goodfellow, 2007).

le fait que les adultes ayant un niveau de scolarité plus élevé ont plus une tendance à mettre de l'argent à côté, conscients de l'importance et de l'utilité économique de l'épargne.

Alors, les antécédents influencent d'une manière directe ou indirecte les acquis qui résultent de la socialisation. Cette influence est justifiée par le fait que ces antécédents ont un impact sur les agents et les processus de socialisation.

b- Agents et processus de socialisation⁷⁵ :

Comme nous l'avons défini à maintes reprises, le processus de socialisation de l'enfant-consommateur désigne l'acquisition des connaissances et savoir-faire nécessaires pour son bon fonctionnement en tant que consommateur à part entière (Ward, 1974).

Ainsi, dans leur modèle, Moschis et Churchill (1978) intègrent les principaux agents de la socialisation à la consommation et les relations qui pourraient exister entre eux. Les agents de socialisation regroupent les personnes, les groupes ou les institutions qui gravitent autour de l'enfant et avec qui il est en interaction. Quant à leur rôle, ces agents vont transférer d'une manière consciente ou non des connaissances, des attitudes et des comportements inhérents au rôle de consommateur.

c- Les résultats de l'apprentissage :

Les acquis de la socialisation constituent le résultat de ce processus d'apprentissage continu, que ce soit de nature cognitive (connaissances), conative (comportements) ou même affective (attitudes, perception et croyances) (Moschis, 2011)⁷⁶.

Alors, la socialisation ne se limite pas à l'acquisition des connaissances et de savoir-faire, mais elle « *inclut aussi l'apprentissage et l'adoption de motivations, l'adhésion à des valeurs dans le cadre des activités de consommation* » (Roedder-John, 2001, p. 114).

En résumé, la socialisation de l'enfant-consommateur est un processus vaste qui se traduit par l'acquisition des connaissances, des valeurs, des normes et des motivations nécessaires pour qu'il réalise son achat. Cet apprentissage peut se faire d'une manière isolée ou simultanée par

⁷⁵ Nous allons expliquer le rôle joué par chacun des agents de socialisation déjà cités dans le processus d'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires par l'enfant-consommateur.

⁷⁶ Il s'agit d'une réédition du livre intitulé "*Review of Marketing*", qui a été publié initialement en 1981.

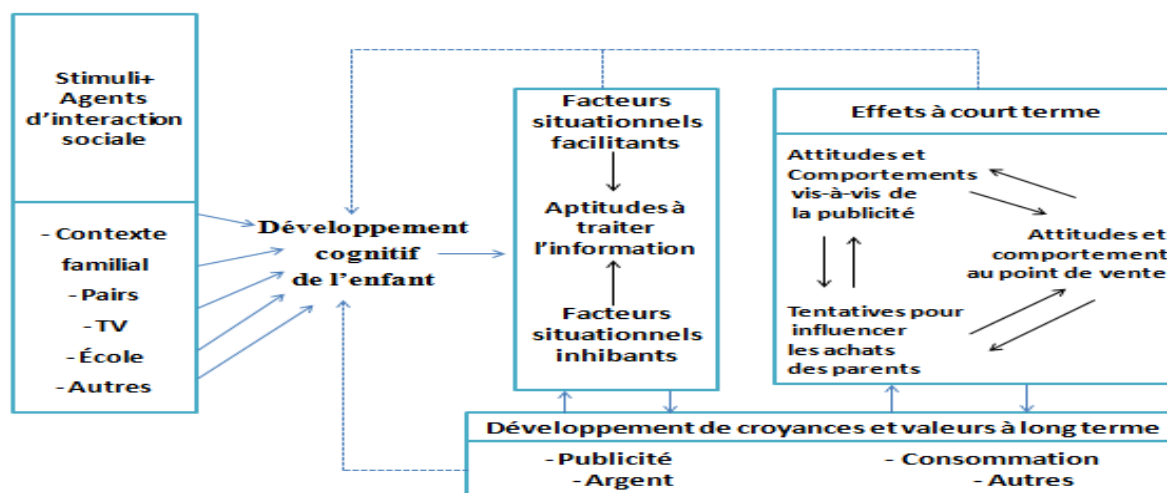
les trois mécanismes de l'apprentissage : le modelage, le renforcement et l'interaction sociale (Moschis et Churchill, 1978).

2.5.2. LE SCHÉMA CONCEPTUEL DE BRÉE (1993)

Dans son modèle conceptuel portant sur le processus de socialisation de l'enfant-consommateur, Brée (1990) intègre au côté des agents traditionnels de la socialisation (la famille, les pairs, les médias et l'école), un facteur supplémentaire qu'il nomme « *Autres*⁷⁷ ». En effet, au cours de sa socialisation, l'enfant évolue dans un système de relations complexes qui agissent sur son développement cognitif et qui contribuent à la construction de son identité de consommation.

Nous présentons ci-dessous le modèle synthétique du processus de socialisation de l'enfant-consommateur proposé par Brée (1993).

Figure 6 : Modèle théorique du processus de socialisation de l'enfant-consommateur (Brée, 1993)



Source : adapté de Brée (1993, p. 22).

⁷⁷ Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous allons évoquer le rôle du club sportif dans la socialisation de l'enfant-consommateur, ainsi que son éventuel rôle dans la transmission, aux enfants participants des valeurs associées au comportement responsable et plus précisément celles de la consommation socialement responsable. En effet, au sein des clubs sportifs l'enfant est en contact avec des entraîneurs, des moniteurs et des dirigeants responsables, autrement dit avec des adultes, qui sont susceptibles d'être des agents de socialisation pour ces enfants.

Selon ce modèle conceptuel, les attitudes, les croyances et les comportements de l'enfant, qui est influencé par les effets des différents agents d'interaction sociale, ont une influence sur son développement cognitif. Dans le domaine de la consommation, le développement cognitif de l'enfant se définit par sa capacité à traiter l'information sous l'influence des facteurs situationnels inhibant ou facilitant. Cette capacité sur le court terme s'observe à partir de l'attitude de l'enfant à l'égard de la publicité, du point de vente et de sa capacité à influencer les achats des parents.

Quelques années après la proposition de Brée (1993), Roedder-John (2001) propose un modèle conceptuel de socialisation qui repose sur des stades de développement conçus selon à partie d'un découpage par tranches d'âge.

2.5.3. LES ÉTAPES DE LA SOCIALISATION DEL'ENFANT-CONSOMMATEUR (ROEDDER-JOHN, 2001)

En faisant une synthèse des travaux menés sur la socialisation de l'enfant-consommateur, Roedder-John (2001) considère que la socialisation est : « *un ensemble de stades se succédant pendant la croissance de l'enfant* » (p. 91). Ainsi, elle donne à ce processus la définition suivante : « *un processus de développement formé d'une série de stades qui se succèdent jusqu'à ce que l'enfant soit devenu un consommateur adulte* » (p. 91). Les trois stades de la socialisation de l'enfant-consommateur et leurs caractéristiques, voire respectivement les stades perceptuel, analytique et réfléchi, sont présentés dans le tableau 18.

Tableau 18 : Les différents stades de socialisation de l'enfant-consommateur (Roedder-John, 2001)

Caractéristiques	Stade perceptuel 3 à 7 ans	Stade analytique 4 à 11 ans	Stade réfléchi 11 à 16 ans
Structure des connaissances : Orientation Intérêt principal	Concrète Attributs perceptuels	Abstraite Attributs fonctionnels ou sous-jacents	Abstraite Attributs fonctionnels ou sous-jacents
Complexité	Unidimensionnelle Simple	Contingente (règle si alors)	Contingente (règle si alors)
Stratégies de prise de décision et d'influence : Orientation Intérêt principal	Opportune Attributs perceptuels Attributs saillants	Réfléchie Attributs fonctionnels ou sous-jacents Attributs pertinents	Stratégique Attributs fonctionnels ou sous-jacents Attributs appropriés
Complexité	Un unique attribut Palette limitée de stratégies	Deux attributs ou plus Large palette de stratégies	De multiples attributs Palette complète de stratégies
Adaptabilité	Naissante	Modérée	Complètement développée
Perspective	Égocentrique	Perspectives duales	Perspectives duales dans un contexte social

Source : adapté de Roedder-John (2001).

Dans ce qui suit, nous présentons un récapitulatif synthétique des principales caractéristiques de chacun des stades⁷⁸ de la socialisation de l'enfant-consommateur, défini par Roedder-John (2001) :

- **Le stade perceptuel** (enfant de 3 à 7 ans) : cette période de perception se caractérise par un désir de découverte et d'égoïsme. Les enfants ne sont capables de retenir qu'un seul attribut du produit dans leur choix (par exemple, la taille ou la marque du produit).
- **Le stade analytique** (enfant de 7 à 11 ans) : les enfants à ce stade deviennent plus conscients de leur environnement. Leur qualité égoïste devient moins importante, et ils commencent de ce fait à prendre en considération le point de vue d'autrui.

⁷⁸ Nous allons aborder d'une manière synthétique les principales caractéristiques du premier (le perceptuel) et du dernier stade (le réfléchi) et traiter d'une manière plus détaillée celles du deuxième stade (l'analytique) puisqu'il concerne la tranche d'âge allant de 7 jusqu'à 11 ans, qui est la cible principale dans notre recherche.

Dans le domaine de la consommation, les enfants ont tendance à chercher des informations, en provenance de plusieurs sources, afin de les utiliser lors de la prise de décision d'achat. En outre, à ce niveau-là, l'enfant montre une capacité exceptionnelle à utiliser des stratégies pour influencer les décisions d'achat de ses parents tout en possédant des connaissances et savoir-faire de plus en plus développés en matière de la consommation.

- **Le stade réfléchi** (enfant de 11 à 16 ans) : durant ce stade le développement cognitif et social se continue et se qualifie comme étant pluridimensionnel. En pénétrant le monde de l'adolescence, l'enfant cherche à donner à ses actes d'achat un aspect social afin qu'il forge son identité et affirme sa personnalité surtout sous l'influence de ses pairs. En effet, ses connaissances et savoir-faire dans le domaine de la consommation deviennent plus nuancés et plus complexes.

Les connaissances et savoir-faire acquis par l'enfant durant ces trois stades, surtout en termes de consommation, sont le résultat des informations en provenance de son environnement et de ses propres expériences. Selon Roedder-John (2001), ces stades de socialisation se caractérisent par un nombre considérable de changements en ce qui concerne les modes de pensée des enfants et le plus important ce sont les changements qui marquent leurs capacités et aptitudes en tant que consommateurs enfants, et après des consommateurs à l'âge adulte. Néanmoins, ce modèle n'exclut pas un certain nombre de critiques (de la Ville et Tartas, 2011) :

- Tout d'abord, dans ce modèle l'enfant n'est pas considéré comme étant un sujet social, mais il est plutôt épistémique⁷⁹.
- Puis, selon Cram et Ng (1999), au même titre que l'approche piagétienne concernant le développement cognitif de l'enfant, cette modélisation de la socialisation ignore l'influence des contextes historiques, des attitudes politiques et sociales, des processus d'interactions sociales, ainsi que le rôle que peuvent jouer les habitudes et les valeurs sur la socialisation de l'enfant à la socialisation.
- Enfin, les quatre limites majeures de ce modèle ont été résumées par de la Ville et Tartas (2011) de la manière suivante :

⁷⁹ Pour de la Ville et Tartas (2011), le modèle de socialisation de l'enfant à la consommation en trois stades, tel qu'il est proposé par Roedder-John (1999), fait référence plutôt à un moyen d'aide à la décision principalement utilisé par les responsables marketing qu'une analyse qui reflète concrètement les connaissances et les compétences mobilisées par les enfants et les adolescents contemporains lors de la consommation.

- a- L'enfant est le plus souvent considéré du point de vue de ses incompétences, alors que ses compétences en cognition sociale ne sont pas ou peu traitées en marketing (Deleau, 1999).
- b- La conception d'un modèle basé sur des stades (conçu comme linéaire) de développement de l'enfant, sans la prise en considération de l'influence possible des facteurs externes telles que les variables culturelles ou sociales, conduit à retenir l'âge comme étant la variable explicative des évolutions qui s'effectuent en passant d'un stade à un autre.
- c- Pour expliquer et comprendre les conduites de la consommation, ce modèle se base surtout sur le mode logique.

La dernière limite porte sur la définition du concept de socialisation en soi même. Vu que ce modèle trouve son fondement théorique dans les travaux de Piaget qui postulent que l'enfant est un être asocial et qui le devient progressivement tout au cours de son développement, la socialisation devient la finalité du développement. Alors que des recherches en psychologie du développement, soutiennent l'idée que l'enfant est capable de se montrer moins égocentrique et de prendre en conséquence le point de vue d'autrui (notamment prouvée dans le cadre de la théorie de l'esprit formulée par Bruner (1983) et Deleau (1990, 1999)).

Le processus d'apprentissage des enfants que nous désignons par la socialisation, nécessite l'interaction entre l'enfant et un agent, appelé l'agent de socialisation. En effet, c'est en interagissant, mais aussi en imitant, que l'enfant soit en mesure d'apprendre, d'acquérir, d'intérioriser des compétences, des attitudes, des valeurs et des comportements.

Nous avons évoqué précédemment l'existence des agents susceptibles de venir impacter le développement de la socialisation de l'enfant à la consommation. En effet, ces agents constituent l'élément central dans le processus de socialisation, notamment l'apprentissage des valeurs indispensables à la sensibilisation aux actions responsables. Nous allons mettre, ainsi, en lumière, l'influence de ces agents de socialisation : la famille, les autres membres de la famille, l'école, les pairs et les médias. De plus, parmi les agents ou les facteurs susceptibles d'impacter la socialisation chez l'enfant, nous nous intéressons dans notre recherche à la pratique sportive en tant que contexte propice à l'apprentissage des valeurs aux enfants, notamment la pratique sportive en clubs fédératifs. Ainsi, un focus sera réalisé au cours des chapitres 2 et 3 sur l'aspect social et éducatif de la PS ainsi que le rôle éducatif de l'entraîneur sportif.

2.6. LES AGENTS DE SOCIALISATION⁸⁰ DE L'ENFANT-CONSOMMATEUR

Les agents de socialisation incluent toutes les instances sociales qui apprennent à l'individu les valeurs, les normes ainsi que les règles de la vie sociale. En fait, cet apprentissage se fait grâce à plusieurs mécanismes tels que l'observation, l'imitation, la communication et l'interaction entre socialisateurs et socialisés.

Pour Wallon (1959), l'enfant se développe dans un contexte social, composé principalement de sa famille, ses pairs, l'école et les médias. En effet, ces différents agents avec lesquels l'enfant interagit, jouent un rôle essentiel dans la construction de sa personnalité et son identité⁸¹ dans le domaine de la consommation. Autrement dit, le processus de construction de l'enfant est le résultat évident des pratiques éducatives des adultes. Des pratiques qui doivent être conscientes et efficaces puisque l'avenir de toutes les sociétés repose sur les enfants, dont il faut absolument assurer la santé, la croissance et le développement physique et intellectuel (Darmon, 2006).

En d'autres termes, dans le domaine de l'étude du comportement de l'enfant-consommateur, ce dernier fait référence, principalement, à quatre sources d'information pour expliquer ses décisions d'achat. Ces sources renvoient principalement à la famille, les pairs, les médias et aux produits eux-mêmes (Lassarre et Roland-Levy, 1989). Cependant, le rôle de l'école en tant que facteur de socialisation à la consommation a été peu étudié (Rodhain, 2002).

Pour leur part, les pairs et les médias, principalement la télévision, exercent une influence importante sur le développement des éléments expressifs ou affectifs de la consommation chez les enfants (Moschis et Churchill, 1978 ; Roedder-John, 2001).

De plus, avec le développement technologique et la montée accélérée des différents réseaux de communication sur Internet tels que Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram, etc. (les réseaux sociaux), les enfants subissent désormais l'influence non pas seulement des agents traditionnels de la socialisation, mais également l'influence de ces nouveaux agents. En effet,

⁸⁰ Comme nous parlons plus précisément de la socialisation en termes de consommation qui aura lieu durant l'enfance, il s'agit alors de la socialisation primaire.

⁸¹ Dubar (2015) montre que l'identité est « *le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (p. 111). De ce fait, l'identité fait une partie intégrante du processus de socialisation.

plusieurs auteurs parlent de la socialisation des enfants par Internet (Grossbart, 2002 ; Dotson et Hyatt, 2005), qui est souvent considéré comme un support de socialisation à part entière non seulement pour les enfants, mais aussi pour leurs parents.

Dans ce qui suit, nous allons expliquer comment chacun des différents agents, déjà cités, contribue au processus de socialisation des enfants à la consommation.

2.6.1. LA FAMILLE : PREMIER AGENT DE SOCIALISATION DEL'ENFANT À LA CONSOMMATION

La famille est un facteur essentiel dans l'étude du comportement de l'enfant-consommateur. Chacun de nous naît au sein d'une famille qui nous sert de schéma de référence pour la plupart de nos comportements. Harris (1995) suggère que le modèle classique de socialisation considère que le comportement de l'enfant est le résultat de l'éducation parentale.

En tant que cellule sociale, la famille représente le principal mécanisme permettant à une société de survivre (Dubois, 1994). En outre, elle est un milieu d'apprentissage obligatoire pour les enfants. Les parents leur font apprendre leurs valeurs, attitudes, comportements...par le biais de l'éducation.

La famille est un premier agent de socialisation des enfants qui leur apprend, dès leur plus jeune âge, les normes et les valeurs. Ces normes et valeurs leur sont transmises par ce groupe d'appartenance. Pour Durkheim (1968), l'éducation familiale est considérée comme « socialisation méthodique de la jeune génération », c'est-à-dire que la famille joue un rôle déterminant dans l'orientation future des jeunes enfants. Alors que pour Ward (1974), les influences de la famille sur la socialisation de l'enfant-consommateur sont le résultat des interactions familiales plutôt que des efforts de l'éducation.

En effet, la socialisation familiale joue un double rôle, d'un côté, elle structure la personnalité de l'enfant, et de l'autre côté, elle filtre les messages transmis par les autres agents de la socialisation.

Dans ce même ordre d'idées, dans théorie de la « socialisation anticipatrice » de Merton (1957), la famille constitue le groupe d'appartenance premier de l'individu, elle est donc conçue comme étant le groupe auquel l'individu est intégré économiquement, socialement et

culturellement. Ainsi, la famille, est un agent de socialisation primaire, doit apprendre à l'enfant qu'il n'est pas seul dans le monde et qu'il existe néanmoins des limites à ses désirs.

En outre, Carlson et Grossbart (1988) relèvent que pour les enfants âgés de 7 à 11 ans, les parents constituent l'agent de socialisation le plus important, alors que les pairs et les médias ne sont que des facteurs de socialisation périphériques. En effet, les parents vont leur transmettre, tant par leurs comportements et leurs attitudes que par leur éducation, des valeurs, des habitudes, des compétences et des croyances qui leur servent de moyens de structuration et de développement. De ce fait, les enfants développer des connaissances et des savoir-faire en termes de consommation, tout d'abord, par l'imitation.

Dans le cadre de la socialisation de l'enfant en tant que consommateur, l'influence des parents est à la fois directe et indirecte (Moschis, 1985). Quant à l'influence directe, elle se manifeste par le fait que les parents tentent d'insuffler leurs propres valeurs de consommation à leurs enfants. Alors que, l'influence indirecte est le résultat du rôle que les parents sont censés jouer auprès de leurs enfants dans la détermination de la durée et de l'intensité de leur exposition à d'autres sources d'informations (télévisions, camarades, vendeurs...) (Moschis, 1985). Cela veut dire que les parents jouent un rôle de médiateur ou de modificateur de certaines sources d'informations rencontrées par l'enfant.

Pour leur part, Moore et al. (2002) évoquent l'idée selon laquelle les enfants apprennent à consommer tout en observant l'attitude de leurs parents ou encore en les imitant. Cette idée s'inscrit dans la pensée de Bandura (1977) en ce qui concerne l'apprentissage par modelage. Alors, la socialisation des enfants par leurs parents peut se faire par deux façons possibles, soit directement par l'instruction, soit indirectement par l'observation et l'imitation du comportement des parents. En d'autres termes, au fur et à mesure que l'enfant grandit, il attribue plus d'attention aux intérêts de ses parents en matière de la consommation et à la façon dont ils réagissent. Comme conséquence de cette observation, il pourra par la suite imiter leur comportement.

Wilkie (1994) décrit quatre façons par lesquelles la socialisation se produit au sein de la famille :

- Les parents agissent comme des modèles pour leurs enfants.
- Les parents discutent de leurs activités de consommation avec leurs enfants (Moschis, 1985).

- Les enfants imitent les comportements de consommation de leurs aînés.
- La famille offre des opportunités aux enfants de jouer le rôle de consommateur en leur permettant d'effectuer entièrement un achat.

Afin de comprendre comment la famille influence le développement des connaissances, des savoir-faire et des valeurs de leurs enfants-consommateurs, les chercheurs (Moschis et Moore, 1979 ; Moore et Moschis, 1981; Moschis et al., 1986) se sont concentrés sur l'étude des typologies de la communication en famille. En effet, la typologie de communication familiale qui s'avère la plus pertinente est la suivante : permissive, protectrice, pluraliste et consensuelle (Roedder-John, 2001).

En outre, les parents ont une influence remarquable sur les connaissances rationnelles de leurs enfants. Par exemple, elle est censée leur apprendre la notion de rapport qualité-prix ou la valeur des biens (Moschis et Churchill, 1978 ; Roedder-John, 2001), mais aussi d'une manière plus opérationnelle, elle est censée de leur apprendre des savoir-faire tels que la lecture des étiquettes des produits ou le fait d'épargner de l'argent (Mangleburg et al., 1997 ; Lachance et Legault, 2007 ; Peng et al., 2007).

Une étude menée par Czaplicki et al. (2013) qui a cherché à comprendre comment trois pratiques parentales (renforcement, instruction et modelage) pouvaient influencer l'adoption d'un style de vie sain par leurs enfants. Ainsi, un style de vie sain se traduit selon les auteurs par la pratique d'une Activité Physique et Sportive (APS) régulière et la consommation de fruits et légumes (CFL). Les résultats indiquent que les pratiques parentales, à l'exception du modelage, jouent un rôle dans la régulation des comportements de leurs enfants et dans l'adoption des habitudes de vie saines. Les filles étaient plus sensibles à la pratique d'une APS régulière, alors que chez les garçons une association plus forte était prouvée entre la CLF et les pratiques parentales.

En résumé, dans le domaine de la consommation, les parents jouent un rôle important auprès de leurs enfants puisqu'ils contribuent, consciemment ou non, à forger chez eux un comportement de consommation (Gollety, 1999). Nous pouvons conclure, alors, que les parents constituent pour leurs enfants des modèles de consommation à suivre.

Il reste à noter que même si les parents sont considérés comme étant le premier facteur d'influence sur la socialisation de l'enfant, ils ne sont pas les seuls acteurs. En effet, il est important de considérer le processus de socialisation de l'enfant-consommateur dans sa

globalité et de prendre en considération le poids des différents agents sur ce processus. Par ailleurs, les enfants sont capables eux-mêmes d'exercer une influence considérable sur les décisions d'achat de leurs parents (McNeal, 1992), d'autre part. En effet, cette influence s'inscrit dans le cadre de ce que l'on appelle la « socialisation inversée ». Dans ce qui suit, nous allons continuer à évoquer le rôle joué par les autres agents, de socialisation primaire, dans la socialisation de l'enfant à la consommation.

2.6.2. LES AUTRES MEMBRES DE LA FAMILLE

Dans le modèle de socialisation proposé par Brée (1993), une catégorie globalisante, surnommée « *Autres* », a été ajoutée. Sous cette catégorie, et dans le cadre de la socialisation par la famille, nous pouvons trouver par exemple : la fratrie, la nourrice, les grands-parents et les cousins.

En effet, les relations entre les membres de la famille peuvent être considérées comme étant un contexte favorable à la socialisation de l'enfant-consommateur (Roedder-John, 2001).

Pour les enfants, les grands-parents représentent ainsi l'histoire de la famille et ils contribuent également à leur indiquer leurs racines. Les études portant sur la socialisation et l'éducation des enfants, ont montré que le rôle des grands-parents est de plus en plus important (Ayadi et Brée, 2010 ; Derbaix et Leheut, 2010).

De même, il est important de ne pas négliger les influences croisées au sein de la fratrie (Cox et al., 1997) dans le sens où, dans certains cas, le plus jeune enfant tente d'imiter le comportement de ses frères et sœurs. Autrement dit, les relations entre les enfants de la même famille semblaient avoir une incidence remarquable sur la socialisation de l'enfant-consommateur (Roedder-John, 2001). Si on prend l'exemple de la socialisation alimentaire, les enfants imitent le plus souvent un mode d'alimentation tout à fait similaire de leur fratrie, cela se fait par les transferts de préférences et les aversions à l'encontre des différents produits (Ayadi et Brée, 2010). En effet, selon ces mêmes auteurs, certaines interactions peuvent avoir lieu entre les différents membres de la famille et contribuent par la suite à la construction du répertoire alimentaire chez l'enfant.

Même si elle n'exerce exactement la même influence, que la famille, sur le processus de socialisation de l'enfant-consommateur, l'école peut être considérée aussi un cadre de socialisation de l'enfant-consommateur.

2.6.3. L'ÉCOLE

L'école est une plaque tournante dans la socialisation primaire. En effet, cette instance d'éducation est à la fois un espace de mise en contact et d'articulation des autres formes de socialisation, surtout en ce qui concerne le rôle que jouent les pairs dans le cadre de ce processus. De plus, elle exerce un rôle important dans la socialisation scolaire vu qu'elle agit sur la durée. En d'autres termes, l'enfant passe la majorité de sa journée à l'école, de cette manière cette institution d'éducation est le plus souvent considérée comme un agent de socialisation primaire ayant un rôle spécifique auprès des enfants dans la mesure où elle peut lui apprendre d'une façon complémentaire ou différente de nouvelles règles de vie.

En effet, la socialisation est principalement le fait de l'école. En effet, pour cet auteur, la socialisation se fait par l'éducation⁸² qui est la socialisation méthodique des jeunes. Pour ce même chercheur, l'école favorise chez les enfants l'inculcation systématique des règles et des valeurs telles que la discipline et le respect de ses professeurs et ses camarades, ainsi que la véritable solidarité sociale.

Le statut de l'école en tant que contexte de socialisation est particulier, dans le sens où l'école se situe à la frontière de la socialisation familiale d'un côté, et le lieu de rencontre des enfants avec leurs camarades, de l'autre côté.

⁸² Dubar (2015) dans son ouvrage intitulé : *La socialisation-construction des identités sociales et professionnelles*, met le point sur la pensée de Durkheim (1968) concernant la socialisation. Selon Dubar (2015), Durkheim voit la socialisation de point de vue de l'éducation, qui apparaît tout d'abord comme un processus d'inculcation, puis d'intériorisation des fonctions sociales (Parsons et Bales, 1995), ensuite un mécanisme d'incorporation des habitus (Bourdieu et Passeron, 1970) et enfin un moyen de construction sociale (Berger et Luckmann, 1997).

En outre, l'école joue un rôle primordial dans la transmission de certaines valeurs de la citoyenneté⁸³ qui contribuent effectivement à la construction de l'identité de l'enfant-consommateur.

L'école est un agent de socialisation de l'enfant vu qu'elle contribue, par le biais de l'éducation et de l'enseignement de connaissances, à inculquer chez l'enfant certaines valeurs de conduite (Brée, 1993 ; Rodhain, 2003). En outre, l'école a été longtemps considérée comme un moyen de socialisation de la famille par le biais des enfants (Rodhain, 2002)⁸⁴, qui est devenue, de ce fait, un vecteur d'apprentissage au sein de sa famille des connaissances acquises grâce à l'école. Ainsi, l'école est devenue un acteur majeur dans l'éducation des enfants à la consommation⁸⁵ par l'introduction d'un cours sur le thème de l'« Éducation du Consommateur »⁸⁶. Les enseignants, à leur tour, éduquent les enfants d'une manière directe (la mise en scène des situations réelles de consommation, l'illustration par des jeux entre les élèves sur, par exemple, le rôle de la monnaie comme moyen d'achat), ou d'une manière indirecte (des échanges informels entre les élèves et les enseignants durant les récréations, par exemple, sur la consommation). De plus, l'éducation à la consommation peut se faire par des documents tels que les « documents pédagogiques sponsorisés⁸⁷ ». Par contre, en France et selon les lois, la publicité est interdite à l'enceinte de l'école⁸⁸.

⁸³ Dans le cadre des programmes de l'école maternelle, un cours intitulé « Instruction Civique et Morale » est inclus dans le cadre des apprentissages fondamentaux. Ce cours vise principalement, par exemple pour les élèves du CP et CP1, à leur faire acquérir des règles de politesse et du comportement en société, dans le but d'acquérir progressivement un comportement responsable et pour qu'ils deviennent plus autonomes.

Pour plus de détails : www.education.gov.fr

⁸⁴ Rodhain (2002) signale qu'en 1887, les écoles ont réalisé une campagne pour sensibiliser les enfants à l'hygiène de vie et aux valeurs et attitudes liées à la bonne santé. Ainsi, l'enjeu essentiel de cette campagne était d'inculquer aux enfants de telles conduites, qui vont à leur tour les transmettre à leurs parents et aux autres membres de la famille.

⁸⁵ L'institut National de la Consommation (INC : Établissement public placé sous la tutelle du Ministre chargé de la Consommation) met à la disposition des professeurs des écoles, des collèges et des lycées un manuel qui sert comme guide lors des cours de l'éducation à la consommation. Disponible sur l'adresse : http://www.conso.net/page/bases.6_education.2_textes_et_circulaires_pour_l_education_a_la_consommation/

⁸⁶ Par sa circulaire n°90-342 du 17 décembre 1990 (texte intégral est accessible sur le site www.icn60.fr, sous la rubrique « éducation », puis « textes et circulaires pour l'éducation à la consommation »), le Ministère de l'Éducation Nationale recommande l'insertion d'un cours dédié à l'éducation à la consommation dans les programmes scolaires.

⁸⁷ Les documents pédagogiques sponsorisés font référence à des brochures ou tout document qui portent la logo de d'une marque commerciale.

⁸⁸ « *En ce qui concerne le service public de l'éducation, la neutralité trouve plusieurs applications : elle est politique, religieuse et commerciale. Le service public d'enseignement doit en effet répondre à l'intérêt général et aux missions qui lui sont dévolues. Les établissements scolaires n'ont par conséquent pas vocation à effectuer des opérations commerciales* » : www.eduscol.gouv.fr

L'influence de l'école sur la socialisation de l'enfant-consommateur reste un champ de recherche peu exploité (Moore et Stephens, 1975 ; Moschis et al., 1977 ; Moschis et Churchill, 1978), d'où la nécessité de mener plus d'études afin de comprendre comment l'école peut influencer le comportement des enfants et leur adoption d'un comportement de CSR.

2.6.4. LES GROUPES DE PAIRS

Bien qu'ils aient une influence remarquable sur le processus de socialisation de l'enfant-consommateur, l'influence des pairs demeure un domaine d'étude très peu étudié dans la littérature en marketing centrée sur les enfants (Roedder-John, 2001). En effet, un nombre restreint de recherches ont été menées dans ce domaine auprès des adolescents, notamment par Moschis et ses collègues⁸⁹ (Churchill et Moschis, 1979 ; Moschis et Moore, 1982). Pour Muratore (2008), cela peut être justifié par le fait qu'il est difficile en marketing de : « *conceptualiser cet agent de socialisation et de proposer une opérationnalisation satisfaisante* » (p. 44). Pour ces raisons, la même auteure propose d'étudier le degré et la nature du processus d'influence des pairs en se basant sur les autres cadres d'analyse empruntés à la sociologie et à la psychologie.

Les pairs sont généralement des individus, mais plus concrètement des groupes d'individus⁹⁰, que l'enfant ou l'adolescent côtoie et partage avec eux de nombreuses caractéristiques communes. En effet, ces groupes de pairs jouent un rôle essentiel dans le processus de socialisation des enfants, mais surtout dans celui des adolescents (Muratore, 2008). Pour l'enfant, les pairs se forment essentiellement par ses copains de classe, ses voisins ou proches de même âge⁹¹ (Brée, 1990, 1993 ; Ezan, 2002, 2004, 2008).

⁸⁹ Selon ces études, le résultat le plus étonnant est que l'influence des pairs sur la socialisation de l'enfant, soit positivement associée à des situations dans lesquelles les communications familiales sont faibles ou sociologiquement orientées ou dans des contextes d'instabilités familiales.

⁹⁰ Selon Fischer (1990), un groupe d'individus se définit comme : « *un ensemble social, identifiable et structuré, caractérisé par un nombre restreint d'individus et à l'intérieur duquel ceux-ci établissent des liens réciproques, jouent des rôles selon des normes, des conduites et des valeurs communes, dans la poursuite de leurs objectifs* ».

⁹¹ La caractéristique principale des pairs est sans doute l'âge qui doit être à peu près homogène à l'intérieur du même groupe.

Selon Selman (1980)⁹², l'enfant avant l'âge de sept ans se caractérise par un égoïsme élevé, ainsi cette qualité le conduit à accorder peu d'intérêt à ses congénères, se contente de coexister avec eux. L'enfant dès l'âge de sept ans tente d'aborder ses pairs (Mc Neal, 1992). Puis, plus il va grandir, plus il est censé être influencé par ses semblables (Saunders et al., 1973 ; Ward, 1974 ; Moschis et Churchill, 1978 ; Bearden et Randall, 1990), et moins par ses parents (Roedder-John, 2001). Il s'agit alors, d'une socialisation horizontale qui a une influence déterminante sur la création des préférences des enfants (Darmon, 2006). Boëtou (2013)⁹³ remarque que la socialisation horizontale (entre membres d'une même génération) supplante progressivement celle verticale (entre les parents et leurs enfants). Selon le même auteur, le rôle prépondérant joué par les pairs au détriment des parents, amène les sociologues à constater une contribution majeure de cet agent de socialisation sur la formation de l'identité et la définition de soi de l'enfant, qui sont deux dimensions psychologiques plutôt construites qu'héritées. Dans le même ordre d'idées, Harris (1995) parle de socialisation en groupes, pour désigner celle qui s'effectue entre les membres d'un groupe de pairs.

Ainsi, les pairs jouent un rôle remarquable dans le développement des éléments expressifs ou même affectifs de la consommation (Moschis et Churchill, 1978 ; Roedder-John, 2001). Citons, à titre d'exemples, leur influence sur l'acquisition des connaissances à propos des valeurs matérialistes liées à la consommation (Chaplin et Roedder-John, 2010), ainsi que les motivations sociales pour consommer (Moschis et Churchill, 1978 ; Muratore, 2008).

En se basant sur l'expérience d'Asch (1951)⁹⁴, Pettigrew (1958) confirme que le poids des normes du groupe pourrait être qualifié comme un processus explicatif de l'effet de l'influence des pairs. Les résultats de son étude montrent que les jeunes ont tendance à se

⁹² Il s'agit de la théorie du développement social de l'enfant de Selman (1980). Selon cette théorie, l'enfant passe par cinq étapes dans le cadre de son développement social, ces étapes sont les suivantes :

- De 3 à 6 ans, c'est le stade d'égoïsme.
- Les enfants âgés de 6 à 8 ans acceptent la divergence dans les opinions et l'expliquent par une détention d'informations différentes.
- Les enfants âgés de 8 à 10 ans tolèrent la divergence d'opinions.
- Les enfants âgés de 10 à 12 ans comparent leur point de vue avec celui des autres.
- Enfin, les enfants âgés de plus de 12 ans, vont même jusqu'à expliquer la divergence d'opinions à travers le contexte social.

⁹³ Pour cet auteur, le temps passé en famille n'est plus un temps vécu avec les autres membres de la famille. Cela conduit essentiellement à un certain recul du rôle que la famille joue dans la socialisation des enfants au détriment des autres agents de socialisation, notamment les pairs et les nouveaux médias (Internet et réseaux sociaux).

⁹⁴ Le but de son expérience est de montrer le pouvoir du conformisme sur les décisions d'un individu au sein d'un groupe.

conformer aux normes qui leur préexisteraient dans leur endogroupe. En conséquence, les individus seraient influencés par les normes du groupe, même si celles-ci ne correspondent pas nécessairement à leur façon de se percevoir ou de percevoir le monde. Il s'agit, alors, de la conformité sociale déclenchée par les groupes de pairs, qui s'explique par le désir de l'individu de s'intégrer plus facilement à ces groupes.

La nature du produit est un facteur qui détermine le niveau d'influence du groupe de pairs sur le choix de l'individu (Childers et Rao, 1992 ; Bachman et al., 1993). Alors que, Hansen et Hansen (2005) soulignent que la principale source d'informations que les enfants utilisent pour tous types de produits reste les groupes de pairs.

En outre, selon Dotson et Hyatt (2005), les enfants qui s'engagent dans des activités extrascolaires ont plus de d'opportunités d'entrer dans des interactions avec leurs pairs qui pourront, en conséquence, influencer leurs attitudes et leurs comportements.

En ce qui concerne la socialisation par les groupes de pairs, nous constatons que leur influence sur les enfants augmente avec l'entrée de ces derniers dans l'adolescence. Par ailleurs, l'importance de ce facteur de socialisation invite à développer ce champ de recherches porteur notamment sur des enfants plus jeunes (Roedder-John, 2001).

2.6.5. LE RÔLE DES MÉDIAS DANS LA SOCIALISATION DE L'ENFANT-CONSOMMATEUR

Les jeunes consomment environ 3h30 minutes de média quotidiennement. Par conséquent, cette activité, considérée la deuxième après le sommeil, représente la clé de voûte de leur compréhension du monde (Frou-Meigs, 2011).

Dans le domaine du comportement du consommateur, les études (Golberg et al., 1978 ; Corn et Florheim, 1985) ont montré que les médias jouent un rôle important dans la socialisation de l'enfant-consommateur. Pour sa part, Jehel (2011) met en relief le côté obscur des médias et

leurs effets négatifs possibles sur les enfants, surtout l'influence de leur contenu, qu'elle qualifie comme violent⁹⁵ sur leurs attitudes et leurs comportements dans la société.

Afin de mieux comprendre comment les médias contribuent à la socialisation de l'enfant-consommateur, nous présentons, d'une part, l'influence des médias traditionnels (principalement par la télévision), et d'une autre part, celle émergents des nouveaux médias comme l'Internet et les réseaux sociaux.

2.6.5.1. L'influence des médias traditionnels : la télévision

En France, la quasi-totalité, soit 94%⁹⁶ de foyers sont équipés par un ou plusieurs téléviseurs. Pour les enfants, la télévision reste leur média préféré (Tarrit, 1987) ainsi que leur activité extrascolaire la plus pratiquée au quotidien (Shimps, 2000). Conscients de ce fait, certains responsables ont opté pour la création de chaînes télévisées dédiées notamment aux enfants⁹⁷ (Doston et Hyatt, 2005). De son côté, Tissron (2009) met en relief les effets négatifs⁹⁸ de l'usage des écrans, et notamment de la télévision par les bébés et les enfants. Pour lui, il est interdit d'exposer les enfants avant l'âge de trois ans aux écrans, et pour ceux de plus de trois ans, il est indispensable pour les parents de préciser la durée de regard quotidien, et de regarder eux-mêmes la télévision avec leurs enfants afin de critiquer les images regardées.

Pour Soulages (2014) la publicité, surtout celle diffusée à la télévision, constitue le programme le plus émis par les réseaux télévisés. Ainsi, les plus jeunes enfants exposés aux publicités créent avec elles une relation affective. Par ailleurs, à partir de l'âge de 10 ans, les capacités cognitives des enfants se développent ce qui induit une meilleure compréhension des publicités diffusées par les médias (Roedder-John, 2001).

⁹⁵ Par média, Jehel (2011) désigne la télévision, la radio, l'Internet et les jeux vidéo. Selon cette auteure, ces moyens de communication médiatisés sont parfois accusés de transmettre des conduites et des comportements en contradiction avec les valeurs et les normes de la société. En effet, ces comportements sont favorisés par certains aspects violents diffusés par les médias, tels que le « culte de la violence » présente dans les séries policières, les images violentes ou par les thèmes violents sur Internet.

⁹⁶ Source : le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel (CSA). Disponible sur l'adresse : <http://www.csa.fr/Etudes-et-publications/Les-observatoires/L-observatoire-de-l-equipement-audiovisuel-des-foyers/L-equipement-audiovisuel-des-foyers-des-1er-et-2eme-trimestres-2017-pour-la-television>

⁹⁷ Nous citons par exemple : Disney Channel, Canal J... des chaînes télévisées qui diffusent des programmes dédiés aux enfants, mais aussi des publicités pour des produits ou services qui intéressent surtout ce segment de téléspectateurs.

⁹⁸ Des effets négatifs possibles liés à l'usage de la télévision tels que : le développement du comportement sédentaire et le manque d'interaction avec autrui. Ainsi, l'enfant risque de devenir trop passif et un simple spectateur des images qu'il visualise, de devenir isolé et trop déconnecté de la réalité de la vie.

Ainsi, les enfants sont fortement exposés à la publicité⁹⁹ :

- 60% des enfants regardent la télévision en rentrant de l'école.
- 35% des enfants regardent la télévision avant de partir à l'école.
- 32% des enfants ont une télévision dans leur chambre.

Selon l'étude réalisée par UFC¹⁰⁰ (2006), 30% des enfants, les plus exposés à la publicité, sont ceux qui consomment les aliments les plus gras et les plus sucrés. En plus, ils sont les plus censés pouvoir exercer une pression sur leurs parents lors d'achat des produits alimentaires.

2.6.5.2. L'influence des nouveaux médias¹⁰¹ : Internet et réseaux sociaux

Avec le recul du rôle de la télévision, dû notamment au développement d'outils de communication audiovisuels (Youtube, Myspace, des sites de diffusion de vidéos comme : Blogs et Podcasts, par les nouveaux médias (initialement par Internet), Lafrance (2009) suggère que les jeunes se tournent vers Internet afin de combler leurs besoins de consommation de produits audiovisuels. Se distraire, s'informer et même, le plus souvent, consommer est devenu possible par un simple clic depuis une tablette ou un Smartphone. Alors, Internet est désormais facilement accessible, surtout grâce à l'application Wifi¹⁰² intégrée sur les différents outils technologiques (Ordinateur, Smartphone, Tablettes numériques...) qui permet de capter d'Internet une fois il est disponible. De Lassus (2003) estime que 14% des enfants âgés entre 8 et 10 ans, et 24% entre 11 et 14 ans, sont déjà connectés à Internet. Tendances qui est, sans doute, en progression vu la multiplication des

⁹⁹ Source des chiffres : d'après une étude intitulée « Influence de la publicité télévisée sur les comportements alimentaires des enfants », réalisée par UFC-Que Choisir, la première organisation de consommateurs en France.

¹⁰⁰ UFC : Union Fédérale des Consommateurs.

¹⁰¹ À l'opposé des médias traditionnels (télévision, radio) qui se caractérisent par leur mode de diffusion "one-to-many", les nouveaux médias sont caractérisés par leur mode de diffusion "many-to-many" et par leur structure souple et bidirectionnelle qui favorisent l'interactivité. Ainsi, ces caractéristiques ont séduit la nouvelle génération, surtout la plus jeune, qui est tournée de plus en plus vers Internet ce qui a rendu ce média dominant dans leurs habitudes de consommation.

¹⁰² Un Wifi désigne un ensemble de protocoles de communication sans fil permettant de relier à la fois plusieurs appareils informatiques.

offres et la forte compétition entre les opérateurs télécom qui proposent des forfaits avantageux aux consommateurs¹⁰³.

En effet, les enfants de la « génération net » ou « génération y ¹⁰⁴ », ou encore « génération millénaire », accumulent davantage plus de connaissances sur l'Internet et ses différents outils en comparaison avec celle de leurs parents. Il n'est pas paradoxal que les parents, des premiers enfants concernés par l'Internet, semblent souvent en retrait sur ce sujet (Boëtom, 2013). Les enfants sont, par la suite, un guide pour leurs parents dans le domaine de la nouvelle technologie et ils leur transmettent, en conséquence, leurs savoir et leurs compétences (Grossbart et al., 2002). De ce fait, les enfants sont considérés comme étant des agents de socialisation à part entière. La nouvelle génération, dont on parle actuellement, est désignée par la « génération z ». C'est elle qui maîtrise depuis tout petit la manipulation des différents outils technologiques, c'est la génération « connectée ».

Pour Paré (2001), l'Internet paraît comme un outil essentiel au développement cognitif de l'enfant. En effet, l'utilisation même de l'ordinateur contribue au développement des compétences cognitives –notamment visuelles– chez les utilisateurs (Subrahmaymam et al., 2000, 2001 ; DeBell et Chapman, 2006).

Or, peu de recherches ont été menées sur l'influence d'Internet sur le comportement de l'enfant ou sur la socialisation de l'enfant-consommateur (Ayadi, 2009). Ainsi, des chercheurs tels que Dotson et Hyatt (2005) aux États-Unis et De Lauss (2003) en France, sont parmi les pionniers, ils ont ouvert la porte aux investigations dans le domaine de la socialisation de l'enfant à la consommation sous l'influence d'Internet. Par ailleurs, Boëtom (2013) confirme que l'Internet a beaucoup contribué au développement des enfants, notamment leur esprit critique qui selon lui, s'est considérablement aiguisé, affiné et amplifié. Il ajoute, ainsi, que la

¹⁰³ Des offres à partir de 9,99 euros par mois y compris Internet, la télévision et les appels illimités vers les fixes, incluant bien-sûr le Wifi.

¹⁰⁴ Les enfants de la génération y, nés entre 1978 et 1994, surfent sur Internet pour plusieurs motifs : être au courant de toutes nouveautés dans le monde de la musique, les films, les jeux vidéo, ainsi que sur les nouveaux produits et marques (Neuborne, 1999). En effet, cette génération a transmis à ces enfants cette tendance de savoir technologique, essentiellement, par le biais de processus de socialisation. Il est important, cependant, de noter que les enfants de la nouvelle génération deviennent de plus en plus censés utiliser les nouveaux outils technologiques et de les manipuler d'une manière meilleure que leurs parents, vu qu'elle s'adapte dès le plus jeune âge à l'utilisation de ces moyens.

nouvelle génération d'Internet, qu'il nomme les « digital natives »¹⁰⁵, se vante de ne pas être trop séduite par les slogans et les messages publicitaires diffusés sur Internet.

Le mode de diffusion et d'échange sur Internet "many-to-many" et la structure de communication qui est souple et bidirectionnelle, constituent deux facteurs qui favorisent l'interactivité entre les internautes. En effet, la socialisation virtuelle sur Internet facilite l'accès à une masse énorme d'informations qui contribue à l'acquisition de nouvelles connaissances et des savoir-faire dans le domaine de la consommation.

Internet peut contribuer à un réseau gigantesque de bouche à oreille, via les réseaux sociaux, qui peuvent influencer à la fois les habitudes de consommation et les intentions d'achat des consommateurs (Zhu et Zhang, 2101 ; Chinag et Hsieh, 2011). En ce qui concerne notamment les enfants, ces derniers orientent les achats de leurs parents sur Internet dans certains domaines tels que l'épicerie et la mode (NFO Worldgroup).

Aujourd'hui, les réseaux sociaux tels que Facebook ou Twitter et les blogs personnels y sont devenus des supports privilégiés par les internautes afin de partager et d'échanger avec les autres des pensées, des photographies et même des intérêts en termes de consommation¹⁰⁶.

Alors, les médias, en général, occupent une place accrue dans la vie des enfants, ainsi il est important de ne pas négliger leur influence sur leur socialisation en tant que consommateurs à part entière. La preuve étant ainsi dans la progression constante du nombre d'écrans (ordinateur, téléphone portable, tablette et télévision) par foyer en France : les foyers en possèdent 6,4¹⁰⁷ en moyenne en 2013, contre 6,2 en 2012 (Médiamétrie, 2013). Ainsi, selon cette même source, plus que 4,7 millions de foyers possèdent à la fois un ordinateur portable, un téléphone mobile et une tablette, soit deux fois plus par rapport à 2012. En effet, il s'avère crucial de mener plus de recherches sur l'influence de nouveaux médias sur le comportement

¹⁰⁵ Les digital natives correspondent aux enfants qui sont massivement et durablement façonnés par Internet. Ils se caractérisent, selon Dagnaud (2011), par une grande appétence pour les nouvelles technologies et par une dextérité qui leur rend capable de les manier.

¹⁰⁶ Par exemple, sur Facebook par un simple clic sur Like d'une publicité d'un produit ou d'une marque, l'ensemble d'amis de la personne recevoir un message indiquant qu'elle aime ce produit ou cette marque. En effet, si cette personne est connue, il va avoir alors un nombre considérable d'amateurs qui vont être influencés par son attitude.

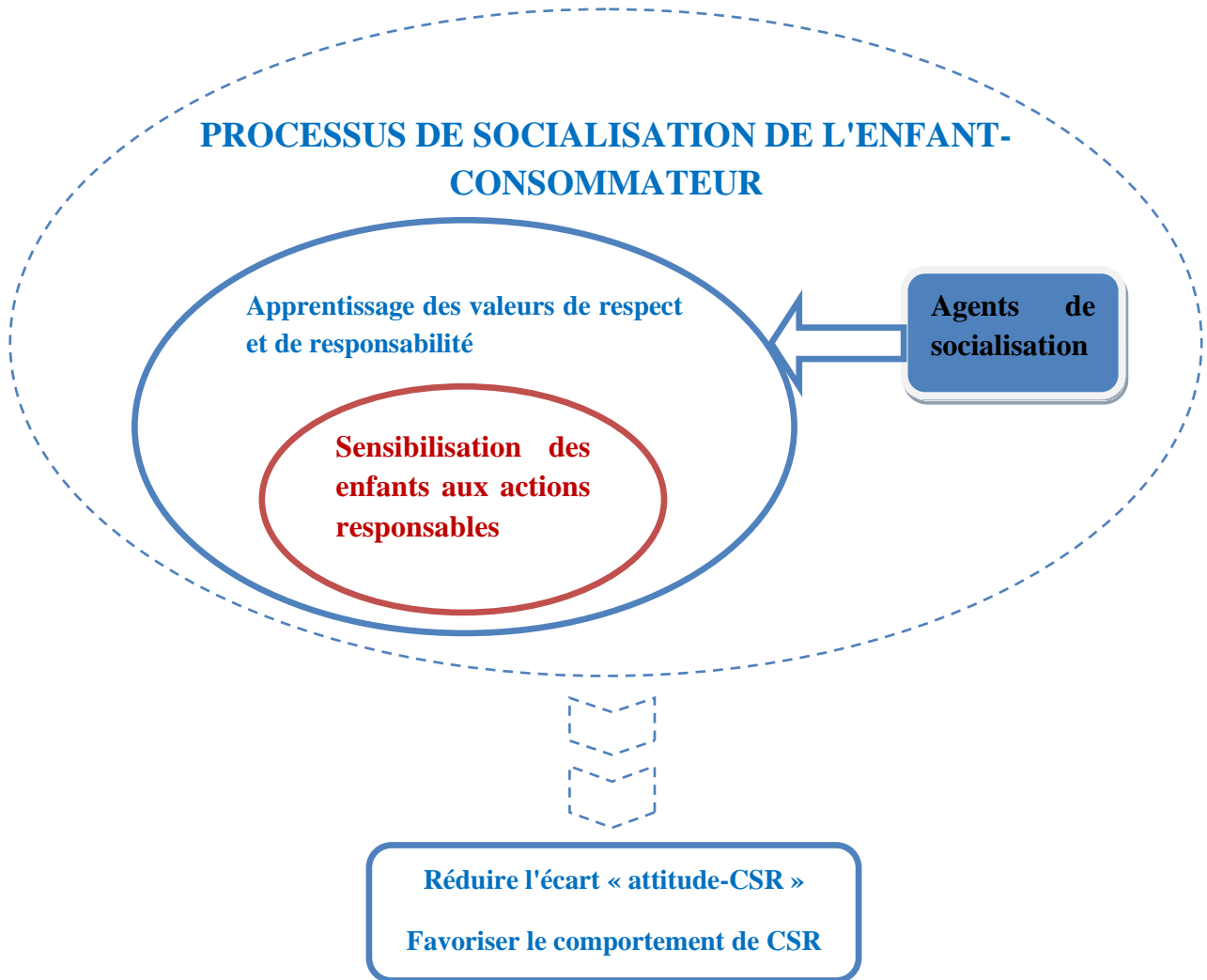
¹⁰⁷ Source : GfK/Médiamétrie - Référence des Équipements Multimédias 3ème trimestre 2013, disponible sur l'adresse : www.mediametrie.com

de l'enfant-consommateur, vu qu'ils s'intègrent de plus en plus dans tous les domaines de la vie de tous les jours.

Dans les paragraphes précédents, nous avons mis en exergue le concept de valeurs en tant que facteur explicatif des motivations qui sous-tendent comportements et attitudes. En effet, un comportement de CSR peut s'expliquer par une forte sensibilité à des actions responsables basées sur des valeurs de respect et de responsabilité, suffisamment ancrées chez les consommateurs (Thøgersen 2001). Ainsi, être sensible aux actions responsables, suppose d'avoir appris et intériorisé ces valeurs de respect et de responsabilité, des valeurs essentiellement acquises à travers le processus de socialisation qui s'influence effectivement par des agents, dits agents de socialisation. D'où l'importance de l'apprentissage dès l'enfance, par le biais de la socialisation, des valeurs qui sous-tendent un comportement de CSR. De ce fait, nous considérons que la sensibilisation aux actions responsables est au cœur du processus de socialisation des enfants, mais aussi au cœur d'un système d'apprentissage social qui intègre un ensemble de relations d'interactions visant l'apprentissage des valeurs, sous-jacents à la CSR, par des agents de socialisation, afin de permettre la mise en place effective de la sensibilisation aux actions responsables. Par conséquent, nous pourrions obtenir comme résultat final un comportement de CSR favorisé ainsi qu'un écart entre l'attitude et le comportement de CSR qui est réduit.

Nous proposons, ci-après, une figure qui présente le cadre théorique global de la recherche. Ce cadre relie, ainsi, les principaux éléments théoriques mobilisés dans cette recherche, à savoir le concept de valeurs, le processus de socialisation de l'enfant-consommateur, la sensibilité aux actions responsables et le comportement de CSR.

Figure 7 : La sensibilisation aux actions responsables au cœur du système d'apprentissage social : Cadre théorique global de la recherche



Il nous reste, dès lors, à présenter le concept de la sensibilité à la lumière des éléments disponibles de la littérature. Dans un premier temps, une définition générale est présentée, puis, nous focalisons sur l'étude de la sensibilité en comportement du consommateur. Enfin, nous proposons une définition à la sensibilité aux actions responsables, la variable clé de la recherche.

3. LE CONCEPT DE LA SENSIBILITÉ

La notion de la sensibilité regroupe plusieurs acceptations (Tinoco, 1998). Selon ce même auteur, la sensibilité peut avoir, en l'occurrence, quatre significations, bien distinctes. Ces significations sont les suivantes :

- Tout d'abord, un emploi proprement philosophique qui désigne la faculté d'une personne à percevoir des sensations. Une telle approche de la notion de la sensibilité a fait le cœur de nombreux débats dans l'histoire de la philosophie.
- Ensuite, un emploi plus commun, désignant le caractère d'une personne sensible de point de vue affectif, esthétique ou moral, c'est-à-dire sa faculté à éprouver des sentiments.

Enfin, deux emplois techniques et scientifiques.

- La troisième signification, vise la capacité d'un support ou d'un instrument à fournir une réponse à une échelle donnée de stimuli. Cette signification correspond à celle employée dans les laboratoires de photographiques que dans ceux de physique.
- La quatrième appartient aux mathématiques. Elle se trouve sous l'expression « sensibilité aux conditions initiales » à propos des suites ou des équations différentielles qui modélisent des systèmes chaotiques.

Ces deux dernières définitions de la sensibilité que nous citons de mettre en relief la polysémie de la notion de « sensibilité ». Elle est, alors, une notion qui ne se limite pas à des approches philosophiques ou psychologiques, mais aussi à celles des types scientifiques ou mêmes mathématiques.

En outre, en tant que mécanisme de réception des informations en provenance du monde extérieur, la sensibilité « *nous permet, comme tous les vivants, de nous adapter à lui* » (Tinoco, p. 23). En d'autres termes, en tant que membre de la société, un individu est censé être sensible aux changements, aux évolutions, aux événements... qui se produisent, mais aussi de réagir en fonction de ses propres sensations. À titre d'exemple, nous entendons surtout parler de la sensibilité écologique (environnementale). Cette sensibilité peut être présentée sous plusieurs dénominations. Des dénominations telles que les préoccupations envers l'environnement, la prise en compte/la prise de conscience des problèmes environnementaux, éprouver des inquiétudes vis-à-vis de l'écologie, ou même être soucieux/être attentif, etc. En effet, la sensibilité environnementale peut se manifester par des comportements pro-environnementaux tels que le tri des déchets, le recyclage, le compostage, le covoiturage, l'achat des produits en vrac, etc. Alors, être sensible implique aussi des actions traduisant cette sensibilité ainsi que des valeurs sociales (ou humaines) existantes.

Dans le cadre de notre travail de thèse, nous nous intéressons à une forme particulière de la sensibilité. Il s'agit de s'intéresser à la « SENSIBILITÉ DES ENFANTS AUX ACTIONS

RESPONSABLES ». Ainsi, bien que la notion de la sensibilité n'ait pas fait le sujet d'un nombre important de travaux en marketing, nous allons essayer de la clarifier avec le matériel disponible.

De plus, à notre connaissance personne n'a tenté à ce jour de construire une échelle pour mesurer la « Sensibilité aux Actions Responsables » adaptée à une population d'enfants. Pour mettre au point cette échelle, nous allons appliquer les différentes étapes du paradigme de Churchill (1979), revisité par Derbaix et Pecheux (2000) (cf. chapitre 4).

Avant de proposer une définition de la notion de la « Sensibilité aux Actions Responsables », nous présentons, en premier lieu, le concept de la sensibilité de manière générale, puis sa mobilisation dans le domaine du comportement du consommateur, en second lieu.

3.1. DÉFINITION DU CONCEPT DE LA SENSIBILITÉ

D'une vision large, la « sensibilité » correspond à la faculté, d'une personne, « d'être affectée » (Counarie et Dupond, 1998). En d'autres termes, la sensibilité est « *la faculté par laquelle des êtres humains sont affectés par des êtres sensibles* » (Palayret et Ildefonse, 1998, p. 15).

La sensibilité, d'un point de vue linguistique, est un intérêt, vif penchant, est marqué pour quelque chose (Cayrou, 2000). Elle est, en quelque sorte, « *une ouverture à... un élan vers quelque chose, tant concret qu'abstrait, qui est la marque de la sensibilité* » (Thévenot, 2007, p. 10).

L'étude de la sensibilité dans le domaine du comportement du consommateur est d'un intérêt particulier, vu que le fait de considérer la sensibilité comme un déclencheur, central du comportement, peut difficilement être remise en cause (Gierl et Stumpp, 1999).

3.2. L'ÉTUDE DE LA SENSIBILITÉ EN COMPORTEMENT DU CONSOMMATEUR

Dans le domaine du marketing, certains chercheurs se sont penchés sur l'étude de la sensibilité du consommateur dans des attributs bien précis, mais également en proposant des

outils de mesure face à ces construits. Nous citons le travail pionnier de Kapferer et Laurent (1992)¹⁰⁸ qui a porté sur la sensibilité du consommateur à la marque. Selon ces auteurs, la sensibilité à la marque correspond au degré avec lequel la marque joue un rôle dans le processus de décision et de la formation des choix des consommateurs. En effet, face à plusieurs produits en magasin, le consommateur peut utiliser certaines informations pour parvenir à une décision : le prix, le format, la couleur, le poids, l'allure de l'étiquette, l'odeur... et la marque. Un consommateur se qualifie comme « sensible aux marques », s'il tient à consulter l'information « quelle est la marque ? ». Un consommateur sensible aux marques est celui qui prend en compte la marque dans son processus de décision d'achat, alors, la marque joue un rôle dans le processus psychologique qui précède son achat.

En outre, les auteurs soulignent que la sensibilité aux marques (à la différence de la fidélité) est une variable psychologique individuelle, dans le sens où « *un même consommateur aura des sensibilités aux marques différentes dans différentes catégories de produits.... Il est donc illusoire de parler de la « sensibilité générale aux marques » d'une personne, ou a fortiori de chercher à l'expliquer par des caractéristiques générales (sociodémographiques ou socioculturelles) de cette personne* » (Kapferer et Laurent, 1992, p. 95). À titre d'exemple, le genre peut influencer la sensibilité des individus aux marques, de sorte que la marque joue un rôle plus significatif dans la formation de décisions d'achat des femmes par rapport aux hommes (Beaudoin et Lachance, 2006). En ce qui concerne le rôle des agents de socialisation dans la formation de la sensibilité aux marques, Lachance et al. (2003) ont étudié l'influence potentielle de trois agents : les parents, les pairs et les médias). Leurs résultats montrent que les pairs avaient l'influence la plus significative en terme de la sensibilité aux marques, tant chez les femmes que chez les hommes. Elle est également individuelle, c'est-à-dire que dans une même catégorie de produits, un individu pourra être plus sensible à une marque qu'une autre. Elle se réfère, alors, au processus de décision des consommateurs (Kapferer et Laurent, 1992).

En ce qui concerne la mesure de la sensibilité aux marques, cette dernière est une variable qui n'est pas directement observable. Ainsi, pour la mesurer, Kapferer et Laurent (1992) propose de créer un instrument, une échelle de mesure.

¹⁰⁸ La première édition de leur bouquin est apparue en 1983.

Certains chercheurs soulignent que les enfants sont aussi sensibles aux marques et ils choisissent certaines catégories de produits en prenant en compte la marque comme un critère de choix lors de leurs actes d'achats (Dibley et Baker, 2001 ; Salvy et al., 2012). Par exemple, Lindstrop et Seybold (2003) précisent que pour le jeans "Levi's" et "Diesel", étaient les marques les plus citées par les enfants, et pour les marques de chaussures de sport, c'est plutôt "Nike, Puma et Reebok", les marques les plus désirées par cette population.

En s'inspirant, principalement, du travail de Kapferer et Laurent (1992), de nombreux travaux en marketing ont porté, par exemple, sur la sensibilité des individus aux promotions (Froloff, 1992 ; Muratore, 1999), sur la sensibilité des consommateurs au naturel (Thévenot, 2002), etc.

Plus récemment, Binniger et Robert (2008) se sont intéressés à l'étude des caractéristiques de la sensibilité au développement durable. Les résultats de leur étude quantitative mettent en évidence, que cette sensibilité se traduit par une sensibilité générale et par des actions et comportements. En outre, les auteurs considèrent que la compréhension d'une telle sensibilité, est la clef d'entrée « potentielle » dans la compréhension des comportements d'achat « responsables ». Ainsi, selon les mêmes auteurs, un individu sensible au développement durable traduit cette sensibilité sous trois dimensions possibles :

- **Dimension 1 : « sociale »**, concerne un individu orienté vers le côté social et qui s'intéresse aux problèmes de la pauvreté.
- **Dimension 2 : « écologique »**, concerne un individu qui s'intéresse aux problèmes de la pollution et aux dangers environnementaux.
- **Dimension 3 : « économique »**, dans cette troisième dimension, l'individu est plutôt axé sur les aspects économiques du développement durable d'une manière générale, mais aussi aux aspects liés aux acteurs économiques sur le marché (entreprises et différentes parties prenantes).

Dans cette recherche, nous nous intéressons à la sensibilité des enfants aux actions responsables en tant que variable dépendante, voire centrale, de la recherche. Dans ce qui suit, nous allons essayer de définir cette variable.

3.3. PROPOSITION D'UNE DÉFINITION DE « LA SENSIBILITÉ AUX ACTIONS RESPONSABLES »

En s'inspirant de la littérature disponible sur la sensibilité, et en se basant sur les analyses des résultats de l'étude qualitative que nous avons menée (cf. chapitre 3), nous sommes en mesure de proposer la définition suivante au concept de la « **Sensibilité aux Actions Responsables** ». Cette définition est présentée dans l'encadré suivant :

La sensibilité aux actions responsables est la propension d'un individu à s'engager, de manière plus ou moins forte, dans des actions reflétant des valeurs de respect et de responsabilité.

Il ne s'agit pas d'étudier la sensibilité en tant que variable isolée de son contexte de développement « potentiel », voire de renforcement. Mais, en prenant en compte l'influence que pourrait avoir la Pratique Sportive (PS), au sein d'une structure fédérative, sur la sensibilité des enfants aux actions responsables. En d'autres termes, nous nous sommes intéressés, dans le cadre de notre recherche, à de l'influence de l'influence directe de la fréquentation d'un club sportif fédératif et/ou l'influence potentielle du sport, en tant qu'activité organisée et réglementée, sur la sensibilité en question. Pour ce faire, nous tentons à une comparaison entre deux groupes d'enfants. Le premier groupe sera composé d'enfants qui fréquentent des clubs fédératifs, qui seront classés, en fonction des critères objectifs, en fonction du type et du motif de la PS, en groupes et sous-groupes de sport. Quant au second groupe d'enfants, nous allons nous rapprocher de ceux qui ne pratiquent pas un sport dans des clubs sportifs fédératifs. Il s'agit, alors, d'un groupe de contrôle qui va être formé par des enfants qui déclarent ayant aucune pratique sportive en club. Concernant les collectes des données, une partie de ces collectes sera effectuée dans des clubs et une autre dans des écoles primaires.

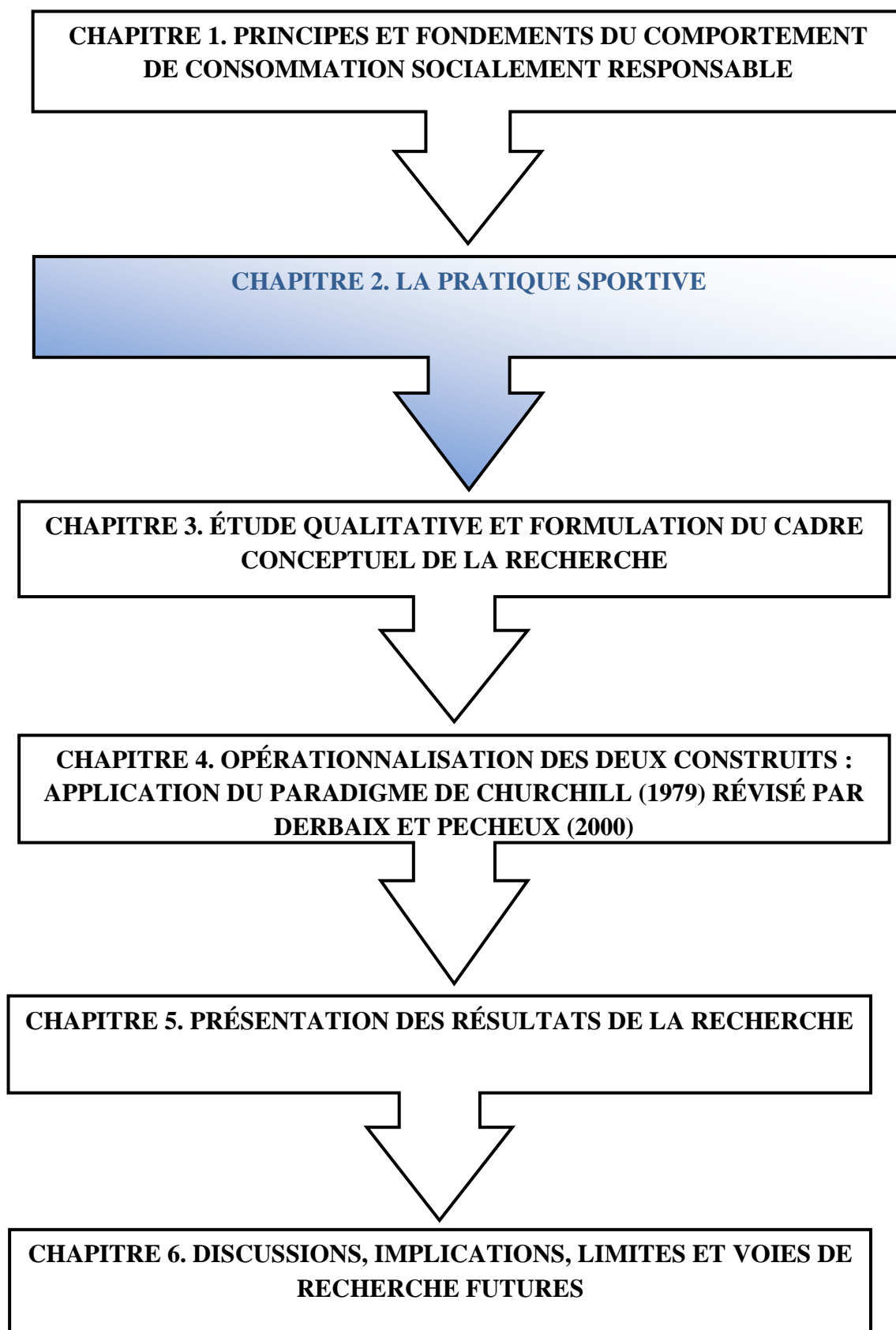
Conclusion de la section 2

Nous avons présenté dans cette seconde section du premier chapitre une synthèse sur les valeurs, la socialisation et la sensibilité : des éléments théoriques fondamentaux de notre recherche. Une synthèse qui n'est bien évidemment exhaustive. Ainsi, le cadre théorique global de la thèse a été mis en évidence. Nous proposons, par la suite, un deuxième chapitre théorique entièrement qui va nous permettre de mettre en exergue la contextualisation de la recherche, voire le sport au sein des clubs sportifs fédératifs.

CONCLUSION DU CHAPITRE 1. PRINCIPES ET FONDEMENTS DU COMPORTEMENT DE LA CONSOMMATION SOCIALEMENT RESPONSABLE

Ce premier chapitre théorique qui porte sur la CSR, ses principes et fondements, a permis de dresser un panorama autour de cette nouvelle tendance dans la consommation. De plus, les principales approches de la CSR montrent une évolution dans la conceptualisation et la perception de ce phénomène en effet, la diversification des pratiques, qu'elles soient positives ou négatives, qui s'inscrivent dans le cadre d'un comportement de CSR, porte les consommateurs à une confusion. Une confusion qui se traduit par un écart constaté entre l'attitude déclarée par le consommateur vis-à-vis de la CSR et son comportement de consommation réel. Afin de remédier à ce fossé et dans le but de favoriser la CSR, une des solutions possibles est de sensibiliser dès le plus jeune âge à certaines actions responsables. Une sensibilisation qui repose essentiellement sur des valeurs, reflétant un comportement de consommation socialement responsable, qui seront acquises par le biais de la socialisation. Alors, nous considérons que la sensibilisation aux actions responsables est au cœur de processus de socialisation (voir figure 7, p. 139). Pour l'ensemble de ces relations d'interactions, nous avons proposé une figure synthétique qui illustre le cadre théorique global de la recherche.

L'objectif principal de cette recherche est d'examiner l'influence de la participation sportive des enfants (âgés de 7 à 12 ans), au sein des clubs sportifs fédératifs, sur leur sensibilité aux actions responsables. Ainsi, nous allons aborder, dans le deuxième chapitre théorique, différents aspects liés à la PS en général. Il s'agit, dans un premier temps, de définir la Pratique Sportive (PS) d'une manière générale, puis, de montrer certains de ses effets bénéfiques sur la santé en général et sur celle des enfants en particulier, dans un second temps. En effet, ce chapitre permettra de mettre en exergue l'aspect social et éducatif de la PS et l'influence que l'entraîneur sportif peut en avoir dans le cadre de développement social des sportifs.



CHAPITRE 2. LA PRATIQUE SPORTIVE

Introduction

« *La pratique du sport est un droit de l'homme. Chaque individu doit avoir la possibilité de faire du sport sans discrimination d'aucune sorte*¹⁰⁹ » (Charte olympique, principe numéro 4).

D'une manière générale, à l'Activité Physique et Sportive (APS), les études associent beaucoup de bénéfices sur la santé de l'Homme en général. En particulier, en ce qui concerne les enfants, les recherches menées sur cette cible spécifique montrent que leur Pratique Sportive (PS) leur génère des avantages sur les plans physique et psychique. En outre, le sport constitue un outil puissant qui peut être utilisé afin de promouvoir certaines valeurs fondamentales telles que le respect, la discipline, l'obéissance, etc. Pour ces raisons, nous visons, à travers cette recherche, à examiner l'influence de la PS en clubs sur le potentiel de la sensibilisation des enfants aux actions responsables. Il s'agit, ainsi, de chercher à étudier le rôle de cette PS dans l'apprentissage des valeurs aux enfants, notamment de respect et de responsabilité, indispensables pour que la sensibilisation aux actions responsables soit effective. De plus, un focus sera réalisé sur le rôle social et éducatif de l'entraîneur sportif, c'est-à-dire sur son éventuelle contribution à la socialisation et à la sensibilisation des enfants aux bonnes pratiques.

Le premier chapitre de ce travail doctoral avait pour objectif de poser les bases théoriques à la variable dépendante de la recherche : la Sensibilité aux Actions Responsables, à travers la présentation de la CSR et les concepts fondamentaux de la recherche : les valeurs, la socialisation et la sensibilité. Dans le second chapitre, nous proposons de développer une synthèse sur la variable indépendante de la recherche : la Pratique Sportive au sein des clubs

¹⁰⁹ Comité International Olympique (CIO). *La charte olympique, État en vigueur au 9 septembre 2013*, éditée par le Comité International Olympique- Septembre 2013, Lausanne : Suisse, 111 pages. Disponible sur l'adresse : <http://www.olympic.org>

sportifs fédératifs. Il s'agit, ainsi, de présenter la contextualisation de la recherche. Ce chapitre s'articule autour de deux sections.

Dans la première section, nous allons, dans un premier temps, aborder la PS en général, en faisant la différenciation entre trois concepts inter reliés : l'activité physique, l'exercice physique et la PS (l'aspect technique). Nous évoquerons, dans un second temps, les principales valeurs et fonctions associées à la PS. Enfin, nous dresserons un panorama des effets bénéfiques des APS sur différents aspects de la vie des enfants tout en soulignant les motivations et les obstacles liés à leur pratique.

Dans la deuxième section, nous mettrons plus précisément l'accent sur la PS en tant qu'activité fédérative, avec une focalisation sur la valeur sociale et éducative d'une telle pratique organisée. Ainsi, des recherches et des études menées en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) seront principalement mobilisées dans le cadre de ce chapitre. D'où, au niveau des références bibliographiques, un nombre important d'auteurs en STAPS seront présentés.

SECTION 1 - LA PRATIQUE SPORTIVE DES ENFANTS

Plusieurs chercheurs (Koh et al., 2014 ; Turnnidge et al. 2014 ; Ueno, 2014 ; Schulenkorf et al., 2016) considèrent que le sport peut être un moyen pour le développement social (sport for development). Le sport pour le développement correspond, ainsi, à : « *l'utilisation du sport pour exercer une influence positive sur la santé publique, la socialisation des enfants, des jeunes et des adultes, l'inclusion sociale des personnes défavorisées, le développement économique des régions et des États, pour favoriser les échanges interculturels et la résolution des conflits*¹¹⁰ » (Lyras et Welty Peachey, 2011, p. 311). Ainsi, outre sa contribution à l'amélioration de la santé physique et psychique des individus, la PS exerce une fonction sociale et éducative incontournable. De plus, elle peut constituer un contexte privilégié à la sensibilisation et la socialisation des enfants par l'apprentissage des règles et des valeurs liées à leur sport, mais aussi transposables, sous certaines conditions, à leur vie quotidienne (Nicoleta, 2014). Pour ces raisons, nous visons, à travers cette recherche, à examiner l'influence de la PS en clubs sur le potentiel de la sensibilisation des enfants aux actions responsables. Il s'agit, ainsi, de chercher à étudier le rôle de cette PS dans l'apprentissage des valeurs aux enfants, notamment de respect et de responsabilité, qui constituent le fondement à la sensibilisation de ces derniers aux actions responsables. En outre, un focus sera réalisé sur le rôle social et éducatif de l'entraîneur sportif, c'est-à-dire sur son éventuel rôle en tant qu'un agent de socialisation.

Cette section a pour objet la présentation de la pratique sportive d'une manière générale, sa définition, ses principales valeurs et fonctions. Nous nous focaliserons, par la suite, sur les effets bénéfiques des activités physiques et sportives sur la santé en général et sur celle de l'enfant en particulier, qu'elle soit physique, psychique, mentale et sociale. En outre, les spécificités de la PS des enfants : facteurs déterminants, freins et motivations à la PS seront présentés.

¹¹⁰ Traduction de la citation suivante : "*The use of sport to exert a positive influence on public health, the socialization of children, youths and adults, the social inclusion of the disadvantaged, the economic development of regions and states, and on fostering intercultural exchange and conflict resolution*" (Lyras et Welty Peachey, 2011, p. 311).

1. DÉFINITION DE LA PRATIQUE SPORTIVE

Afin de définir la pratique sportive, il paraît judicieux de différencier trois concepts qui portent souvent à confusion (Guinhouya et al., 2009) : l'activité physique, l'exercice physique et la Pratique Sportive. Ainsi, pour montrer les nuances qui peuvent exister entre ces trois termes, nous les définissons, tout d'abord, tout en les illustrant par des exemples.

1.1. L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

On parle d'une activité physique pour caractériser tout mouvement corporel produit par les muscles squelettiques qui inclut une dépense énergétique (Caspersen, 1985 ; Bouchard et Shepard, 1994). L'activité physique ne se limite pas à la seule PS, elle est également associée à l'exercice d'une profession, aux activités récréatives et de loisirs et aux tâches domestiques (Khan et al., 2012).

Autrement dit, l'activité physique est un comportement qui inclut tous les comportements corporels allant de la simple « bougette » à la participation à des pratiques sportives plus extrêmes (Oppert, 2003). Ainsi, selon un rapport de l'US Department of Health and Human Services en 2008, plusieurs types d'activités physiques peuvent être distingués : en fonction de leur intensité¹¹¹ d'une part, et en fonction de leur finalité¹¹² d'autre part.

¹¹¹ Les AP selon leur intensité sont classées en deux catégories :

- APS d'intensité modérée : sur une échelle absolue, il s'agit d'une activité physique dont l'intensité est 3 à 5,9 fois supérieure à l'intensité du repos (qui est donc de 1). Si, par exemple, l'intensité de l'individu varie sur une échelle de 0 à 10, l'intensité modérée est située entre 5 et 6.
- APS d'intensité soutenue ou vigoureuse : sur une échelle absolue, il s'agit d'une activité physique dont l'intensité est au moins 6 fois plus grande à celle du repos chez les adultes, et, en général, au moins 7 fois plus grande à celle du repos chez les enfants ou les jeunes âgés de 5 à 17 ans.

¹¹² Les AP selon leur finalité sont classées en trois catégories :

- AP de loisir : toute AP qui ne fait pas partie essentielle de la vie de tous les jours de l'individu et qui est exercée à son gré : la marche en pleine nature, le jardinage...
- AP d'endurance : AP qui est susceptible d'améliorer la fonction cardio-vasculaire : la course à pied, le vélo...
- AP qui vise à améliorer la santé : toute activité supplémentaire à l'activité physique habituelle d'un individu qui, lorsqu'elle s'ajoute à celle-ci, est susceptible d'engendrer des effets bénéfiques sur la santé : la marche rapide, la danse, la corde à sauter, le tennis, le basketball, le football...

1.2. L'EXERCICE PHYSIQUE

L'exercice physique peut être défini comme étant « *un sous-type d'activité physique, un ensemble de mouvements structurés et planifiés réalisés afin d'améliorer ou de maintenir la forme ou la santé* » (Laure, 2007, p. 13).

Par ailleurs, le terme « exercice » et l'expression « entraînement physique » sont souvent employés de manière interchangeable. Ces deux termes désignent généralement une activité physique pratiquée comme loisir ayant essentiellement pour vocation l'amélioration et la maintenance de la forme physique et la santé. À titre d'exemple, les exercices qui visent l'amélioration de l'état osseux ou ceux qui favorisent l'équilibre sont considérés comme des exercices physiques.

1.3. LA PRATIQUE SPORTIVE : L'ASPECT TECHNIQUE

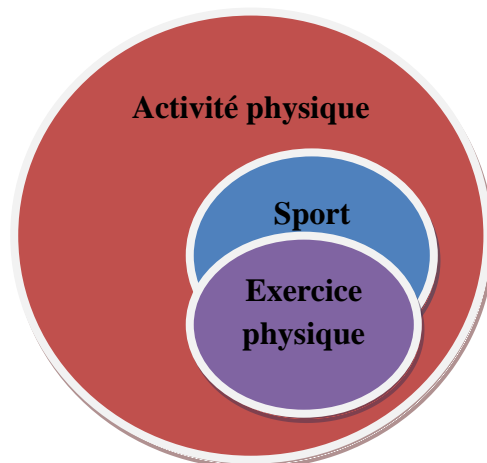
Le sport est la forme la plus sophistiquée de l'activité physique. En effet, la PS implique la réalisation d'un ensemble d'exercices physiques qui peuvent être communs ou spécifiques à plusieurs types de sport, elle suppose, dans un premier temps l'adhésion des pratiquants aux règles, et dans un deuxième temps la définition d'un ou de plusieurs objectifs à atteindre en conséquence de leur pratique sportive (Guinhouya et al., 2009 ; Khan et al., 2012). L'activité sportive est une activité physique codifiée et organisée, qui peut être pratiquée d'une manière collective (le basketball, le football, etc.) ou d'une manière individuelle (le golf, le billard, etc.) (Laure, 2007).

Dans un même ordre d'idées, l'Organisation Mondiale de la Santé¹¹³ (2008) stipule que la PS, ou tout simplement le sport, englobe toute une série d'activités physiques exercées selon un ensemble de règles et pratiquées dans le cadre de loisir ou de compétition. En d'autres termes, le sport est un sous-ensemble de l'activité physique, spécialisé et organisé. Il implique habituellement l'exercice d'une activité physique au sein d'une équipe ou individuellement,

¹¹³ D'après le rapport : *Pacific physical activity guidelines for adults: framework for accelerating the communication of physical activity guidelines*. Organisation mondiale de la santé, Région du Pacifique occidental, 2008. Disponible sur l'adresse : http://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/pacific_activity_9789290613947/en/

soutenu essentiellement par un cadre institutionnel comme les organismes sportifs par exemple.

Figure 8 : L'intersection entre l'activité physique, l'exercice physique et le sport



Source : adapté et traduit de Khan et al. (2012, p. 60).

2. VALEURS ET FONCTIONS DE LA PRATIQUE SPORTIVE

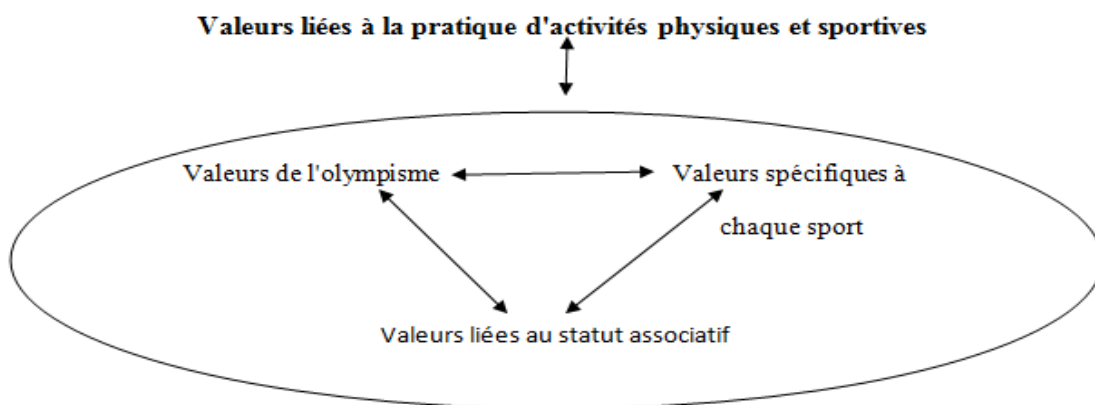
Nous allons évoquer les valeurs et les principales fonctions de la PS. En effet, selon Coakley (1990), « *pour une grande fraction de la population, quel que soit l'âge considéré, le sport est susceptible d'être intégré à la vie quotidienne, par la participation active à un sport ou passive en tant que spectateur* » (p. 4). En outre, il est communément admis que le sport est une pratique multi-facette susceptible d'avoir plusieurs valeurs et de remplir plusieurs fonctions tant physiques, psychiques et sociales, et qu'elle influence par la suite la vie des individus dans la société.

2.1. LES VALEURS DE LA PS

Les valeurs du sport sont associées souvent à l'éthique sportive. D'une manière générale, l'éthique sportive renvoie à un certain nombre de règles et de valeurs nécessaires à la vie du mouvement sportif (les fédérations, le comité international olympique).

En effet, le sport porte par sa nature des valeurs à la fois symboliques et opérationnelles reflétant une société sportive idéale. Selon le comité international Olympique, la PS doit principalement véhiculer les valeurs suivantes : excellence, amitié et respect. Ces dernières reposent sur six principes, à savoir : l'absence de discrimination, le développement durable, l'humanisme, l'universalité, la solidarité et l'alliance entre le sport, l'éducation et la culture (Revue Olympique, 2007¹¹⁴ ; Bayle et Mercier, 2008). En revanche, ces valeurs de sport sont plutôt conçues comme génériques. Bayle et Mercier (2008) avancent que des valeurs spécifiques sont associées à chaque type de sport. À titre d'exemples, les pratiques athlétiques sont liées historiquement aux valeurs de la santé et du bien-être (Roger et Bavazzano, 2011), les jeux martiaux sont considérés comme un moyen d'amener un meilleur apprentissage de la vie et une meilleure connaissance et maîtrise de soi (Bayle et Mercier, 2008).

Figure 9 : Les fondements de l'éthique sportive (Bayle et Mercier, 2008)



Source : adapté de Bayle et Mercier (2008, p. 12).

Les valeurs de la PS sont alors le résultat d'une combinaison des trois niveaux de valeurs : les valeurs de l'Olympisme, les valeurs spécifiques à chaque sport et les valeurs liées au statut associatif (voir figure 9).

Par ailleurs, Caillot (1989) postule que le sport « est une doctrine morale, il impose des valeurs qui sont le ciment de la société bourgeoise : élitisme, sexisme, hiérarchie, effort, mais

¹¹⁴ Cité in Bayle et Mercier (2008), Sport et Éthique : enjeux et outils pour le Marketing sportif, *Revue Française du Marketing*, 4-5(219), 9-26.

*aussi obéissance, soumission, abstinence, privation, hygiène physique et spirituelle*¹¹⁵ » (p. 108). Il ajoute ainsi, qu'au même titre que la famille, l'église et l'armée (le rôle de ces deux instances est remis en question de nos jours), le sport est susceptible de jouer un rôle déterminant dans la société.

Par opposition, selon Gasparini (2012), le sport ne contient pas de valeurs intrinsèques, il n'est pas vertueux, éducatif ou socialisateur en soi. En effet, selon le même auteur, le sport porte les valeurs qu'on lui attribue selon les objectifs visés et les conditions de sa mise en œuvre.

En effet, il est communément admis que la pratique sportive est souvent associée aux valeurs véhiculées par le fair-play, et qu'elle facilite ainsi l'acquisition du respect des règles. Pour ces raisons, elle est utilisée par les instances politiques pour former des bons citoyens, responsables de l'avenir de la société (Long et Pantaléon, 2007).

Mais dans plusieurs événements sportifs, cette idéologie peut être déformée par certains actes et comportements inacceptables des joueurs, qui sont souvent considérés comme des modèles à imiter surtout par les enfants et les jeunes (Stefanovic et Lilic, 2011). À titre d'exemple, le crachat adressé par le gardien de but de l'équipe France de football en France, Fabien Barthez, à un arbitre marocain lors d'un match amical (saison 2004-2005)¹¹⁶, et bien d'autres comportements violents que l'on peut observer sur le terrain entre les joueurs...

Ce décalage, entre la figure idéaliste du sport (synonyme d'union et de fraternité, un symbole porteur de paix, une instance d'apprentissage des règles et de formation de bons citoyens responsables...) et certains comportements observés (violence, dopage, tricherie, corruption, dépendance sportive...), est souvent interprété comme une déviation par rapport à l'idéal doctrinal défini par les institutions du mouvement sportif (Bayle et Mercier, 2008). Ces institutions sont, de ce fait, obligées de remédier à ce problème en imposant des sanctions et des pénalités afin de garder en esprit une image brillante de la PS.

¹¹⁵ Caillot M. (1989), *L'idéologie du sport en France*, Éditions de la passion : Paris, p. 108.

¹¹⁶ D'après l'adresse : <http://www.bladi.net/fabien-barthez.html>

2.2. LES FONCTIONS DE LA PS

Selon l'article 2 de la charte européenne du sport, le sport comprend « *toutes formes d'activités physiques qui, à travers une participation organisée ou non, ont pour objectif l'expression ou l'amélioration de la condition physique et psychique, le développement des relations sociales ou l'obtention de résultats en compétition de tous niveaux*¹¹⁷ ». Autrement dit, la pratique sportive comprend à la fois une dimension corporelle et énergétique, mais elle joue aussi un rôle social important ; elle peut alors être considérée comme une activité multifacette.

Par ailleurs, Voicu et al. (2013) supposent quatre fonctions, essentielles, de la pratique sportive pour celui qui l'exerce :

- Tout d'abord, une fonction conative dans la mesure où la PS est une source de satisfaction corporelle, favorisant ainsi l'action et le mouvement du corps.
- Ensuite, une fonction de compétition. La PS est capable de stimuler et de satisfaire un désir de compétition.
- Puis, une fonction de maximisation des performances psychiques. En effet, les auteurs postulent que la PS de l'individu serait capable de susciter des habilités et capacités non seulement physiques, mais aussi psychiques.
- Et enfin, une fonction sociale de la PS, qui est souvent considérée comme un moyen d'intégration, d'ancrage et d'insertion sociale (Charrier, 1997 ; Pantaléon, 2003 ; Gasparini, 2007, 2008 ; Gasparini et Talleu, 2010) et de communication entre les nations (Lyras et Welty Peachy, 2011). Callède (2001) ajoute que la PS est un représentant de l'identité culturelle spécifique de chaque population, dans la mesure où certaines activités sportives peuvent être pratiquées par une nation et constituent ainsi un reflet de sa culture. Nous signalons, à titre d'exemple, le combat sumo, caractérisé par le gabarit des lutteurs et de nombreux rites traditionnels qui est un sport populaire au Japon.

Pociello (1994) a déterminé, à son tour, les fonctions principales de la PS dans le champ français. Selon cet auteur, les fonctions principales sont les suivantes : intégrative et fédérale, éducative et scolaire, spectaculaire et médiatique, auxquelles il faut ajouter une fonction ludique et transgressive. Fodimbi (1999) précise que le sport « *est présenté le plus souvent*

¹¹⁷ Vuori I. et Fentem P. (1995), *Le rôle du sport dans la société : santé, socialisation, économie*, les Éditions du Conseil de l'Europe : Strasbourg, p. 11.

*comme une morale en actes, une école de la vie, comme un modèle de comportements ; on considère le sport comme sain par essence*¹¹⁸...» (p. 80). Or, le sport comme activité physique se présente comme un moyen d'éducation et d'apprentissage de valeurs et de règles indispensables à la vie de l'individu en société, mais cette fonction sacrée dépend essentiellement de l'instance de socialisation qui pourrait favoriser la réalisation de ce rôle (Pantaléon, 2003). En d'autres termes, le contexte de la PS est un déterminant essentiel pour optimiser les bénéfices que l'individu peut tirer de sa pratique.

Par ailleurs, les avantages et les bénéfices engendrés par les PS ne sont pas seulement liés à la seule pratique, mais dépendent également des orientations éducatives privilégiées par les professionnels (entraîneurs, enseignants de l'EPS¹¹⁹). Ces derniers sont susceptibles d'influencer les attitudes ainsi que les comportements des pratiquants, surtout ceux des enfants qui pratiquent un sport dans un cadre organisé.

Étant donné que notre travail porte sur la population enfantine, nous consacrons ce qui va suivre à l'importance des APS pour les enfants. Nous allons aussi jeter la lumière sur les effets bénéfiques des APS sur la santé physique, psychique, mentale et sociale des enfants, ainsi que sur le rôle qu'elles jouent dans la prévention et le traitement de l'obésité infantile. Nous nous focalisons également sur les contributions éventuelles de la participation des enfants aux activités sportives dans les clubs sportifs.

3. L'IMPORTANCE DES APS POUR LES ENFANTS

Les études qui ont pour vocation de mettre en évidence l'importance de la pratique des APS, sur les différents aspects de la santé des enfants, ont évolué ces dernières années (Boreham et Riddoch, 2001 ; Dipietro, 2001 ; Andersen et al., 2006 ; Khan et al., 2012), et ceci pour plusieurs raisons. D'une part, les résultats des enquêtes menées (Hardman et Marshall, 2000) dans différents pays, y compris en France, montrent un recul important de la proportion d'enfants dont le niveau d'APS n'atteint pas le minimum recommandé par les experts. D'autre

¹¹⁸ Fodimbi M. (1999), L'intégration par les sports : normalisation ou construction identitaire?, *Ville, école, Intégration*, 116, p. 80.

¹¹⁹ EPS : Éducation Physique et Sportive.

part, la pratique des APS précoce est considérée comme un des déterminants de la pratique à l'adolescence et à l'âge adulte (Laure, 2007).

Toutefois, la majorité des études menées affirment aussi que quatre enfants sur dix ne seraient pas suffisamment actifs, et que leur chance de tirer les bénéfices qui sont liés à la pratique régulière des APS est en régression. Ainsi, une méta-analyse de 55 études publiées par Tomkinson et al. (2003), portant sur près de 130 000 sujets âgés de 6 à 19 ans en Europe, conclut qu'au cours de 20 ans, une chute de 8,6% a été enregistré dans la condition physique des jeunes. Ceci pourrait, selon les auteurs, être qualifié comme dangereux dans la mesure où le nombre de ceux qui pratiquent une APS suffisante pour engendrer des bénéfices sanitaires est en recul perpétuel depuis une à deux décennies. Un tel déclin est souvent associé au développement du temps d'inactivité et de sédentarité et à une alimentation inadaptée, qui sont, selon Oppert (2003), les causes principales de l'obésité infantile.

Par ailleurs, différentes études suggèrent que les APS des enfants influencent celles des adolescents. Dans leur travail auprès de 4453 adolescents, Hallal et al. (2006), montrent qu'à l'âge de 4 ans, les enfants possédant une APS au-dessous des niveaux recommandés (c'est-à-dire moins de 300 minutes par semaine) sont plus susceptibles de devenir peu actifs lorsqu'ils atteignent la tranche d'âge de 10 à 12 ans.

En outre, selon Simon et al. (2005), les comportements actifs établis pendant l'enfance et l'adolescence sont des déterminants essentiels de la santé, une fois la personne devient adulte. Plusieurs études montrent également que la pratique régulière des APS durant l'enfance et l'adolescence constituerait l'un des déterminants de la pratique à l'âge adulte (Kraut et al., 2003 ; Trudeau et al., 2004 ; Nogueira et al., 2009). En effet, après avoir suivi 2309 sujets pendant 21 ans, Telama et al. (2005), avancent que c'est surtout entre l'âge 9 et 18 ans, qu'un niveau élevé des APS peut également prédire un haut niveau de la pratique à l'âge adulte. Ces résultats montrent la nécessité d'établir des stratégies visant la promotion des APS auprès des enfants (Telama et al., 2005).

Dans les paragraphes suivants, nous allons nous focaliser sur les effets bénéfiques des APS sur les différents aspects de la santé des enfants, qui ont été mis en évidence par différents travaux académiques conduits auprès de cette population.

3.1. LES EFFETS BÉNÉFIQUES DES APS SUR LA SANTÉ DES ENFANTS

Dans l'Antiquité Grecque, déjà Hippocrate (460-370 av. J.-C.) préconisait d'avoir une bonne alimentation et de pratiquer de l'exercice physique afin de se maintenir en bonne santé.

Nous adoptons la définition de la santé telle qu'elle a été fournie par l'OMS dans le préambule relatif à sa constitution (OMS, 1948). La santé « *est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité* » (p. 100). En d'autres termes, la santé est un concept positif qui ne se limite pas à la seule capacité physique, mais qui valorise aussi les ressources sociales et individuelles (Laure, 2007).

Les effets bénéfiques des APS pour la santé sont pressentis dès le XIXe siècle, avec l'étude¹²⁰d'Augustus (1843), par laquelle il a montré que les individus physiquement actifs présentent un taux de mortalité plus bas que ceux moins actifs(dû à l'inactivité physique).Depuis lors, les études et les rapports¹²¹ se sont multipliés pour étudier les apports éventuels des APS sur le bien-être des individus en général (Morris et Crawford, 1958 ; Hardman et Stensel, 2003 ; Wen et al., 2011), mais également sur la santé des enfants en particulier (Biddle et al., 1999 ; Boreham et al., 2001 ; Andersen et al., 2003).

En outre, la pratique régulière d'une APS favorise le développement des capacités des individus à résoudre des problèmes, à prendre des décisions, à mieux contrôler le stress et à mieux s'adapter aux situations de la vie. En effet, les APS sont souvent considérées comme un des déterminants essentiels de la santé, à condition qu'elles soient également associées à un mode de vie sain (Aberhard et Bréchat, 2003).

¹²⁰ La revue de la littérature met en lumière un ensemble d'études qui confirment ces résultats, nous pouvons citer par exemple :

- Khan K. et al. (2012), Sport and Exercise as contributors to the Health of nations, *The Lancet*, 380, July, p. 59-64.
- Renault A. (1990), *Santé et activités physiques*, Amphora : Paris.
- Cascua S. (2002), *Le sport est-il bon pour la santé ?*, Ed. Odile Jacob : Paris.
- Chatard J-C. (2004), *Sport et santé. Quelle activité physique pour quelle santé ?*, Publications de l'Université de St Etienne.
- Laure P. (2007), *Activités physiques et santé*, Ellipses : Paris.
- Caby J. et Blondel N. (2008), *Les effets de l'activité physique sur la santé*, in La santé, Collection Pour l'action, Ed. Revue EPS : Paris.

¹²¹ Les références citées ne constituent pas une liste exhaustive.

Plus particulièrement, les bienfaits des APS sur la santé de la population infantine sont développés dans les paragraphes suivants.

3.1.1. LES EFFETS BÉNÉFIQUES DES APS SUR LA SANTÉ PHYSIQUE DES ENFANTS

À tous les âges, les APS ont des effets bénéfiques sur plusieurs aspects de la santé physique des enfants (Simon et al., 2005). Les données scientifiques disponibles viennent étayer la conclusion générale selon laquelle l'APS favorise la santé physique des enfants. Selon les chercheurs (Janssen, 2007¹²² ; Janssen et Leblanc, 2010), cette conclusion s'appuie sur un ensemble d'études fondées sur des observations et des revues de littérature approfondies (qui associent les niveaux élevés d'APS à des paramètres de santé plus favorables). De plus, elle se base sur un ensemble d'études expérimentales qui mettent en relief le rôle des interventions en matière d'APS dans l'amélioration des indicateurs de la santé des enfants.

Compte tenu du nombre énorme des études qui visent à montrer les effets bénéfiques des APS sur la santé physique des enfants, nous choisissons d'en résumer et discuter les plus importantes.

Une revue de la littérature approfondie, menée par Janssen (2007) et avec Leblanc (2010), recense plus de 11000 études portant sur les effets bénéfiques des APS sur la condition physique des enfants âgés entre 5 et 17 ans. Les APS favorisent l'amélioration de la condition physique des enfants, en particulier leur endurance cardio-respiratoire et leur force musculaire. En outre, les APS sont susceptibles d'assurer pour les enfants un tissu adipeux moins important, un profil de risque moins favorable pour les maladies cardio-vasculaires et métaboliques et un meilleur état osseux. Ces résultats sont confirmés par des études antérieures (Malina, 1991) ; mais aussi récentes (l'étude documentaire des Centres For Disease Control and Prevention (CDC), 2012).

¹²² Cet article fait partie d'un supplément intitulé "Advancing physical activity measurement and guidelines in Canada: a scientific review and evidence-based foundation for the future of Canadian physical activity guidelines co-published by Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism", *the Canadian Journal of Public Health*.

À leur tour, Andersen et al. (2006) ont mené une étude transversale sur un échantillon aléatoire de 1732 enfants âgés entre 9 et 15 ans dans trois pays européens : le Danemark, l'Estonie et le Portugal. Les auteurs avaient pour objectif d'associer les niveaux élevés des APS à la prévention de certaines maladies (diabète non insulino-dépendant, ostéoporose, hypertension artérielle et cholestérol total) qui peuvent apparaître à l'âge adulte, mais également durant l'enfance et l'adolescence. Les chercheurs découvrent que les APS, mêmes modérées, pratiquées de 5 à 6 fois par semaine par les enfants sont susceptibles de prévenir et de réduire les facteurs de risque de ces pathologies durant l'enfance et l'adolescence. Ces résultats sont confirmés également par d'autres travaux (Williams et al., 1981 ; Oppert, 2003 ; Simon et al., 2005).

Compte tenu des effets bénéfiques des APS sur la santé physique des enfants, plusieurs chercheurs (Keeler et al., 1989 ; Craig, 1994 ; Colditz, 1999 ; Pronk et al., 1999) ont également avancé que le recul de la pratique régulière d'une APS à l'échelle d'une population est susceptible de faire augmenter les dépenses sur la santé.

En effet, selon Katzmarzyk et Janssen (2004), le poids économique de l'inactivité physique au Canada était estimé à 5,3 milliards de dollars en 2004, représentant ainsi 2,6% de l'ensemble des dépenses sur la santé. Ce montant s'élève à 24,3 milliards de dollars aux États-Unis (Colditz, 1999) et à 1,06 milliard de £ au Royaume-Uni (Allender et al., 2007).

Pour diminuer ces dépenses et lutter contre l'obésité infantile, un groupe d'experts¹²³ au Canada, a proposé, à la fin de 2006, que les parents (dont les enfants pratiquent une APS régulière) bénéficient d'un crédit d'impôt. Une telle recommandation visant essentiellement à amener les parents à encourager leurs enfants à s'engager régulièrement dans la pratique des APS.

3.1.2. LES APS : UN MOYEN POUR LUTTER CONTRE L'OBÉSITÉ INFANTILE

L'augmentation de la prévalence de l'obésité est particulièrement frappante depuis la fin des années 70 dans la majorité des pays industrialisés. En effet, la fraction des enfants en surpoids

¹²³ Cité in Laure P. (2007), *Activités physiques et santé*, Éditions Ellipses : Paris, p. 22. Ces différentes estimations prennent en considération la seule dimension physique de la santé. Or, il pourrait être crucial de mesurer les dépenses de l'inactivité physique sur les autres dimensions.

âgés de 6 à 11 a été multipliée par 4 (dans les pays industrialisés), pour atteindre 16,9%¹²⁴ en 2010 parmi les enfants (Ogden et al., 2012). Dans le rapport intitulé « Ensemble des Recommandations sur la Commercialisation des Aliments et des Boissons non Alcoolisées destinés aux Enfants¹²⁵ », l'OMS estime qu'en 2010, plus de 40 millions d'enfants, de moins de cinq ans, souffrent d'un surpoids ou d'une obésité, et qu'environ 82% entre eux vivent dans des pays en développement et industrialisés. Le rapport classe la surcharge pondérale et l'obésité au cinquième rang des risques de décès au niveau mondial. Ainsi, une étude récente, menée par Finkelstein et al. (2012), estime que le taux d'obésité aux États-Unis va s'élever et atteindre 51% de la population américaine en 2030.

En outre, Olshansky et al. (2005) avancent que les nouvelles générations qui ont connu un excès de poids dès l'enfance connaîtront à l'âge adulte des risques de décès bien supérieurs à ceux qui ne souffrent pas de cette épidémie. Ce qui laisse, ainsi, ouvertes les spéculations sur une diminution potentielle de l'espérance de vie au cours du XXI^e siècle. D'un point de vue médical, l'obésité est « *une maladie chronique qui correspond à un excès de masse grasse ayant des conséquences néfastes sur la santé*¹²⁶ ». Elle se calcule grâce à l'Indice de Masse Corporel (IMC)¹²⁷, en appliquant la formule suivante :

$$\text{IMC} = \text{Poids (Kg) / Taille (m}^2\text{)}$$

Particulièrement chez l'enfant, il faut être prudent dans l'analyse des résultats de l'IMC, puisque les nutritionnistes et les diététiciens doivent prendre en considération les normes de leur croissance (De Onis et al., 2007). L'Organisation Mondiale de la Santé a ainsi établi des courbes de croissance pour les enfants d'âge scolaire.

¹²⁴ Le taux du surpoids en France est moins élevé que celui des autres pays.

¹²⁵ *Ensemble des Recommandations sur la Commercialisation des Aliments et des Boissons non Alcoolisées destinés aux Enfants*, Rapport Organisation Mondiale de la Santé, dans le cadre d'un projet mondial qui a pour vocation la définition d'une stratégie mondiale pour l'alimentation, l'exercice physique et la santé, 2010, Édition de l'OMS, Genève, Suisse.

¹²⁶ Czernichow S., Ciangura C. et Oppert J.-M. (2006), Obésité de l'enfant et de l'adulte, 1ère partie : l'obésité de l'adulte, *La Revue du Praticien*, 56, p. 2277.

¹²⁷ IMC : Indice de Masse Corporel qui mesure le rapport entre le poids et la taille de la personne en m². Les classifications sont les suivantes :

- 25-29,9 kg/m² : surpoids.
- 30 kg/m² : obésité.
- 40 kg/m² : obésité massive ou morbide, souvent considérée comme mortelle.

Plusieurs facteurs se combinent et constituent la cause du développement de cette épidémie mondiale : densité calorique de l'alimentation, sédentarisation, facteurs psychologiques, rôle de l'hérédité, contexte socioéconomique, etc. (Oppert, 2003 ; Czernichow et al, 2006 ; Laure, 2007).

Chez les enfants, plusieurs études ont montré que leur obésité est multi factorielle, comme les facteurs biologiques et génétiques (Whitaker et Dietz, 1998 ; Ogden et al., 2002 ; Lobstein et al., 2004), les facteurs psychosociaux (Stunkard et al., 2004), les facteurs économiques tels que la baisse du prix complet des aliments riches en matières grasses (Culter et al., 2003), et le développement de l'offre alimentaire hors domicile, en particulier la restauration rapide qui offre souvent des aliments riches en matières gras et en sel (Chou et al., 2004).

Mais principalement chez l'enfant, ce déséquilibre entre l'apport et la dépense énergétique ne résulte pas seulement de l'inactivité physique, il est dû à un comportement sédentaire. Il ne correspond pas uniquement à une activité physique nulle ou faible, mais il est associé aussi à des occupations spécifiques dont la dépense énergétique est proche de la valeur de repos telles que regarder la télévision, travailler sur un ordinateur, lire, manger et d'autres comportements qui n'impliquent pas une forte dépense énergétique (Dietz, 1996). Alors, dans le champ de l'activité physique, la sédentarité est située à gauche d'un curseur d'une échelle allant de 0 (pas actif du tout) à 1 (très actif), qui présente ainsi le seuil à partir duquel l'APS commence à engendrer des bénéfices pour la santé (Laure, 2007).

Selon Robinson (1999) et Oppert (2003), ce comportement de sédentarité est particulièrement dangereux pour la santé des enfants, car il est lié au gain de poids, que ce soit d'une manière directe ou indirecte. Directement par le fait qu'il est caractérisé par une faible dépense énergétique (trop proche de 0), et indirectement parce qu'il est souvent associé à la consommation des aliments riches en matières grasses et à haute teneur énergétique (des collations, des boissons avec sucre ajouté, des produits de la restauration rapide, etc.), et aussi la consommation de grandes portions alimentaires (Francis et al., 2003 ; Lobstein et al., 2004 ; Koplan et al., 2005).

La dangerosité de l'obésité infantile est liée essentiellement à ses comorbidités dangereuses¹²⁸ qui ont tendance à suivre les enfants jusqu'à l'âge adulte, constituant, ainsi, la principale préoccupation mondiale en matière de la santé (Ebbeling et al., 2002). Des programmes d'intervention spécifiques pour cette population (Vanhelst et al., 2012), basés essentiellement sur des stratégies incorporant l'augmentation des niveaux d'APS quotidiens des enfants (Andersen et al., 2006 ; Ekelund et al., 2007), doivent être mis en place. Une étude de l'American Academy of Pediatrics¹²⁹ insiste sur le rôle central de la promotion des APS auprès des enfants surtout dans le contexte scolaire notamment pour prévenir leur obésité. Ce constat a été prouvé par une méta-analyse de Waters et al. (2011), portant sur 27936 enfants âgés entre 6 à 12 ans, sans toutefois réussir à détecter si cet effet persistant à moyen ou à long terme.

En revanche, Laskowski (2012) suggère que peu d'études existent sur le seul rôle éventuel spécifique des APS, dans la prévention de l'obésité des enfants, quand elles ne sont pas combinées avec une alimentation saine et équilibrée. En effet, une étude réalisée par DiPietro (1999) montre que les APS jouent un rôle dans l'atténuation de l'obésité sans qu'elle soit capable de permettre la prévention complète de cette maladie dans l'ensemble de la population.

De son côté, Oppert (2003) suggère que la lutte contre la sédentarité et la promotion des APS régulières auprès des enfants, apparaissent comme des facteurs clés de la prévention de l'obésité. Une étude de contrôle randomisée réalisée par Robinson (1999), avait comme objectif de montrer l'impact de la réduction du temps passé devant l'écran (télé, ordinateur, vidéo ou jeux vidéo), en le remplaçant par des APS dans les écoles. Cette étude a été réalisée sur des élèves âgés entre 9 et 18 ans et sur une période de 6 mois. Les résultats ont montré une diminution significative de l'IMC dans le groupe d'intervention en comparaison avec le groupe témoin.

¹²⁸ Plusieurs études (Manson et al., 1990 ; Rimm et al., 1995) associent souvent l'excès de masse corporelle à trois domaines classiques : (1) le risque vasculaire et l'élévation de la pression artérielle, (2) la baisse du cholestérol HDL (et/ou l'augmentation des triglycérides), et (3) le diabète de type 2, qui peut survenir à l'âge adulte. L'obésité des enfants peut conduire à l'apparition de ces problèmes de santé immédiats (Freedman et al., 1999 ; Gutin et al., 2004 ; Wabitsch, 2006).

¹²⁹ *Active Healthy Living: Prevention of Childhood Obesity Through Increased Physical Activity*, Council on Sports Medicine and Fitness and Council on School Health American Academy of Pediatrics, *Pediatrics*, 117(5), May 1, 2006, 1834-1842.

En résumé, l'augmentation de l'APS des enfants, la lutte contre la sédentarité et la promotion de l'alimentation saine, est une combinaison qui favorise la réussite de la prévention de l'obésité infantile et qui peuvent lutter contre ses comorbidités dangereuses.

3.1.3. LES BIENFAITS DES APS SUR LA SANTÉ MENTALE DES ENFANTS

Selon Raglin (1990), le principal bénéfice psychologique de la pratique régulière d'une APS, pour les individus en bonne santé, est la prévention contre les troubles psychologiques.

En ce qui concerne les bienfaits des APS sur la santé mentale et le rendement scolaire des enfants, plusieurs auteurs se sont penchés sur l'étude des relations entre ces différentes variables afin de montrer l'importance de l'APS, régulière des enfants, sur le plan psychique. Larun et al. (2006) et Singh et al. (2008) ont examiné les bénéfices engendrés par les PS sur l'anxiété, la dépression, l'estime et le concept de soi chez les enfants.

3.1.3.1. L'effet des APS sur l'anxiété

L'anxiété se définit comme un sentiment d'insécurité déclenchée par différentes situations futures ou imaginaires (Spielberger, 1983), et qui peut être associé à différents comportements à risque tels que la prise de substances illicites ou même à des pathologies comme l'asthme, l'hypertension artérielle et la migraine (Bruchon-Schweitzer et Quintard, 2001). Maintes études suggèrent qu'il existe une association positive entre les niveaux élevés des APS pratiquées d'une façon régulière par les enfants et la diminution des manifestations d'anxiété. Ainsi, une étude de Parfitt et Eston (2005), auprès de 70 enfants âgés de 10 ans en moyenne, a prouvé que les enfants qui font plus de 12000 pas au quotidien ont une anxiété moindre que ceux qui font moins de 9200 pas par jour. Les chercheurs recommandent ainsi des niveaux d'APS quotidiens à réaliser par les enfants.

3.1.3.2. L'effet des APS sur le niveau de dépression

Les bénéfices d'une pratique régulière des APS sur la réduction des symptômes de dépression ont été testés par plusieurs études. Cette pathologie psychiatrique la plus courante se traduit par « *un état de détresse caractérisé par une perte d'intérêt et de plaisir, une asthénie, des sentiments de culpabilité, des troubles du sommeil, une altération, de l'appétit...* » (Laure,

2007, p. 139). En 2005, une étude réalisée par Hiliaire et Marcotte auprès de 206 adolescents âgés de 14 à 17 ans, montre que la pratique d'un sport, surtout non restrictif, joue un rôle de protection contre les symptômes dépressifs chez les adolescents. Un résultat qui a été confirmé dans la méta-analyse réalisée par Lauren et al. (2006), portant sur 16 études incorporant 1191 participants âgés entre 11 à 19 ans.

3.1.3.3. L'effet des APS sur le « concept de soi » et « l'estime de soi »

L'importance du concept de soi est le fait qu'il joue un rôle central dans le développement de la personnalité. Les psychologues soulignent qu'un concept de soi positif est souvent associé au bon fonctionnement social et professionnel. Il est également à la base d'une meilleure satisfaction personnelle et du sentiment d'être bien avec soi-même.

Pour ce qui est du concept d'estime de soi, il n'existe pas une définition consensuelle. Néanmoins, la définition la plus courante est celle formulée par Rosenberg (1979). Selon cet auteur, il s'agit de l'attitude plus ou moins favorable que chaque personne possède envers elle-même. Ceci concerne aussi le jugement, la considération et le respect qu'un individu se porte et le sentiment qu'il a de sa propre valeur. En conséquence, ce concept est un déterminant notable des comportements humains. L'intérêt porté à ce concept repose principalement sur le fait qu'une mauvaise estime de soi est souvent liée à l'adoption des comportements à risque, surtout pour les adolescents. Des liens ont été établis entre une faible estime de soi et d'autres variables comme la dépression, l'échec scolaire, des difficultés de se projeter dans l'avenir, un manque de confiance en soi et quelques comportements délinquants (McGee et Williams, 2000 ; Wild et al., 2004).

Dans le champ de l'influence des APS sur l'amélioration de concept de soi et de l'estime de soi chez les enfants, plusieurs travaux ont été réalisés surtout dans le contexte scolaire (Zulaika et Goñi, 2001). Une méta-analyse d'Ekeland et al. (2005) incluant 23 études, a confirmé que les APS pratiquées par les enfants améliorent leur estime de soi global. Ces effets sont d'autant plus importants que l'APS soit suffisante pour améliorer leur condition physique, c'est-à-dire lorsqu'elle est d'intensité élevée et qu'elle est pratiquée régulièrement.

Par ailleurs, très peu de connaissances sont disponibles sur l'influence des APS sur la qualité de vie des enfants. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, la qualité de vie est¹³⁰ « *la façon dont les individus perçoivent leur position dans la vie, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels ils vivent en relation avec leurs buts, attentes, normes et préoccupations. Il s'agit d'un concept large, qui incorpore de façon complexe la santé physique d'une personne, son état psychologique, son degré d'indépendance, ses relations sociales, ses convictions personnelles et sa relation avec des éléments importants de l'environnement* ».

Cependant, une étude, menée dans le contexte japonais, par Chen et al. (2005), sur un échantillon de 7800 enfants (dont 3925 filles) âgés de 9 à 10 ans, avait pour objectif principal de montrer la répercussion de la pratique des APS sur la santé et le besoin de santé, en utilisant comme outil d'évaluation le COOP Chart de Nelson¹³¹ (1996). Après trois ans de suivi, ceux qui ont maintenu une APS régulière avaient deux fois moins de risques d'avoir une mauvaise qualité de vie que ceux qui la pratiquent occasionnellement. Les mêmes auteurs ont montré que les facteurs liés à une faible qualité de vie chez les enfants ayant une faible APS, sont une alimentation déséquilibrée et une heure de coucher tardive les jours de l'école.

En résumé, la pratique régulière des APS par les enfants est susceptible de leur fournir des bénéfices sur le plan psychique. La participation sportive est souvent utilisée comme un moyen de prévention contre plusieurs troubles psychiques.

4. LES EFFETS POSITIFS DES APS SUR LA PERFORMANCE SCOLAIRE DES ENFANTS

Différents travaux trouvent un lien entre la pratique régulière d'une APS et la performance scolaire des enfants (Shephard, 1984 ; Taras, 2005). En effet, selon Shephard (1997), les résultats scolaires ne pâtiraient pas du temps consacré à l'exercice physique. Plus encore, une méta-analyse publiée en 2003 par Sibley et Etnier suggère que les résultats scolaires seraient significativement améliorés. Une autre étude, réalisée dans le milieu scolaire par Field et al.

¹³⁰ Quality of Life Assessment. The WHOQOL Group, 1994. What Quality of Life? The WHOQOL Group. In: World Health Forum, Éditions de l'OMS, Genève : Suisse.

¹³¹ Un outil simple d'évaluation de la santé et des besoins en santé, adapté à cette tranche d'âge qui comprend des dessins et du texte, les sujets sont classés en deux catégories « bonne » et « mauvaise » qualité de vie.

(2001) auprès de 89 lycéens, suggère que le niveau scolaire est meilleur chez ceux qui ont un niveau quotidien d'APS élevé, en comparaison avec ceux dont le niveau est moindre. Dans un autre travail, mené auprès de 6469 collégiens par Kim et al. (2003), montrent que les adolescents qui sont en meilleure condition physique présentent les meilleures performances académiques.

Une étude conduite en Australie par Dwyer et al. (2001), sur 7960 élèves âgés entre 7 et 15 ans, a trouvé une association positive et significative entre les résultats scolaires, le niveau d'APS élevé et certaines compétences physiques comme le saut en longueur, le sprint de 50 mètres et la course de 1,6 km. De plus, Reynolds et al. (2003), avancent l'idée selon laquelle l'APS des enfants pourrait être considérée comme étant un moyen à la disposition des familles et des écoles pour être utilisé lorsque les enfants présentent des difficultés scolaires.

Bien que la plupart de ces différentes études montrent un lien statistiquement significatif entre l'APS des enfants et leur niveau scolaire, elles n'établissent pas clairement des liens de causalité entre ces deux variables. Cependant, ce qui est prouvé est que les APS soient capables d'augmenter les capacités de concentration et de développer la mémoire (Garnier et al., 2000 ; Tomporowski, 2003), et qu'elles contribuent à améliorer les capacités intellectuelles en stimulant les neurogènes et en élevant la concentration de certaines neurotrophines (Cotman et Berchtold, 2002). En effet, ces différentes capacités et compétences intellectuelles favorisées par les APS sont indispensables à l'apprentissage. Par conséquent, une pratique régulière des APS, à un certain niveau par les enfants, est susceptible d'influencer positivement leur rendement scolaire.

5. LES APS : UN MOYEN POUR CANALISER LES COMPORTEMENTS VIOLENTS DES ENFANTS

L'utilisation des APS comme un moyen pour lutter contre les comportements violents, des enfants ou des adolescents, dépend essentiellement du type du sport pratiqué, comme les arts martiaux. En outre, l'efficacité de ce type d'actions semble tributaire d'autres facteurs qui doivent être mis en œuvre de façon conjointe tels que l'amélioration des concepts d'estime et de contrôle de soi.

Ainsi, le travail réalisé par Trulson (1986) a porté sur la pratique du taekwondo¹³² pendant une durée de six mois par des adolescents délinquants. L'expérimentation consistait à répartir les participants en trois groupes qui ont subi les mêmes conditions ; un même intervenant, un même local et pendant la même durée de temps. Le premier groupe a reçu un enseignement traditionnel du tae kwan do : les techniques physiques, des cours sur l'art martial, de la méditation et des exercices d'échauffement. Le deuxième groupe a bénéficié uniquement de l'enseignement des techniques. Enfin, le troisième a servi de témoin et a suivi un autre programme physique. Les résultats ont montré que le premier groupe a manifesté les taux d'agressivité et d'anxiété les plus bas et l'estime de soi la plus élevée parmi les trois. Le groupe témoin avait simplement une estime de soi élevée.

Un travail mené par Nosanchuk et MacNeil (1989) dans sept écoles, a révélé que les élèves qui maîtrisent bien le karaté, le taekwondo ou le Jujitsu, et qui bénéficient des séances de méditation durant lesquelles l'enseignant aborde les valeurs de respect d'autrui et du soi, présentent les scores d'agressivité les plus bas. Tandis que les élèves débutants ou ceux qui ne pratiquaient que les techniques présentent les scores les plus élevés.

D'autres études confirment les résultats antérieurs, comme celle de Reynes et Lorant (2004). Ces chercheurs notent, par ailleurs, l'importance d'associer les arts martiaux à d'autres techniques physiques et à la transmission des valeurs de respect. Les entraîneurs et les intervenants peuvent, de ce fait, obtenir des résultats plus importants sur la diminution de l'agressivité et de la violence des sujets en question.

Bref, les APS se présentent comme un outil pour tenter de canaliser des enfants et des adolescents dont le comportement est qualifié de violent. À noter que la nature de la PS, l'évolution dans la pratique et l'enseignement des valeurs de respect doivent faire partie d'un programme intégral d'APS. Ils peuvent être utilisés comme un moyen de protection contre des comportements délinquants qui pourraient jouer un rôle nocif sur l'ensemble de leurs comportements quotidiens.

¹³² Le taekwondo est un art martial d'origine coréenne, dont le nom peut se traduire par *La voie du pied et du poing*, frapper du pied frapper du poing - *do*, voie, l'esprit). Le pratiquant de taekwondo est appelé un taekwondoïste. Le fondateur et principal promoteur du taekwondo est Choi Hong-hi.

6. LES NIVEAUX RECOMMANDÉS DES APS POUR LES ENFANTS

« De la prévention aux impacts thérapeutiques, les effets physiologiques d'une activité physique, quantifiée et raisonnée, sur l'organisme sont nombreux : limitation des facteurs de mortalité, diminution des facteurs cardiovasculaires, de la fatigue et de l'obésité, amélioration des performances motrices et préservation de l'autonomie » (Caby et Blondel, 2008, p. 29)¹³³. Ces effets dépendent principalement de l'intensité de l'activité, de sa durée, de sa fréquence et du mode –type– de l'exercice physique (Gannon et Halas, 2005).

Selon le rapport du "National Association for Sport and Physical Education"¹³⁴ (2004), pour que les enfants puissent profiter des APS qu'ils pratiquent, il est impératif qu'ils respectent les niveaux d'APS quotidiens recommandés¹³⁵. En effet, une revue de la littérature, menée par Strong et al. (2005), affirme que les enfants en bonne santé devraient être encouragés à participer à des APS variées, sûres, agréables et adaptées à leur âge. Ils ajoutent qu'une telle pratique sportive est un moyen pour prévenir certaines maladies physiques et troubles psychiques au cours de l'enfance.

En résumé, les enfants doivent avoir une activité physique quotidienne, qui s'ajoute également à leur activité physique habituelle. Cette activité physique additionnelle peut être pratiquée dans les cadres suivants : jeu, sport organisé dans les clubs sportifs, déplacements, activités récréatives, éducation physique et sportive, dans le contexte familial, scolaire ou communautaire, etc.

¹³³ Caby I. et Blondel N. (2008), Les effets de l'activité physique sur la santé, in *La santé*, Carlier (coord.), Éditions Revue E.P.S : Paris.

¹³⁴ Pangrazi R. et Corbin C. (2004), *Physical Activity for children: A statement of guidelines for children aged 5-12*. NASPE: Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.

¹³⁵ En se basant sur des données scientifiques, l'Organisation Mondiale de la Santé précise les niveaux recommandés d'activité physique pour la santé en fonction de trois tranches d'âge, dans un rapport intitulé « *Recommandations Mondiales sur l'Activité Physique pour la santé* » paru en 2010. Les enfants et les jeunes gens âgés de 5 à 17 ans devraient accumuler au moins 60 minutes par jour d'activité physique d'intensité modérée à soutenue. L'activité physique quotidienne devrait être essentiellement une activité d'endurance. Des activités d'intensité soutenue, notamment celles qui renforcent le système musculaire et l'état osseux, devraient être effectués au moins trois fois par semaine.

7. L'IMPORTANCE DE LA PROMOTION DES APS PROPOSÉES AUX ENFANTS

Le bilan bénéfique des APS, sur les différentes dimensions de la santé des enfants, présenté précédemment, met en exergue la nécessité de mettre en place des stratégies visant la promotion des APS destinées aux enfants.

Selon les recommandations issues d'une conférence organisée à Nancy¹³⁶ en 2005, l'intervention de plusieurs acteurs concernés par la santé d'une personne, est indispensable. Les acteurs peuvent aller des membres de la famille aux professionnels médicaux et paramédicaux, enseignants, éducateurs sportifs, cadres d'animation, etc. En effet, ces intervenants collaborent ensemble et mettent des plans d'intervention adaptés pour chaque population concernée pour les inciter à pratiquer une APS bénéfique.

Pour la population des enfants, plusieurs déterminants sont à la base de l'approche ou de l'évitement des APS. Il serait donc crucial d'éliminer, d'un côté, les obstacles qui sont à la base de l'abandon des APS, et de renforcer, de l'autre côté, les facteurs favorisant une telle pratique.

7.1. LES FACTEURS DÉTERMINANTS DE LA PRATIQUE DES APS PAR LES ENFANTS

Plusieurs facteurs sont corrélés avec les APS des enfants. Selon Deflander et al. (2001) et Goral (2010), il serait crucial d'analyser et d'interpréter plusieurs facteurs afin d'identifier les déterminants qui affectent positivement ou négativement la pratique des APS par les enfants. Parmi ceux, qui ont été identifiés comme, pouvant influencer les décisions des enfants de s'engager dans des APS, voire maintenir cette pratique, nous citons :

- Des facteurs biologiques : la santé et la condition physique.

¹³⁶ Conférence de consensus, *Activités physiques à des fins préventives*, texte de recommandations, 9 pages, 22 Novembre 2005, Nancy, sous la promotion de la Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse et des Sports de Lorraine et de Meurthe et Moselle. Cette conférence porte sur le thème de la recommandation d'activités physiques à des fins préventives, pour engager une personne dans une APS sur le long terme.

- Des facteurs morphologiques : la taille, le poids et la mesure de l'IMC.
- Des facteurs sociologiques : l'influence de l'environnement, de la famille, des amis, des entraîneurs...
- Des facteurs psychologiques : les motivations réelles ou perçues par l'enfant pour pratiquer une APS.
- Des facteurs génétiques : la composition du corps et des muscles.

Ainsi, une revue de littérature réalisée par Sallis et al. (2000), portant sur 108 études, avait recensé d'autres variables déterministes de la pratique des APS chez les enfants et les adolescents :

1. Le sexe : les garçons s'engagent plus que les filles dans les APS modérées à vigoureuses (Ilmarinen et Rutenfranz, 1980 ; Spady, 1980 ; Weymans et Reybrouk, 1989 ; Janz et al., 1992 ; Fontayne et al., 2001 ; Terfous, 2010).
2. Le surpoids des parents : les enfants qui ont des parents qui n'ont pas un surpoids pourraient être plus actifs et pratiquer avec eux des APS extrascolaires (Hinkley et al., 2008).
3. Les préférences liées aux APS : les enfants doivent pratiquer des APS de leur choix et qu'ils trouvent agréables.
4. L'intention éprouvée par les enfants d'être plus actifs.
5. La perception des obstacles par les enfants laquelle peut limiter leur engagement dans les APS.
6. La pratique précoce d'une ou de plusieurs APS, se présente comme un facteur important pour que les enfants s'engagent sur une longue période et restent actifs pendant l'adolescence et à l'âge adulte.
7. Une alimentation saine et équilibrée.
8. Des programmes qui facilitent l'accès aux APS.
9. Et le temps que les enfants passent à l'extérieur. En effet, les enfants qui passent plus du temps en dehors de la maison sont plus actifs que ceux qui restent le plus souvent à la maison (Fuemmeler et al., 2011).

L'ensemble de ces facteurs sont indissociables dans la mesure où les acteurs concernés par la mise en place des stratégies qui visent la promotion des APS auprès des enfants, doivent les

prendre en considération. En outre, il serait important de détecter et d'interpréter les freins à la pratique des APS.

7.2. LES OBSTACLES À LA PRATIQUE DES APS PAR LES ENFANTS

Les enfants sont confrontés à plusieurs obstacles lors de leur décision de pratiquer une APS. Ces barrières, limitant la pratique des APS par les enfants, sont le plus souvent liées aux facteurs démographiques, personnels, sociaux et environnementaux (Landy et Driscoll, 2012).

En France, une enquête du ministère de la Jeunesse et des Sports réalisée en 2001¹³⁷, révèle que 40% des filles et 23% des garçons, âgés de 12 à 17 ans, ne pratiquent pas une APS en dehors des cours d'EPS. Les trois principales raisons évoquées par les filles sont les suivantes : le fait d'avoir trop de devoirs scolaires, ne pas aimer le sport et que les cours d'EPS leur suffisent. Pour les garçons, les mêmes raisons ont été avancées, mais ils ajoutent qu'ils pourraient pratiquer d'autres activités culturelles au lieu des APS. Le tableau suivant récapitule les principales causes de l'abandon des APS, évoquées par les filles et les garçons âgés de 12 à 17 ans.

Tableau 19 : Les causes de l'abandon de la pratique des APS par les jeunes âgés de 12 à 17 ans en pourcentage

La Non-Pratique Sportive des jeunes âgés de 12 à 17 ans (en %)		
Causes de l'abandon des APS	Filles	Garçons
J'ai trop de devoirs pour l'école	21	23
Je n'aime pas le sport	20	15
Le sport obligatoire à l'école me suffit	18	16
Je n'ai pas le temps de faire du sport	15	21
J'ai un problème de santé	9	7

¹³⁷ L'étude a été menée par entretien auprès d'un échantillon tenu pour représentatif de 6526 adolescents (Novembre 2001), réalisée par Moreau A., Pichault A. et Truchot G., Sports STAT - Info, Bulletin des statistiques et d'études n°02-04 octobre 2002, *Le sport chez les jeunes de 12 à 17 ans*, ministère des sports - mission statistique.

Je n'ai pas trouvé un sport qui me plaisait	7	6
Le sport que je voulais faire coûtait trop cher, mes parents n'ont pas voulu	6	5
Autres raisons	2	7
Total	100	100

Source : adapté de Moreau et al. (2001).

Plus spécifiquement pour les enfants, les études ont montré que les obstacles liés à l'abandon des APS sont assez comparables à ceux évoqués par les adolescents. Néanmoins, elles comportent quelques particularités, comme l'ont notamment montrées les études de Dwyer et al. (2006), Romero (2005) et de Poulsen et Ziviani (2004). Ces chercheurs ajoutent deux autres raisons susceptibles d'expliquer l'abandon des APS par les enfants :

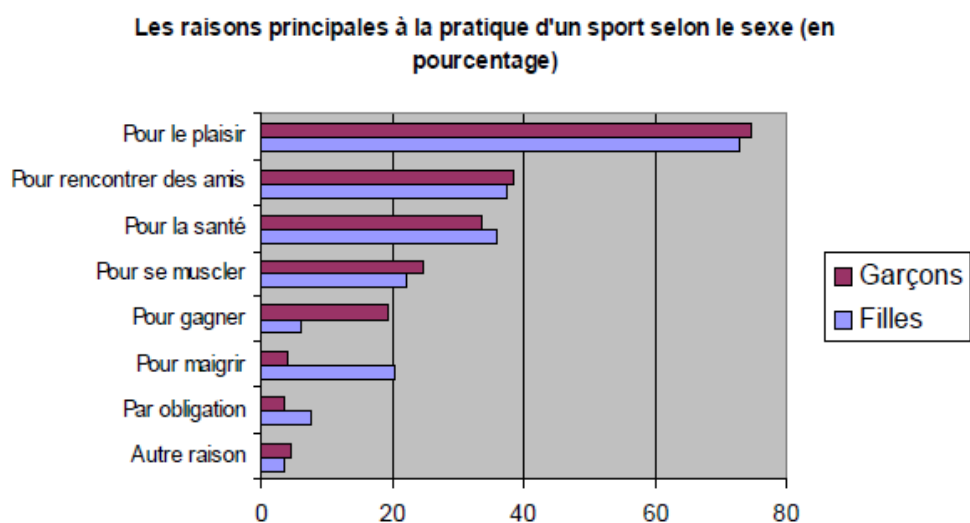
- Le manque de moyens de transport.
- Un souci lié à l'image corporelle (surtout pour les filles).

7.3. *LES FACTEURS FAVORISANT LA PRATIQUE DES APS PAR LES ENFANTS*

Bien qu'il existe des facteurs qui puissent défavoriser la pratique des APS par les enfants, il en existe d'autres qui favorisent cette pratique et qui ont été recueillis par certains auteurs lors des entretiens ou par le biais d'un questionnaire, comme le "Reasons for Exercise Inventory" de Silberstein et al. (1988) ou le "Motives for Physical Activity Measure" établi par Frederik et Ryan (1993).

Dans une enquête¹³⁸ réalisée par le ministère de la Jeunesse et des Sports réalisée en 2001, les participants se sont vus demander de préciser les raisons associées à leur pratique des APS. Les résultats indiquent que le plaisir est la principale raison qui attire les enfants à pratiquer des APS. Ainsi, ce facteur est considéré comme le plus important pour beaucoup de chercheurs (Sallis et al., 1989). La figure, ci-après, récapitule l'ensemble des motivations à la pratique d'une activité sportive.

¹³⁸ Les résultats de cette enquête figurent dans la figure 10.

Figure 10 : Les raisons principales à la pratique d'un sport selon le sexe (en pourcentage)

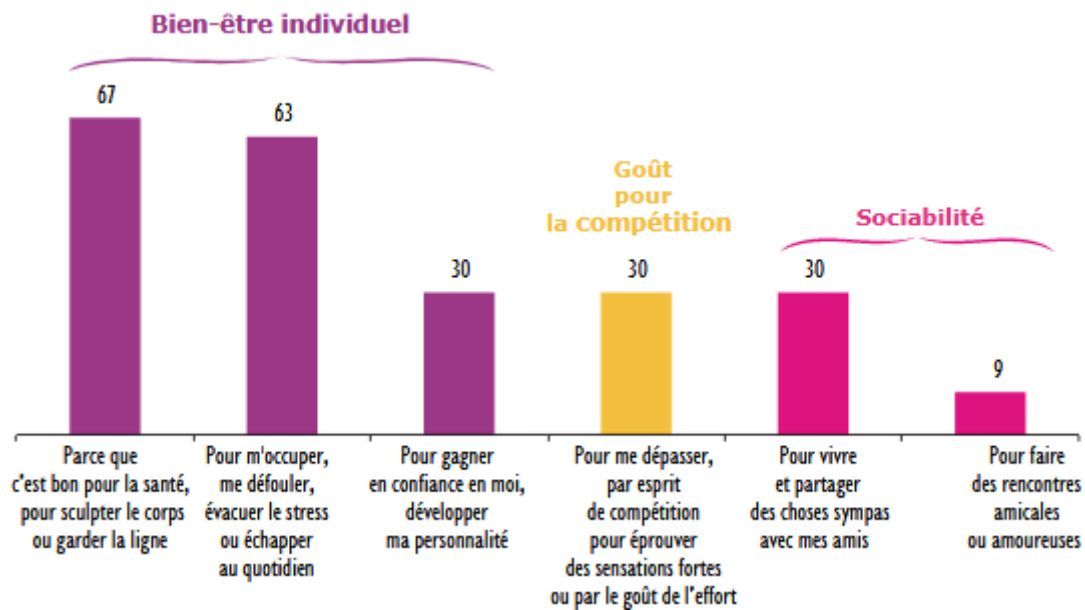
Source : adapté de Choquet et al. (2001)¹³⁹.

Par ailleurs, le support social apparaît également comme un facteur favorisant la pratique des APS chez les enfants, les adolescents et même les adultes. Le facteur social inclut les encouragements prodigués par l'entourage et la pratique collective avec des amis (De Bourdeauhuji et Sallis, 2002). Cette dimension sociale sera abordée d'une manière détaillée au sein de la deuxième section.

Une étude récente du CRÉDOC (2017) intitulée « *Les jeunes aiment le sport...de préférence sans contrainte* »¹⁴⁰, montrent que la principale motivation à la PS parmi les jeunes âgés de 16 à 25 ans, est le « bien-être individuel », mais aussi pour l'effet de « sociabilité » qui caractérise les APS (voir figure 11).

¹³⁹ Choquet M. et al. (2001), *Jeunes et pratiques sportives. L'activité sportive à l'adolescence. Les troubles et les conduites associés, Rapport au ministère de la jeunesse et des sports, Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM - U. 472)*, Paris, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, janvier 2001.

¹⁴⁰ Muller J. (2018), *Les jeunes aiment le sport... de préférence sans contrainte, Consommation et modes de vie*, n°257. Disponible sur l'adresse : <http://www.credoc.fr/pdf/4p/297.pdf>

Figure 11 : Les principales motivations à la pratique sportive parmi les jeunes âgés de 16 à 25 ans

Source : Enquête UCPA/CRÉDOC, *Les jeunes et les loisirs sportifs*, juin 2017.

Conclusion de la section 1

Dans les paragraphes précédents, nous avons dressé un panorama de la PS en général. De plus, nous avons exposé certains effets bénéfiques de la PS sur la santé d'une manière générale avec une focalisation sur l'importance du sport pour les enfants. En effet, comme nous venons de montrer, la pratique d'une APS impacte positivement la performance physique et psychique des enfants. Toutefois, afin de tirer les bénéfices associés, une APS pratiquée doit répondre à un certain nombre de conditions, telles que la régularité, la fréquence et l'intensité de la pratique, la motivation, mais aussi et surtout, comme nous allons présenter dans la seconde section, le contexte de la PS. Ce contexte occupe, dans notre travail doctoral, une place primordiale, dans le sens où nous considérons qu'un sport pratiqué au sein d'un club sportif affilié à une fédération, est en mesure d'offrir aux enfants une expérience une APS bénéfique et une opportunité de socialisation et de sensibilisation aux bonnes pratiques. En club, l'enfant est en interactions avec un nombre de personnes telles que des entraîneurs, des pairs (amis, coéquipiers...), des parents, des responsables des clubs... De plus, l'entraîneur sportif, la personne clé au sein du club, exerce plusieurs rôles auprès des entraînés, un rôle qui

ne se limite pas à l'apprentissage de l'aspect technique du jeu, mais également un rôle éducatif incontournable. Ainsi, dans les paragraphes suivants, nous nous focalisons sur la PS des enfants au sein des structures fédératives, les clubs sportifs affiliés à des fédérations, ses principales missions dans la société, ainsi que celles de l'entraîneur sportif.

SECTION 2 - LA PRATIQUE SPORTIVE DES ENFANTS AU SEIN DES STRUCTURES FÉDÉRATIVES

Selon Silance (1998), un enfant « *apprend plus facilement la discipline, c'est-à-dire à respecter les règles ou des interdictions, explicites ou implicites, en pratiquant un sport ou même un jeu sportif que par n'importe quel autre moyen* » (p. 56).

En effet, Silance (1998), attribue au sport une fonction éducative et socialisatrice. Toutefois, il est important d'adhérer à ces croyances avec prudence vu que l'image du sport en soi véhicule à la fois le mal et le bien. Certains programmes nationaux et internationaux visent à servir du sport pour l'inclusion et l'intégration des catégories défavorisées, mais aussi pour longtemps le sport était adjuvant de discrimination et d'élitisme social. Dans le cadre de notre travail doctoral, nous considérons que le sport ou la PS est un contexte propice au développement social, à l'apprentissage de valeurs, de bonnes manières, de bonnes habitudes, de règles indispensables à la vie en société... mais tout dépend du contexte de cette pratique. En d'autres termes, les fonctions, sociale, éducative et socialisatrice de la PS, dépendent essentiellement du contexte dans lequel l'enfant pratique son activité et sous la responsabilité de quel entraîneur.

Cette section a pour objet principal de mettre en exergue les spécificités de la PS au sein des clubs sportifs fédératifs. Ainsi, nous présenterons certains aspects légaux liés à la fédération sportive et au club sportif, dans un premier temps. Dans un second temps, nous mettrons en lumière l'aspect organisé et réglementé de la PS au sein du club, ainsi que ses contributions en termes social. Ensuite, les objectifs et les principales missions du club, auprès de la population enfantine, seront exposés. Une attention particulière sera portée aux motivations des enfants pour adhérer aux clubs sportifs, ainsi que les principales sources de cette motivation avec une focalisation sur les différents rôles de l'entraîneur sportif. De plus, nous présenterons les principaux effets bénéfiques de la PS au sein des clubs pour les enfants. Nous achèverons cette section par un paragraphe sur le potentiel de la promotion du comportement pro-environnemental au sein des clubs sportifs.

1. LES FÉDÉRATIONS SPORTIVES

Selon l'atlas des fédérations sportives en France¹⁴¹ (2012), la définition légale d'une fédération sportive est la suivante :

« Une fédération sportive est une union d'associations sportives (régie par la loi de 1901), dont l'objet est de rassembler les groupements sportifs qui y sont affiliés ainsi que les licenciés, dans le but d'organiser la PS à travers notamment les compétitions. Les fédérations sont agréées par le ministère : la loi leur reconnaît une mission de service public. Parmi elles, certaines reçoivent une délégation pour organiser la pratique d'une discipline sportive. Elles passent avec l'État un contrat permanent autorisant l'organisation de compétitions¹⁴² ».

Selon le recensement mené par la mission des études et de l'observation statistique (MEOS) du ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, plus de la moitié des licences ont été distribuées en 2011 à des individus âgés de 20 ans et moins. En effet, quelques fédérations, surtout dans la famille des unis sport olympiques, présentent un taux élevé de licences distribuées à des personnes qui ont moins de 20 ans. À titre d'exemple, dans les fédérations françaises de football, des sports de glace, de gymnastique, d'équitation, et d'escrime, entre 70% et 80% des licences distribuées renvoient à des individus ayant moins de 20 ans.

Par contre, les fédérations qui présentent un taux faible de licences jeunes se situent majoritairement parmi les fédérations unies sport non-olympiques ou parmi les multisports.

De ce fait, la grande majorité d'individus qui pratiquent le sport organisé dans les fédérations sportives sont des jeunes de moins de 20 ans. Nous concluons ainsi que la PS attire plus les enfants et les adolescents que les personnes plus âgées, surtout en dehors des fédérations de randonnée pédestre ou de la retraite sportive.

¹⁴¹ Atlas des fédérations sportives (2012). Ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, disponible sur l'adresse : <http://www.sports.gouv.fr/accueil-du-site/a-la-une/article/Atlas-national-des-federations-sportives-2012-15314>, 178 pages.

¹⁴² Source : l'Atlas des Fédérations Sportives (2012), p. 12.

2. LES CLUBS SPORTIFS FÉDÉRATIFS : UNE STRUCTURE DE PS ORGANISÉE

Les clubs sportifs en France peuvent choisir d'être affiliés ou pas à une fédération sportive. Ainsi, cette affiliation permet au club de bénéficier des avantages offerts par les fédérations. Il est, alors, un lieu de vie essentiel d'un système fédéral pyramidal, hiérarchisé et très organisé (Martel, 2016). Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous intéressons exclusivement, à ce type de clubs sportifs.

2.1. DÉFINITION LÉGALE DU CLUB SPORTIF¹⁴³

Selon l'article 7 de la loi du juillet 1984 modifiée, relative à l'organisation et à la promotion du sport en France, *les clubs sportifs sont constitués sous la forme d'associations, conformément à la loi du 1^{er} juillet 1901.*

Cette loi sur les associations constitue le cadre de départ des clubs sportifs fédérés, ce qui leur a permis de connaître un formidable développement, en insistant sur le caractère non-lucratif (article 1) et la liberté de constitution de ces groupements de personnes (article 2).

En outre, depuis la circulation du ministère de l'intérieur et du ministère de la jeunesse et des sports du 29 Janvier 2002 sur les concours financiers des collectivités territoriales aux clubs sportifs, ceux-ci sont devenus non seulement une association sportive, mais aussi des associations commerciales créées pour la gestion des activités sportives à caractère professionnel.

De ce fait, les associations constituent la pierre angulaire de l'organisation du sport et la forme juridique des clubs sportifs. En d'autres termes, le club sportif est une association qui a comme fonction de base de proposer au public intéressé des équipements et des services pour faciliter la PS organisée.

¹⁴³ Les lois relatives au statut légal du club sportif, cité in Bayeux P. (2006), *Les relations entre les collectivités locales et les clubs sportifs*, Éditions Presses Universitaires du sport : Voiron, p. 10-11.

2.2. LES OBLIGATIONS LÉGALES DU CLUB SPORTIF

Le club sportif est une structure organisée selon la loi. Affilié à une fédération sportive, il est donc obligé de respecter des règles et des obligations légales qui lui sont imposées par la loi.

- En matière d'assurance, le club sportif est obligé de souscrire un contrat en responsabilité civile et d'informer ses adhérents de leur intérêt à souscrire un contrat d'assurance par personne. Autrement dit, il est impératif à chaque personne qui souhaite adhérer à un club sportif de présenter un certificat médical récent et une assurance médicale. Pour les enfants, ce certificat, délivré par un médecin certifié, est indispensable pour leur permettre d'y adhérer. En effet, certains enfants peuvent souffrir de maladies qui sont susceptibles de les empêcher de pratiquer une activité physique et sportive (sauf éventuellement) d'où la nécessité de présenter un certificat médical.
- En ce qui concerne la sécurité, le club sportif doit se conformer aux règlements d'hygiène et de sécurité. Une présence de moyens de secours est obligatoire (trousse de premiers secours, téléphone à proximité, numéros d'urgence, dans certains cas la présence d'un médecin est sollicitée pour éviter les accidents graves liés à la PS surtout celle des enfants...). Ces normes de sécurité peuvent jouer un rôle positif dans la promotion du sport au sein du club sportif.
- De même, les clubs sportifs, doivent afficher, en un lieu visible de tous, les documents suivants :
 - Copie des diplômes des éducateurs sportifs¹⁴⁴.
 - Copie des cartes professionnelles des éducateurs rémunérés.
 - Copie de l'accusé de réception de déclaration d'établissement d'activités physiques ou sportives (EAPS).
 - Attestation du contrat d'assurance en responsabilité civile, en cours de validité.
 - Tableau d'organisation des secours avec numéro d'urgence.

¹⁴⁴ Un éducateur sportif est une personne qui est titulaire d'un diplôme, un certificat de qualification ou un titre à finalité professionnelle, susceptible de lui permettre d'enseigner, d'animer, d'encadrer ou d'entraîner une APS. Selon l'article L 212-11 du code du sport, tout éducateur doit se déclarer auprès de la DDCS ou la DDCSPP qui va lui délivrer après vérification de son document, une carte professionnelle sur laquelle figure son diplôme reconnu par l'État.

- Textes fixant les garanties particulières d'hygiène, de sécurité et de techniques propres à la discipline lorsqu'elles existent. De plus, la direction du club sportif est obligée d'informer la DDCS ou la DDCSPP¹⁴⁵ de tout accident grave survenu dans son établissement. Ces obligations sont susceptibles de faire, du club sportif, un espace perçu par les parents comme étant favorable pour la PS de leurs enfants.

2.3. LES EXIGENCES D'ADHÉSION AUX CLUBS SPORTIFS

Le pratiquant-client- a souvent du mal à différencier les clubs sportifs affiliés aux associations sportives fédérales d'autres clubs sportifs privés (Loirand, 2003 ; Bayle et Mercier, 2008). En effet, pour pratiquer un sport en club, il faut s'inscrire dans une structure organisée, payer des cotisations qui vont permettre également à l'adhérent de bénéficier de ses services (installations, cours, compétitions, etc.) (Fontayne et al., 2001).

Les clubs sportifs, proposent des tarifs plus abordables que ceux du secteur privé¹⁴⁶. L'adhérent ne paye pas le coût réel des prestations en raison de l'absence de fiscalisation, de contrats aidés et de subventions publiques liées à leur statut associatif publique ; ce rôle important qu'ils jouent dans le développement du sport local et national a aussi un impact sur les prix pratiqués (Bayle et Mercier, 2008).

Loirand (2003) considère que le mouvement suivi par les clubs sportifs voit les pratiques sportives associatives se détourner de nombre des fonctions sociales (éducation et moralisation de la jeunesse, épanouissement personnel, santé, sociabilité locale, fraternité, solidarité) qui constituaient l'essence même de la logique sportive associative.

¹⁴⁵ DDCS : Direction Départementale de la Cohésion Sociale ou DDCSPP : Direction Départementale de la Cohésion Sociale et de la Protection des Populations.

¹⁴⁶ Club sportif « fédéré » est à dissocier des « clubs sportifs privés » comme les salles de fitness ou les entreprises proposant un service sportif, autrement dit, de pratiques sportives à but purement commercial, ne délivrant pas de licences et n'étant pas engagées dans un championnat (comme c'est le cas pour les clubs inscrits sous la tutelle d'une fédération).

2.4. LE SPORT DANS LES CLUBS : UN SPORT ORGANISÉ

2.4.1. DÉFINITION DU SPORT ORGANISÉ

Malgré la difficulté de définir le sport en tant que pratique organisée, nous remarquons qu'il a fait l'objet d'une réflexion théorique à partir des années 60, avec la poussée des historiens (Ulmann, 1965), sociologues (Magnane, 1964), psychologues (Bouet, 1968), et philosophes (Jeu, 1977). En effet, de manière assez stricte, plusieurs définitions du sport supposent qu'il ne devrait désigner que la PS exercée au sein d'un club, à son tour adhérent à une fédération. Pierre Bourdieu a écrit, ce qui suit, concernant l'autonomie du sport (Bourdieu, 1978) : « *...l'histoire du sport est une histoire relativement autonome qui, même marquée par les agents événements de l'histoire économique et sociale, possède son rythme, ses propres lois d'évolution, sa propre crise, bref, une chronologie spécifique* » (p. 821).

Ainsi, Parlebas (1984, 1986) a réussi à formuler une définition claire du sport organisé. Il le définit comme étant un ensemble des situations motrices codifiées, basées sur des règles rigoureusement définies dans le cadre de compétitions instituées par une instance fédérale.

Dans ce cas, le sport est une activité caractérisée par trois traits principaux :

- La pertinence sportive : le sens de l'activité est dans l'engagement moteur.
- La codification compétitive : la présence de règles permet d'attribuer la victoire.
- L'institutionnalisation : instance nationale, internationale qui organise les compétitions. En effet, la pratique du sport organisé est placée sous l'égide des fédérations sportives qui gèrent la vie sportive.

Pour sa part, Coakley (2001) définit le sport organisé comme étant « *une activité compétitive institutionnalisée, reposant sur un engagement physique ou la mise en œuvre de compétences physiques spécifiques. L'institutionnalisation suppose l'existence de règles standardisées observées par tous les pratiquants et dont l'application est contrôlée par un corps spécialisé qui délivre des titres*¹⁴⁷ » (p. 20).

¹⁴⁷ Coakley J. (2001), *Sport in society: issues and controversies*, Mc Graw-Hill International Editions, p. 20.

Alors, à la différence des autres APS, le sport pratiqué dans les clubs sportifs correspond à une activité physique entraînant un effort musculaire intensif, qui est codifiée par des règles établies et pratiquée dans un cadre institutionnalisé et fédératif¹⁴⁸, qui a, en outre, comme vocation de gérer et de développer la vie sportive dans le pays.

En s'appuyant sur les deux définitions avancées antérieurement, nous avons opté pour une définition comportant les dimensions opérationnelle et fonctionnelle de la PS organisée dans les clubs sportifs fédératifs. Une définition qui s'appuie sur des critères objectifs et contrôlables. Dans cette optique, le concept de sport requiert la conjonction des critères suivants :

- Une situation motrice qui conduit aux performances physiques et psychiques : la mise en jeu corporelle est ici pertinente. Le jeu d'échecs ou le bridge, qui ne sollicitent pas les conduites motrices des joueurs en tant que trait pertinent, ne sont pas considérés comme étant des sports.
- Un moyen de socialisation : le sport est un outil utilisé pour inculquer et intérioriser des règles de jeu, des valeurs et des normes liées au monde sportif. En effet, sans contraintes définissant l'univers d'action motrice autorisé auxquelles doivent être soumis les pratiquants, il n'y a pas de sport organisé. Il est alors l'adjuvant de la socialisation (Callède, 1985 ; Mennesson, 2011 ; Gasparini, 2012) et de la cohésion sociale (Cox, 2013). En général, la cohésion est une notion bidimensionnelle¹⁴⁹. Elle comprend la cohésion opératoire et la cohésion sociale. En ce qui concerne notamment celle sociale, elle se définit comme étant « *le degré d'attirance entre les coéquipiers et le degré de satisfaction des joueurs d'une équipe à évoluer ensemble* » (Cox, 2013, p. 309).
- Une institutionnalisation : une pratique organisée et encadrée par des instances institutionnelles fédératives. Si, le sport est souvent conçu comme une simple activité physique, il mobilise en réalité des leviers économiques, médiatiques, politiques et sociaux puissants dans la mesure où il est susceptible de remplir plusieurs fonctions dans la société. En effet, le poids remarquable de cette pratique exige son organisation dans un cadre institutionnel. Ce processus réglementaire passe par la création des fédérations sportives nationales et des grandes instances internationales telles que le Comité

¹⁴⁸ Une explication va être réalisée pour les missions du sport organisé auprès des enfants en particulier.

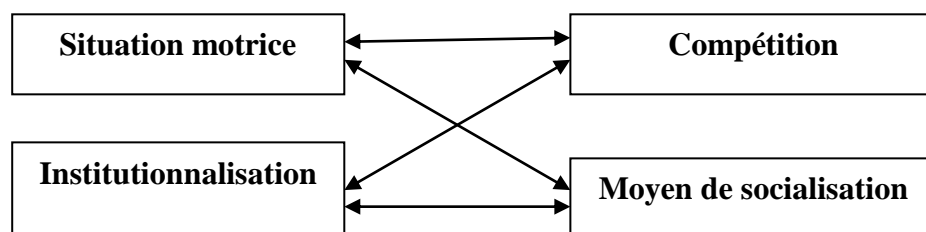
¹⁴⁹ Il est important de noter que les deux types de cohésion peuvent être développés simultanément ou séparément (Cox, 2013).

International Olympique (CIO), la Fédération Internationale du Football Association (FIFA), etc. Ceci a permis au sport de se hisser au premier rang des événements sociaux diffusés sur les différents médias¹⁵⁰.

- Un moyen de compétition : l'élément compétitif est l'une des composantes du sport organisé. Ainsi, il est censé jouer un rôle important dans certains cas (le Sport International), mais dans d'autres cas, il ne va jouer qu'un rôle mineur. Tout dépend, en effet, de la motivation principale des pratiquants.

Figure 12 : Les composantes du sport organisé

SPORT



Nous le constatons, le sport est une activité physique institutionnalisée qui comporte des éléments de compétition dont les performances physiques et psychiques affectent directement les résultats. La participation est déterminée par des règles fixées par les organisations sportives officielles (Edwards 1973 ; Coakley, 1990). En outre, le sport en tant qu'activité organisée peut jouer un rôle important dans l'apprentissage des règles et des valeurs par le biais de la socialisation. Par ailleurs, les clubs sportifs, auxquels nous nous intéressons dans le cadre de notre recherche, font partie des fédérations sportives. Ces institutions offrent aux enfants une PS associative organisée et gérée dans un contexte fédéral.

¹⁵⁰ À titre d'exemple, 1 milliard téléspectateurs ont suivi la finale de la coupe du monde 2018, organisée en Russie. Elle a eu lieu le 15 juillet 2018 entre la France et la Croatie.

2.4.2. L'IMPORTANCE DE LA PROMOTION DU SPORT ORGANISÉ

En 2002, les ministres du Sport de l'Union Européenne¹⁵¹ reconnaissent le déclin, tant au niveau qualitatif que quantitatif, de l'enseignement de l'EPS et du sport en général chez les enfants et les jeunes. En effet, une étude menée à une échelle internationale par Hardman et Marshall (2000), a confirmé la marginalisation du rôle de l'Éducation Physique et Sportive auprès des élèves.

En France, la situation n'est pas également en faveur de l'EPS scolaire. Selon un rapport¹⁵² public publié en 2013¹⁵³ concernant 6,7 millions d'élèves dans le premier degré et 5,3 millions d'élèves dans le second degré, un recul du rôle de l'EPS a été remarqué par les responsables publics. Il est intéressant de signaler l'importance du soutien financier public procuré afin d'apporter des améliorations dans ce domaine.

En réaction à ce déclin, les parents et l'État se trouvent désormais obligés de chercher de nouveaux contextes pour favoriser la PS des enfants, et de favoriser en conséquence leurs opportunités pour tirer les bénéfices liés à cette pratique. Dans la mesure où il existe un net cloisonnement entre le sport scolaire et le sport en club, un « décroisement¹⁵⁴ » entre les acteurs des deux entités s'avère nécessaire.

2.4.3. LE CLUB SPORTIF : UN CONTEXTE SPORTIF INSTITUTIONNALISÉ

¹⁵¹ Conclusions de la réunion informelle des Ministres du Sport des pays membres de l'UE à Varsovie les 12 et 13 septembre 2002. Cité in Gasparini W. (2012), Penser l'intégration et l'éducation par le sport en France : réflexions sur les catégories d'analyse sociale et politique, *Movement and Sport Sciences*, 78, p. 42. Conclusions confirmées par une enquête menée par Hardman en 2002 sur le sport et l'éducation physique européenne. Hardman K. (2002), MSL-IM, Conseil de l'Europe, Comité pour le développement du sport : Strasbourg.

¹⁵² Rapport public thématique, Sport pour tous et Sport de haut niveau : pour une réorientation de l'action de l'État, Janvier 2013, La documentation Française.

¹⁵³ Éducation Physique et Sportive, une discipline d'enseignement obligatoire pour tous les élèves scolarisés. Elle est d'environ trois heures par semaine à l'école primaire et au collège (quatre heures en 6^{ème}) et deux heures par semaine en lycée ; elle vise selon le Ministère de l'Éducation Nationale (www.education.gouv.fr), le développement des capacités motrices et la pratique des APS artistiques, ainsi qu'elle est censée de contribuer à l'éducation à la santé, à la sécurité et à des prises de risques contrôlées.

¹⁵⁴ Terme utilisé, dans le rapport, pour montrer le degré d'importance du sport pratiqué dans les clubs sportifs et la nécessité de coordonner les efforts entre les différents acteurs concernés par la promotion du sport auprès des enfants, des adolescents et des jeunes.

Sur le plan idéologique, la PS institutionnalisée cristallise des croyances positives. Cette idéologie est en partie formalisée dans la charte olympique, principalement inspirée par Pierre de Coubertin¹⁵⁵.

Pour Heinemann (1986)¹⁵⁶, le sport constitue théoriquement la méthode idéale de l'apprentissage du comportement social. Cette activité constitue un domaine social bien défini, régi par des règles relativement strictes, où des sanctions très claires renforcent la conformité aux normes et punissent les comportements déviants. En effet, le sport offre un moyen d'apprendre et d'appliquer les règles apprises dans la pratique. Ainsi, pour Patriksson (1995), il n'y a pas de raisons de penser que l'apprentissage de règles sportives diffère de celui des autres règles et normes que les enfants sont censées apprendre ; même s'ils pourraient les considérer comme absolues et immuables. Ce même chercheur avance qu'une fois les enfants grandissent en âge et évoluent, ils modifient leurs conceptions et apprennent à relativiser les choses et à réfléchir. En d'autres termes, l'apprentissage des règles liées à la PS prépare les enfants à apprendre les règles sociales.

Wigger (2001) et Gray (2004) considèrent que les clubs sportifs constituent également un cadre institutionnel pour les APS dans le monde tout entier. En effet, un contexte institutionnalisé est susceptible de sensibiliser les individus à apprendre des règles et des comportements conformes aux normes imposées par celui-ci. Le club sportif, par sa nature organisée et fédérative, se présente comme un terrain favorable à l'apprentissage de telles règles et de tels comportements. L'enfant est, en conséquence, obligé d'obéir et de respecter les entraîneurs, les collègues, mais également les adversaires qui ne sont que les autres compétiteurs avec lesquels, il joue. Les bienfaits de la pratique sportive organisée sur les comportements des enfants ont souvent été légitimés par maints chercheurs. Silance (1998) déclare, par exemple, que « *l'enfant apprend plus facilement la discipline, c'est-à-dire à respecter des règles ou des interdictions, explicites ou implicites, en pratiquant un sport ou*

¹⁵⁵ Un historien et pédagogue français fortement influencé par la culture anglo-saxonne, il est particulièrement milité par l'introduction du sport dans les établissements scolaires français.

¹⁵⁶ Heinemann K. (1986), Grundbog i idraetssociologi. Abybro : Bogforlaget DUO aps ; Cité in Patriksson (1995), Socialisation, Synthèse de recherche : Partie II. In : *Le rôle du sport dans la société : Santé, Socialisation, Economie*. Strasbourg : Les Éditions du Conseil de l'Europe.

*même un jeu sportif que par n'importe quel autre moyen*¹⁵⁷ » (p. 56). En effet, ces croyances fondent encore actuellement le socle intangible nourrissant le sens commun au sujet du sport.

Dans les clubs sportifs, les pouvoirs législatifs et exécutifs sont souvent séparés. Les premiers sont détenus par les hautes instances des mouvements sportifs (olympiques et fédéraux) ; alors que les seconds sont laissés aux mains des arbitres ou des juges (sportifs), lesquels qui se voient pourvus du pouvoir judiciaire sur le terrain du jeu. Les joueurs sont, de ce fait, soumis à un règlement très précis appliqué d'une façon autoritaire par un ou plusieurs arbitres avec lesquels la discussion de leurs décisions est impossible, voire même pénalisante dans certains cas. Long et Pantaléon (2007) ont effectué une étude auprès de vingt adolescents âgés de 15 ans ; 10 entre eux pratiquant le sport dans les clubs sportifs (3 jouant basket-ball et 7 pratiquant Football), leur pratique sportive organisée a commencé en moyenne depuis 7 ans, et dix le pratiquent d'une manière « auto-organisée » (dans le quartier).

Cette recherche avait comme vocation de mettre la lumière sur la différence entre ces deux groupes de pratiquants en fonction du développement de leur conscience réglementaire¹⁵⁸. Avant d'évoquer les résultats de cette recherche, il est judicieux de distinguer les trois niveaux de conscience réglementaire (Tapp et Levine, 1977) :

- Un stade pré-conventionnel : à ce niveau de conscience réglementaire, l'individu se soumet d'une manière inconditionnelle à l'autorité, indispensable au fonctionnement social. Il perçoit les lois comme étant des interdictions : elles sont garantes de la sécurité des individus qui se voient alors obligés de se soumettre sous peine de la sanction. Elles sont également permanentes et fixes.
- Un deuxième stade qui renvoie au stade conventionnel : la loi est perçue comme une prescription engendrant et permettant le maintien de l'ordre. Elle pose des limites et donc un cadre qui est jugé essentiel à la vie en société. Les individus respectent ainsi la loi par conformité sociale, qui peut évoluer pour le bien de tous et être transgressée dans le cadre d'une situation de survie.

¹⁵⁷ Silance L. (1998), *Les sports et le droit*, De Boeck Université : Paris, p. 56.

¹⁵⁸ La conscience réglementaire désigne « *la conscience réglementaire (nommée aussi conscience de la règle), renvoie à la manière dont les enfants des différents âges se représentent le caractère obligatoire, sacré ou décisive, l'hétéronomie ou l'autonomie propre aux règles du jeu* », d'après Piaget J. (2000), *Le jugement moral chez l'enfant*, Éditions PUF : Paris, p. 2.

- Un troisième stade qui correspond au stade post-conventionnel : dans ce contexte, l'obéissance à la loi est souvent raisonnée et mise en perspective avec le principe universel de justice. L'individu est guidé, alors, par des principes moraux qui visent également le bien-être personnel et social. Cette loi peut être sujette à toute modification et transgression si l'individu la juge injuste.

L'évocation des trois stades de la conscience réglementaire permet de répondre à un double objectif :

- De faire la différence entre les deux groupes de pratiquants en fonction de ces trois stades de la conscience réglementaire, d'une part.
- Et de distinguer les sportifs qui pratiquent un sport dans un contexte fédéral institutionnel de ceux qui le pratiquent d'une façon auto-organisée, d'autre part.

Revenons à l'étude effectuée par Long et Pantaléon (2007). Les résultats ont montré que la conscience des sportifs institutionnalisés est de nature disciplinée et soumise aux règles. Elle renvoie au stade pré-conventionnel. En effet, selon les mêmes chercheurs, cette conscience est justifiée par le fait que la PS organisée se fait dans un contexte coercitif et institutionnel caractérisant par une sacralisation de la règle sportive, souvent acceptée par les joueurs institutionnels. Dans ce contexte sportif, les joueurs sont soumis aux injonctions de leurs entraîneurs, qui visent à leur faire apprendre très tôt des règles essentiellement orientées vers l'optimisation de leur efficacité et leurs compétences.

En outre, les joueurs intériorisent le fait que le respect des règles est essentiel afin de ne pas pénaliser toute l'équipe. Par ailleurs, sur le terrain du jeu, la régulation se trouve entre les mains de l'arbitre qui détient le pouvoir de sanctionner en cas de fautes commises par les joueurs. Les joueurs adoptent, de ce fait, des conduites conditionnées au sifflet de l'arbitre.

Pour le cas des sportifs auto-organisés, leur conscience à la règle est plutôt souple et soumise aux volontés des joueurs. Ceci renvoie plutôt au stade conventionnel et parfois post-conventionnel. Autrement dit, les joueurs auto-organisés négocient les règles du jeu avant de commencer et se mettent d'accord entre eux sur les normes et les conditions qu'ils doivent respecter. Alors que les joueurs des clubs sportifs sont obligés d'obéir aux règles imposées par la direction et les entraîneurs sous peine d'une sanction possible.

En résumé, les enfants qui font du sport organisé se trouvent dans un contexte coercitif. Cette expérience, vécue de la pratique, est censée leur faire apprendre des règles, des valeurs, des

normes et des comportements imposés par d'autres personnes (comme les entraîneurs, les moniteurs des clubs sportifs, les membres de famille ou les autres agents de socialisation). En d'autres termes, grâce au contexte sportif, organisé et institutionnel, les enfants sont susceptibles d'être socialisés par les adultes responsables dans les clubs sportifs, qui leur inculquent des valeurs de respect des règles de jeu et par la suite des valeurs de respect social (Long, 2009).

2.4.4. L'ASPECT SOCIAL DE LA PRATIQUE SPORTIVE DANS LES CLUBS SPORTIFS

Les politiques publiques soutiennent l'idée selon laquelle le sport organisé et que la participation aux APS, organisées dans un cadre structuré, comblent les différences sociales et améliorent l'inclusion sociale (Beulter, 2008 ; Nicholson et Hoye, 2008). En effet, selon Walesst et Fasting (2004), le sport est assimilé à une passerelle, qui se présente comme étant une activité ouverte, accessible et inclusive par nature. Ainsi, Rowe (2008) et Coakley (2009), suggèrent que le sport par sa nature n'est pas une activité spontanée, mais elle est plutôt organisée et constitue une forme rituelle de l'interaction humaine.

Dans le cadre des organisations sportives, Coalter (2008) distingue deux types d'organisations. Les organisations de type « *sport plus* » et celles du type « *plus sport* ». Alors que le second type des organisations sportives « *accorde plus l'attention au sport en tant que moyen et une fin* » (Coalter, 2008, p. 48), le premier type des organisations sportives considère le sport comme étant un moyen avec des finalités bien précises. Selon cet auteur, les principaux objectifs, de ce type des organisations sportives, sont de :

- Développer une organisation durable du sport qui vise à éliminer les barrières éventuelles qui pourraient limiter la participation au sport.
- Former et soutenir les dirigeants et les entraîneurs.
- Développer les principales compétences sportives et offrir les opportunités pour les développer.
- Fournir les opportunités de développement et du progrès.

Les clubs sportifs font partie des organisations sportives du type « *sport plus* ». Ainsi, ce « *plus* » a été valorisé dans la politique sportive (Vermeulen, 2011). À titre d'exemple, le

programme gouvernemental néerlandais intitulé « La participation des jeunes immigrants dans le sport » visait l'augmentation de la participation des jeunes immigrants dans les clubs sportifs afin de faciliter leur intégration sociale (Kemper, 2010).

En effet, les clubs sportifs se définissent comme étant des organismes de sport communautaire (Cuskelly et al., 2006). En outre, selon Doherty et Misener (2008), les clubs sportifs sont des organisations volontaires à but non-lucratif qui : « *fournissent la plupart des activités sportives récréatives et compétitives dont nous jouissons dans nos communautés* » (Doherty et Misener, 2008, p. 114). Les clubs sportifs offrent l'opportunité aux enfants et aux adultes de participer au sport organisé. Plus particulièrement, ils sont évalués comme des lieux où les jeunes rencontrent non seulement pour faire un sport ensemble, mais aussi pour apprendre et pratiquer les principes de la bonne citoyenneté (Putnam, 2000 ; Seippl, 2006). Cependant, l'affirmation selon laquelle les clubs sportifs offrent ces résultats sociaux n'a guère été étayée par des recherches empiriques (Auld, 2008 ; Coalter, 2008 ; Coakley, 2009).

2.4.5. *LES MISSIONS ET LES OBJECTIFS DES CLUBS SPORTIFS AUPRÈS DES ENFANTS*

Comme précisé précédemment, les clubs sportifs font partie des établissements qui contribuent effectivement à la promotion du sport organisé. En effet, les programmes destinés aux enfants réalisés dans le cadre du sport organisé ont comme objectif de promouvoir le plaisir, le bien-être, la santé et le développement social des participants. Ils sont classés par Malina (2009) selon plusieurs catégories :

- Procurer aux enfants le plaisir lié à la pratique d'une APS.
- Offrir les opportunités aux enfants participants d'acquérir les compétences générales et spécifiques du sport.
- Développer l'aptitude physique des enfants.
- Renforcer et développer les interactions et relations sociales de l'enfant avec les autres membres de l'équipe, les adversaires et les adultes (entraîneurs, responsables des clubs sportifs...).
- Favoriser l'apprentissage des enfants en ce qui concerne les valeurs associées à l'esprit sportif, le fair-play et la bonne citoyenneté.
- Promouvoir les habitudes favorisant la pratique régulière des APS.

- Identifier des athlètes talentueux : les futures élites sportives.

Ainsi, les clubs sportifs doivent fixer des objectifs pour rencontrer les motivations et les attentes des enfants qui pratiquent un sport. Ils doivent également travailler à éliminer les raisons qui pourraient conduire ces mêmes enfants à l'abandon de cette pratique. En effet, ces objectifs ont pour but d'augmenter et de promouvoir la participation des enfants à des activités sportives organisées dans les clubs sportifs affiliés à des fédérations sportives¹⁵⁹.

En outre, les clubs et leurs fédérations sportives ont aussi comme objectif d'insérer et d'intégrer les jeunes par le sport. En effet, il est souvent considéré que les jeunes ayant des difficultés sociales ont moins de chances d'adhérer aux clubs sportifs parce que ces derniers adoptent une politique de sélection au niveau des capacités motrices et sociales (Pantaléon, 2003). Selon Dulac (1994), il est souhaitable de faciliter à ces jeunes l'accès aux clubs sportifs en raison de la nature organisée et fédérative est susceptible de modifier leur comportement socialement non acceptable et de faciliter ainsi leur intégration.

En s'appuyant sur le concept de forme de la pratique sportive (Camy et al., 1990), qui comporte cinq dimensions fondamentales¹⁶⁰, Chantelat et al. (1998) associent à la PS en clubs les caractéristiques suivantes :

- La sociabilité¹⁶¹ est forcée et non pas choisie : rapport à l'autrui.
- Les sportifs se trouvent dans des lieux de pratique standardisés : rapport à l'espace.
- La pratique sportive dans des clubs renvoie à une conception linéaire du temps (progrès) : rapport au temps.

¹⁵⁹ Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à montrer que le sport organisé par les clubs sportifs constitue une valeur ajoutée pour les enfants qui pratiquent le sport dans ce contexte fédéral. Une partie sera consacrée pour montrer les contributions des clubs sportifs sur les différentes dimensions de la santé des enfants.

¹⁶⁰ Les cinq dimensions sont les suivantes (Camy et al., 1990) :

- Les rapports à autrui : englobent les relations qu'entretiennent les personnes à l'intérieur d'un groupe sportif et les relations que ce groupe ou les membres du groupe entretiennent avec d'autres personnes au groupe.
- Les rapports à l'espace : comportent l'usage des lieux, des déplacements liés à la PS et leurs sens symboliques.
- Les rapports au temps : qui rendent des usages du temps, de la gestion de l'emploi du temps des groupes sportifs, des moments privilégiés à la PS et leur symbolique.
- Les rapports au corps : qui se rattachent à la façon dont les individus engagent leur corps dans le sport, les conceptions et les effets liés et engendrés de leur PS.
- Les rapports à l'excellence sportive : qui concernent les conceptions de la justice et de la justesse du sport, ainsi que les formes concrètes du jeu.

¹⁶¹ La sociabilité désigne à la fois l'aptitude à vivre en société et le principe des relations entre les personnes. Source : Bozon M. (1982), La fréquentation des cafés dans une petite ville ouvrière, *Ethnologie française*, n°2, p. 136.

- Les clubs sportifs encouragent plutôt les inégalités des chances de participer, qui sont, selon ces mêmes auteurs, fondées sur les compétences sportives nécessaires pour gagner les compétitions au nom du club : rapport au corps.
- Le club sportif privilégie plutôt la dimension collective de l'activité à celle d'individu qui caractérise la pratique auto-organisée : rapport à l'excellence sportive.
- La logique sérieuse domine l'environnement de la pratique au sein du club sportif. Le primat est donné à l'efficacité collective, à la tactique, aux résultats acquis grâce au bon entraînement, à une certaine ascèse et à l'assiduité : rapport à l'excellence sportive.

2.5. LES SPÉCIFICITÉS DE LA PSYCHOLOGIE DES ENFANTS DANS LES CLUBS SPORTIFS

2.5.1. LA LÉGITIMITÉ DE LA PRATIQUE SPORTIVE ASSOCIATIVE DES ENFANTS

Les recherches menées par Garnier (2004, 2006), auprès de cinq fédérations sportives : basketball, équitation, gymnastique sportive, natation et tennis), ont été consacrées au processus d'institutionnalisation des catégories d'âge dans le monde sportif associatif.

Cette auteure cherche en particulier à appréhender les opérations de qualification des individus en fonction de leur âge au sein de ces fédérations. Elle signale que la légitimité d'une action auprès des enfants s'articule essentiellement autour de trois principes suivants :

1. Le principe d'adaptation : la légitimité des pratiques sportives enfantines passe tout d'abord par la priorité accordée à l'intérêt de l'enfant plutôt qu'à ceux des adultes (parents, éducateurs sportifs). En effet, cette priorité impose le respect d'un principe que Garnier (2004, 2006) nomme l'adaptation, qui suppose, d'un côté, la prise en compte des spécificités de l'enfant (physique, psychologiques, psychomotrices...) et l'interdiction du « plaquage » des outils pédagogiques habituellement utilisés avec les adultes, de l'autre côté. En d'autres termes, la pratique infantile doit être « adaptée », à la fois sur un plan didactique et pédagogique, ce qui suppose également un aménagement des modalités d'accès à la « compétition ».
2. Le principe d'authenticité : bien que la pratique sportive des enfants soit adaptée à la fois sur un plan didactique et pédagogique, elle suppose néanmoins un aménagement

des modalités d'accès à la compétition. Garnier (2004, 2006) réclame qu'elle doit répondre également à un principe d'authenticité en conservant un degré de similitude relativement fort avec celle des adultes. Autrement dit, les points communs, entre la pratique sportive des enfants et celles des adultes, doivent être suffisamment nombreux, sous peine d'une éventuelle dissolution de ce que seraient la nature et l'identité de la pratique dans les politiques et les considérations des différents acteurs sportifs.

3. Le principe de liberté d'accès aux APS : la pratique sportive des enfants est aujourd'hui régie par un principe d'accès libre possible pour tous aux APS quel que soit l'âge ou le sexe, etc. Alors que dans les époques précédentes, elle était limitée à certaines catégories de la population, opérant ainsi une différenciation en fonction de l'origine culturelle, de l'appartenance sexuelle- surtout dans les cours de l'EPS (Coupey, 1995 ; Davaise et Louveau, 1998 ; Fontayne et al., 2002 ; Guérandel et Beyria, 2010), le niveau social, etc. Aujourd'hui, la PS des enfants, particulièrement dans le cadre des clubs sportifs, jouit d'un idéal démocratique, de liberté dans le choix de son activité sportive et d'égalité de traitement de tous les publics.

En revanche, selon Julhe (2012), une fois ces trois principes sont mis en perspective, la pratique sportive des enfants, organisée dans le cadre des clubs sportifs, devient de plus en plus légitime, adaptée et éducative dans leur contenu, à condition que cette mission ne soit pas confiée prioritairement à des enseignants et des entraîneurs inexpérimentés. Ainsi, un rôle éducatif incontournable peut être confié à l'entraîneur sportif.

Dans les paragraphes suivants, nous optons pour la précision des motivations pour lesquelles les enfants pratiquent un sport et des sources de ces différentes motivations.

2.5.2. LES MOTIVATIONS DES ENFANTS POUR ADHÉRER AUX CLUBS SPORTIFS

Plusieurs études qualitatives (Kirk et MacPhail, 2003 ; Light, 2008 ; MacPhail et al., 2003) et quantitatives (Gould et al., 1982 ; Butcher et al., 2003) ont été réalisées dans le but de déceler les motivations des enfants à participer aux clubs sportifs, puis à y rester ; mais aussi les raisons qui pourraient les conduire à abandonner une telle participation (Wall et Côté, 2007 ; Siesmaa et al., 2012).

Vu que les clubs sportifs offrent l'opportunité aux enfants de pratiquer le sport dans des conditions différentes des autres contextes, on pourrait imaginer que leurs motivations pour y adhérer ne se limitent pas seulement à cela (Bailey et al., 2013). En d'autres termes, outre le désir de pratiquer un sport, plusieurs facteurs peuvent influencer la désirabilité des enfants pour s'engager dans la pratique sportive en clubs.

Les théories les plus communément utilisées dans le cadre des études visant à expliquer les motivations des enfants pour faire du sport, sont : la théorie des buts d'accomplissement de Nicholls (1984), la théorie de la motivation aux compétences de Harter (1978, 1981) et la théorie de l'auto-détermination de Ryan et Deci (2000).

En effet, plusieurs raisons poussent l'enfant à pratiquer un sport. Les principales d'entre elles, seront expliquées dans les paragraphes suivants, mais nous notons que le plaisir et l'amusement se placent en tête des raisons invoquées par les enfants. Les adultes tels que les parents et les entraîneurs et les pairs, exercent un rôle primordial dans la création d'un environnement motivationnel à la PS des enfants (Scanlan et Lewthwaite, 1986).

Dans ce qui suit, nous détaillons les principales motivations évoquées par les enfants à l'égard de leur pratique d'un sport au sein des clubs.

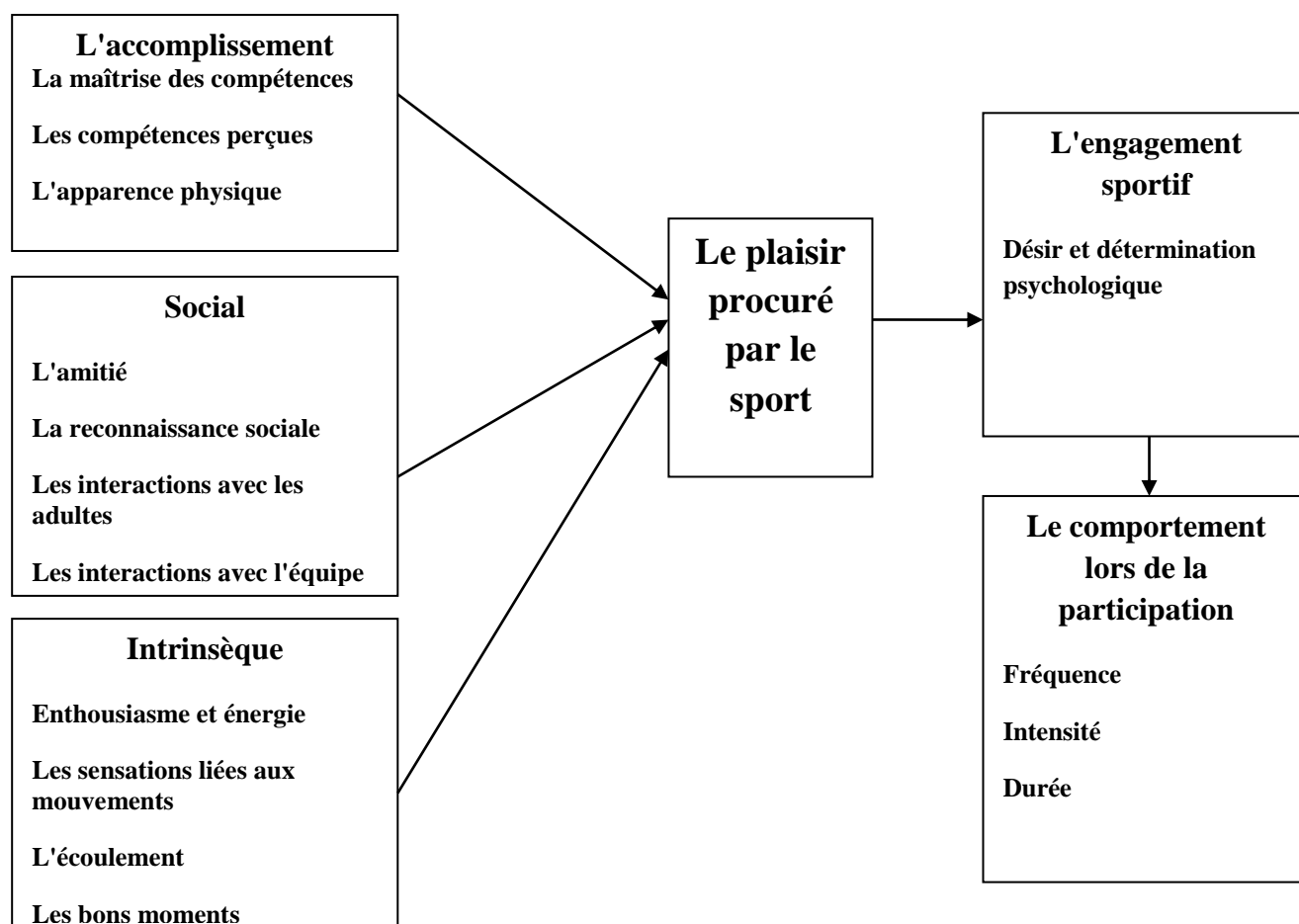
2.5.2.1. Le plaisir procuré par la PS

La plupart des études réalisées sur les motivations des enfants à la pratique d'un sport (Ewing et Seefeldt, 1988 ; Coelho Silva et Malina, 2009 ; Siegel et al., 2009 ; Siesmaa et al., 2012), ont montré que le plaisir procuré est leur principale motivation. Pour la majorité des enfants, le fait de pratiquer le sport dans les clubs sportifs doit leur constituer une expérience positive et agréable.

En outre, selon Malina (2009), l'âge joue un rôle essentiel dans la détermination des enjeux que les individus attachent au plaisir procuré de la pratique du sport organisé. En effet, il suppose que les enfants cherchent soit une simple participation avec les autres (pairs, amis) à des jeux agréables, soit de connaître et d'établir des relations d'amitié avec les autres joueurs. Cependant, les préadolescents et les adolescents cherchent avant tout la compétition et le plaisir lié au gain d'un match ou d'une compétition.

Par ailleurs, Weiss et Amorose (2008) présentent un modèle conceptuel qui récapitule les différentes sources de plaisir liées à la pratique sportive des enfants. Le schéma ci-dessous montre la nature individualiste du plaisir engendré par la pratique du sport par les enfants. En revanche, les expériences sportives agréables dépendent des caractéristiques individuelles des enfants et de leur motivation personnelle.

Schéma 2 : Les sources et les conséquences du plaisir procuré par le sport (Weiss et Amorose, 2008)



Source : adapté et traduit de Weiss et Amorose (2008, p. 151).

À l'opposé, le manque de plaisir est un des facteurs susceptibles de décourager les enfants à pratiquer le sport en club, et peut, en conséquence, entraîner son abandon (Gould et al., 1982 ; Ewing et Seefeldt, 1988 ; Siegel et al., 2009).

Dans le même ordre d'idées, Siesmaa et al. (2012) ont voulu déterminer les raisons derrière la participation et l'abandon du sport organisé. Ils ont ainsi réalisé une étude auprès de 563 joueurs, âgés entre 9 et 17 ans, dans deux clubs sportifs. Elle montre que le plaisir constitue le principal motif des enfants pour adhérer à un club sportif (plus de 90% de participants l'indiquent comme leur principal motif de participation), alors que le manque du plaisir était

une raison directe de l'abandon (75% de participants l'indiquent comme étant le motif principal pour abandonner le sport). Il est donc important que le sport organisé en club soit capable d'offrir aux enfants une expérience agréable et positive.

2.5.2.2. Le désir d'acquérir des compétences, des règles et des stratégies du sport

Outre le plaisir que les enfants cherchent dans ces clubs sportifs, il a été prouvé, dans maintes études qu'ils cherchent aussi à y acquérir et y développer des compétences sportives et à apprendre les règles et les stratégies de jeu (Wall et Côté, 2007 ; Light et Curry, 2009). Cette motivation, selon McCullagh et al. (1993), dans leur étude auprès de 81 enfants âgés de 7 à 14 ans, est la plus importante, suivie par le désir de jouer puis par le motif d'améliorer la santé. Néanmoins, la littérature sur le développement des compétences et des aptitudes sportives spécifiques et adaptées aux enfants est peu importante et porte souvent sur des généralités (Malina, 2009). À titre d'exemple, les méthodes et les styles des entraîneurs peuvent avoir un effet direct sur les capacités des enfants à apprendre et à acquérir des habiletés et des compétences sportives, et ainsi ils peuvent constituer un des motifs centraux qui déterminent les décisions des enfants de rejoindre un club sportif.

Une étude qualitative a été réalisée par Light et Lemoine (2010) dans un club de natation en France. Des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de 19 enfants âgés de 9 à 12 ans pratiquant la natation. Cette tranche d'âge représente le plus grand pourcentage d'enfants qui abandonnent le sport organisé (Olds et al., 2009). Les résultats indiquent que les enfants ont participé au club de natation afin d'acquérir les compétences, les performances et les stratégies pouvant leur permettre de gagner des compétitions.

2.5.2.3. L'attitude positive vis-à-vis du sport

Dans leurs études, Light et Curry (2009) et Light et Lemoine (2010) signalent que les enfants s'intègrent aux clubs sportifs s'ils ont une attitude positive vis-à-vis du sport en général, et s'ils considèrent cette activité physique comme étant un de leurs principaux centres d'intérêt. En outre, les enfants qui pratiquaient déjà une APS informelle avec les amis dans le quartier ou avec leurs frères et sœurs, ont tendance à éprouver un intérêt à faire partie d'une équipe qui joue dans un contexte formel, encadré et bien structuré.

2.5.2.4. L'aspect social du club sportif

Les recherches (Smith et al., 2006 ; Malina, 2009) suggèrent que les interactions sociales sont considérées comme un facteur important qui motive les enfants pour faire partie d'un club sportif, puisqu'elles augmentent les opportunités des enfants d'être (et de jouer) avec leurs pairs et de bénéficier de l'acceptation sociale que peut offrir cette participation. En outre, si les interactions permettent aux enfants d'être avec leurs amis (Ewing et Seefeldt, 1988 ; Light et Curry, 2009 ; Seigel et al., 2009 ; Light et Lémoine, 2010), elles leur permettent également rencontrer de nouvelles personnes (MacPhail et al., 2003).

Ces interactions sociales, favorisées par la pratique sportive, constituent pour les enfants une motivation importante. Cependant, il a été prouvé qu'être comparé avec les pairs peut constituer pour certains enfants un facteur démotivant, et les conduire alors à abandonner la participation sportive (Sagar et al., 2007). Il reste à noter que les pairs influencent plus les motivations des préadolescents et les adolescents que celles des enfants à la pratique sportive (McCarthy et Jones, 2007).

Cette dimension sociale implique des interactions des enfants avec leurs pairs, mais aussi avec les adultes qui se trouvent dans les clubs sportifs tels que les responsables dans les clubs et les entraîneurs sportifs (Light et Lémoine, 2010). De plus, Light (2008) suggère que les enfants peuvent bénéficier d'opportunités d'interactions sociales avant, durant et après les séances d'entraînements. En outre, les compétitions qui sont des périodes de rencontres qui permettent de jouer et de rencontrer d'autres enfants, de se faire des amis et de partager avec eux certains intérêts. De même, les événements sociaux organisés par les clubs sportifs durant les vacances d'été ou les mercredis offrent aux enfants d'autres opportunités d'interactions et de confirmer certaines relations sociales.

Par ailleurs, 90% des enfants ayant participé à l'étude de Light et Curry (2009), sont rattachés aux clubs sportifs qui sont vus, par ces derniers, comme des groupes (communauté, collectivité, etc.). Ils ajoutent, ainsi, que ces groupes sont d'autant plus importants pour les enfants qui se sentent aidés et sécurisés. En effet, le fait d'être membre d'un club sportif favorise le sentiment d'appartenance.

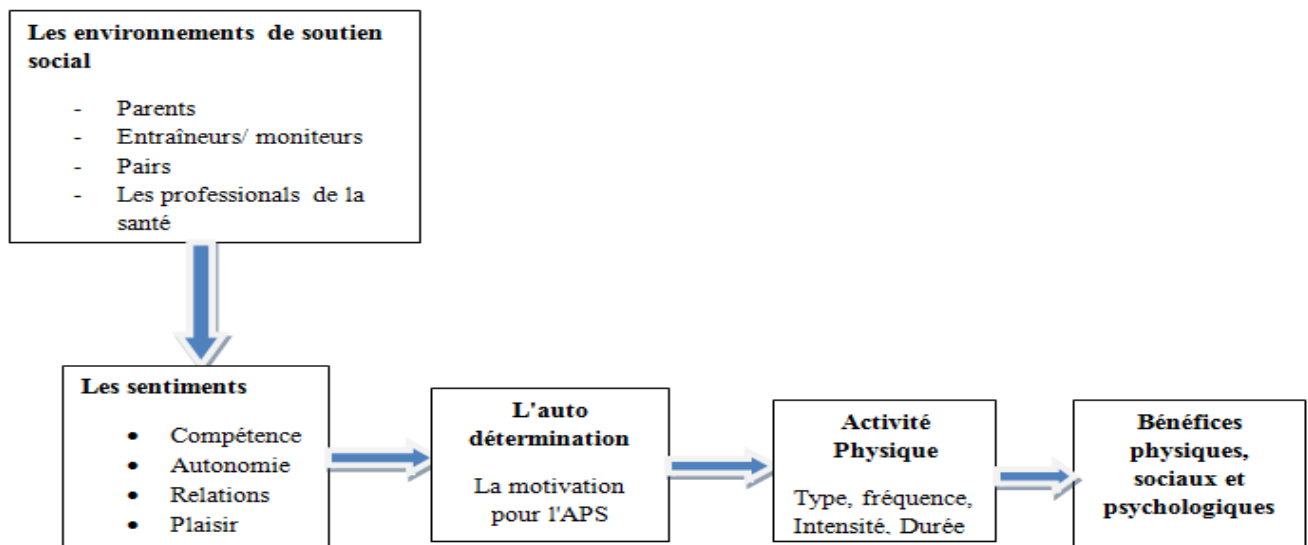
L'ensemble de ces activités sociales offrent de précieuses opportunités pour le développement de relations entre les enfants et améliorent en conséquence leur identification à leur club. En d'autres termes, la dimension sociale est un facteur déterminant dans la motivation des enfants à y adhérer et à continuer leur pratique sportive en club.

2.5.3. LES SOURCES DE LA MOTIVATION DES ENFANTS À LA PS AU SEIN DES CLUBS

La majorité des études (Brustad, 1992, 1993 ; Babkes et Weiss, 1999 ; Light et Curry, 2010) menée auprès des enfants, afin de déceler leurs principales motivations pour pratiquer le sport, associe souvent cette participation à un ensemble de facteurs. Ainsi, les parents (Byrne, 1999 ; Light et Curry, 2010), les entraîneurs (Walters et al., 2012 ; Bailey et al., 2013), et les groupes de pairs (Sagar et al., 2007 ; Keegan et al., 2009), ont une influence importante sur la motivation des enfants à la pratique d'un sport au sein des clubs.

Par ailleurs, Stuntz et Weiss (2010) récapitulent les différents éléments prédicteurs de la motivation à l'APS et les effets bénéfiques liés à cette activité. Ils considèrent que les parents, les entraîneurs, les pairs et les professionnels de la santé sont capables de créer des environnements de soutien susceptibles de favoriser des sentiments de compétence, d'autonomie, de relations et de plaisir. Par conséquent, une fois ces éléments réunis, les enfants pratiquants une APS peuvent en tirer les bénéfices physiques, psychiques et sociaux qui y sont souvent associés (voir figure 13).

Figure 13 : Les éléments prédicteurs de la motivation de l'activité physique et les mécanismes de changement (Stuntz et Weiss, 2010)



Source : adapté de Stuntz et Weiss (2010, p. 437).

2.5.3.1. L'influence de la famille

D'une façon générale, la famille joue un rôle déterminant dans la socialisation des enfants pour le sport (Brustad, 1992 ; Wiersma et Fifer, 2008), elle contribue aussi à leur développement total (Anderson et al., 2009). Les études ont montré que l'encouragement de la famille est souvent considéré comme vital¹⁶² car elle reste l'élément social le plus actif de leur environnement (Skinner et al., 2008 ; Assor et al., 2009 ; Goral, 2010 ; Czaplicki et al., 2013). Selon Freedson et Evenson (1991) la similarité de la PS entre les parents et leurs enfants est, à peu près, équivalente pour le père et pour la mère. Ainsi, la théorie du modelage social de Bandura (1986) est vérifiée dans le cadre d'une démonstration des corrélations entre les APS des parents et celles de leurs enfants. Les enfants prennent ainsi leurs parents comme « modèle de comportement », en imitant le comportement que ces derniers vont avoir vis-à-vis du sport.

Par ailleurs, une étude réalisée par Bois et Sarrazin (2006), a montré que les parents ont une influence forte dans la genèse des habitudes de PS de leur(s) enfant(s). D'autres soulignent que le niveau de l'engagement des parents dans la socialisation de leurs enfants pour le sport pourrait avoir un impact sur la motivation de leurs enfants à pratiquer des APS (Averill et Power, 1995 ; Bois et al., 2002).

Une étude réalisée par Brustad (1993), auprès de 81 enfants de CM1, avait pour finalité de tester l'influence de l'encouragement des parents sur la compétence perçue par l'enfant et sur son attraction envers l'APS. À l'issue de cette recherche, l'auteur souligne que l'encouragement des parents prédit la compétence perçue de l'enfant qui affecte ensuite les valeurs accordées aux APS.

De même, Edwardson et Corley (2010), dans leur étude transversale de 96 études, ont pu montrer que, pour les enfants âgés de 6 à 11ans, les parents agissent de deux manières : soit par l'encouragement et la promotion des bienfaits des APS, soit par leur propre pratique du sport.

Une autre étude réalisée par Carr et al. (1999) sur un échantillon de 81 enfants et de 70 adolescents, confirme cette influence des parents sur les motivations intrinsèques des enfants

¹⁶² Ce terme a été utilisé par Goral (2010) pour montrer l'importance du rôle que la famille peut jouer pour encourager et attirer leurs enfants à la PS. In Goral M. (2010), Social Attitudes of Turkish Students towards Participation in Physical Education and sport, *Social Behavior and Personality*, 38(9), p. 1255.

à pratiquer une APS, alors que, pour les adolescents, ce sont les pairs et les enseignants qui sont les plus influents. Ces résultats convergent avec ceux de travaux plus anciens (Orlick, 1974 ; Greendorfer, 1977 ; Horna, 1989).

En revanche, d'autres recherches soulignent l'effet négatif de la pression que les parents peuvent exercer sur leurs enfants pour pratiquer une APS (Hellstedt, 1990 ; Kanters et Casper, 2008). L'étude de Hoyle et Leff (1997), a pu montrer une corrélation positive entre le soutien des parents et le plaisir perçu, la performance objective, l'estime de soi et l'importance que les enfants accordent à l'APS. Par contre, la pression des parents n'était corrélée avec aucune des perceptions des enfants. Une étude récente (Miguel et al., 2013), associe positivement le support parental avec le plaisir perçu par les enfants lors de la pratique d'une APS, tandis que la pression exercée par les parents aurait une répercussion négative sur leur motivation et leur plaisir.

Pour ce qui concerne la pratique plus spécifique du sport en club, les parents jouent également un rôle important dans la décision de leurs enfants (Weiss et Hayashi, 1995 ; Mennesson, 2011 ; Mennesson et Julhe, 2012). Ainsi, il a été démontré que le soutien et l'encouragement de la famille sont des facteurs déterminants dans la décision des adolescents à adhérer à des clubs sportifs en Australie (Eime et al., 2011). Dans le même ordre d'idées, Light et Lemoine (2010) signalent que 61% d'enfants ont indiqué que la motivation principale à pratiquer un sport au sein d'un club est qu'au moins un de leurs parents avait été, lui aussi, un membre d'un club sportif. Ce rôle central de la famille est confirmé dans un autre travail de Light et Curry (2009), mené auprès de 60 enfants qui pratiquent du football dans un club à Sydney.

En résumé, le soutien des parents et parfois leur propre engagement dans des PS créent un climat susceptible d'encourager les enfants à adhérer aux clubs sportifs et rendre cette participation plus agréable et amusante pour les enfants, donc plus motivante et plus attirante (Allender et al., 2006 ; Dismore et Bailey, 2010).

2.5.3.2. L'influence des entraîneurs sportifs

Un entraîneur, ou éducateur sportif, est la personne primordiale au sein des clubs sportifs. C'est lui qui tient la responsabilité d'enseigner aux adhérents le sport. De plus, l'éducateur sportif, par les interactions réciproques, « *développe toutes les composantes de la personnalité de l'élève (physiques, intellectuelles, affectives ou morales) ... conformément aux valeurs de leur groupe d'appartenance (l'équipe, le club), et inculque le respect de l'éthique sportive* »

(Thill et al., 2009, p. 7). Il est également une source de motivation à la PS dans le sens où son style d'entraînement peut être une source d'attraction ou d'abandon de l'activité. D'autres rôles peuvent être attribués également à l'entraîneur. En effet, à travers la communication et les échanges avec les joueurs, un entraîneur peut avoir un rôle essentiel dans leur socialisation et leur sensibilisation à certains aspects liés à l'activité sportive pratiquée qui auront une incidence sur leur vie de tous les jours (Weiss et al., 2013).

Partant de ces constats et en se basant sur l'analyse des résultats des entretiens menés avec des entraîneurs dans le cadre de l'étude qualitative (cf. chapitre 3), nous supposons un rôle médiateur de l'entraîneur sportif entre la PS des enfants au sein des clubs fédératifs et leur sensibilité aux actions responsables. En effet, c'est grâce aux interactions et aux échanges réciproques, que l'entraîneur soit capable, au-delà de son rôle technique, d'apprendre aux enfants des valeurs de respect... et de les sensibiliser à certains aspects liés à une bonne hygiène de vie.

Dans les paragraphes suivants, nous allons mettre en lumière le rôle de l'entraîneur dans la genèse du goût pour le sport, son influence sur le régime alimentaire des athlètes et comment il peut être en mesure de développer certains habilités de vie chez les sportifs.

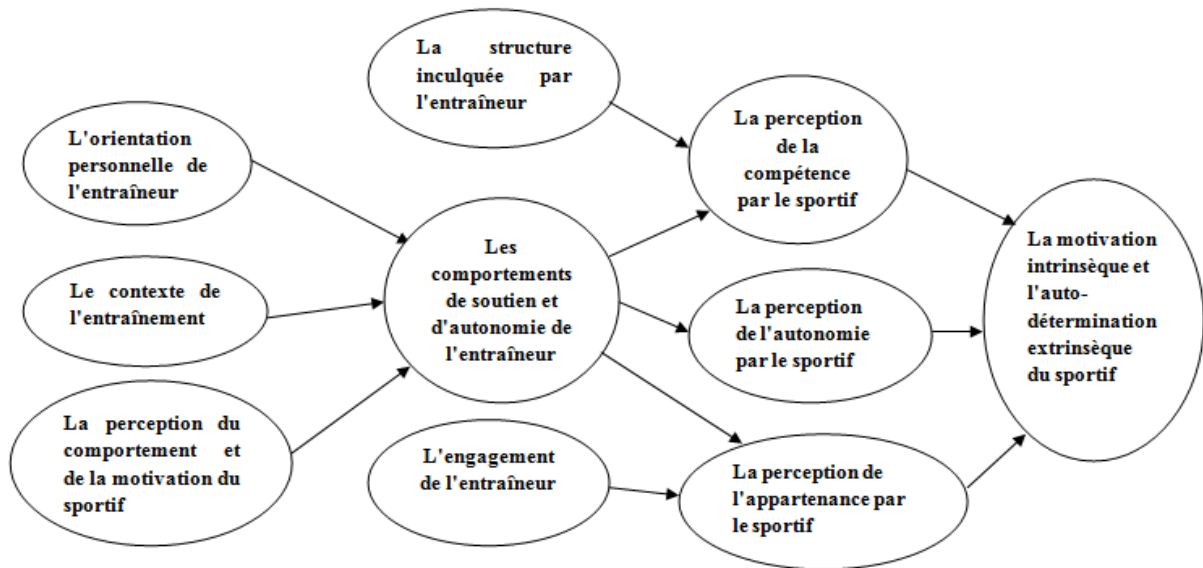
A. La genèse du goût pour le sport

La genèse du goût pour le sport n'est pas circonscrite uniquement à l'unité domestique (Lafabrègue, 2001). Elle se poursuit de façon continue au sein même de l'institution sportive, en raison des normes et de règles particulières qui régissent son fonctionnement. En d'autres termes, dans les clubs sportifs, les interactions entre les moniteurs, les entraîneurs et les enfants leur permettent de s'approprier la culture institutionnelle et les valeurs de la compétition sportive auxquelles elle est étroitement liée (Chevalier, 1998).

En effet, les motivations des enfants à pratiquer un sport sont influencées d'une manière significative par le style d'entraînement, ainsi que par l'environnement d'apprentissage adopté par les entraîneurs (Cumming et al., 2007 ; Bailey et al., 2013). Les recherches menées dans le domaine de l'entraînement des enfants (Smoll et Smith, 2003 ; Weiss, 2003 ; Malina, 2009) se focalisent sur le rôle joué par les entraîneurs en tant que source d'information sur les compétences sportives, la fréquence et l'effet des méthodes et styles d'entraînements.

Ainsi, le modèle théorique formulé par Mageau et Vallerand (2003), qui a pour vocation de faciliter la compréhension des relations entre les sportifs et les entraîneurs, est le plus souvent utilisé pour expliquer l'influence de la nature de ces relations sur la motivation des enfants à faire du sport (voir figure 14).

Figure 14 : Le modèle motivationnel de la relation entre le sportif et l'entraîneur (Mageau et Vallerand, 2003)



Source : adapté de Mageau et Vallerand (2003, p. 884).

Les résultats des études (Amorose et Weiss, 1998 ; Keegan et al., 2009 ; Bartholomew et al., 2011 ; Gearity et Murray, 2011) montrent que les entraîneurs qui adoptent des comportements d'entraînement positif, augmentent les efforts réalisés par les enfants lors des compétitions. Ainsi, les entraîneurs qui sont susceptibles de créer un environnement d'autonomie et de soutien pour les enfants pratiquants sont considérés comme une source de motivation pour ces derniers (Malina, 2009 ; Gillet et al., 2010).

Par contre, les comportements de contrôle parfois adoptés par certains entraîneurs (les enfants ne participent pas effectivement au processus de prise des décisions), impactent négativement les motivations des enfants à pratiquer un sport et à rester rattachés aux clubs sportifs (Amorose et Horn, 2000 ; Mageau et Vallerand, 2003).

Selon Muir et al. (2011), il semble que beaucoup d'entraîneurs tentent d'imiter les pratiques de ceux qui travaillent dans le sport d'élite ou professionnel, ce qui ne correspond pas aux besoins de développement des enfants (Wiersema, 2000). De son côté Bailey (2012)

considère que les pratiques des entraîneurs sont le plus souvent inefficaces, voire même nuisibles, si elles ne répondent pas aux besoins et motivations des jeunes sportifs.

Bien qu'en réalité, les entraîneurs investissent peu du temps pour interroger les enfants lors des séances d'entraînement et durant les compétitions (Smith et Cushion, 2006), les études (Dubois, 1981 ; Wandzilak et al., 1988 ; Millar et al., 2011) montrent également que leur discours et leurs commentaires pourraient avoir un impact direct sur la motivation des enfants à rester attachés au sport et à continuer à le pratiquer au sein du club.

Par ailleurs, lorsque l'entraîneur dit à plusieurs reprises à l'enfant quoi faire, surtout si l'enfant sait qu'il a pris une mauvaise décision, cela peut le conduire à abandonner la PS (Smoll et Smith, 2006) et cela peut avoir en conséquence un impact négatif sur sa confiance en soi et sur son développement (Kidman et al., 1999 ; Kidman, 2005). Ce style d'entraînement instructif (Cushion et Jones, 2001), surtout s'il a été utilisé d'une façon excessive, peut avoir un impact négatif sur le développement psychologique de l'enfant (Kidman et McKenzie, 1996 ; Ford et al., 2010). En outre, Hollembeck et Amorose (2005) ajoutent que l'adoption d'un style d'entraînement purement pédagogique, offre aux enfants peu de choix dans leur propre apprentissage, et peut impacter négativement leur envie de poursuivre. Pourtant, il est le plus utilisé par les entraîneurs, car ceux-ci le trouvent plus sécurisant (Harvey et al., 2010).

Une étude récente réalisée par Walters et al. (2012), basée sur le modèle théorique de Mageau et Vallerand (2003), avait pour vocation de mesurer et de comparer la prévalence, le motif et la nature des commentaires des entraîneurs sur les attitudes des enfants, âgés de 6 à 12 ans, durant certains événements sportifs. Les auteurs ont montré que le taux élevé des commentaires négatifs prononcés par les entraîneurs est une source d'inquiétude pour les enfants et qu'elle met en question la continuité de leur PS.

De leur côté Bredemeier et Shields (2006), suggèrent que les entraîneurs jouent un rôle central dans l'apprentissage des règles liées au fair-play, et dans la transmission des valeurs morales et éthiques, pas seulement au niveau du sport, mais aussi au contexte de la pratique sportive. Ils considèrent que les interactions entre les enfants et les entraîneurs dans les clubs sportifs leur permettent d'apprendre de telles valeurs.

B. Le rôle de l'entraîneur dans l'entretien des corps des sportifs

Les résultats des études (Pertie, 1996 ; Beals et Manore, 2000 ; Richman et Shaffer, 2000 ; Krane et al., 2001 ; Parsons et Betz, 2001) menées principalement auprès d'adolescents

sportifs suggèrent une relation entre leur participation aux activités sportives organisées et leur perception de l'image du corps. En particulier, les recherches réalisées dans ce domaine montrent que la nature du sport (Thompson et Sherman, 1993 ; Davis, 2002), ainsi que l'environnement de compétition (Moriarity et Moriarity, 1988) peuvent être associés à des désordres alimentaires, par exemple, la gymnastique peut conduire le sportif à vouloir perdre du poids à tout prix.

En effet, plusieurs auteurs (Stephan et Bilard, 2003 ; Krane et al., 2001 ; Currier, 2005) ont centré leurs efforts sur l'étude l'influence des interactions entre les entraîneurs et les sportifs sur leur satisfaction corporelle et leur perception de l'image du corps. Par ailleurs, les interactionnistes symboliques, définissent le corps comme étant un objet social riche en significations, notamment celles qui émergent des interactions sociales (Cahill, 1989 ; Synott, 1993 ; Shilling, 2003). Ainsi, ces significations permettent aux individus d'utiliser l'apparence de leur propre corps pour y établir l'identité (Davis, 1992). Selon cette perspective, le corps est à la fois le produit des interactions sociales et des développements psychologiques, et aussi un des facteurs qui suscite ces interactions et développements (Lerner et Jovanovic, 1990).

Par ailleurs, l'étude de Krane et al. (2001), montre l'ampleur des renforcements positifs liés au corps reçus par les sportifs de leurs entraîneurs, lesquels incluent une validation verbale concernant la forme et la condition de leur corps. Selon ces mêmes auteurs, ces validations favorisent les sentiments de la satisfaction corporelle exprimée par les sportifs. Par contre, pour Stephan et Bilard (2003), l'absence de validation et de valorisation du corps par les entraîneurs est le plus souvent associée à des niveaux faibles de satisfaction corporelle.

Dans le même ordre d'idées, l'étude de Smith et Ogle (2006) met la lumière sur l'ampleur des interactions entre les membres de l'équipe et leur entraîneur ; ce dernier doit indiquer clairement aux athlètes qu'il faut alimenter leurs corps par les quantités et les types de nourriture appropriés, afin de maintenir l'équilibre entre les inputs et les outputs énergétiques. Nous pouvons citer par exemple, une des remarques d'un entraîneur interviewé dans le cadre de leur étude (p. 287) : « *Qu'est-ce que tu fais? Que manges-tu ? Ce type d'aliments peut te rendre malade. L'aliment est ton énergie. Il est ton fuel* ». Cette étude clarifie, selon les auteurs, l'importance des interactions « entraîneurs-sportifs » dans la transmission des valeurs du corps sain (healthfulness). Une telle culture met l'accent sur les valeurs du respect du corps. Les participants à l'étude considèrent l'entretien de leur corps comme étant un

processus continu, et que celui-ci est objet personnel qui nécessite la surveillance et la maintenance (Brumberg, 1977).

C. Le rôle de l'entraîneur dans le développement des habiletés de vie chez les sportifs

Les recherches et les travaux menés dans le domaine de la psychologie du sport (Mageau et Vallerand, 2003 ; Ommundsen et al., 2003) s'attachent principalement à décrire les comportements des entraîneurs et leur influence sur les cognitions, les comportements et les affects des athlètes.

Une étude réalisée par Gould et al. (2006), dans le contexte américain, montre que les entraîneurs conçoivent leur rôle autour de quatre missions principales :

- Faire gagner leur équipe.
- Entraîner les jeunes à progresser physiquement et à acquérir des aptitudes physiques.
- Permettre aux joueurs de prendre le plaisir qu'il cherche de leur PS.
- Aider les joueurs à se développer physiquement et psychiquement.

En mobilisant une approche qualitative, qualifiée d'ethno-méthodologique¹⁶³ (Garfinkel, 1996), Hoyle et al. (2010) ont réalisé une étude auprès de seize entraîneurs masculins qui travaillent avec des jeunes âgés de 9 à 14 ans. L'objectif de leur étude était de déterminer les représentations que peuvent avoir ces derniers concernant leurs rôles joués auprès de ces jeunes. Les résultats indiquent que les entraîneurs assimilent leur rôle à celui d'un éducateur. Selon Hoyle et al. (2010), les entraîneurs « *estiment devoir d'abord favoriser l'apprentissage des règles de vie en groupe, le respect des autres, avec la passion qui les animent... Ils jouent un rôle de modèle, se disent fiers d'apporter leur savoir et le contact qu'ils créent avec les joueurs* » (p. 15)

De plus, les entraîneurs jouent un rôle favorisant le développement des habiletés de vie des jeunes athlètes (McCalister et al., 2000 ; Gould et al., 2007 ; Gould et Carson, 2008 ; Camiré et al., 2009a, 2009b). Selon Danish et al. (2002), les habiletés de vie se définissent comme étant des attributs mentaux, émotionnels et sociaux, des comportements et des caractéristiques que les athlètes développent ou définissent par la participation sportive, et qui ont le potentiel d'être transférables dans d'autres contextes de leur vie. Selon Orlick (2016) et Weinberg et

¹⁶³ Dans le sens où les personnes interrogées sont considérées comme des informateurs permettant de comprendre les cadres de pensée de leur société (Kaufman, 1996).

Gould (2007), le souci de l'amélioration du bien-être de l'athlète est aussi important que celui de l'optimisation de sa performance sportive.

Les études menées par McCallister et al. (2000) et Gould et al. (2007) avaient pour objectif de connaître les stratégies utilisées par les entraîneurs auprès des athlètes pour développer et favoriser certaines habiletés de vie. Ils ont rencontré des entraîneurs bénévoles sans formation, intervenant auprès des jeunes joueurs de baseball et de softball. Les résultats de leur étude ont révélé que les entraîneurs affirment enseigner des habiletés de vie aux joueurs sans savoir exactement comment ils les enseignent.

Or, dans le cadre de leur étude réalisée auprès des entraîneurs de football en milieu scolaire, Gould et al. (2007) distinguent plusieurs stratégies d'enseignement utilisées par les entraîneurs pour favoriser le développement des habiletés de vie de leurs athlètes telles que le fait de traiter les joueurs respectueusement, de créer un esprit d'équipe, etc.

En se basant principalement sur les apports de l'étude menée par Gould et al. (2007) et sur le postulat d'Orlick (2000) et Weinberg et Gould (2007) concernant l'importance de l'amélioration du bien-être de l'athlète, Robitaille et Trottier (2011) ont réalisé une étude qualitative à cas multiples (Yin, 2003) jumelée à une enquête de narration (Lieblich, Tuval-Mashiach et Zilber, 1998) auprès de 12 entraîneurs (deux femmes et dix hommes). Cette étude a été réalisée dans le but de préciser non seulement les stratégies utilisées par les entraîneurs, mais également les habiletés de vie que ces derniers sont censés enseigner à leurs athlètes.

Dans le cadre de leur étude (Robitaille et Trottier, 2011), vingt-une habiletés de vie ont été déclarées être enseignées par les entraîneurs. Même si une majorité d'entre eux affirme enseigner la confiance en soi¹⁶⁴ à leurs athlètes ; la moitié cherche à transmettre le respect, la gestion du stress et le surpassement. Mais, des auteurs ont noté d'autres habiletés de vie enseignées par quelques entraîneurs ; il s'agit de l'assiduité et de l'autonomie. En outre, Robitaille et Trottier (2011), ont signalé que seul un entraîneur a déclaré qu'il avait enseigné la fixation d'objectifs, la communication ou le travail d'équipe, des qualités qui, selon Danish (1997), sont reconnues comme étant importantes à être favoriser ou devant être acquises par la participation sportive.

¹⁶⁴ Les parents et les athlètes rencontrés par Camiré et al. (2009a, 2009b) croient que la confiance en soi s'acquiert par la participation sportive.

En ce qui concerne les stratégies adoptées par les entraîneurs pour enseigner les habiletés de vie, ces derniers doivent :

- Se baser sur une philosophie axée sur le développement global, le dépassement, le plaisir et l'équilibre de vie.
- S'assurer d'avoir de bonnes relations avec les athlètes.
- Utiliser des stratégies d'enseignement direct et de transfert.
- Créer un climat motivationnel qui leur permet de mieux intervenir auprès des athlètes, surtout ceux ayant des attentes élevées envers eux, en s'assurant qu'ils comprennent bien les règles et en définissant la performance par l'effort et l'amélioration.

Tous les entraîneurs interviewés dans le cadre de cette étude ont affirmé avoir utilisé la fixation de règles et le discours général dans le but de favoriser l'acquisition des habiletés de vie chez leurs athlètes. Alors que la majorité utilise également d'autres stratégies telles que : les interventions individuelles, les rétroactions et les encouragements ou la communication des attentes élevées pour atteindre le même but. Ces stratégies d'enseignement sont utilisées par les entraîneurs soit d'une manière directe, soit indirecte (Gould et al., 2007 ; Gould et Carson, 2008).

Dans une étude récente, Adachi-Mejia et al. (2014)¹⁶⁵ attribuent une attention particulière au rôle joué par les entraîneurs sur l'adoption de certains comportements par les préadolescents. Ils montrent que la participation des jeunes, âgés entre 10 et 14 ans à des APS dirigées par un entraîneur¹⁶⁶, est positivement associée à un faible risque d'initiation au tabagisme, en comparaison à d'autres activités parascolaires.

Les mêmes auteurs suggèrent, qu'en général, les jeunes qui participent à des activités extrascolaires pourraient avoir moins de tendance à consommer du tabac. Ainsi, les raisons sont les suivantes :

¹⁶⁵ Les auteurs ont mené des enquêtes par téléphone auprès de 6522 élèves américains âgés entre 10 et 14 ans. L'enjeu essentiel de l'étude était de montrer l'influence relative de certaines activités extrascolaires (participation à des activités sportives sans et avec entraîneur, la participation à des activités musicales, la participation aux clubs culturels scolaires), sur la tendance des préadolescents à la consommation du tabagisme et de l'alcool.

¹⁶⁶ Dans leur étude, Adachi-Mejia et al. (2014) font une comparaison entre les enfants qui participent à des activités sportives dirigées par un entraîneur et celles qui ne le sont pas.

- 1- La consommation du tabac est une activité non-programmée qui exige du temps libre. Alors que les jeunes qui participent à des activités extrascolaires possèdent moins du temps libre.
- 2- Les enfants impliqués dans des activités qui exigent de fortes capacités pulmonaires évitent la consommation du tabac. Ainsi, une telle consommation pourrait nuire à leur performance, vu que le tabac est une substance à forte altération pour la santé (Fry et al., 2008).
- 3- De nombreuses activités extrascolaires organisées (telles que la participation des enfants aux clubs sportifs affiliés à des fédérations sportives) exigent de la part des participants l'imposition à certaines règles pour garantir leur continuation de l'APS. En effet, certains contextes exposent explicitement aux participants leurs attentes en termes de comportements. Ainsi, le suivi et la surveillance de l'application sont surtout assurés par les adultes, essentiellement par les entraîneurs.
Les enfants pourraient admirer et/ou respecter l'implication des adultes dans les activités extrascolaires, notamment s'ils vivent dans un environnement oppressif (Werner, 1994). En effet, pour Groth (2008) les entraîneurs pourraient constituer pour les jeunes des modèles à suivre, même parfois plus sains que les membres de leur famille.
- 4- Les enfants qui participent à des activités extrascolaires ont plus de chances d'être avec d'autres personnes qui pourraient leur transmettre de bons comportements (Barber, 2001 ; Eccles, 2002).

En résumé, Bailey et al. (2013), considèrent que les entraîneurs sont responsables de la création d'un environnement d'apprentissage et de développement approprié qui garantit que les enfants gardent une attitude positive vis-à-vis de la PS.

En outre, ces mêmes auteurs suggèrent que les entraîneurs devraient réfléchir aux comportements qu'ils adoptent et la façon dont ils organisent les séances d'entraînement. Ils devraient ainsi utiliser des comportements plus positifs auprès des enfants en particulier afin de garantir un environnement de PS agréable et amusant. En d'autres termes, les entraîneurs des enfants doivent s'éloigner des méthodes d'entraînement traditionnelles et adopter des méthodes plus holistiques centrées sur les enfants. En effet, l'utilisation de telles méthodes par les entraîneurs dans les clubs sportifs est capable d'attirer les enfants à la fois vers le sport et le club sportif.

2.5.3.3. L'influence des pairs

Pour Mead (1969), la socialisation qui se construit dans l'interaction avec autrui est mue par un double désir. D'une part, le désir de devenir semblable aux autres membres du groupe auquel le sujet se réfère, et d'autre part, celui d'afficher sa différence au sein de ce groupe. Peu d'études explorent en particulier les relations entre les pairs dans le contexte de la PS et leur influence sur les motivations des enfants à s'engager et à continuer la pratique sportive (Smith, 2003).

Par ailleurs, l'étude réalisée par Murcia et al. (2008), auprès de 394 adultes âgés de 16 à 56 ans, montre que les pairs jouent un rôle central dans la création d'un environnement motivationnel susceptible d'attirer les individus vers la pratique d'un sport en club.

En résumé, cette socialisation pour le sport par les pairs est souvent considérée comme importante vu que les enfants expliquent eux-mêmes qu'un des premiers objectifs pour pratiquer un sport est de se retrouver entre amis.

2.6. LES CLUBS SPORTIFS : UN CONTEXTE PRIVILÉGIÉ À LA PRATIQUE SPORTIVE DES ENFANTS

Les auteurs signalent que plusieurs avantages sont souvent associés à la participation des enfants aux clubs sportifs (Wigger, 2001 ; Giles-Corti et Donovan, 2002 ; Eime et al., 2010). Par exemple, les clubs sportifs contribuent à l'activité physique quotidienne recommandée pour les enfants, qui est de l'ordre de 60 minutes ou plus chaque jour (d'une intensité modérée à soutenue) (Strong et al., 2005 ; Andersen et al., 2006). Ainsi, il a été montré que la participation des enfants et des adolescents, à des clubs sportifs, a un effet positif sur le niveau d'APS à l'âge adulte (Tammelin et al., 2003 ; Zeldin, 2004 ; Thomson, 2005 ; Leek et al., 2011 ; O'Neill et al., 2011). En d'autres termes, les adultes qui ont été membres d'un club sportif sont plus actifs que les autres adultes qui n'y étaient pas. Une étude réalisée, sur un échantillon de 119 enfants, âgés entre 6 et 12 ans, par Wickel et Eisenmann (2007) a ainsi révélé que les activités sportives des enfants au sein des clubs contribuent effectivement à 23% de leur APS recommandée au quotidien (de 60 minutes ou plus), alors que ça n'est pas le cas de 11% qui se contentent des cours d'EPS à l'école pour pratiquer le sport.

Les recherches (Cooper et al., 1999 ; Taras, 2005) ont montré que la participation des enfants à des activités extrascolaires, notamment les activités sportives et culturelles associatives, est associée à plusieurs avantages sur leur santé physique, psychique et mentale. D'après ces recherches, cette participation a pour conséquence de diminuer leur taux d'abandon scolaire et à faire reculer leurs problèmes comportementaux, tout en améliorant leur performance académique et leurs compétences interpersonnelles. En outre, les enfants qui acquièrent ces atouts obtiennent un meilleur parcours professionnel à l'âge d'adulte (McHale et Crouter, 2000 ; Mahoney et al., 2003 ; Fredricks et Eccles, 2006). Enfin, les études suggèrent que les enfants qui participent à ces activités extrascolaires pourraient avoir une meilleure estime de soi, un taux de dépression faible et des opportunités pour une croissance et un développement optimaux (Mahoney et Stattin, 2000). Ainsi, selon le rapport de Carnegie Corporation (1992), la participation des enfants et des adolescents à des activités de loisirs structurées leur permettent de tirer trois formes de bénéfices :

- Premièrement, elle est supposée les dissuader de participer à des activités risquées ou non acceptables socialement.
- Deuxièmement, elle est un moyen favorable pour promouvoir l'apprentissage des enfants des savoir-faire et des compétences positives.
- Troisièmement, les enfants et les adolescents se trouvent avec des réseaux de soutien formés par des adultes et des pairs qu'ils rencontrent grâce à cette participation aux activités de loisirs structurées.

En effet, quelques recherches ont été réalisées afin de montrer les avantages pour la santé des enfants qui pratiquent des activités de loisirs structurées, en particulier le sport en clubs (Marsh, 1998 ; Kirkcaldy et al., 2002 ; Smith, 2003 ; Fredricks et Eccles, 2006 ; Findlay et Coplan, 2008).

Fletcher et al. (2003), ont postulé que la participation des enfants, à des activités de loisirs structurées : clubs, activités sportives structurées, activités organisées par les églises, était corrélée positivement avec quatre indices d'ajustement : la compétence académique, le développement psychologique, les comportements d'extériorisation et ceux d'intériorisation. Les résultats ont confirmé l'impact sur la meilleure performance académique et sur une évaluation plus positive de leur développement académique par leurs enseignants. Ils ont aussi validé des niveaux élevés de maturité psychologique et une évaluation plus positive de leur développement social.

Quant à l'étude de Howie et al. (2010), menée auprès de 25797 enfants âgés de 6 à 11 ans, répartis comme suit :

- 57% de ces enfants qui participent à des activités extrascolaires,
- 23% à des activités physiques et sportives,
- 16% aux clubs sportifs,
- Et 36% sont impliqués dans les deux activités (sports dans les clubs sportifs et activités d'EPS).

Les résultats indiquent que la troisième catégorie des enfants présente des compétences sociales plus importantes, en comparaison avec ceux qui ne pratiquent aucune activité extrascolaire.

Dans l'étude réalisée par Dimech et Seiler (2011), auprès de 208 enfants âgés entre 7 et 8 ans qui ont une APS dans un club sportif, a montré que le sport peut être utilisé comme une variable médiatrice de la relation entre la participation des enfants aux clubs sportifs et la diminution de leurs symptômes d'anxiété sociale. En outre, pour McHale et Crouter (2000), le sport organisé dans les clubs sportifs permet la réduction des symptômes de la dépression chez les enfants participants.

De la même façon, Binsinger et al. (2006) observent, après avoir suivi, pendant 4 ans, 1791 adolescents initialement âgés de 11 ans, que les 722 qui ont maintenu une activité sportive extrascolaire, surtout pratiquée dans le cadre des clubs sportifs, ont une anxiété beaucoup plus basse et une estime de soi plus élevée que les 195 élèves qui n'ont suivi que les cours d'EPS.

En résumé, nombreux sont les avantages qui peuvent être associés à la PS au sein d'un club par rapport aux autres contextes de pratique. Pour les enfants, en particulier, elle contribue à leur activité physique recommandée, elle améliore leur santé et elle contribue à leur développement social (Gordon et Doyle, 2015).

Par ailleurs, les études ont montré que les enfants qui pratiquent le sport dans un club sportif différent de ceux qui le font en dehors des clubs sportifs (Arsici et al., 2012). Selon ces mêmes auteurs, les enfants impliqués dans des activités sportives dans un cadre organisé se sentent mieux et s'intègrent plus facilement dans les groupes. Les stimulations physiques et sportives et les interactions dans les clubs sportifs favorisent le développement intellectuel des enfants, affinent leur motricité et accroissent leur confiance en soi. De plus, les clubs sportifs représentent des indicateurs les plus importants du développement social des enfants : le

travail d'équipe, la persévérance, le dévouement, l'engagement, la loyauté, l'autodiscipline et l'empathie.

2.7. LA PROMOTION DU COMPORTEMENT PRO-ENVIRONNEMENTAL AU SEIN DES CLUBS SPORTIFS : UN POTENTIEL DE SENSIBILISER À L'ÉCO-RESPONSABILITÉ

Les préoccupations environnementales commencent à occuper une place contestable aussi bien par les organisations du monde sportif (Loakimidis, 2007 ; Thibault, 2009), que par les autres (Smith et Westerbeek, 2007). Cette conscience grandissante est due aux dommages que le sport peut causer à l'environnement naturel (Collins et al., 2009). À titre d'exemple, Collins et al. (2009) considèrent qu'une manifestation sportive peut nuire à l'environnement en raison de la consommation d'énergie et de ressources d'une part, et par la génération de déchets (aliments, boissons, etc.) d'autre part.

Par ailleurs, Chalip (2006) assimile le sport à « *un véhicule permettant de favoriser la conscience/sensibilisation environnementale et les tentatives de protection de l'environnement* » (p. 10). Cette métaphore a été illustrée par plusieurs initiatives et pratiques. Ont été mises en œuvre à cet effet. À titre d'exemple, l'association américaine de Basket-ball (NBA) a mis en œuvre l'initiative verte (NBA Green Initiative) pour augmenter la sensibilisation de son audience à l'éco-responsabilité, et pour collecter des fonds pour les organisations qui s'intéressent à la protection de l'environnement. De plus, le comité olympique international (COI) a fondé, en 2009, la Commission Sport et Environnement (*Sport and Environment Commission*). Cette commission a lancé plusieurs programmes et activités destinés à sensibiliser le monde sportif à la notion de développement durable (Olympic Movement, 2009). De plus, les Nations Unies ont formé, en 2003, le Groupe International du Travail sur le Sport pour le Développement et la Paix (Sport for Development and Peace International Working Group, SDP IWG), qui a pour mission principale l'identification des sujets sociaux : la promotion de la santé, l'éducation des jeunes, la construction de la paix et la protection de l'environnement, pour lesquels la coopération avec le sport est bénéfique. En outre, en 2009, les Nations Unies ont lancé l'initiative Sport et Environnement (Sport and Environment Initiative), avec pour objectif majeur de pouvoir profiter « *de la popularité des activités sportives afin de promouvoir la*

conscience/sensibilisation et le respect environnementaux auprès du public » en coopération avec les organisations sportives.

En plus de la réduction de leurs impacts environnementaux sur l'environnement, les organisations sportives sont susceptibles d'augmenter et de renforcer la conscience de la gravité des problèmes environnementaux, grâce à l'image et aux valeurs véhiculées par le sport dans la société (Chalip, 2006 ; Smith et Westerbeek, 2007 ; Zeigler, 2007 ; Loakimidis, 2009), d'une part, et au fait que le sport peut être considéré un outil qui favorise le changement social positif (Kauffman et Wolff, 2010), d'autre part. Dans un travail récent, Kellison et Kim (2014), à partir d'une étude qualitative basée sur des entretiens ouverts auprès de 10 administrateurs d'équipes sportives, montrent que les organisations sportives accordent une attention particulière au Triple Bottom Line (TBL). Ce TBL représente une approche managériale qui met en relief les avantages environnementaux, sociaux et économiques des initiatives visant la sensibilisation à l'éco-responsabilité.

Or, malgré l'utilisation du sport comme un outil puissant de promotion des comportements pro-environnementaux, peu de travaux empiriques portent sur la façon dont le sport peut inciter les individus, notamment les consommateurs, à les adopter (Chalip, 2006 ; Loakimidis, 2007). Par exemple, une revue de la littérature menée par Mallen et al. (2011) révèle que, sur les 4639 articles analysés sur le sport, seuls 17 traitent de la relation directe sport/environnement.

Or, une étude menée par Inoue et Kim (2012) avec comme finalité de comprendre comment les organisations sportives peuvent inciter les consommateurs à s'engager dans des comportements écoresponsables. À la lumière de la théorie de l'internalisation¹⁶⁷ (*Internalization Theory*) (ou la congruence de la valeur perçue) de Kelman (1958, 1961, 2006), les auteurs cherchent à montrer comment une équipe sportive est en mesure de promouvoir les comportements pro-environnementaux. En d'autres termes, ils visent principalement à fournir la preuve que les organisations sportives peuvent contribuer positivement à la société en promouvant efficacement des idées et des comportements avec des vertus sociales. De même, plusieurs études et recherches académiques (Diehl, 2007 ; Smith et Westerbeek, 2007 ; Badiak et Wolfe, 2009 ; Godfrey, 2009) remarquent que les

¹⁶⁷ L'internalisation est définie comme étant l'intégration, par une personne, des actions, des attitudes et des valeurs induites par d'autres personnes et qui fonctionnent comme des principes (Ashforth et Mael, 1989).

équipes sportives peuvent être considérées comme un contexte utile pour favoriser de tels comportements. Pour Inoue et Kim (2012), deux perspectives permettent d'expliquer comment une équipe sportive peut influencer le comportement responsable d'un individu. La première soutient l'idée selon laquelle une équipe sportive et ses joueurs sont souvent des célébrités dans la communauté et, en conséquence, sont considérés comme ayant une influence sur le public (surtout les amateurs) (Diehl, 2007 ; Godfrey, 2009). Dans la seconde idée, les auteurs supposent que les équipes sportives peuvent générer une envie auprès des consommateurs, surtout si ces derniers sont des amateurs « *irréductibles* » (*die-hard fans*), avec un attachement psychologique envers elles (Wann et Branscombe, 1990 ; Madrigal et Dalakas, 2008 ; Badiak et Wolfe, 2009). Nous constatons que la première perspective de recherche mobilise essentiellement l'approche de l'internalisation de Kelman (1958, 1961, 2006) selon laquelle, dans ce contexte de recherche, l'équipe sportive en tant que source de messages persuasive est capable d'inciter les individus à adopter certaines attitudes et comportements. La deuxième approche fait référence au concept de l'identification et vise, principalement, à comprendre comment les attitudes et les comportements des amateurs qui se revendiquaient d'eux. Notons que les deux concepts, l'internalisation et l'identification, sont proches. Cependant, la différence majeure est que l'internalisation implique l'acceptation des valeurs par les individus (notamment les amateurs) contrairement à l'identification (Kelman 1961 ; Ashforth et Mael, 1989 ; Mael et Ashforth, 1992).

Notons, enfin, que l'étude d'Inoue et Kim (2012), menée auprès de 197 étudiants universitaires, indique que les pratiques pro-environnementales de l'équipe sportive augmentent l'internalisation de ces valeurs par les consommateurs. Ainsi, une fois l'internalisation enracinée, les consommateurs montrent une intention d'intégrer dans leur vie quotidienne des attitudes et comportements pro-environnementaux.

Conclusion de la section 2

Cette section a permis de mettre en évidence différents aspects liés à la PS au sein des clubs fédératifs, l'importance de cette pratique pour les enfants. De plus, les motivations des enfants pour adhérer aux clubs, ainsi que les principales sources à cette motivation ont été présentées. Un focus a été réalisé sur le rôle de l'entraîneur sportif dans la genèse du goût des enfants pour le sport ainsi que son influence sur l'alimentation des sportifs et le développement des habilités de vie chez les athlètes. Dans le cadre de cette recherche doctorale, nous supposons

une influence de l'entraîneur sportif sur la sensibilisation des enfants aux actions responsables dans le cadre de leur PS en club. Il s'agit, ainsi, de leur attribuer un rôle d'éducateur. Un rôle qui sera davantage mise en perspective suite aux analyses des résultats de l'étude qualitative qui sera présentée dans le chapitre suivant.

CONCLUSION DU CHAPITRE 2. LA PRATIQUE SPORTIVE

« Le sport, plus que les autres moyens potentiels, contient des qualités qui font de lui une force puissante qui contribue aux changements positifs dans la société » (Smith et Westerbeek, 2007, p. 25).

L'objet du deuxième chapitre est de présenter, d'une part, les caractéristiques des APS d'une manière générale sur la population cible de notre recherche : les enfants âgés de 7 à 12 ans, et sur les spécificités de la PS au sein des clubs sportifs, de l'autre. Ce chapitre est composé de deux sections.

Dans une première section, la définition, les valeurs et les principales fonctions des APS ont été abordées. En outre, les effets bénéfiques des APS sur plusieurs aspects de la santé des enfants ont été présentés. L'objectif de la première section est de montrer comment les APS peuvent influencer positivement les enfants, et notamment leur santé. De ce fait, nous avons essayé de mettre en valeur l'importance de la pratique quotidienne d'une APS par les enfants, ce qui n'exclut pas certains obstacles de plusieurs types. La conclusion est que la pratique régulière d'une APS présente des effets positifs sur la santé, tant physique que psychique, des enfants. Une revue de la littérature en STAPS et en médecine révélait, ainsi, l'importance d'une telle pratique.

Dans la section suivante, nous nous sommes intéressés à la seule PS organisée qui s'exerce dans le contexte d'un club affilié à une fédération sportive. D'où la nécessité de promouvoir cette pratique tout en éliminant les éventuels obstacles qui pourraient l'entraver. Ainsi, nous nous sommes intéressés, tout d'abord, à la définition de la PS dans un cadre organisé, dans les clubs sportifs fédératifs. Les clubs sportifs affiliés à des fédérations sportives constituent un cadre institutionnel organisé au sein desquels les enfants pratiquants sont susceptibles de tirer plusieurs avantages exclusifs en comparaison avec ceux qui le pratiquent dans d'autres contextes. De plus, il apparaît que les enfants sont plus motivés à s'engager dans la PS au sein des clubs sportifs, vu qu'ils y associent, plusieurs motivations, le fait de se faire plaisir et partager des bons moments avec les autres. Nous avons ensuite pu remarquer que les parents,

les entraîneurs et les pairs jouent un rôle crucial dans l'attraction des enfants à la PS. Toutefois, le plus important est la mise en lumière des différentes fonctions que les entraîneurs accomplissent auprès des enfants, surtout leur rôle dans l'inculcation des valeurs et l'apprentissage de certaines habiletés de vie. Cette deuxième section semble centrale dans le cadre de notre travail de recherche. Elle nous a permis de contextualiser la recherche tout en nous fournissant de la matière nécessaire pour la construction, par la suite, du cadre conceptuel de la recherche.

**PARTIE II - PRÉCISIONS
MÉTHODOLOGIQUES RELATIVES À L'INFLUENCE DE LA
PS AU SEIN DES CLUBS FÉDÉRATIFS SUR LA SAR DES
ENFANTS**

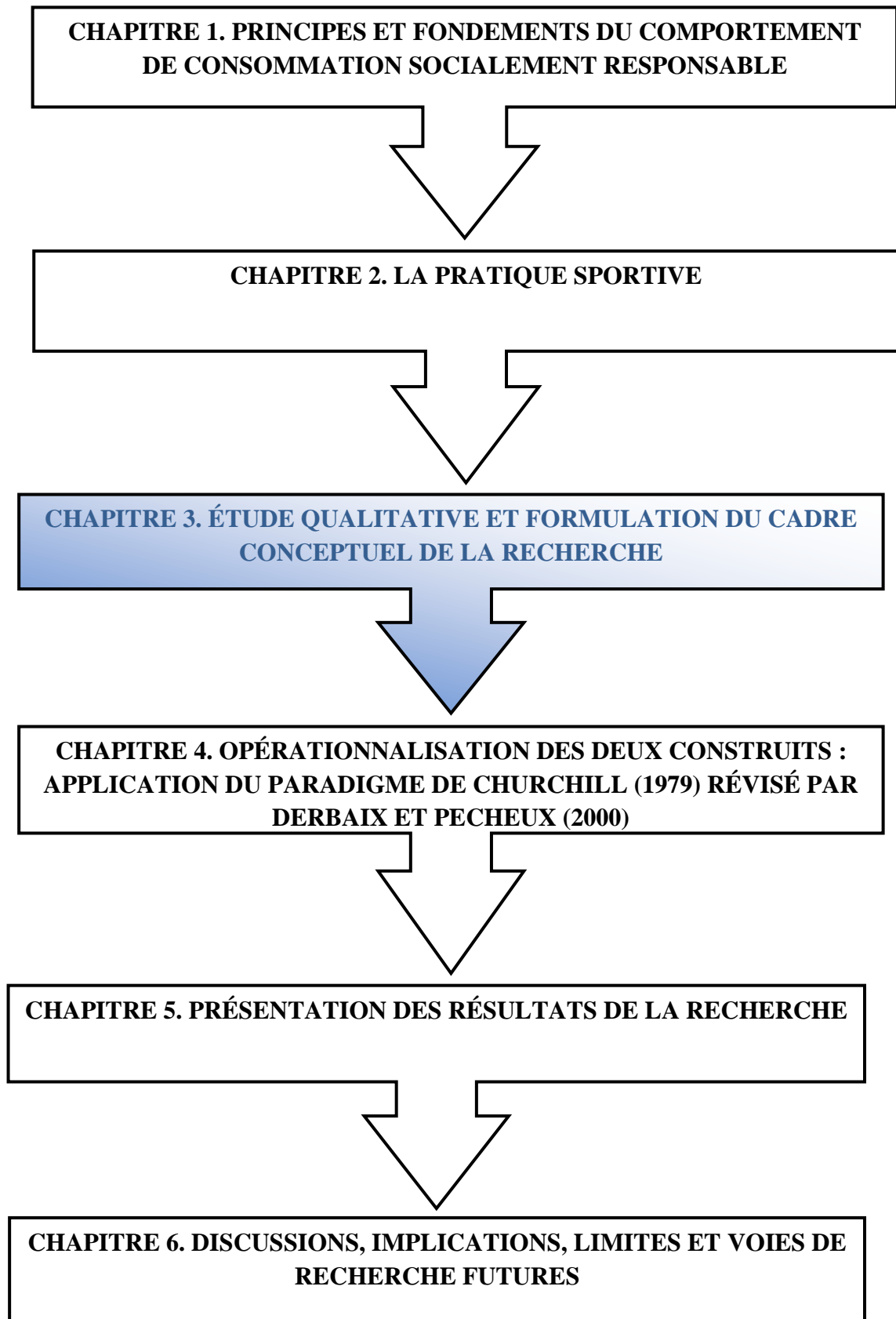
**INTRODUCTION DE LA PARTIE II - PRÉCISIONS
MÉTHODOLOGIQUES RELATIVES À L'INFLUENCE DE LA PS AU SEIN DES
CLUBS FÉDÉRATIFS SUR LA SAR DES ENFANTS**

Cette partie occupe une place centrale dans ce travail doctoral en faisant la passerelle entre la partie théorique de la recherche et la partie consacrée à la présentation des résultats. Elle se réfère aux précisions concernant la méthodologie poursuivie tout au long de la thèse. Elle s'articule autour de deux chapitres.

Le premier chapitre s'attache dans la première section à la présentation de l'étude qualitative, que nous avons menée dans le cadre de la recherche. Cette étude vise principalement à pallier les lacunes de la littérature et à explorer le contexte de la recherche. Ainsi, trois groupes de répondants ont été interrogés, des enfants, des parents et des entraîneurs sportifs. Les principaux résultats mettent en perspective l'influence de la pratique sportive, au sein des clubs sportifs fédératifs, sur l'apprentissage des valeurs de respect par les enfants et la mission éducative de l'entraîneur sportif. La seconde section de ce chapitre propose la présentation du cadre conceptuel de la recherche ainsi qu'une reformulation des différentes hypothèses qui en découlent.

Le deuxième chapitre s'intéresse à la construction des deux échelles de mesure en appliquant les différentes étapes du paradigme de Churchill (1979) tel qu'il a été révisé et adapté par Derbaix et Pecheux (2000). Les deux échelles de mesure construites sont respectivement, la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif (MEES) et la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables (SAR). Dans la première section de ce chapitre, les premières étapes du paradigme de Churchill (1979) ont été mises en place. Ainsi, les deux construits ont été définis à la lumière de la littérature et des éléments obtenus par les analyses des résultats de l'étude qualitative. Ensuite, nous avons rédigé un nombre d'items pour chaque construit qui, par la suite, ont été soumis à une évaluation par quatre experts dans le domaine de l'enfant-consommateur et la consommation socialement responsable. Suite à l'évaluation par ces experts, nous avons procédé à la première collecte des données à visée exploratoire, une collecte qui a été précédée par un pré-test de compréhension des items effectués auprès de 12 enfants. Les analyses statistiques des données de la phase exploratoire, ont permis d'épurer les

deux échelles de mesure. Dans la seconde section, nous avons poursuivi la construction des deux échelles par la réalisation de la deuxième collecte des données à visée confirmatoire. Les résultats obtenus, suite aux analyses statistiques effectuées mettent à notre disposition la structure finale pour chacun des deux instruments. La première échelle, celle de la MEES, est formée de 15 items répartis sur trois dimensions. Quant à la deuxième échelle, celle de la SAR, elle composée de 12 items répartis sur trois dimensions.



CHAPITRE 3. ÉTUDE QUALITATIVE ET FORMULATION DU CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

Introduction

La finalité de notre recherche doctorale est d'examiner **l'influence de la PS au sein d'une structure fédérative sur la sensibilité des enfants (7 à 12 ans) aux actions responsables.** Dans la première partie de cette recherche, nous avons réalisé une revue de littérature interdisciplinaire qui se décompose en deux chapitres théoriques. Ces derniers ont permis de présenter et de mettre en perspective les connaissances sur la consommation socialement responsable d'une part, et sur la pratique sportive tout en exploitant des études et des recherches dans une autre discipline : les STAPS, d'autre part. En effet, étant donné que les liens que nous cherchons entre les variables de la recherche ne sont pas suffisamment explicités dans la revue de la littérature, nous opterons pour la réalisation d'une étude qualitative qui aura comme objectif, de pallier à ces lacunes. Cette étude sera détaillée au cours du présent chapitre. Par ailleurs, ce chapitre composera avec le quatrième chapitre, la deuxième partie de cette recherche doctorale.

Cette deuxième partie vise à préciser la démarche méthodologique à poursuivre afin de répondre à notre problématique et l'ensemble de questions de la recherche.

L'objectif de ce troisième chapitre est double. Il s'agit, de préciser la démarche mise en place pour délimiter la problématique et les variables à introduire dans notre modèle conceptuel d'une part, et d'appréhender les hypothèses de recherche formulées, d'autre part.

Cette étape présente le premier travail empirique que nous avons réalisé, à savoir une étude qualitative exploratoire menée dans le cadre de cette thèse. Nous allons dans la première section, préciser ces principaux objectifs, ainsi que la démarche poursuivie pour la mise en perspective de l'étude qualitative avec la présentation de ces principaux résultats.

Dans la deuxième section, il s'agit d'exposer le modèle conceptuel de notre recherche, ainsi que l'ensemble des hypothèses à tester.

SECTION 1 - L'ÉTUDE QUALITATIVE EXPLORATOIRE

La première étape de notre travail empirique concerne la réalisation d'une étude qualitative à visée exploratoire auprès des enfants, leurs parents et des entraîneurs sportifs. Il s'agit des entretiens semi-directifs menés auprès des trois catégories d'acteurs concernées par notre recherche.

Cette première section se compose de deux parties. Dans un premier temps, nous allons présenter les différents objectifs de cette étude, ainsi que les échantillons interrogés et la démarche méthodologique mise en place pour le traitement des résultats. Puis, dans un deuxième temps, nous allons présenter les principaux résultats de l'étude qualitative. Cette partie sera conclue par une synthèse des principaux résultats obtenus.

1. OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE QUALITATIVE

D'une manière générale, les études qualitatives répondent à trois objectifs distincts selon la finalité de la recherche (Jolibert et Jourdan, 2011) :

- La recherche des motivations des interviewés sur un sujet précis.
- La mise au jour des interactions sociales.
- Et l'exploration d'un sujet peu ou mal connu.

Ainsi, l'étude que nous avons réalisée dans le cadre de notre recherche doctorale répond bien au troisième objectif. Elle est, alors, de nature exploratoire. Dans le même ordre d'idées, Grégory (1996) souligne qu'une étude qualitative se définit par son objet qui est de mettre en évidence les motivations des consommateurs sous-jacentes à leurs comportements de consommation. Il ajoute, ainsi, que la mise en place d'une approche qualitative de nature exploratoire, ne permet pas au chercheur de disposer des informations parfaitement représentatives du terrain sur lequel elle est appliquée.

Par ailleurs, afin de collecter les données qualitatives, nous avons eu recours à la méthode des entretiens semi-directifs. Une présentation des objectifs et de la démarche poursuivie sera faite. Les guides d'entretien et leurs différents thèmes abordés seront exposés ci-dessous, avec une description et une précision de profils de chaque échantillon interviewé. Quant aux résultats de l'étude, ils feront l'objet d'une analyse détaillée.

1.1. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE QUALITATIVE EXPLORATOIRE

Bien que les recherches sur l'influence de la PS soient abondantes, peu d'entre elles ont, en revanche, analysé l'influence de la PS au sein d'une structure fédérative sur l'apprentissage des valeurs par les enfants. De plus, à notre connaissance, aucun travail n'a traité le rôle des clubs sportifs dans la sensibilisation des enfants aux actions responsables. La raison principale est, sans doute, que les recherches sur cette population sont largement confrontées **à des difficultés d'ordre méthodologique, notamment la nécessité de construire ou de revalider des échelles de mesure utilisées par les chercheurs.** De plus, il ne faut pas oublier

les défis liés aux capacités cognitives de cette population (Fischer et Granott, 1995) qui posent également des difficultés d'ordre méthodologique.

Ainsi, afin d'enrichir les conclusions de la littérature, il nous semble nécessaire de réaliser une étude qualitative de nature exploratoire avec des enfants, mais également avec des parents et des entraîneurs sportifs. Cette démarche qualitative va nous permettre de combler les lacunes de la littérature qui portent sur les effets de la PS sur l'apprentissage des valeurs de respect et de responsabilité par les enfants, ainsi que sur leur sensibilité aux actions responsables.

Ce premier contact avec la cible enfantine est d'une grande importance, car il va nous permettre :

- D'une part, de nous « *accoutumer avec le vocabulaire des enfants afin d'adapter notre discours et de le rendre plus accessible et compréhensible pour ces derniers* » (Duval, 2008, p. 120). Il s'agit, d'une première « immersion » dans l'univers des enfants (Rouen-Mallet, 2002).
- D'autre part, de relever différents énoncés permettant de construire les deux échelles de mesure : celle de la sensibilité des enfants aux actions responsables et celle qui vise mesurer mission éducative de l'entraîneur sportif.

De plus, des entretiens ont été conduits auprès des parents d'enfants et d'entraîneurs sportifs. L'intérêt de l'ensemble des entretiens, que nous allons réaliser, réside dans le fait qu'ils vont nous permettre, en plus de la littérature existante, de construire un cadre conceptuel et de dégager nos hypothèses de recherche.

En bref, cette phase exploratoire **qualitative répond aux objectifs suivants** :

1. Pallier aux lacunes de la littérature existante qui s'intéresse aux effets de la fréquentation des clubs sportifs fédératifs sur l'apprentissage des valeurs par les enfants (âgés de 7 à 12 ans) et, le plus important, sur leur sensibilité aux actions responsables.
2. Explorer les caractéristiques et les spécificités de notre terrain de recherche, formé par des clubs sportifs fédératifs.
3. Préciser le rôle que le statut organisé du club pourra jouer dans l'apprentissage des valeurs aux enfants et sa contribution à leur sensibilité aux actions responsables.
4. Permettre, grâce à la littérature disponible, de construire notre modèle conceptuel à partir duquel nous formulerons l'ensemble des hypothèses à tester.

5. La formulation des items indispensables à la construction des deux échelles visant la mesure des deux construits (la sensibilité des enfants aux actions responsables et la mission éducative de l'entraîneur sportif).
6. De plus, cette étude qualitative va nous permettre de se procurer des éléments de justification de certains de nos résultats statistiques. L'étude qualitative a été menée principalement dans des clubs, ainsi nous avons eu l'opportunité d'observer sur le terrain (au sein des clubs sportifs) les comportements des enfants et ceux des entraîneurs. Bien que ces observations soient informelles dans le sens où nous n'avons pas eu recours à des outils d'observation sophistiqués (enregistrement vidéo, des photos...), les notes qui ont été prises pourraient nous constituer de la matière pour justifier certaines de nos hypothèses.

L'encadré suivant récapitule les principaux éléments liés à l'étude qualitative, principalement les échantillons interviewés et les principaux objectifs visés.

ENCADRÉ 1 : Principaux éléments des entretiens semi-directifs de l'étude qualitative

- **Étude qualitative exploratoire auprès de trois groupes de publics concernés :**
 - 30 entretiens semi-directifs, principalement de groupes, auprès d'enfants licenciés des clubs sportifs fédératifs.
 - 13 entretiens semi-directifs auprès de parents d'enfants licenciés.
 - 11 entretiens semi-directifs auprès d'entraîneurs dans des clubs fédératifs.
- **Ces entretiens ont pour objectif de :**
 - **Réaliser** le premier contact avec le terrain de l'enquête.
 - **Affiner** la problématique et les questions de recherche.
 - **Préciser** les variables explicatives et celles à expliquer.
 - **Identifier** la nécessité d'introduire des variables médiatrices et/ou modératrices à notre modèle conceptuel.
 - **Identifier** les modalités des variables à introduire dans le modèle conceptuel.
 - **Relever** les différents énoncés nécessaires à la construction des échelles de mesure.
 - **Se procurer** des éléments de réponses pour justifier certaines de nos hypothèses.

1.2. PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

Rappelons que l'objectif de notre recherche est l'examen d'une éventuelle différence entre les enfants qui pratiquent un sport dans un club sportif et ceux qui ne le pratiquent pas, au niveau de leur sensibilité aux actions responsables. Il s'agit notamment des clubs sportifs affiliés à des fédérations sportives. Afin de mettre en place notre étude qualitative, nous avons élaboré pour chaque catégorie interrogée, un guide d'entretien spécifique, qui forme un véritable support et fil conducteur de l'échange entre l'intervieweur et l'interviewé (Jolibert et Jourdan, 2011).

Dans ce qui suit, nous présentons les trois guides d'entretien que nous avons élaborés, pour les enfants, les parents et les entraîneurs.

1.2.1. LA MISE AU POINT DES GUIDES D'ENTRETIEN¹⁶⁸

1.2.1.1. Le guide d'entretien des enfants

Les entretiens semi-directifs avec les enfants ont été réalisés entre Novembre 2014 et Avril 2015, dans des clubs sportifs en Normandie à l'aide d'un « guide d'entretien destiné aux enfants » reprenant des thèmes à aborder, présentés par la suite.

La première partie de notre guide d'entretien, destiné aux enfants, avait pour objectif d'installer un climat de confiance pour garantir que l'enfant puisse s'exprimer d'une manière autonome et compréhensible. Pour ce faire, nous avons demandé à chacun des enfants tout d'abord de se présenter. Puis, nous sommes passés à la deuxième phase, celle du centrage du sujet, qui vise à connaître et à comprendre les différents aspects liés à la PS de l'enfant. Il s'agit, en particulier, de connaître les APS pratiquées, l'attitude et les principales motivations de chaque enfant à la PS. Ensuite, nous nous sommes intéressés, de plus près, à l'influence de la PS au sein du club sur plusieurs aspects liés à l'apprentissage des valeurs par les enfants.

¹⁶⁸ Il est important de signaler que les guides d'entretiens sont rigides, alors, l'ordre d'élaboration des différentes thématiques et sous-thématiques est important. Toutefois, nous avons essayé d'être le plus souple possible avec le public enfantin afin d'installer rapidement un climat de confiance. Un climat qui s'avère indispensable afin de confiance pour garantir que l'enfant va s'exprimer d'une manière autonome et compréhensible.

De plus, nous voulions déterminer la contribution du club sportif à la sensibilité des enfants aux actions responsables, et notamment analyser et restituer le rôle que les entraîneurs jouent dans le cadre de cette sensibilité. L'encadré 2 récapitule les différents thèmes que nous avons traités avec les enfants et qui ont fait l'objet des grandes lignes évoquées avec l'enfant lors de l'entretien.

ENCADRÉ 2 : Le guide d'entretien de l'étude qualitative auprès des enfants

THÈMES ABORDÉS :

I. Phase d'introduction

- Présentation de l'enfant : nom, prénom, âge, activités de loisirs...

II. Phase de centrage de sujet

- APS pratiquées par l'enfant.
- Différents aspects liés à la PS de l'enfant : attitude, motivations...

III. Phase d'approfondissement

- Le vécu de l'enfant au sein du club.
- La relation enfant/entraîneur.
- Les bénéfices et l'importance de la PS pour l'enfant.
- Apprentissage des valeurs au sein du club.
- Apprentissage du respect par le sport.
- Les différents aspects de respect à manifester par l'enfant au sein du club.
- Les différentes manifestations du respect au sein du club (les différentes dimensions du respect, etc.).
- Relation PS et alimentation.

IV- Phase de conclusion

- Récapitulation des principaux éléments de l'entretien.
- Remerciement de l'enfant de sa participation.

1.2.1.2. Le guide d'entretien des parents

Il s'avère intéressant de croiser les données obtenues auprès d'enfants avec les paroles des parents. Cet intérêt réside dans le fait que « *la prise en compte des consensus et des oppositions naît souvent de la compréhension d'un phénomène* » (Brée, 2012, p. 136). En d'autres termes, nous visons, à partir des entretiens que nous avons conduits avec des parents d'enfants, à comparer les données recueillies auprès d'eux avec ce qui a été dit par leurs enfants. Une telle comparaison est notamment indispensable en ce qui concerne les enfants les plus jeunes.

Pour cette population, nous avons réalisé 13 entretiens semi-directifs avec un des parents (la mère ou le père)¹⁶⁹ des enfants qui pratiquent un sport dans un club et que nous avons déjà interrogés. Les entretiens ont été menés à l'aide d'un guide d'entretien semi-directif dont nous présentons les principaux thèmes abordés dans l'encadré suivant (encadré 3).

¹⁶⁹ Exceptionnellement dans seul un cas, nous avons réalisé l'entretien à la fois avec la mère et le père de l'enfant interrogé, vu que les deux se sont portés volontaires pour répondre à nos questions.

ENCADRÉ 3 : Le guide d'entretiens de l'étude qualitative auprès des parents

THÈMES ABORDÉS :

I. Phase d'introduction

- Des questions générales sur les parents :
 - ✓ Nom, prénom.
 - ✓ Profession.
 - ✓ Activités de loisirs individuelles/en famille...
- L'inscription de l'enfant au club sportif :
 - ✓ APS de(s) enfant(s).
 - ✓ Inscription de(s) enfant(s) au club.
 - ✓ Le rôle des parents dans l'inscription de l'enfant.
 - ✓ Les raisons du choix du club d'inscription...

I. Phase de centrage du sujet

- La pratique sportive de l'enfant :
 - ✓ Durée et fréquence de la PS de l'enfant...
- Les influences de la pratique sportive en général :
 - ✓ Les effets positifs et/ou négatifs de la PS sur les enfants.
 - ✓ Les facteurs permettant à l'enfant de bénéficier de sa PS au sein du club...

II. Phase d'approfondissement

- L'impact de la participation des enfants aux clubs sportifs :
 - ✓ Les missions des clubs sportifs auprès des enfants, les attentes des parents de la PS de leur(s) enfant(s) au sein du club.
 - ✓ L'influence de la PS des enfants sur leur comportement, sur leurs valeurs...
 - ✓ Les agents qui influencent l'enfant au sein du club.
- L'influence de la pratique sportive de l'enfant sur son alimentation.
- L'influence de la pratique sportive sur l'apprentissage écologique de l'enfant.

III. Phase de conclusion

- Récapitulation des principaux points abordés dans l'entretien.
- Remerciement des parents pour leur participation.

1.2.1.3. Le guide d'entretien des entraîneurs

Quant aux entretiens avec les entraîneurs, ils reposent sur le fait que ces derniers jouent un rôle central dans les clubs auprès des enfants, comme ils exercent plutôt un rôle d'« *éducateurs sportifs* ». Ainsi, nous avons interviewé 11 entraîneurs appartenant à diverses disciplines sportives. L'encadré 4 récapitule les principaux thèmes abordés avec ces entraîneurs.

ENCADRÉ 4 : Le guide d'entretien de l'étude qualitative auprès des entraîneurs
THÈMES ABORDÉS :
I. Phase d'introduction

- **Présentation de l'entraîneur et de son parcours professionnel**

- ✓ Le parcours professionnel de l'entraîneur.
- ✓ Les catégories d'âge entraînés.
- ✓ Différences entre le travail avec les enfants et les adultes.
- ✓ Les difficultés rencontrées avec les enfants...

II. Phase de centrage du sujet

- **Le(s) rôle(s) des entraîneurs**

- ✓ Le rôle de l'entraîneur en général et auprès d'enfants en particulier.

- **La participation des enfants au club sportif**

- ✓ Les conditions d'acceptation de l'enfant au club.
- ✓ Les spécificités de la PS de l'enfant au sein du club...

III. Phase d'approfondissement

- Le déroulement d'une séance d'entraînement.
- Le style de coaching adopté par l'entraîneur et ses impacts sur les enfants.
- L'influence de la PS des enfants sur leur alimentation.
- L'influence de la PS des enfants sur leur système de valeurs et sur leur apprentissage écologique.
- Les facteurs liés à la PS au sein du club, susceptibles d'influencer le comportement responsable des enfants.
- Le sport comme un prétexte qui dépasse la simple pratique.

IV. Phase de conclusion

- Récapitulation des principaux points abordés lors de l'entretien.
- Remerciement de l'entraîneur pour sa participation.

Après avoir présenté les trois guides d'entretien, nous procédons maintenant à la description des échantillons des trois groupes d'acteurs concernés par notre problématique.

1.3. CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE QUALITATIVE

Comme nous l'avons précédemment mentionné, les entretiens ont été menés auprès de trois groupes hétérogènes :

- Des enfants qui pratiquent le sport dans un club sportif fédératif âgés de 7 à 12 ans.
- Un de leur parent (mère ou père).
- Des éducateurs sportifs (entraîneurs).

Le choix de notre échantillon est justifié en fonction de chaque cible visée. Ainsi, il nous semble important de décrire chacun des groupes interrogé dans le cadre de notre étude qualitative.

1.3.1. L'ÉCHANTILLON DES ENFANTS

En ce qui concerne les entretiens menés avec les enfants, nous avons réalisé, au total, 30 entretiens semi-directifs (19 filles et 11 garçons), avec des enfants qui pratiquent différents sports (basketball, judo, danse, athlétisme, natation, football, gymnastique, tennis, hockey sur glace, natation, etc.) dans des clubs en Normandie. Ainsi, cette diversité des pratiques va nous permettre de mieux comprendre les différences qui existent entre plusieurs types de sports. Quant à l'âge des enfants, nous avons décidé de considérer la tranche des 7-12 ans. Mais pourquoi choisir cette tranche d'âge ? Quelles sont ces spécificités au niveau psychologique et dans le domaine de la consommation ?

Cette tranche d'âge appartient, selon le modèle du développement cognitif de Piaget (1972), au stade « *opératoire concret* », au cours duquel l'enfant montre des capacités cognitives plus développées par rapport au stade pré-opérationnel (2 à 7 ans). Il est capable de mener des

opérations concrètes plus complexes telles que hiérarchiser, dénombrer... mais aussi il est capable de lire, d'écrire et d'analyser à un certain niveau.

En effet, dans le domaine de la consommation, l'intérêt que nous portons à la recherche auprès des enfants, âgés de 7 à 12 ans, prend sa source essentiellement de leurs spécificités. Les théories du développement, qu'elles soient cognitives ou sociales, montrent qu'aux environs de sept ans, l'enfant commence à développer des stratégies de prises de décisions réfléchies et applicables dans un milieu marchand. C'est l'âge à partir duquel le processus de la socialisation de l'enfant à la consommation prend plus d'ampleur en intégrant dans ses choix de consommation des attributs fonctionnels des produits. Aussi c'est à ce stade de socialisation, le stade analytique (Roedder-John, 2001), que les connaissances de traitement de l'information évoluent chez l'enfant qui est capable de percevoir l'univers de la consommation de façon plus complexe. L'enfant peut avoir une certaine influence sur autrui, nous commençons à observer le phénomène de la socialisation inversée. Des études confirment le fait que l'enfant appartenant au stade analytique devient un consommateur à part entière. Il est à la fois, acheteur, consommateur, prescripteur et influenceur surtout des achats de sa famille.

Alors, nous nous intéressons dans le cadre de notre recherche à cette tranche d'âge. Ainsi, les études, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, ont été réalisées auprès des enfants âgés de 7 à 12 ans.

En ce qui concerne l'étude qualitative, nous l'avons menée auprès de 26 enfants âgés de 7 à 12 ans, et de 4 enfants âgés 13 et 14 ans¹⁷⁰. Le choix de ces derniers était prévu et avait un objectif prédéfini. Ainsi, l'enjeu principal des entretiens menés avec les 13-14 ans était de préciser que l'âge de l'enfant et la durée de la PS peuvent jouer un rôle dans le cadre de notre modèle conceptuel. Pour l'ensemble des entretiens, les autorisations nécessaires étaient obtenues soit des parents et des responsables des clubs.

¹⁷⁰ Les enfants interviewés ont débuté leur PS au sein du stade nautique de Caen à l'âge de 3 ans ; ce qui fait qu'ils ont déjà plus de 10 ans de pratique.

Tableau 20 : Les profils des enfants interrogés dans le cadre de l'étude qualitative exploratoire

	Prénom, Nom	Age	Genre	Classe	Lieu de l'entretien/ type du sport	Durée de l'entretien/d ate	Remarques
1	Alexandre	11 ans	Garçon	CM2	Domicile. Judo, natation et tennis	22 minutes 30/10/2014	Alexandre et Marc-Antoine sont frères.
2	Marc-Antoine	12 ans	Garçon	4 ^{ème}	Domicile. Judo, natation et tennis	42 minutes 30/10/2014	Les deux ont pratiqué les mêmes sports dans les mêmes clubs sportifs.
3	Emma	7 ans	Fille	CP	Dans le club sportif. La danse. Association sportive d'Harfleur Beaulieu (région du Havre).	40 minutes 5/11/2014	Les entretiens ont été menés avec les enfants dans le club sportif avant et après le démarrage de la
4	Clara	7 ans	Fille	CP	Dans le club sportif. La danse. Association sportive d'Harfleur Beaulieu (région du Havre).	40 minutes 5/11/2014	séance d'entraînement. À la fin des entretiens un chocolat était donné aux
5	Bouchra	7 ans	Fille	CP	Dans le club sportif. La danse. Association sportive d'Harfleur Beaulieu (région du Havre)	40 minutes 5/11/2014	enfants pour les remercier de leur participation. À l'exception de l'entretien mené
6	Pauline	10 ans	Fille	CM1	Dans le club sportif. La danse. Association sportive d'Harfleur Beaulieu (région du Havre).	35 minutes 5/11/2014	auprès de Pauline, les autres entretiens ont été réalisés par groupe de trois enfants.
7	Clara	9 ans	Fille	CE2	Domicile (le Havre). La danse et la gymnastique.	30 minutes 5/11/2014	Clara est la grande sœur de Julian.

8	Julian	7 ans	Garçon	CE1	Domicile (le Havre). La danse et le football.	30 minutes 5/11/2014	
9	Cassandre	10 ans	Fille	CM1	Domicile (Valognes). L'athlétisme.	23 minutes 8/11/2014	La fille de Marie-Paule.
10	Léa	12 ans	Fille	5 ^{ème}	Domicile (Valognes). Le Judo	25 minutes 8/11/2014	Chez Marie Paule
11	Chloé	10 ans	Fille	CM2	Domicile (Valognes). Le Judo.	17 minutes 8/11/2014	
12	Calixte	10 ans	Fille	CM2	Club de Basket (Mondeville, Gymnase Pierre Lafond). Le Basket.	35 minutes 19/11/2014	Calixte est la sœur de Léocadie.
13	Léocadie	11 ans	Fille	6 ^{ème}	Club de Basket (Mondeville, Gymnase Pierre Lafond). Le Basket.	25 minutes 19/11/2014	Au club sportif. Le club de Basket à Mondeville.
14	Joana	10 ans	Fille	CM2	Club de Basket de Mondeville (Gymnase Pierre Lafond). Le Basket.	25 minutes 21/11/2014	L'entretien était fait par groupe de deux
15	Line	9 ans	Fille	CM1	Club de Basket de Mondeville (Gymnase Pierre Lafond). Le Basket.	25 minutes 21/11/2014	
16	Nina	8 ans	Fille	CE2	Club de Luc sur Mer du Judo. Le judo/danse et le tennis.	22 minutes 26/11/2014	L'entretien était fait par groupe de trois
17	Clémence	8 ans	Fille	CE2	Club de Luc sur Mer du judo. Le judo/ le tennis	22 minutes 26/11/2014	
18	Capucine	8 ans	Fille	CE2	Club de Luc sur Mer du judo. Le judo/le tennis.	22 minutes 26/11/2014	
19	Timothé	9 ans	Garçon	CM2	Club d Luc sur Mer du Judo. Le judo/ le tennis.	22 minutes 26/11/2014	L'entretien était fait par groupe de trois

20	Théo	9 ans	Garçon	CM2	Club de Luc sur Mer du judo. Le judo.	22 minutes 26/11/2014	
21	Clément	11 ans	Garçon	6 ^{ème}	Club de Luc sur Mer du judo. Le judo.	22 minutes 26/11/2014	
22	Mélissa	10 ans	Fille	CM2	Club de Mondeville de Basket. Le Basket.	40 minutes 28/11/2014	L'entretien était fait par groupe de deux
23	Lana	10 ans	Fille	CM2	Club de Mondeville de Basket. Le Basket.	40 minutes 28/11/2014	
24	Lenny	10 ans	Garçon	CM1	Club Hockey sur glace de Caen. Hockey sur glace.	27 minutes 9/03/2015	L'entretien a été réalisé par groupe de deux frères Au club de Hockey sur glace de Caen
25	Timéo	7 ans	Garçon	CE1	Club Hockey sur glace de Caen. Hockey sur glace.	27 minutes 9/03/2015	
26	Adam	11 ans	Garçon	6 ^{ème}	Club Hockey sur glace de Caen. Hockey sur glace.	30 minutes 9/03/2015	L'entretien a été réalisé au club de Hockey sur glace de Caen
27	Romain TIPHAIGNE	12	Garçon	4 ^{ème}	Club de natation de Caen. Natation.	20 minutes 16/04/2015	Focus group avec 4 nageurs de club de Caen.
28	Nina CATHRENIN E	14	Fille	5 ^{ème}	Club de natation de Caen. Natation et danse.	20 minutes 16/04/2015	Pour ces trois entretiens exceptionnels, nous avons demandé l'autorisation d'un de membre de leur famille. En effet, la direction du club s'est occupée de ça.
29	Axelle COLIN	13	Fille	4 ^{ème}	Club de natation de Caen. Natation.	25 minutes 16/04/2015	
30	Eugénie BELLET	14	Fille	4 ^{ème}	Club de natation de Caen. Natation.	24 minutes 16/04/2015	

1.3.2. L'ÉCHANTILLON DES PARENTS

Comme nous avons précédemment mentionné, les entretiens que nous avons conduits avec les parents d'enfants, vont nous permettre de comparer les nouvelles données recueillies auprès celles recueillies auprès de leurs enfants. Ainsi, pour cette population, nous avons réalisé 13 entretiens semi-directifs. Notons que, parmi les enfants interrogés, cinq groupes de deux enfants interrogés, sont des fratries.

Tableau 21 : Les profils des parents interrogés dans le cadre de l'étude qualitative exploratoire

	Prénom, Nom	Age	Profession	Genre	Situation familiale	Lieu/date de l'interview	Remarques
1	MERINQUE Katy	45	Reconversion	Femme	Mariée, 2 enfants	Domicile 30/10/014	L'entretien avait lieu après avoir interrogé ses deux enfants
2	Agnès	30	Sans emploi	Femme	Concubinage, 1 fille (5ans)	Dans le club 5/11/2014	L'entretien était réalisé pendant que les mamans attendaient que leurs filles terminent la séance d'entraînement. Les entretiens ont été menés sur le Havre dans un club fédératif affilié à l'Association Sportive d'Harfleur Beaulieu
3	Carine	37	Sans emploi	Femme	Mariée, 2 garçons (8 et 10 ans)	Dans le club 5/11/2014	
4	Chiraz	37	Médecin	Femme	Mariée, 3 enfants : un garçon et deux filles (9- 7 et 3 ans)	Dans le club 5/11/2014	
5	De-Azevedo	31	Secrétaire	Femme	Mariée, 2 enfants : une fille et un garçon (7 et 11 ans)	Dans le club 5/11/2014	
6	Pawlak	75	Retraitée	Femme	Mariée (2 enfants et 4 petites filles)	Dans le club 5/11/2014	

7	Barbarag	30	Vendeuse	Femme	Mariée, 3 enfants : deux filles et un garçon (6, 4 ans et 3 mois)	Dans le club 5/11/2014	
8	Hélène	41	Comptable	Femme	Mariée, 2 enfants : une fille et un garçon (10 et 14 ans)	Dans le club 5/11/2014	
9	Marie Paule	51	Responsable d'une maison de retraite	Femme	Marié(e), 2 enfants : une fille et un garçon (10 ans et 18 ans).	Domicile 8/11/2014 à Valognes	Marie Paule est l'épouse d'André
10	André	55	Technicien	Homme			
11	Stéphanie	47 ans	Enseignante	Femme	Mariée, 2 enfants : deux filles (10 et 11 ans).	Club de Basket de Mondeville qui est affilié à la FFBB (fédération française de Basket Ball) 19/11/2014	Stéphanie est la mère de Calixte et Léocadie
12	Frédérique	38 ans	Cadre dans une collectivité territoriale	Femme	Mariée, 2 enfants : deux filles (Line 9 ans, et Léa 15 ans)	Club de Basket de Mondeville 3/12/2014	

13	AMEDRO Laurence	43 ans	Assistante de Recherche, laboratoire Nimec	Femme	Divorcée, 3 enfants (garçons : 8 ans, 13 et 15 ans)	Centre de recherche Nimec 27/02/2015	
-----------	--------------------	-----------	---	-------	---	---	--

1.3.3. L'ÉCHANTILLON DES ENTRAÎNEURS

Dans le cadre de cette phase exploratoire, nous avons interviewé 11 entraîneurs diplômés (diplômes en STAPS, brevet d'état premier degré, master en STAPS) qui travaillent dans des clubs sportifs fédératifs. Ils entraînent soit exclusivement des enfants¹⁷¹, de plusieurs catégories d'âge, et interviennent dans plusieurs disciplines sportives (basketball, football, judo, etc.).

Tableau 22 : Les profils des entraîneurs interrogés dans le cadre de l'étude qualitative exploratoire

	Prénom, Nom	Age	Genre	Nom du club	Lieu/Date de l'interview	Remarques générales
1	Anne Laure COUDRAY	46	Femme	DOUVRES BCN (Basket) Le club de Basket Cœur de Nacre	Dans le café Richard, centre-ville de Caen 6/11/2014	L'entretien a duré 60 minutes
2	Alexia COLETTE	34	Femme	USO Mondeville Basket	Dans le club d'USO basket à Mondeville, à Mondeville 21/11/2014	L'entretien a duré 65 minutes
3	Samuel VALLÉE	37	Homme	AJSO Basket d'Ouistreham	A l'IAE de Caen 25/11/2014	L'entretien a duré 75 minutes

¹⁷¹Nous avons choisi principalement de cibler les entraîneurs qui interviennent auprès des enfants âgés de 7 à 12 ans, pour cela nous avons limité nos contacts à ces entraîneurs.

4	Stéphanie ASSELIN	38	Femme	USO Mondeville Basket	Dans le club de basket à Mondeville 2/12/2014	L'entretien a duré 71 minutes
5	Maxime BELIARDE	23	Homme	Club de Foot Bourguébus Soliers fc Football	Au stade de Football à Bourguébus 1/12/2014	L'entretien a duré 88 minutes
6	Olivier VINCENT	47	Homme	Club du Judo du Luc sur Mer	A l'IAE de Caen 5/12/2014	L'entretien a duré 78 minutes
7	Richard CASTEL	34	Homme	Club de Basket de Carpiquet	Au club 4/12/2014	L'entretien a duré 65 minutes
8	Meuriot BENJAMIN	29	Homme	Club de Volley de Carpiquet	Au club 25/2/2015	L'entretien a duré 78 minutes
9	Lesellier FLORIAN	23	Homme	Club de Judo de Carpiquet	Au club 26/2/2015	L'entretien a duré 68 minutes
10	Virgile MARIETTE	32	Homme	Club de Hockey sur glace de Caen	Au club 9/03/2015	L'entretien a duré 78 minutes
11	LACAPLIN Kévin	32	Homme	Club de natation de Caen	Au club 16/04/2015	L'entretien a duré 55 minutes

2. LES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE QUALITATIVE EXPLORATOIRE

Les données qualitatives obtenues grâce à nos entretiens ont été retranscrites en intégralité puis, elles ont fait l'objet d'un codage manuel (Bardin, 1977), puis d'une analyse de contenu¹⁷² (Evrard, Pras et Roux, 2000). Des grilles de codage ont été remplies et une analyse basée sur des thématiques définies a priori a permis de mettre en exergue les thèmes sur la PS, son importance, ses fonctions... mais aussi l'analyse de l'ensemble des entretiens a permis de dégager un nombre de thèmes et des sous-thèmes enrichissants ainsi nos résultats.

Or, afin de mieux expliciter les résultats obtenus par notre étude qualitative, nous présentons, dans un premier temps, la procédure du travail poursuivie, formée initialement par sept étapes. Puis, dans un second temps, nous mettons la lumière sur les principaux résultats, de l'étude qualitative menée, obtenus grâce à nos entretiens avec des enfants, des parents et avec des entraîneurs.

2.1. L'ANALYSE DE CONTENU

L'analyse des données qualitatives ou l'analyse de contenu est la méthode la plus utilisée afin d'étudier les entretiens et les observations qualitatives (Krippendorff, 2003 ; Jolibert et Jourdan, 2011). Ainsi, Bardin (1977) définit l'analyse de contenu comme étant un « *ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description de messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception de ces messages* » (Bardin, 1977, p. 43). Par ailleurs, Albarello (2003) explique chacune de ces caractéristiques de la manière suivante :

- L'analyse de contenu est **objective** : dans la mesure où si plusieurs chercheurs travaillant sur le même matériau doivent aboutir à un résultat identique.

¹⁷² L'analyse de contenu est définie par son fondateur Berelson (1952, p. 189) comme étant : « *une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication ayant pour but de les interpréter* ».

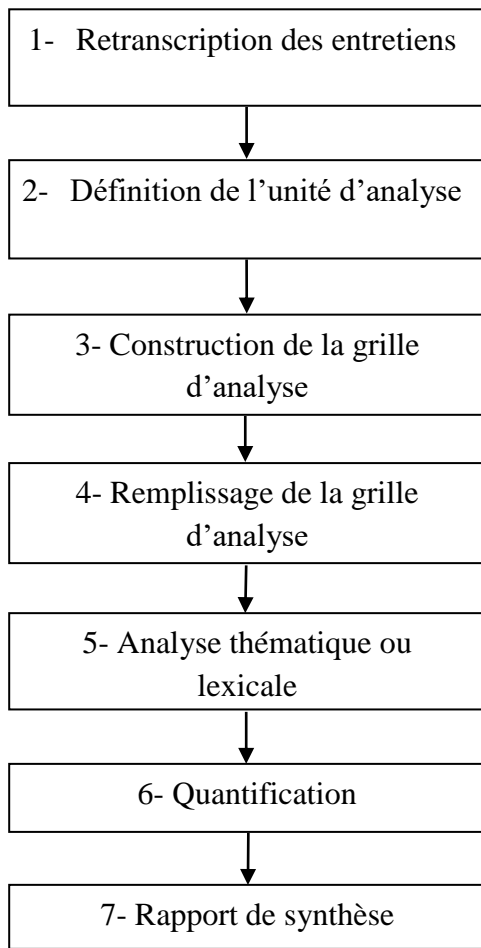
- L'analyse de contenu est **systematique** : ce point se manifeste par le fait que le contenu doit être ordonné et regroupé sous des catégories choisies par le chercheur. L'avantage est qu'aucun élément lié au thème central n'est omis.
- L'analyse de contenu est **quantitative** : dans la mesure où le chercheur vise à dénombrer les éléments significatifs qui répondent le plus à sa problématique et l'ensemble de sous-thèmes abordés et calculer leur fréquence.

Pour sa part, Weber (1985) considère que l'analyse de contenu est une procédure qui consiste à réduire les données collectées par le chercheur et à procéder à un classement dans des catégories afin de faciliter leur interprétation. Pour Jolibert et Jourdan (2011) l'analyse de contenu fournit plus souvent plus d'informations que le résumé. Ils ajoutent, ainsi, que si le chercheur applique cette technique avec rigueur, il pourra arriver à des résultats objectifs et d'une grande précision. En revanche, l'analyse de contenu n'est pas exclue de certaines limites :

- Tout d'abord, l'application de cette méthode nécessite la mise en place d'une démarche solide et la compétence de plusieurs analystes spécialement formés.
- Puis, si le chercheur souhaite investir davantage dans une démarche d'analyse de contenu sophistiquée, alors celle-ci exige de délais souvent longs. De tels délais sont nécessaires afin de mettre en place des procédures de dépouillement, de classification et d'interprétation des informations lourdes et répétitives.
- Enfin, afin de pouvoir réussir à réaliser une analyse de contenu aboutissant à des résultats pertinents, le chercheur doit enregistrer ces entretiens pour les retranscrire intégralement. Cependant, l'enregistrement des entretiens qui ciblent des professionnels s'est avéré impossible dans plusieurs occasions.

Par ailleurs, cette procédure est organisée autour de quelques étapes censées permettre au chercheur d'aboutir à une description du contenu des données qualitatives. Dans la figure suivante, nous présentons les principales étapes de l'analyse de contenu telles qu'elles sont définies par Giannelloni et Vernet (2012).

Figure 15 : Les étapes d'une analyse de contenu (Giannelloni et Vernet, 2012)



Source : adapté de Giannelloni et Vernet (2012, p. 97).

Tableau 23 : Définition et mise en place des étapes de l'analyse de contenu

Étape	Définition	Mise en place
<p>1. Retranscription des entretiens</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La retranscription nécessite l'enregistrement des entretiens à l'aide d'un instrument d'enregistrement (dictaphone, téléphone portable, ordinateur portable, etc.). - L'intérêt est qu'aucun détail qui peut être d'une importance particulière n'est omis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les entretiens que nous avons menés ont été enregistrés puis retranscrits en totalité. - Comme le recommande Bertaux (2010), après chaque retranscription nous avons écouté les entretiens en lisant le texte retranscrit. Cette étape s'avère nécessaire afin de détecter si nous avons omis certains mots ou si nous avons mal retranscrit certains propos des répondants.
<p>2. Définition de l'unité d'analyse</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il s'agit de choisir la catégorie du schéma de codage (Bardin, 1977). - Cette étape fournit une représentation simplifiée des données qualitatives collectées, facilitant ainsi leur interprétation. - Il existe trois types de codage possible : le mot, la phrase et le paragraphe (Gavard-Perret et al., 2012). 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans le cadre de notre analyse, nous avons choisi le mot et la phrase comme unité de codage. - Toutefois, nous avons pris conscience de l'importance de situer chaque phrase en fonction de son contexte, vu qu'elle peut avoir plusieurs sens selon le contexte qui la contient.
<p>3. Construction de la grille</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'intérêt de la grille de lecture réside dans le fait qu'elle va permettre au chercheur de « réduire » le volume des informations collectées. - Ainsi, Maroy (1995) considère ce mécanisme comme « <i>un processus de sélection, de centration, de simplification, d'abstraction et de transformation du matériel recueilli</i> » (Maroy, 1995, p. 87). - La grille comporte « <i>L'ensemble cohérent des catégories, et sous catégories éventuelles... permettant d'aboutir à des résultats fréquentiels utiles aux interprétations finales</i> » (Moscovici et Buschini, 2003, p. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nous avons construit trois grilles d'analyse pour chaque groupe d'acteurs interviewé. - Alors, au total nous avons obtenu trois grilles qui vont nous faciliter d'une part la codification des interviews, la lecture et l'analyse des résultats d'autre part. - Deux voies de lecture sont possibles, grâce à la grille de lecture : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Une lecture verticale (de l'ensemble de catégories et sous-catégories retenues). ✓ Une lecture horizontale (de l'ensemble de propos des répondants

	254).	correspondants à une catégorie ou sous-catégories). Pour Bardin (1977, p. 96) : « <i>l'analyse horizontale est irremplaçable sur le plan de la synthèse, de la fidélité entre analystes, elle permet la relativisation, la distanciation ; elle met au jour les ressemblances, les constances, les régularités</i> ».
4. Codification des données et remplissage de la grille	<ul style="list-style-type: none"> - Afin de procéder au remplissage de la grille de lecture, il faut tout d'abord codifier les données collectées. - Quant au remplissage, il s'agit de remplir les colonnes, de la grille de lecture déjà construite, par les catégories et les sous-catégories selon les thèmes abordés avec les personnes interrogées lors des entretiens. 	<ul style="list-style-type: none"> - En ce qui concerne la codification, nous avons réalisé un codage manuel des données. - Nous avons procédé à une identification objective et rigoureuse des catégories : « <i>les thèmes qui apparaissent seront sélectionnés sans tenir compte des différences qui peuvent exister entre l'ensemble de ces thèmes et celui des variables de la revue de littérature</i> » (Touzani, 2013, p. 125).
5. Analyse thématique ou lexicale	<ul style="list-style-type: none"> - Pour analyser les données, il existe plusieurs types d'analyses : analyse thématique, analyse lexicale et l'analyse syntaxique (Evrard et al., 2003). - L'analyse thématique est une « <i>méthode classique pour l'analyse de tout texte, entretien, récit, article de presse ou autre</i> » (Moscovici et Buschini, 2003, p. 233). - Elle mobilise le thème comme unité d'analyse, en affectant chaque thème obtenu à la catégorie qui lui correspond. - Son intérêt réside, ainsi, dans le fait qu'elle permette au chercheur de structurer les propositions issues à partir des 	<ul style="list-style-type: none"> - Nous avons procédé à une analyse thématique de contenu. - Vu que les entretiens ont été conduits grâce à des guides d'entretien, les tâches liées à l'analyse des données collectées étaient plus ou moins facilitées. - Ainsi, les thèmes étaient définis à l'avance, avec l'émergence de quelques-uns qui s'inscrivent, toutefois, dans le même état d'esprit. Par contre, quelques thèmes nouveaux sont apparus au cours de nos entretiens.

	verbatim obtenus, de les catégoriser et de les organiser sous différents thèmes.	
6. Quantification	- D'une manière générale, la quantification consiste à « <i>comptabiliser les unités à enregistrer dans une catégorie de façon à aboutir à des résultats quantificateurs</i> » (Moscovici et Buschini, 2003, p. 254).	- Dans le cadre de notre analyse des données collectées, nous n'avons pas eu recours à la quantification, cela est justifié par le fait que nous avons procédé à une analyse manuelle des entretiens plutôt que celui à l'aide d'un logiciel.
7. Rapport de synthèse	- Il s'agit de la discussion des résultats obtenus par la description des différentes catégories établies. - L'interprétation des résultats « <i>prend appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étude</i> » (Robert et Bouillaguet, 1997, p. 31).	- Cette étape sera traitée et présentée plus amplement au cours de ce chapitre. - Les résultats de l'analyse de contenu avec les synthèses de la littérature vont nous permettre de construire notre modèle conceptuel et de formuler l'ensemble des hypothèses à tester.

2.1.1. LA FIABILITÉ ET VALIDITÉ DE L'ÉTUDE QUALITATIVE

2.1.1.1. Double codage

Pour s'assurer de la fiabilité de notre codage, nous avons eu recours au double codage (Inter codage et Intra codage) préconisé par Miles et Hubermann (2003). Le calcul du taux de fiabilité se fait selon la formule suivante :

(Nombre d'accords/ (Nombre total d'accords + nombre total de désaccords))

A. Le codage Inter-codeur :

Un codage Inter-codeur consiste à soumettre les entretiens à un second codeur. Ainsi, nous avons demandé à une autre personne la possibilité de réaliser un codage de nos entretiens. L'intérêt d'un codage Inter-codeur se manifeste par le fait qu'il permet de faire la comparaison des codages attribués par plusieurs chercheurs qui, selon Miles et Hubermann (2003), constitue un bon contrôle de fiabilité. Quant au taux de fiabilité, ce dernier doit être égal ou supérieur à 70%. Ainsi, le tableau ci-après, présente le nombre d'accords et désaccords.

Tableau 24 : Taux de fiabilité relatif au codage Inter-codeur

	Nombre total des accords	Nombre total des désaccords	Taux de fiabilité
Grille de codage	30	8	79%

D'après la formule, nous obtenons un taux de fiabilité qui est égal à 79%.

B. Le codage Intra-codeur :

Dans un premier temps, nous avons effectué manuellement un premier codage de l'intégralité des entretiens. À la suite de cette première phase, nous avons réalisé un second codage en ayant recours au logiciel Alceste.

Dans ce cas, le taux de codage devrait atteindre les 80%. Le tableau suivant indique qu'une différence minimale se trouve entre les deux codages.

Tableau 25 : Taux de fiabilité relatif au codage Intra-codeur

	Nombre total des accords	Nombre total des désaccords	Taux de fiabilité
Grille de codage	30	4	88%

En effet, le taux de fiabilité obtenu est de l'ordre de 88% reflétant ainsi une bonne fiabilité du codage.

2.1.1.2. La validité de l'étude qualitative

Une étude qualitative est valide, c'est quand elle examine avec précision toutes les facettes à étudier et si quand elle rend compte de la réalité de façon authentique. Nous parlons, par exemple, d'une validité des informations recueillies, d'une validité des critères étudiés, etc.

En ce qui concerne la validité de notre étude qualitative, nous pouvons confirmer la validité des informations recueillies dans le sens où les résultats montrent que l'étude a permis d'explorer ce que nous cherchions principalement à explorer (Aaker et al., 2000). En effet, les thématiques posées dans les guides d'entretien sont fidèles et représentatives des objectifs et des hypothèses de la recherche. À titre d'exemple, nous nous sommes intéressés dans le cadre de notre étude qualitative de déterminer les différentes facettes de la mission de l'entraîneur

sportif auprès des enfants. Les résultats obtenus confirment une mission éducative incontournable, conduisant ainsi à supposer un rôle médiateur de l'entraîneur entre la PS et la SAR.

Après avoir présenté la démarche de notre étude qualitative exploratoire, nous allons donc désormais aborder les principaux résultats qui en sont issus.

2.2. LA MISE EN PERSPECTIVE DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE EXPLORATOIRE

Ce premier contact avec les acteurs du terrain présente un intérêt particulier. Il nous a permis d'observer et de comprendre de plus de près les spécificités de notre terrain de recherche.

Les résultats vont être exposés sous forme d'une triangulation des paroles des trois sources de données afin de dégager les principaux points de ressemblance et de divergence.

Le codage réalisé a permis de dégager une liste de deux thèmes évoqués successivement. Dans un premier temps, nous discutons l'aspect éducatif de la PS et du club sportif en particulier. Puis, dans un second temps, nous nous focalisons sur le rôle éducatif de l'entraîneur sportif auprès des enfants et son influence sur leur sensibilisation aux actions responsables.

2.2.1. L'ACQUISITION DES VALEURS AU SEIN DU CLUB

D'une manière générale, le sport est le plus souvent associé à un ensemble de valeurs, tels que le respect, la solidarité, l'amitié, le partage, etc. Il facilite l'acquisition des règles liées au jeu, et indispensables à la vie en société. Cette activité s'avère un moyen puissant à la disposition des éducateurs afin de former de bons citoyens, responsables de l'avenir de la société. Ces vertus ont été reconnues par la grande majorité des personnes que nous avons interrogées dans le cadre de notre étude qualitative.

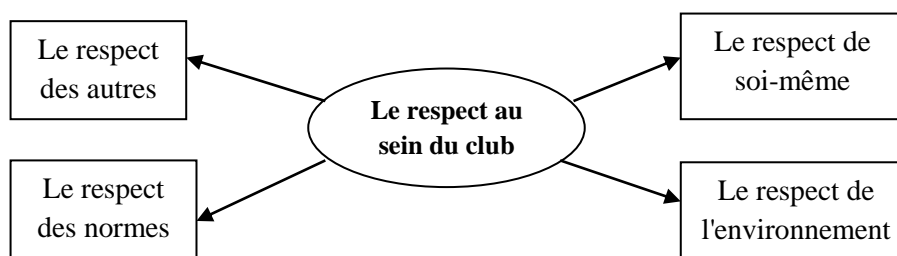
Nous avons volontairement concentré la discussion sur l'acquisition de la valeur du respect lors de la pratique sportive des enfants au sein des clubs fédératifs.

2.2.1.1. Focus sur la valeur de respect

Indépendamment du type de l'activité sportive pratiquée, le sport au sein d'un club fédératif se pratique dans un contexte coercitif et institutionnel caractérisé par une sacralisation de la règle sportive, souvent acceptée et respectée par les joueurs institutionnels.

En ce qui concerne spécifiquement notre étude, nous avons pu constater que le respect qui doit se manifester obligatoirement par les enfants prend plusieurs formes. Il s'agit, selon nos résultats, de respect des autres, de soi-même, de respect des normes et dans certains cas de respect de l'environnement¹⁷³.

Figure 16 : Les aspects du respect manifestés par les enfants lors de leur PS en club



A. Le respect des autres

Le respect des autres est la forme de respect qui s'avère la plus marquée dans les paroles des interviewés. Un respect qui englobe le respect de l'entraîneur, des ami(e)s et des autres personnes qui sont présentes au sein du club (les autres entraîneurs, le public, les directeurs, les arbitres, etc.) : « *On respecte les autres, le spectacle, les entraîneurs, nos amis et ceux qui sont ici au club, il faut respecter les gens au club* » (Enfant 29, 12 ans).

Les parents viennent confirmer cet aspect de respect en nous indiquant que leurs enfants sont amenés à montrer le respect vis-à-vis des autres lors de leur présence au sein du club : « *Le respect, oui, oui, au sein du club l'enfant apprend le respect de ses coéquipiers, des adversaires, le respect du coach, le respect de toute l'équipe. Il va avoir cette notion de respect des autres à manifester au sein du club également, c'est très important selon mon point de vue* » (Parent 7).

¹⁷³ Pour ce qui est du respect de l'environnement, il est important de noter que cet aspect de respect ne se trouve pas dans tous les clubs dans lesquels nous avons interrogés les enfants. Il dépend essentiellement des priorités de chaque fédération sportive, du club et de la volonté de l'entraîneur de s'engager dans des discussions portant sur ce thème avec les enfants.

Dans la même lignée d'idées, les entraîneurs confirment qu'ils incitent les enfants, voire leur apprennent la valeur de respect des autres : « [...] *on est sur toutes les valeurs de l'extérieur : le fait de jouer ensemble, le fait de se respecter, le fait de respecter l'adversaire, le fait voilà de respecter l'adulte* » (Benjamin, entraîneur de volleyball).

Selon les personnes interrogées, la valeur de respect des autres se manifeste principalement par le salut. Selon la plupart d'entraîneurs, un respect d'autrui se traduit par le salut obligatoire en arrivant et en repartant du club. Ainsi, ces derniers accordent une attention particulière au salut comme forme de respect des autres. Les enfants doivent dire « Bonjour » à chaque fois qu'ils entrent au club et « merci au revoir » en partant, et cela à tous les gens présents. Alors, comme dans la vie de tous les jours, l'enfant est amené, voire obligé, de saluer les autres personnes qui le croisent au sein du club. Les verbatim suivants illustrent, d'une manière claire, l'importance de l'application de cette règle par les enfants : « [...] *ce n'est pas justement pour le sport qu'on entre à la salle. Il faut venir dire le bonjour et il faut à la fin remercier. C'est comme dans la vie, mais aussi dans le sport on fait ça, donc quand on rentre dans la salle il faut dire bonjour à tout le monde* » (Coudray, entraîneuse de basketball), « [...] *les jeunes passent le temps à faire le jeu, c'est bien, mais il n'y en a pas que de ça, il y a absolument le respect des autres, dès que l'enfant voit l'autre il faut qu'il lui dise bonjour au début [...] et puis merci et au revoir dès que c'est fini* » (Vallée, entraîneur de basketball).

L'importance du salut marque, selon les enfants, la politesse et le respect. En d'autres termes, il s'avère « impoli » de ne pas saluer les personnes présentes au sein du club : « *Bah, non, je ne sais pas trop, parce qu'en fait quand on, si on lui dit pas bonjour elle nous dispute, parce que c'est impoli, et quand on lui répond elle nous dispute aussi parce que c'est impoli aussi, donc c'est pareil avec les parents quand tu ne leur dis pas bonjour, c'est impoli [...]* ». (Enfant 23, 10 ans).

Outre les disputes, le fait de ne pas saluer en entrant dans la salle peut amener certains entraîneurs à appliquer une punition au niveau individuel, mais aussi collectif. Des sanctions collectives qui prennent la forme de « pompes » imposées au groupe, comme nous l'indique un interviewé : « *Bah, elle dit "tu ne m'as pas dit bonjour" [...] et si c'est le cas elle nous dit de faire des pompes ; mais elle ne le fait pas souvent, à part l'année dernière quand elle nous a entraînés, bah des fois, on lui disait pas bonjour, elle nous disait de faire des pompes tout le groupe et non pas seulement les enfants qui n'ont pas salué* » (Enfant 18, 8 ans).

I. Le respect de l'entraîneur : la personne clef au sein du club

L'entraîneur est l'acteur qui possède la plus grande influence sur les joueurs. Ses consignes et remarques doivent également être respectées par les entraînés : « *Pour donner un exemple, j'ai des règles donc au début de l'entraînement, on se retrouve au milieu de la cour et puis les enfants s'assoient tous ensemble et avant qu'ils rebondissent il y a des choses à respecter et moi je les rappelle des règles à respecter. Là, justement, il y a le respect de l'entraînement, le respect de l'entraîneur, de ce qu'il va dire, ses consignes* » (Coudray, entraîneuse de basketball).

II. Le respect des coéquipiers et des adversaires

Une des difficultés rencontrées par les entraîneurs en travaillant avec les enfants est la moquerie de certains. Ainsi, afin de résoudre ce problème, les entraîneurs incitent les enfants à se respecter les uns les autres : « *qu'on leur apprenne à être performant dans le sport, on est aussi sur toutes les valeurs de l'extérieur [...] je pense que déjà la première chose, c'est juste simplement du respect en fait, qu'ils arrivent déjà à se respecter eux entre eux ce n'est pas forcément simple parce qu'ils ne le font pas naturellement dans les autres lieux* » (Benjamin, entraîneur de volley-ball).

De plus, en se basant sur les résultats issus de nos entretiens avec les enfants, nous avons pu constater que ces derniers savent exactement qu'ils sont censés respecter leurs ami(e)s et les autres enfants avec lesquels ils s'entraînent : « *Bah, il faut qu'on s'entende bien, je ne fais pas des bêtises c'est sûr surtout dans les vestiaires, je reste calme pour ne pas déranger les autres et c'est en plus un signe de respect des autres* » (Enfant 26, 11 ans).

La participation des enfants aux matchs leur offre l'occasion de rencontrer d'autres équipes et de jouer contre des adversaires. Bien que l'objectif des deux équipes réside dans le fait de gagner la compétition (un objectif qui ne peut être atteint que par l'une des deux équipes), les joueurs doivent se respecter entre eux en tant que sportifs et en tant que personnes. Une idée évoquée à la fois par des entraîneurs et des enfants lors de nos entretiens : « *Ça, on leur apprend tout ce qui est respect de l'adversaire, pour nous c'est très important [...]* » (Colette, entraîneuse de basketball). De la part des enfants, ces derniers sont conscients de l'obligation de respecter les adversaires : « *Je respecte mes adversaires, non seulement mes amis, il faut que je les respecte* » (Enfant 27, 12 ans).

B. Le respect de soi-même

L'adhésion à un club sportif fédératif consiste à souscrire une licence pour pouvoir s'entraîner et participer aux compétitions sportives organisées. Les entraîneurs insistent sur l'idée selon laquelle l'enfant ne doit pas manifester uniquement un respect envers les autres, mais il doit, toutefois, commencer par se respecter lui-même : « *Ah, dans un club, comment il doit se comporter, il doit se comporter d'abord en étant respectueux, respecter toutes les personnes qui sont dans le club, c'est-à-dire joueurs, directions, entraîneurs, arbitres, managers, adversaires, mais aussi un respect envers soi-même, il doit en faire en priorité* » (Coudray, entraîneuse de basketball).

Le respect de soi-même passe selon les personnes interviewées par les éléments suivants :

I. Le respect des engagements

Pour notre part, certains enfants nous parlent de la nécessité de se respecter soi-même dans le cadre de leur pratique sportive au sein du club. Cet aspect de respect est le plus souvent lié à l'engagement inconscient que possède l'enfant vis-à-vis de sa pratique sportive comme mentionné précédemment. Un des enfants nous décrit cette forme de respect comme suit : « *[...] il faut se respecter soi-même parce qu'aller à l'entraînement tous les jours là où on a des séances, n'est pas pour rien, donc il faut faire les intensités et les efforts qu'il faut à faire* » (Enfant 26, 11 ans). Au même titre que les enfants, les parents nous parlent d'un respect des engagements, qui pour eux, fait partie du respect global que l'enfant doit avoir au sein du club : « *Lorsqu'on s'inscrit dans un club, on s'engage depuis le début de l'année, donc il y a l'incitation à être assidu aux cours tout à fait, en fait moi je pense que sans cette inscription ça va être difficile de les mobiliser à faire des activités physiques et sportives* » (Parent 9), « *En effet, au sein du club avec la licence souscrite l'enfant doit respecter en quelque sorte des engagements, surtout qu'il soit venir aux entraînements et participer aux compétitions s'il peut et s'il veut, mais pour les entraînements là il sait et il doit être conscient de l'importance de ça pour toute l'équipe quoi* » (Parent 5).

II. Le respect du corps

Pour les entraîneurs, le respect de soi-même passe par le respect du corps. Manger sain : « *Ça fait partie, ça fait partie des missions de l'entraîneur [...]* Alors, oui, pour les enfants dont on parle, il s'agit de leur parler et rappeler l'importance de manger des trucs bons pour la

santé, mais on ne les oblige pas ça reste aussi des enfants, mais oui, c'est indispensable de sensibiliser à ce sujet vu les problèmes d'obésité qu'on voit, et toutes les maladies qui y sont associées, je fais la remarque parfois si je vois qu'un enfant a gagné un peu de poids, sans bien sûr de les obliger à suivre un régime, mais je fais quand même la remarque » (Florian, entraîneur de Judo), faire attention à son hygiène corporelle (surtout après la PS) sont les facettes du respect du corps citées par les éducateurs sportifs. Pour certains entraîneurs tels que M. Beliarde (entraîneur de football), le respect du corps en termes de propreté est un signe de respect des autres : *« J'ai un enfant qui refuse de prendre sa douche avec les copains, donc j'essaie de faire comprendre que prendre la douche après le foot pour moi est super important, parce que pour l'hygiène, et bah voilà-moi si un enfant vient de terminer son match de foot et il va remettre ses vêtements propres sur lui alors qu'il est sale et s'il va prendre la voiture avec les autres et sentir mauvais, pour moi, c'est un manque de respect de soi et vis-à-vis des autres[...] »* (Beliarde, entraîneur de football).

C. Le respect des normes

Nos entretiens ont révélé une autre forme du respect. Il s'agit du respect des règles, le plus souvent associé à la fois au sport en tant qu'activité codifiée et organisée. Le respect des règles englobe aussi celui du règlement du club. Il s'agit, alors, de respect des normes.

I. Le respect des règles du jeu

Comme nous venons de l'évoquer, chaque discipline sportive est organisée autour d'un ensemble de règles bien définies à respecter par les joueurs. À titre d'exemple, le positionnement des pieds dans le jeu de basketball, est une règle nécessaire à respecter afin de bien mener le jeu : *« Il faut mettre les genoux clos quand on faisait le sport, il ne faut pas faire tomber le ballon, souvent il nous dit ça (en référence à l'entraîneur) »* (Enfant 9, 10 ans).

II. Le respect du règlement imposé au sein du club

Le club est un espace organisé et réglementé, dans le sens où tous les licenciés d'un club sont amenés à respecter le règlement interne qu'ils signent au début de chaque année : *« [...] il ne faut pas faire n'importe quoi dans les vestiaires [...] »* (Enfant 26, 11 ans), *« Nous dans le club, il y a des règles que nous devons respecter »* (Enfant 13, 11 ans).

Il faut noter que le règlement est signé à la fois par les parents et les enfants. Dans certains clubs, des chartes de règles existent déjà ou sont en cours de préparation. L'intérêt de telles chartes réside dans le fait qu'elles regroupent, dans un seul document, l'ensemble de règles à respecter par les membres au club : *« Au début de la saison, on donne une charte à chaque*

enfant, on montre aux enfants les lignes directrices au début de l'année, on fait la même chose avec les parents. Avec les parents déjà, comme ça on sait où on va y aller, comme ça tout le monde est au courant de ce qu'on a mis en place, de ce qu'on veut qu'il se mette en place sur le terrain, l'art du terrain, on tient le monde au courant, après comme ça s'il y en a un qui sort un peu de ce contexte-là. Là, nous on peut intervenir et dire voilà, t'es vu, comme on dit noir sur blanc [...] » (Beliarde, entraîneur de football).

Dans certains cas extrêmes, les entraîneurs adoptent un style « dur » avec les enfants qui ne respectent pas le règlement, dans une finalité éducative : « [...] les enfants sont obligés à respecter les obligations et les règles imposées au sein du club, sinon on peut appliquer des sanctions, ne pas les convoquer pour les matchs, des fois en tant qu'éducateur, on peut leur dire de ne pas venir aux entraînements pendant une semaine » (Beliarde, entraîneur de football). Alors, un comportement jugé non acceptable par les responsables au sein du club peut les amener à être plus fermes avec les enfants en appliquant des punitions comme interdire aux enfants de jouer et dans les cas extrêmes, expulser définitivement du club si le comportement émis est jugé comme étant grave. Toutefois, de telles décisions restent le dernier recours.

D. Le respect de l'environnement

Le dernier aspect de respect constaté est celui du respect de l'environnement. Cette dimension a été la plus citée par les enfants interviewés. Le respect de l'environnement par les enfants au sein des clubs sportifs reste une notion peu développée, voire en cours de développement dans certains.

Avant d'évoquer avec les enfants le thème de l'influence éventuelle de la pratique sportive sur leur respect de l'environnement, nous nous étions intéressés à déterminer leurs connaissances générales concernant l'environnement. Nous avons pu constater que bien qu'ils aient des connaissances et qu'ils participent à certaines pratiques visant la protection de l'environnement en famille, la notion de respect de l'environnement reste limitée, surtout au niveau des enfants les plus jeunes. Cependant, nous pouvons avancer que la sensibilisation des enfants au respect de l'environnement dépend des facteurs suivants :

I. Le type de sport pratiqué

Pour la plupart des parents, un sport pratiqué en pleine nature aurait une influence évidente sur le respect de l'environnement par l'enfant : « *En effet, tout dépend du type de sport, si c'était un sport en pleine nature alors dans ce cas oui le sport est plus sensibilisé au respect*

de l'environnement, ce sportif va avoir une relation particulière avec la nature ça c'est sûr. Après, quelqu'un qui pratique le tennis ou le judo pas vraiment, après il n'y a pas du tout cette relation, c'est à mon sens, bien sûr » (Parent 4).

II. Les pratiques pro-environnementales adoptées dans certains clubs

Dans certains clubs et pour quelques entraîneurs, l'enfant peut s'engager dans certaines pratiques traduisant le respect de l'environnement. En d'autres termes, nos résultats soulignent que cet aspect de respect peut prendre plusieurs formes au sein du club : ne pas salir les salles et les vestiaires, le fait de participer au tri sélectif, ne pas gaspiller l'eau lorsque les enfants prennent la douche au sein du club après leur PS, etc. Il s'agit, ainsi, des pratiques qui ne se font pas seulement dans un contexte restreint, qui est celui du club, mais qui se poursuivent dans la vie de tous les jours. Il est à noter que ces comportements au sein du club font partie de l'apprentissage du respect global que les entraîneurs et les autres responsables essayent d'inculquer aux enfants. Il s'avère, alors, sage de renforcer et de rappeler l'enfant de l'importance de telles pratiques, en bénéficiant de leur présence au sein des clubs sportifs : « *Les enfants c'est pareil quand on fait les stages, ils mettent des papiers un tout petit peu par terre, etc. je leur dis que c'est vous qui va les nettoyer, vous allez ramasser les trucs... » (Florian, entraîneur de Judo), « Ah, oui, oui, quand par exemple il y a un match le samedi et elles ont bu et que leurs bouteilles sont vides, si le match est terminé et il y a des bouteilles qui traînent, il y a une sanction, parce qu'elles savent que si la bouteille est vide c'est à la poubelle, c'est voilà » (Colette, entraîneuse de Basketball).*

De plus, pour certains entraîneurs interrogés, le respect de l'environnement implique en quelque sorte celui des autres : « *Alors, peut-être qu'indirectement il y a une transposition entre le respect de l'autre, mais ça, c'est inconscient ce n'est pas une valeur qu'on inculque, mais le fait de respecter les autres, je pense que c'est aussi respecter l'environnement de chacun, donc indirectement peut-être le fait de se dire il faut que je respecte les autres donc, je veux, peut-être, respecter la nature par respect pour tout le monde » (Castel, entraîneur de basketball).*

2.1.1.2. Les valeurs au-delà des frontières du club fédératif

L'enfant doit, par exemple, montrer qu'il respecte les autres dans la vie de tous les jours : « *Bah, oui, le sport apprend le respect parce qu'aussi, il ne faut pas être insultant avec les personnes [...] il ne faut pas se moquer des autres, pas les déranger [...] pas seulement au*

club, mais tout le temps » (Enfant 15, 9 ans), « *Le sport, ça fait partie aussi du respect. En fait, comme je respecte ici au club, je respecte dans le quotidien aussi* » (Enfant 23, 10 ans).

Les règles de vie transmises aux joueurs préparent les enfants à apprendre les règles sociales indispensables à la vie en société. Un des parents nous a évoqué cette idée dans le verbatim suivant : « *Pour un enfant, dès qu'on lui apprend le respect ou n'importe quelle autre valeur, alors cela reste. Ils vont transférer ça partout quoi, par exemple en sport même si on perd on reste digne, on perd dignement dans la vie c'est pareil [...] pour moi c'est des valeurs par exemple l'esprit sportif qui fait que la personne transmette les acquis par l'intermédiaire du sport à la vie de tous les jours. Et même pour les enfants, les valeurs inculquées par le sport ou disant renforcées par le sport restent [...] ils deviennent des acquis* » (Parent 1).

2.2.2. LES VALEURS VEHICULÉES SELON LE TYPE DE SPORT

2.2.2.1. Les sports collectifs : apprentissage des valeurs associées à la vie collective

Une des principales classifications des sports est celle qui distingue les sports collectifs de ceux individuels. Ainsi, dans les pratiques collectives, celles en équipe, nous trouvons, à titre d'exemple, le football, le basketball, le volley-ball, etc. Pour les valeurs qui y sont associées, nous notons celles qui marquent l'esprit d'équipe, le partage, l'entraide, la coopération, ainsi que les principes de la vie collective, etc. Les enfants sont aussi conscients du fait que telles valeurs sont véhiculées par la PS collective. Une idée illustrée par un nombre de verbatim : « *Pour moi, le sport collectif apprend l'entraide, le partage, parce que par exemple, si Line n'a pas compris l'exercice, alors moi je vais lui l'expliquer et après ça sera à elle, si moi je n'ai pas compris un exercice, c'est elle qui va me l'expliquer, chacun se donne, on va dire des activités, des aides pour qu'on s'améliore* » (enfant 13, 11 ans), « *Pour moi je préfère les sports collectifs, parce que si tu as un problème, tu peux t'appuyer sur les autres membres de l'équipe, ils vont t'aider et durant le match si tu as un problème tu peux sortir de la glace et quelqu'un autre va rentrer à ta place* » (Enfant 24, 10 ans).

De plus, les entraîneurs confirment l'influence de la pratique sportive collective sur l'acquisition des valeurs de partage, d'entraide et de coopération : « *Le sport apprend à l'enfant le respect des règles, des autres, le partage, l'entraide, et dans le basket, on trouve*

surtout, comme dans les autres sports collectifs, cet esprit d'équipe, le gain et la perte en équipe, en comparaison avec les sports individuels » (Collette, entraîneuse de basketball).

En effet, les résultats dévoilent que la grande majorité des enfants préfère plutôt pratiquer un sport collectif, même s'ils pratiquent actuellement un sport individuel (le judo par exemple). Comme nous venons de l'évoquer, un sport collectif est plus susceptible de leur apprendre à jouer ensemble et à partager leurs propres expériences avec des nouveaux arrivants au club.

Un des enfants interrogés considère que la pratique d'un sport individuel est censée rendre l'enfant plus égoïste par rapport à celui qui pratique un sport collectif : *« Bah oui, les sports individuels peuvent rendre les enfants plus égoïstes parce qu'aussi, on est égoïste à la base, quand tu arrives dans un club collectif et bah, il faut que tu joues avec les autres, donc tu es obligé de passer la balle, il ne faut pas que tout le temps que tu joues seul, sinon tu n'arriveras jamais à réussir » (enfant 17, 8 ans).* Alors, la coopération et le travail collectif s'avèrent indispensables entre les membres de l'équipe afin d'atteindre un seul objectif. En d'autres termes, la performance collective doit primer sur celle individuelle : *« [...] comme n'importe quel sport collectif ta performance individuelle ne va primer que si collectivement ça fonctionne, c'est-à-dire que tu peux être le meilleur joueur du monde dans le volley, mais si tu joues toi seul tu ne gagnes pas [...] je pense qu'il y a la dimension collective qui est pour moi plus importante que dans les autres sports » (Benjamin, entraîneur de volley-ball).*

A. Les valeurs de la vie collective

Pour les parents, les PS, indépendamment de leurs types (collectif ou individuel) contribuent à l'apprentissage par les enfants des valeurs de partage et d'entraide. De plus, elles sont susceptibles de favoriser chez ce public l'esprit d'équipe et la vie en collectivité.

La vie au sein d'un club sportif est assimilée à une petite communauté, voire à une collectivité : *« Par rapport au sport individuel je trouve que c'est pareil, c'est dans les deux sports, je pense que le sport collectif habitue l'enfant à jouer avec les autres [...] parce que même si on fait un sport individuel, on fait partie d'un club, c'est une communauté » (Parent 7), « Je pense que le sport, dans ce sens ce n'est pas forcément juste le sport individuel, je pense qu'il apprend à vivre en collectivité, dans la société quoi, il apprend certaines valeurs. Et je vois aussi quand ils font le spectacle comment les plus grands aident les plus petits, ça, je trouve que c'est une bonne chose, c'est l'entraide » (Parent 12).*

Il est important de signaler qu'au sein du club les enfants s'entraînent et pratiquent leurs activités sportives avec des pairs. Des interactions se nouent et d'agréables moments se partagent. Cette expérience commune approfondira les relations entre les coéquipiers. Des relations amicales verront ainsi le jour. Les enfants seront amenés à discuter sur de sujets relatifs au sport, mais aussi d'actualités : « *Parce qu'en fait c'est un peu pour moi, le basket, c'est un peu une petite bande et il y en a. On a tous une source qui en fait nous donne la force pour faire le basket, on joue ensemble en s'amusant, c'est bien je trouve, on rigole ensemble, j'aime bien ça* » (Enfant 13, 11 ans).

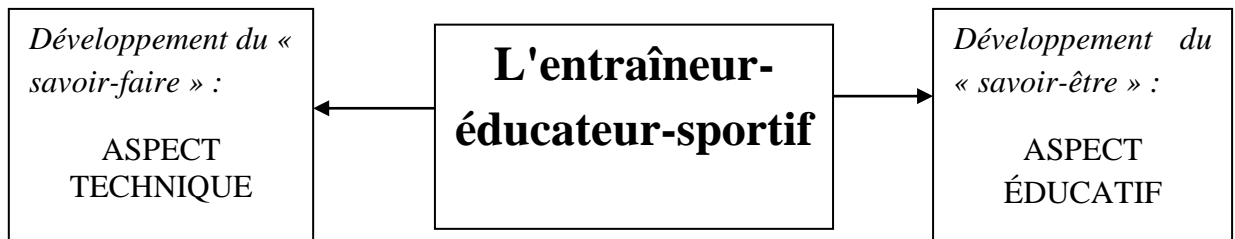
Le fait d'être membre d'un club devient une source de plaisir et de joie pour les enfants, que ce soit pour un sport collectif ou individuel. Les enfants profitent de leur présence au sein de cette structure sportive pour être avec les copains, les amis et pour s'en faire de nouveaux : « *Oui, absolument. Moi j'aime bien venir au club aussi pour être avec les copains, on s'amuse bien ensemble* » (Enfant 24, 10 ans).

B. Des sports avec code moral explicite

En outre, certains sports comme les sports martiaux, tels que le judo, sont connus pour avoir un code moral explicite. Ce type de PS véhicule de valeurs particulières. À titre d'exemple, le judo comprend un code moral avec huit valeurs que chaque judoka est censé intérioriser et respecter. Dans le cadre de notre étude, nous avons interrogé certains enfants judokas qui ont confirmé cette alliance évidente entre judo et valeurs : « *En fait, quand tu fais le judo, tu gagnes beaucoup de valeurs* » (Enfant 19, 8 ans), « *Des valeurs telles que le courage, le respect et le contrôle de soi* » (Enfant 21, 11 ans), « *Quand on joue au judo, on apprend trop de valeurs, surtout le respect, voilà il faut avoir le respect des autres, de tout le monde, mais surtout de son coach et de l'adversaire qui est devant toi* » (Enfant 23, 9 ans).

2.2.3. L'ENTRAÎNEUR SPORTIF : UNE MISSION À DOUBLE FACETTE

Une de nos principales interrogations, concernait le ou les rôles que nous pouvons attribuer à l'entraîneur sportif. Nous nous cherchons à dévoiler ces différents rôles. Les résultats montrent que cet acteur contribue au développement du « **savoir-faire** » à travers sa mission technique, mais aussi du « **savoir-être** » qui correspond à son rôle éducatif.

Figure 17 : Les principaux aspects du rôle de l'entraîneur-éducateur-sportif

2.2.3.1. Les principaux aspects du rôle de l'entraîneur sportif

A. L'aspect technique du rôle de l'entraîneur sportif

D'une manière générale, le premier rôle de l'entraîneur est l'apprentissage du jeu. Il s'agit de transmettre aux entraînés des connaissances techniques et des compétences physiques indispensables pour mener à bien leur sport. Ainsi, la mission principale des entraîneurs est de transmettre des savoir-faire aux jeunes sportifs : « *De toutes les façons, si moi j'entraîne le foot, c'est pour apprendre le football, c'est la mission une, donc, partager des savoirs avec les enfants* » (Beliarde, entraîneur de football).

B. L'aspect éducatif du rôle de l'entraîneur sportif

Pour l'enfant, le jeu constitue la principale activité, voire un besoin essentiel, qui contribue à son développement physiologique et psychologique. Le jeu est, donc, un extraordinaire moyen d'apprentissage, une mission qui est la plus souvent confiée aux « **éducateurs sportifs** ». D'après nos résultats, les entraîneurs ne se contentent pas d'apprendre aux enfants l'aspect technique de la pratique sportive. Ils insistent également sur le rôle éducatif qu'ils sont censés avoir auprès de ce public.

I. L'interaction entraîneurs-enfants

Plusieurs méthodes sont mobilisées afin de sensibiliser et d'apprendre les enfants des valeurs et des bonnes manières lors de leur PS. La plupart des entraîneurs adoptent une pédagogie active basée sur l'échange et le dialogue. De plus, une relation de confiance mutuelle s'installe entre ces deux acteurs. Cette relation s'avère, selon les entraîneurs, essentielle. En d'autres termes, elle est importante dans le sens où elle permet d'instaurer un climat favorable à l'échange et de faciliter l'apprentissage des compétences liées à la PS et des valeurs que les entraîneurs sont censés inculquer aux enfants : « *J'explique beaucoup les choses quand par*

exemple, je leur demande un changement, j'explique pourquoi elles sortent et du coup le dialogue s'est installé tout de suite, c'est-à-dire que les filles que j'entraîne elles savent comment je fonctionne et il y a une relation de confiance qui est mise en place. Et je vois que leur visage soit transparent. Donc, dès qu'il y a une chose qui ne va pas, je la ressens, comme si c'était mes enfants en fait [...] Les avantages lorsqu'il y a une relation de confiance qui s'instaure avec les enfants donc c'est plutôt intéressant, et les voir évoluer surtout dans le positif c'est bien, elles vont plus apprendre et pour nous ça va devenir plus facile de les influencer, voire de les éduquer » (Colette, entraîneuse de basketball).

De leur part, les enfants confirment cet aspect interactif avec leur(s) entraîneur(s). Un aspect qui se manifeste par les conseils et les remarques donnés par les entraîneurs aux enfants sur le comportement qu'ils doivent adopter au sein du club¹⁷⁴.

II. La dimension sociale de la relation entraîneurs-enfants

Au sein du club, les enfants ne sont pas uniquement en interactions avec leurs pairs, mais aussi avec les entraîneurs et les responsables du club. Ils sont, en conséquence, obligés de respecter le cadre et les règles qui y sont imposés. Ainsi, les deux acteurs, sont en interaction, comme nous venons de le préciser ci-dessus. Des interactions qui passent, généralement, pas des échanges et discussions qui ne se sont pas exclusivement en lien direct avec le sport pratiqué. Des témoignages d'enfants nous confirment cette dimension sociale de la relation avec les entraîneurs : « *On parle avec notre entraîneur en dehors de l'entraînement* » (Enfant 13, 11 ans), « *Bah, sur comment ça se passe à l'école, où bien ce qu'on a fait le week-end* » (Enfant 14, 10 ans).

2.2.3.2. Les dimensions de la mission éducative de l'entraîneur sportif

Les entraîneurs jouent un rôle important dans l'éducation des enfants. Ainsi, grâce aux propos des entraîneurs, nous avons pu identifier les différentes facettes de leur mission « éducative » : apprendre, sensibiliser, responsabiliser et développer des aptitudes de vie chez les enfants (Life skills through sport). Une importance particulière est accordée à l'apprentissage et à la sensibilisation des enfants aux bonnes manières, telles que l'hygiène de vie.

¹⁷⁴ Nous allons détailler davantage ce point dans les paragraphes suivants.

A. L'apprentissage des valeurs et la sensibilisation des enfants aux bonnes manières

Pour la grande majorité des parents, l'entraîneur constitue une référence, voire un modèle, qui est susceptible de leur apprendre la discipline, la politesse, le respect, etc. : « *Il doit leur apprendre le respect, s'il arrive la politesse, le respect de l'adversaire parce que je trouve que pour moi en fait le rôle des entraîneurs est un rôle complémentaire à celui des parents* » (Parent 12).

La dimension de la mission éducative de l'entraîneur, qui nous intéresse le plus concerne celle de « l'apprentissage des valeurs aux enfants », ainsi que leur sensibilisation « aux bonnes manières ». S'agissant des valeurs liées au sport d'une manière générale, au sport spécifiquement pratiqué, mais également des valeurs de vie en général. Le sport est, en effet, une activité qui véhicule, par nature, la valeur de respect. Un respect qui se manifeste sous plusieurs formes¹⁷⁵ : le respect de soi, le respect des autres et le respect des normes (règles et règlement).

I. Un discours incitant les enfants à se respecter soi-même

Au sein du club, les entraîneurs incitent les enfants à respecter leur corps en mangeant sain et en faisant attention à leur hygiène corporelle par le fait de rester propre et de prendre une douche après l'APS. En effet, c'est en incitant les enfants à avoir de tels comportements que se manifeste un certain respect de soi.

Les entraîneurs pourraient profiter de la présence des enfants au sein du club pour aborder des sujets liés à l'importance d'une bonne hygiène de vie. À titre d'exemple, les entraîneurs essaient de sensibiliser les enfants à l'importance de bien manger, bien que le sujet de l'alimentation soit une affaire familiale. Les discussions traitant de ce sujet peuvent prendre plusieurs formes. Dans certaines occasions, les entraîneurs donnent des conseils sur l'importance de ne pas manger trop gras, sucrés ou même salés, manger équilibré, etc. Des conseils indispensables pour rester en forme et mener à bien le sport pratiqué. Le sport peut être un puissant moyen de sensibilisation à l'adoption d'un style de vie saine et d'une alimentation équilibrée.

¹⁷⁵ Il est à noter que, comme nous l'avons précisé précédemment, le respect au sein du club ne se limite pas aux aspects que nous venons d'évoquer, des manifestations plus spécifiques du respect, telles que le respect de l'environnement, le respect des matériaux mis en place, etc.

II. Un discours incitant les enfants au respect des autres

Il est obligatoire qu'un enfant montre du respect vis-à-vis d'autrui au sein du club. En d'autres mots, il est important qu'un enfant respecte son entraîneur, la personne avec laquelle l'enfant est en contact direct, et aussi l'ensemble des personnes présent au sein du club (les coéquipiers, les responsables, les autres équipes, les parents qui sont présents, etc.). En effet, comme nous l'avons vu précédemment, dans le cas du non-respect, l'entraîneur peut être amené à appliquer une punition individuelle ou collective.

D'après nos résultats, l'enfant est amené à respecter les consignes et appliquer les remarques et les conseils donnés par l'entraîneur. S'agissant des remarques liées directement à la PS ou à la vie en général : « *Pour donner un exemple, j'ai des règles. Donc, au début de l'entraînement, on se retrouve au milieu de la cour et puis les enfants s'assoient tous ensemble et avant qu'ils rebondissent il y a des choses à respecter et moi je les rappelle des règles à respecter. Là, justement, il y a le respect de l'entraînement, le respect de l'entraîneur, de ce qu'il va dire, de ces consignes* » (Coudray, entraîneuse de basketball).

III. Un discours incitant les enfants au respect des normes : le respect des règles et du règlement

Le sport est une activité physique codifiée et organisée qui s'articule aussi sur un ensemble de règles à respecter par les joueurs. De plus, le club se caractérise comme étant un espace de pratique sportive qui est également organisé et réglementé. Ainsi, pour l'entraîneur, le respect des normes, voire des règles et de règlement, doit se faire naturellement par les enfants : « *les enfants sont obligés de respecter les obligations et les règles imposées au sein du club, sinon on peut appliquer des sanctions, ne pas les convoquer pour les matchs, des fois en tant qu'éducateur, on peut leur dire de ne pas venir à l'entraînement pendant une semaine* » (Beliarde, entraîneur de Football).

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE QUALITATIVE EXPLORATOIRE

Cette étude qualitative exploratoire nous a permis de déterminer avec plus de précisions les variables de notre recherche. Des entretiens ont été effectués avec trois catégories de répondants concernées par notre travail doctoral. Nous étions, ainsi, amenées à interroger des enfants (âgés entre 7 et 12 ans), leurs parents (père et/ou mère) et des entraîneurs sportifs qui interviennent dans plusieurs disciplines sportives. Par ailleurs, notre présence au sein des clubs nous a permis de faire quelques observations utiles surtout pour la justification de certaines de nos résultats quantitatifs (cf. chapitre 6). Les principaux résultats obtenus de l'étude qualitative confirment le rôle la fonction éducative et socialisatrice de la PS, mais également une mission éducative incontournable que nous pouvons associer à l'entraîneur sportif qui, grâce à des interactions réciproques, contribuent à la sensibilisation des enfants à certains aspects reflétant un comportement responsable et un mode de vie sain.

En effet, concernant l'influence de la pratique sportive sur l'apprentissage des valeurs et des comportements responsables, nous pouvons noter que l'enfant apprend le respect grâce à sa présence au sein du club. Un respect qui se manifeste sous plusieurs aspects, un respect de soi, des autres, des normes (règles et règlement) et un respect de l'environnement dans certains clubs. Il s'avère que les parents et les entraîneurs sportifs sont conscients de l'ampleur de la PS et du contexte de cette pratique, voire les clubs sportifs fédératifs, qui apportent beaucoup de bénéfices aux enfants tant physiques que psychiques.

Concernant l'agent principalement impliqué dans la socialisation de l'enfant au sein des clubs, il s'agit, selon nos résultats, de l'entraîneur sportif. Son rôle multi-facette auprès de ce public, en particulier, est évident : un rôle technique de l'apprentissage du jeu et un rôle éducatif incontournable. En effet, les interviewés portent un accent particulier sur la contribution de l'entraîneur, voire d'éducateur sportif, sur l'apprentissage des valeurs et des bonnes manières par les enfants. Nous relevons des valeurs de respect, de responsabilité et celles liées aux principes de la vie commune (le partage, l'entraide, le sacrifice pour les autres, l'esprit de groupe, etc.), ainsi que des principes liés à l'hygiène de vie (une alimentation saine, le bon

sommeil, l'hydratation, l'hygiène corporelle, etc.), transmis par les entraîneurs sportifs aux enfants.

Enfin, concernant la transmission des valeurs et bonnes habitudes acquises au sein du club à d'autres contextes de la vie, les résultats indiquent que pour les enfants et leurs parents, un respect au sein du club implique un respect au-delà de ses frontières. Alors, un enfant qui respecte les règles dans le cadre de sa PS au sein du club a plus de chances de montrer ce respect à la maison, à l'école, dans la rue, etc.

En résumé, le fait de pratiquer un sport au sein d'un club offre aux enfants l'opportunité de se socialiser et d'être sensibilisés. Toutefois, cette opportunité dépend de plusieurs facteurs, tant objectifs que subjectifs. Nous notons parmi ces facteurs le climat motivationnel, l'environnement général du club, la fréquence et la durée de la PS... mais surtout de la présence d'un entraîneur jouant son rôle en tant qu'éducateur.

Conclusion de la section 1

Cette section a été consacrée à la présentation de la démarche poursuivie pour mener le premier travail empirique de cette recherche doctorale, l'étude qualitative exploratoire. Ainsi, les principaux objectifs, la méthodologie, les échantillons et les guides d'entretien élaborés pour chacun des trois groupes de répondants, ont été présentés. Dans la deuxième partie de cette section, nous avons mis en perspective les principaux résultats de l'étude qualitative. Enfin, nous avons achevé cette section par une synthèse de ces principaux résultats.

En effet, les entretiens de groupes auprès d'enfants, complétés par la littérature, ont permis de mieux appréhender la problématique de l'influence de la fréquentation des clubs sportifs sur l'acquisition des valeurs de respect et de responsabilité par les enfants et de délimiter les variables à introduire dans le cadre conceptuel qui sera présenté dans la prochaine section. De plus, cette étude qualitative va nous permettre de construire les échelles de mesure : la MEES et la SAR. Elle constitue, avec la revue de la littérature, la première étape du paradigme de Churchill (1979), celle de la spécification du domaine du construit, ainsi que la deuxième étape qui consiste à dégager un ensemble d'énoncés (cf. chapitre 4).

SECTION 2 - MODÈLE CONCEPTUEL ET FORMULATION DES HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE

La littérature générale sur l'importance de la PS et son influence sur le comportement et les valeurs en général, puis celle spécifique à la sensibilité, ont permis de développer un cadre d'analyse se rattachant à la problématisation de la recherche. L'étude qualitative qui a été réalisée a permis de mieux appréhender la question centrale soulevée lors de la problématisation dans le sens où elle apporte des éléments utiles à la mise en œuvre de l'étude et à la justification du choix de certaines variables introduites dans le modèle de la recherche. Dans ce qui suit, nous présentons le cadre général d'analyse, intégrant les différentes variables issues de la littérature et de l'étude qualitative. Nous exposerons, à la suite, l'ensemble des hypothèses qui découlent directement de ce cadre.

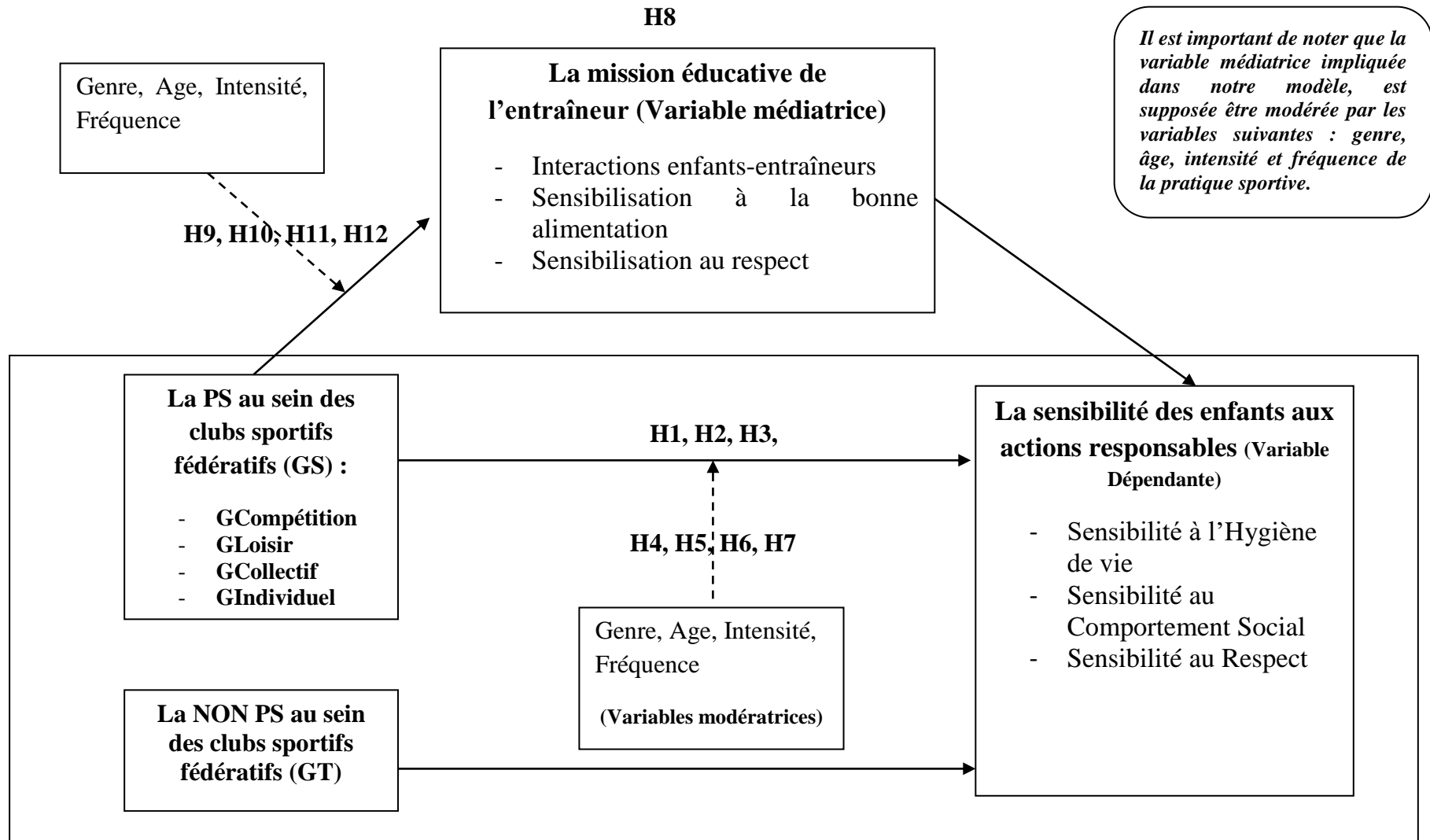
1. LE CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

Notre objectif est de tester l'influence de la PS au sein des clubs fédératifs sur la sensibilité des enfants aux actions responsables. Deux groupes d'enfants sont impliqués dans notre étude : les enfants qui pratiquent un sport et un groupe témoin qui englobe ceux qui ne pratiquent pas un sport au sein d'un club.

Nous intégrons dans le modèle conceptuel des variables modératrices susceptibles de venir accentuer ou diminuer l'impact de la PS des enfants au sein des clubs fédératifs sur la SAR. De plus, une variable médiatrice est introduite entre la variable indépendante (fréquentation des clubs) et la variable dépendante. Ce lien de médiation est supposé modéré par les variables modératrices retenues dans le cadre de notre recherche, il s'agit de l'âge, le genre, l'intensité et la fréquence de la PS. En effet, le terme « médiation modérée » est un terme générique utilisé pour désigner la présence, dans un même modèle, d'une ou plusieurs variables médiatrices et d'une ou plusieurs variables modératrices. Dans le cadre de notre modèle conceptuel, il s'agit de tester des effets indirects conditionnels. Parmi ces effets, la médiation supposée, sur la relation directe entre la fréquentation des clubs sportifs fédératifs par les enfants et leur SAR, par la MEES est elle-même modérée par un certain nombre de variables. Une médiation modérée suppose, alors, un modèle de médiation qui est modéré par une variable. Ainsi, nous procéderons à une analyse statistique sous la macro PROCESS de Hayes (2013) sous le modèle n°7.

Les différentes variables retenues dans ce modèle sont présentées dans la figure 18.

Figure 18 : Modèle conceptuel de la recherche



Légende :

—————▶ : Relations directes

.....▶ : Relations indirectes

Il est important de noter que le choix de la dichotomie PS/Non PS, est fait, principalement, dans une perspective de praticité. En outre, les variables mobilisées ne sont pas les mêmes pour les deux catégories d'enfants interrogés (les enfants qui ont une PS au sein du club sont aussi interrogés sur l'intensité et la fréquence de leur PS)¹⁷⁶.

2. LES HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE

Les hypothèses de la recherche prennent leur source dans le modèle conceptuel présenté dans le paragraphe précédent. Dans un premier lieu, les hypothèses relatives aux tests sur les liens directs, entre les variables indépendantes et les variables dépendantes, sont exposées. Par la suite, nous présentons les hypothèses additionnelles concernant les variables modératrices et celles médiatrices intégrées dans ce modèle.

2.1. LE LIEN ENTRE LES VARIABLES INDÉPENDANTES ET LES VARIABLES DÉPENDANTES

L'objectif de cette recherche est de montrer s'il existe une différence significative en termes de la sensibilité aux actions responsables entre les enfants qui pratiquent un sport au sein d'un club fédératif et ceux qui ne le pratiquent pas.

Les variables indépendantes intégrées dans ce modèle sont relatives à la pratique ou non d'un sport au sein d'un club sportif fédératif. Elles sont de types catégoriels. Ainsi, deux groupes

¹⁷⁶ Le choix de ne pas insérer la variable « Ancienneté » de la PS des enfants se justifie essentiellement, par le fait que la question de la durée de la PS (nombre d'années de PS), nous semble statistiquement difficile à interpréter. En effet, une telle question peut perturber les enfants au début du questionnaire surtout ceux qui ne savent pas exactement quand ils ont débuté l'activité physique et sportive. Alors, notre décision était de ne pas intégrer cette variable dans le cadre de notre étude.

d'enfants forment, essentiellement, cette variable indépendante : le groupe de sport « GS » et le groupe témoin ou de contrôle « GT ». La différence majeure entre ces deux groupes est dans la pratique ou non pratique d'une activité sportive au sein d'un club sportif fédératif. Alors que le GS regroupe les enfants qui déclarent avoir une pratique sportive au sein du club, le GT regroupe ceux qui n'ont pas une telle pratique. En outre, le GS se répartit en quatre groupes : Groupe Collectif (GCol), Groupe Individuel (GInd), Groupe Compétition (GComp) et Groupe Loisir (GL), eux-mêmes répartis sur quatre sous-groupes, obtenus suite au croisement de ces quatre groupes. Nous avons conçu ces groupes suite à notre entretien avec le Professeur en STAPS, M.AUVRAY¹⁷⁷. Ces groupes, ainsi que les sous-groupes qui en découlent, sont les suivants :

- A. *Groupe A : Groupe Compétition.*
- B. *Groupe B : Groupe Loisir.*
- C. *Groupe C : Groupe Collectif.*
- D. *Groupe D : Groupe Individuel.*

En croisant ces groupes de sport, nous obtenons les sous-groupes de sport suivants :

- 1. Sous-groupe 1 : Groupe Collectif/Compétition (GCol/Comp).**
- 2. Sous-groupe 2 : Groupe Collectif/Loisir (GCol/Loisir).**
- 3. Sous-groupe 3 : Groupe Individuel/Compétition (GInd/Comp).**
- 4. Sous-groupe 4 : Groupe Individuel/Loisir (GInd/Loisir).**

Le principal objectif de la création des groupes et des sous-groupes de sport est de pouvoir réaliser des comparaisons entre, d'une part, les groupes « Sport Compétition » Vs. « Sport Loisir » et entre les groupes « Sport Collectif » Vs. « Sport Individuel ». De plus, comme nous allons détailler dans le chapitre 6 de ce document, les comparaisons entre certains sous-groupes de la liste ci-dessus vont permettre d'appuyer des résultats concernant certaines hypothèses de la recherche, notamment les hypothèses H2 et H3.

Concernant la variable dépendante, une seule variable est intégrée dans notre modèle. Elle fait référence à la sensibilité des enfants aux actions responsables. Une notion que nous définissons en nous basant sur les éléments disponibles de la littérature, ainsi que sur les résultats de notre étude qualitative. Elle se définit, ainsi, comme étant « *la propension, plus ou moins forte, de l'individu à intégrer dans ses actes au quotidien des comportements reflétant*

¹⁷⁷ Professeur en STAPS à l'université de Caen. Le guide d'entretien se trouve en annexe 4.

les valeurs de respect et de responsabilité ». À notre connaissance, cette variable n'existe pas dans la littérature. Pour cela, nous serons amenés à en proposer une échelle de mesure en appliquant le paradigme de Churchill (1979).

Nous avons, toutefois, observé dans la littérature que les APS, surtout pour les enfants, sont d'un intérêt particulier. Elles leur offrent l'opportunité de tirer les bénéfices qu'elles engendrent sur les différents aspects de leur santé (Boreham et Riddoch, 2001 ; Dipietro, 2001 ; Andersen et al., 2006 ; Khan et al., 2102). De plus, le sport pratiqué dans un contexte réglementé et organisé tel que le club fédératif, peut être considéré comme étant un moyen d'apprentissage et de sensibilisation. Il s'agit d'un contexte incontournable à la socialisation.

Nous traitons, en premier lieu, les hypothèses relatives au test des différences potentiellement existantes entre le groupe d'enfants qui pratiquent un sport en club et le groupe témoin, en termes de sensibilité aux actions responsables (échelle globale) et en termes de chacune de ses dimensions, à savoir l'hygiène de vie, le comportement social et le respect : GS Vs. GT (H1). L'encadré suivant récapitule l'hypothèse centrale de la recherche avec ses dérivations.

HYPOTHÈSE 1 : Les enfants pratiquant un sport, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne le pratiquent pas. (GS plus SAR que GT).

HYPOTHÈSE 1a : Les enfants pratiquant un sport, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne le pratiquent pas, au niveau de la sensibilité à l'hygiène de vie. (GS plus SAR - Hygiène de vie - que GT).

HYPOTHÈSE 1b : Les enfants pratiquant un sport, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne pratiquent pas, au niveau de la sensibilité au comportement social. (GS plus SAR - Comportement Social - que GT).

HYPOTHÈSE 1c : Les enfants pratiquant un sport, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne le pratiquent pas, au niveau de la sensibilité au respect. (GS plus SAR - Respect - que GT).

Puis, les hypothèses relatives aux différences potentiellement existantes entre chacun des sous-groupes de sport (échelle globale et chacune des dimensions qui la composent) : GComp Vs. GL (H2) et GInd Vs. GCol (H3).

En effet, dans les relations directes, nous regroupons le groupe de sport en quatre groupes. Ces derniers sont formés par le **groupe Compétition (GComp)**, qui regroupe les enfants

pratiquant un sport collectif ou individuel en vue de Compétitions, et le **groupe Loisir(GL)** qui regroupe les enfants pratiquant un sport collectif ou individuel comme Loisir. Pareillement, nous effectuons un deuxième regroupement du groupe sport en prenant comme critère de classification le type de la PS, qu'il soit collectif ou individuel. Nous obtenons, ainsi, le **groupe Collectif (GCol)**, formé par les enfants pratiquant un sport collectif en vue de compétitions ou comme loisir, et le **groupe Individuel(GInd)**, qui regroupe les enfants pratiquant un sport individuel en vue de compétitions ou comme loisir.

Alors, l'hypothèse H2 vise à comparer le GComp avec le GL au niveau des différences potentiellement existantes entre les enfants de ces groupes au niveau de l'échelle globale de la SAR et au niveau de chacune des dimensions qui la compose et l'hypothèse H3 vise à réaliser la même comparaison entre les groupes GInd et GCol. Dans les encadrés suivants, nous présentons respectivement, les deux hypothèses 2 et 3 avec leurs dérivations.

HYPOTHÈSE 2 : Les enfants pratiquant un sport, collectif ou individuel, en vue de compétitions, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux pratiquant un sport, collectif ou individuel, comme loisir. (GComp plus SAR que GL).

HYPOTHÈSE 2a : *Les enfants pratiquant un sport, collectif ou individuel, en vue de compétitions, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux pratiquant un sport, collectif ou individuel, comme loisir, au niveau de la sensibilité à l'hygiène de vie. (GComp plus SAR - Hygiène de vie - que GL).*

HYPOTHÈSE 2b : *Les enfants pratiquant un sport, collectif ou individuel, en vue de compétitions, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux pratiquant un sport, collectif ou individuel, comme loisir, au niveau de la sensibilité au comportement social. (GComp plus SAR - Comportement Social - que GL).*

HYPOTHÈSE 2c : *Les enfants pratiquant un sport, collectif ou individuel, en vue de compétitions, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux pratiquant un sport, collectif ou individuel, comme loisir, au niveau de la sensibilité au respect. (GComp plus SAR - Respect - que GL).*

HYPOTHÈSE 3 : Les enfants pratiquant un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux pratiquant un sport collectif, en vue de compétitions ou comme loisir. (GInd plus SAR que GCol).

HYPOTHÈSE 3a : *Les enfants pratiquant un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux pratiquant un sport collectif, en vue de compétitions ou comme loisir, au niveau de la sensibilité à l'hygiène de vie. (GInd plus SAR - hygiène de vie - que GCol).*

HYPOTHÈSE 3b : *Les enfants pratiquant un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux pratiquant un sport collectif, en vue de compétitions ou comme loisir, au niveau de la sensibilité au comportement social. (GInd plus SAR - Comportement Social - que GCol).*

HYPOTHÈSE 3c : *Les enfants pratiquant un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux pratiquant un sport collectif, en vue de compétitions ou comme loisir, au niveau de la sensibilité au respect. (GInd plus SAR - Respect - que GCol).*

2.2. L'INFLUENCE DES VARIABLES MODÉRATRICES INTÉGRÉES DANS LE MODÈLE CONCEPTUEL

Dans le modèle conceptuel, proposé précédemment, nous avons intégré quatre variables modératrices¹⁷⁸ susceptibles de venir accentuer ou diminuer la force du lien entre la variable indépendante et la variable dépendante du modèle d'analyse.

Il s'agit de :

1. L'âge de l'enfant.
2. Le genre de l'enfant.
3. La fréquence de la PS.
4. L'intensité de la PS.

¹⁷⁸ Une variable modératrice est « une variable qualitative (exemples : sexe, race, classe sociale) ou quantitative (exemples : niveau de récompense, âge) qui influe sur la direction et/ou la force de la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante (...) Un effet modérateur élémentaire peut être représenté par une interaction entre une variable indépendante principale et un facteur qui spécifie les conditions appropriées de son impact sur la variable dépendante (...) » (Baron et Kenny, 1986, p. 1174).

Dans le cadre de notre étude qualitative nous souhaitons cerner l'ensemble des facteurs optimisant les bénéfices engendrés par la PS. Nous n'avons pas présenté les résultats dans la partie dédiée vu que nous allons y avoir recours, afin d'appuyer le choix des variables modératrices intégrées dans le modèle conceptuel.

Les facteurs en question ne concernaient pas uniquement les bénéfices liés directement à la PS, tels que par exemple la maîtrise du jeu ou le progrès technique. Nous voulions également relever les effets du sport sur l'éducation de l'enfant grâce à sa PS. En d'autres termes, nous visons par cette question cerner les variables qui pourraient jouer un rôle de modulation et/ou de médiation entre la PS au sein du club et la sensibilisation à l'adoption de bonnes manières par les enfants. Ainsi, nous avons demandé à chaque entraîneur de nous préciser ces éléments, que nous avons classés en deux catégories selon leur nature. Il s'agit des facteurs objectifs qui regroupent le contexte de la PS, le rôle de l'entraîneur, la fréquence et l'intensité de la PS et des facteurs subjectifs qui sont liés à l'attitude et aux motivations des enfants vis-à-vis de la PS. Outre ces variables, l'âge et le genre de l'enfant, voire des variables individuelles, peuvent également jouer un rôle modérateur entre la PS et la SAR d'un enfant.

Il est important de signaler ici, que l'ensemble des facteurs cités ci-dessus ne forme pas une liste exhaustive. D'autres facteurs, critères ou agents (tels que les parents, amis, pairs, etc.), sont en mesure de permettre ou non à une personne de tirer des bénéfices (sur un plan technique ou éducatif) de sa PS au sein d'une structure fédérative.

Il est important alors de sélectionner une partie de ces variables, pour un objectif principal de proposer à l'enfant un questionnaire d'une longueur et d'une durée raisonnables. En effet, après deux collectes des données réalisées dans le cadre de la création des échelles de mesure, nous avons observé que l'attention de l'enfant diminue avec le niveau de concentration nécessaire qui lui est demandé. Pour cela, comme le supposent certains chercheurs (Brée, 1991 ; Roedder-John et Cariveau Karsten, 1994 ; Derbaix et Pecheux, 1997), il est préférable de construire un questionnaire qui ne demande ni beaucoup de temps, ni beaucoup d'effort de la part de l'enfant.

Quatre variables ont été sélectionnées comme modératrices potentielles de la relation entre la pratique sportive et la sensibilité des enfants aux actions responsables : l'âge et le genre de l'enfant, l'intensité et la fréquence de la pratique sportive.

2.2.1. LE RÔLE MODÉRATEUR DE L'ÂGE DE L'ENFANT

L'âge de l'enfant occupe une place centrale dans notre recherche. Il s'agit de viser uniquement la cible d'enfants âgés de 7 à 12 ans. Ceux-ci appartiennent, selon la théorie piagétienne, au stade opératoire concret et se caractérisent par le développement des capacités cognitives par rapport au stade précédent (stade préparatoire). Ils sont ainsi en mesure de répondre avec moins des difficultés de lecture et de compréhension aux questionnaires.

Dans le domaine sportif, une attention particulière doit être accordée à l'âge du pratiquant (Cox, 2013 ; Robinson, 2012). Ainsi, il est fortement recommandé de créer et d'organiser des programmes sportifs destinés aux jeunes (Cox, 2013). Pour sa part, Côté (1999) propose un modèle favorisant le développement de la PS qui repose sur le principe de la diversification des sports. Ce modèle propose trois phases de développement sportif en prenant comme variable principale celle de l'âge :

- Les années d'expérimentation (6-12 ans).
- Les années de spécialisation (13-15 ans).
- Les années d'investigation (16 ans et plus).

De plus, les parents incitent les enfants âgés de 7 à 12 ans à découvrir plusieurs sports sans pour autant se spécialiser dans l'un d'entre eux (Côté, 1999). Ainsi, plus un enfant avance en âge, moins il serait exposé au discours éducatif de son entraîneur, mais plus à celui qui vise le développement des compétences techniques et l'amélioration de la performance physique.

Nous postulons, ainsi, que l'âge de l'enfant modère la relation entre la PS et la SAR, dans le sens où plus l'enfant est jeune, plus il est sensible aux actions responsables.

HYPOTHÈSE 4 : L'âge joue un rôle de modérateur entre la pratique sportive au sein des clubs sportifs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Dans le sens où plus l'enfant est jeune, plus il est sensible aux actions responsables.

2.2.2. LE RÔLE MODÉRATEUR DU GENRE DE L'ENFANT

Nous avons interviewé des éducateurs qui interviennent auprès des filles et des garçons afin de mieux comprendre les différences qui pourraient exister entre les deux genres dans le cadre de leur PS. En effet, la majorité d'entraîneurs que nous avons rencontrés entraînent actuellement des groupes d'enfants mixtes, formés par des garçons et des filles.

Les résultats de l'étude qualitative montrent l'existence de différences entre les filles et les garçons.

Les garçons sont plus habiles physiquement à la pratique sportive : « *C'est sûr que les garçons sont plus puissants et plus endurants* » (Belirade, entraîneur de football). Par ailleurs, certains entraîneurs affirment que les filles sont plus appliquées et respectueuses des règles que les garçons. Elles sont plus « *disciplinées et appliquées* » que les garçons : « *maintenant la vie du groupe est, les règles sont plus soutenues par les filles, elles les respectent mieux, c'est-à-dire que les filles les comprennent mieux, s'il y a une règle du groupe...* » (Colette, entraîneuse de basketball), « *Les filles sont, elles sont souvent plus disciplinées que les garçons, on leur emballage, eh, je révèle que souvent elles sont plus dégourdies même, c'est-à-dire sur des activités un peu compliquées, qui demandent de la réflexion, moi je trouve qu'elles s'en sortent mieux, elles s'en sortent mieux que les garçons* », et qu'elles soient plus « *carrées et évoluées* » : « *Voilà une fille c'est beaucoup plus, à cet âge sont déjà beaucoup plus carrées, elles sont déjà un tout petit plus entre guillemets "évoluées"* » (Vincent, entraîneur de judo).

Dans la revue de la littérature relative aux différences existantes entre les filles et les garçons, Hagger (2003) identifie certaines différences lors d'un entraînement d'un groupe mixte. Parmi ces différences nous citons :

- Les filles aiment plaire et sont appliquées.
- La maturité physique et mentale des filles est généralement plus précoce de deux ans que celles des garçons.
- Les garçons sont généralement plus compétiteurs et turbulents.
- Les garçons acquièrent de la force physique plus tôt que les filles.
- Les filles manquent souvent de confiance en elles et elles ont besoin d'encouragements.

Toutefois, tous les entraîneurs insistent sur le fait qu'ils ne font pas de différences entre filles et garçons quant à l'apprentissage de jeu, des règles et des valeurs : « *Tout pareil, il faut vraiment essayer à ne pas faire la différence entre les filles et les garçons par rapport à ça, par rapport aux consignes et remarques données, je ne fais aucune différence entre filles et garçons* » (Belirade, entraîneur de football), « *j'essaie d'inculquer les mêmes valeurs à tout le monde, il faut être pareil à tout le monde, il ne faut pas dire à l'un oui c'est bien ce que tu as fait, et si l'autre a fait la même chose, on ne peut pas lui dire ce n'est pas bien ce que tu as fait, il faut être juste* » (Vincent, entraîneur de judo).

Alors, le genre de l'enfant n'apparaît pas comme une variable modératrice primordiale dans la relation entre la PS des enfants au sein des clubs fédératifs et leur SAR. Toutefois, il nous semble intéressant de l'intégrer dans notre modèle conceptuel parce que :

- Le genre est une donnée facile à collecter, il suffit de poser une question qui demande de préciser le genre (fille ou garçon). En d'autres termes, il n'y a pas une nécessité d'une échelle de mesure.
- Dans le monde sportif, nous pouvons facilement percevoir la distinction entre les hommes et les femmes. Or, le fait d'avoir des équipes féminines et d'autres masculines est une des facettes de cette distinction.

Nous postulons que le genre de l'enfant modère le lien entre la PS au sein des clubs fédératifs et la SAR, dans le sens où les filles sont plus sensibles aux actions responsables que les garçons.

HYPOTHÈSE 5 : Le genre joue un rôle de modérateur entre la pratique sportive au sein des clubs sportifs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Dans le sens où les filles sont plus sensibles aux actions responsables que les garçons.

2.2.3. LE RÔLE MODÉRATEUR DE L'INTENSITÉ ET DE LA FRÉQUENCE DE LA PS

Par **intensité** et **fréquence** de la PS nous désignons :

- **Intensité de la PS** : Le nombre d'heures de PS par semaine.
Dans notre questionnaire, nous avons demandé aux enfants de nous préciser l'intensité de leur PS :

- 1 heure par semaine
- 2 heures par semaine
- Plus de 2 heures par semaine

D'une manière générale, l'intensité d'une activité physique, passe de la sédentarité (ex : regarder la télévision, se reposer) jusqu'à une activité physique très élevée (ex : saut à la corde, course à pied : 9 à 18 Km/h). Toutefois, dans le cadre de notre étude, nous désignons, comme préciser ci-dessus, par intensité le nombre d'heures de PS par semaine.

- **Fréquence de la PS** : Le nombre de séances de sport par semaine (le nombre de fois de PS). Dans notre questionnaire, nous avons demandé aux enfants de nous préciser la fréquence de leur PS :
 - 1 fois par semaine
 - 2 fois par semaine
 - 3 fois par semaine
 - Plus de 3 fois par semaine

L'intensité et la fréquence de la PS sont considérées par Cox (2013) comme étant des facteurs influant sur les bienfaits psychologiques de l'APS. Ainsi, selon ce même auteur, il s'agit d'étudier comment ces facteurs peuvent « modérer » ou « modifier » les effets de la PS sur la santé mentale.

Dans le cadre de notre recherche, nous allons considérer que l'intensité et la fréquence de la PS jouent un rôle modérateur du lien entre la PS des enfants au sein des clubs fédératifs et leur SAR. En effet, une PS plus intense et/ou plus fréquente est fort probablement dans la mesure de permettre à l'enfant d'être présent au club et, alors, d'entendre plus le discours de l'entraîneur surtout celui lié au respect et responsabilité. Ainsi, il est plus sensible aux actions responsables.

HYPOTHÈSE 7 : La fréquence de la PS est un modérateur du lien entre la pratique du sport, dans les clubs sportifs, et la sensibilité aux actions responsables. Dans la mesure où plus le nombre de séances d'entraînement est élevé, plus l'enfant développe une sensibilité aux actions responsables.

HYPOTHÈSE 8 : L'intensité de la PS est un modérateur du lien entre la pratique du sport, dans les clubs sportifs et la sensibilité aux actions responsables. Dans la mesure où plus le nombre d'heures de PS par semaine est élevé, plus l'enfant développe une sensibilité aux actions responsables.

2.3. LA MISSION ÉDUCATIVE DE L'ENTRAÎNEUR SPORTIF : EFFET DE MÉDIATION DU LIEN ENTRE LA PS AU SEIN DES CLUBS FÉDÉRATIFS ET LA SAR DES ENFANTS

S'agissant d'un bénévole¹⁷⁹ ou d'un entraîneur professionnel (un entraîneur rémunéré exerçant à temps plein), l'entraîneur est la personne qui influence significativement la performance sportive et qui est chargé de l'améliorer à tous les niveaux (Crisfield et al., 2003). Ainsi, l'entraîneur possède une mission essentielle dans l'apprentissage de compétences techniques aux entraînés et notamment dans le développement de leurs qualités physiques et psychiques.

Auprès du public enfantin en particulier, un rôle essentiel est accordé aux entraîneurs dans leur épanouissement sportif et dans leur développement social (Hagger, 2003). En effet, la PS offre souvent l'opportunité aux entraîneurs d'être en contact direct avec les joueurs et de contribuer effectivement à leur éducation (Gould et al., 2007). De plus, les entraîneurs sont capables de jouer un rôle considérable dans l'apprentissage et le transfert de certaines habilités de la vie aux enfants (Camiré et al., 2012 ; Whitely et al., 2016).

La littérature et les analyses des résultats de notre étude qualitative confirment la double mission confiée à l'entraîneur sportif. D'une part, un rôle fondamental dans la performance sportive à travers le développement des compétences techniques et des qualités physiques et psychiques, et un rôle éducatif incontournable auprès du public enfantin, d'autre part. Alors, au même titre que les autres agents de socialisation (la famille, les pairs, l'école, etc.), l'entraîneur s'attribue un rôle éducatif important. Ainsi, il vise à travers des discussions collectives et individuelles et des interactions réciproques à contribuer à la socialisation des enfants et de les sensibiliser à des aspects en liens directs et indirects à leur PS.

Un entraîneur peut, alors, à travers sa mission éducative jouer un rôle de médiateur¹⁸⁰ dans la relation entre la PS et la SAR des enfants.

¹⁷⁹ Un bénévole dans le domaine sportif est une « personne qui contribue à la pratique du sport au sein d'organisations officielles telles que les clubs ou les instances sportives » (Robinson, 2012, p. 35).

¹⁸⁰ Une variable médiatrice définit : « un mécanisme génératif à travers duquel une variable indépendante principale est capable d'influencer une variable dépendante donnée... Une variable agit en tant que médiatrice dans la mesure où elle rend compte de la relation entre une variable indépendante et une variable dépendante... Alors que les variables modératrices spécifient quand certains effets interviennent, les variables médiatrices déterminent comment et pourquoi ces effets se produisent » (Baron et Kenny, 1986, p. 1173-1176).

L'encadre suivant synthétise l'hypothèse H8 relative à la médiation de la mission éducative de l'entraîneur sportif.

HYPOTHÈSE 8 : L'entraîneur sportif à travers sa mission éducative joue un rôle médiateur du lien entre la pratique sportive, dans des clubs sportifs fédératifs, et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR).

2.4. L'EFFET DE MÉDIATION MODÉRÉE¹⁸¹ : L'ÂGE DE L'ENFANT, UN MODÉRATEUR DANS L'EFFET DE MÉDIATION DE LA MISSION ÉDUCATIVE DE L'ENTRAÎNEUR SPORTIF DU LIEN ENTRE LA PS ET LA SAR DES ENFANTS

Comme nous venons de voir, l'entraîneur à travers sa mission éducative peut exercer un rôle médiateur entre la PS au sein des clubs fédératifs et la SAR des enfants. Une mission qui dépend de plusieurs facteurs. Parmi ces facteurs, l'âge qui constitue un élément déterminant dans la fixation des objectifs d'une séance d'entraînement. Il s'agit du principe d'« *adaptation de la pratique sportive* » (Garnier, 2004, 2006). Un principe qui suppose la prise en compte des spécificités (physiques, psychiques, intellectuelles, etc.) des enfants lors de leur pratique sportive au sein des clubs fédératifs. Les entraîneurs affirment que leur discours éducatif s'ajuste au niveau de l'âge des enfants entraînés dans le sens où plus l'enfant avance dans l'âge, moins il écoute un discours éducatif. En d'autres termes, l'entraîneur insiste plus sur le côté éducatif avec un enfant âgé de moins de 12 ans. Pour les plus âgés, le côté technique est privilégié : « *En fait, pour les enfants, pour moi il n'y a pas d'entraîneur, il y a éducateur, il n'y a pas entraîneur, après quand on arrive, pour moi à 13-15 ans, et à ces âges là ils commencent à entrer au collège, à comprendre mieux les choses, là on commence un tout petit peu à faire la passerelle entre entraîneur-éducateur parce qu'il y a les résultats qui entrent en compte, nous chez les tous petits jusqu'à 11 ans, ils rencontrent d'autres équipes, mais il n'y a pas un premier, il n'y a pas un dernier, donc il n'y a pas de sens à avoir le mot entraînement* » (Beliarde, entraîneur de Football).

¹⁸¹ Lorsqu'un modèle de médiation est modéré, plusieurs cas de figure peuvent être envisagés. Dans notre recherche, il s'agit du cas suivant : le modèle de médiation voit sa piste causale X→Med modérée par une variable « Mod ». C'est le « *First Stage Moderation Model* » (Edwards et Lambert, 2007) ; (équivalent au modèle n°7 dans la macro PROCESS).

En effet, la majorité des entraîneurs que nous avons interviewés part du principe selon lequel l'apprentissage est un processus long et continu qui sera d'autant plus fort s'il est initié depuis l'enfance. De plus, selon les termes d'un entraîneur, les enfants à cet âge sont des « *aspirateurs* » et manifestent une capacité impressionnante pour l'apprentissage : « *Ah oui, à cet âge-là ils sont des aspirateurs, et ils apprennent vite tout ce que on leur donne, c'est impressionnant, ah oui jusqu'à 11-12 ans, pour moi, c'est une des catégories qui est la plus importante parce que c'est là où ils apprennent à une vitesse et c'est vraiment très, très impressionnant* » (Vincent, entraîneur de Judo).

Le discours éducatif de l'entraîneur sportif qui peut influencer sa SAR lors de sa PS au sein des clubs fédératifs, s'adapte en fonction de l'âge de l'enfant dans le sens où plus l'enfant grandit en âge, moins il est sensible aux actions responsables.

HYPOTHÈSE 9 : L'âge de l'enfant joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la pratique sportive au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Il s'agit en d'autres termes, de tester un modèle de médiation (le rôle éducatif de l'entraîneur sportif) modérée par l'âge de l'enfant. Les entraîneurs adaptent leur discours en fonction de l'âge des enfants qu'ils entraînent, dans le sens où ils adoptent un discours éducatif avec les plus jeunes, et plus ces derniers grandissent en âge, un focus sur le côté compétition et performance, est privilégié.

2.5. EFFET DE MÉDIATION MODÉRÉE : LE GENRE DE L'ENFANT, UN MODÉRATEUR DANS L'EFFET DE MÉDIATION DE LA MISSION ÉDUCATIVE DE L'ENTRAÎNEUR SPORTIF DU LIEN ENTRE LA PS ET LA SAR DES ENFANTS

Selon certains entraîneurs, aucune différence n'est faite entre les filles et les garçons, en ce qui concerne le discours éducatif : « *Tout pareil, il faut vraiment essayer à ne pas faire la différence entre les filles et les garçons par rapport à ça, par rapport aux consignes et remarques données, je ne fais aucune différence entre filles et garçons* » (Beliarde, entraîneur de football). Ces derniers affirment que bien que les garçons soient plus habiles physiquement, les filles sont plus appliquées des règles, voire « carrées » comme nous venons d'évoquer (2.2.2. Le genre de l'enfant comme modérateur). De plus, les filles à cette tranche d'âge, voire de 7 à 13 ans, montreront une maturité supérieure à celle des garçons : « *En fait*

les filles sont un peu plus mûres que les garçons » (Colette, entraîneuse de basketball). Ainsi, nous allons supposer que le genre peut avoir un rôle modérateur dans la relation de médiation intégrée dans notre modèle conceptuel.

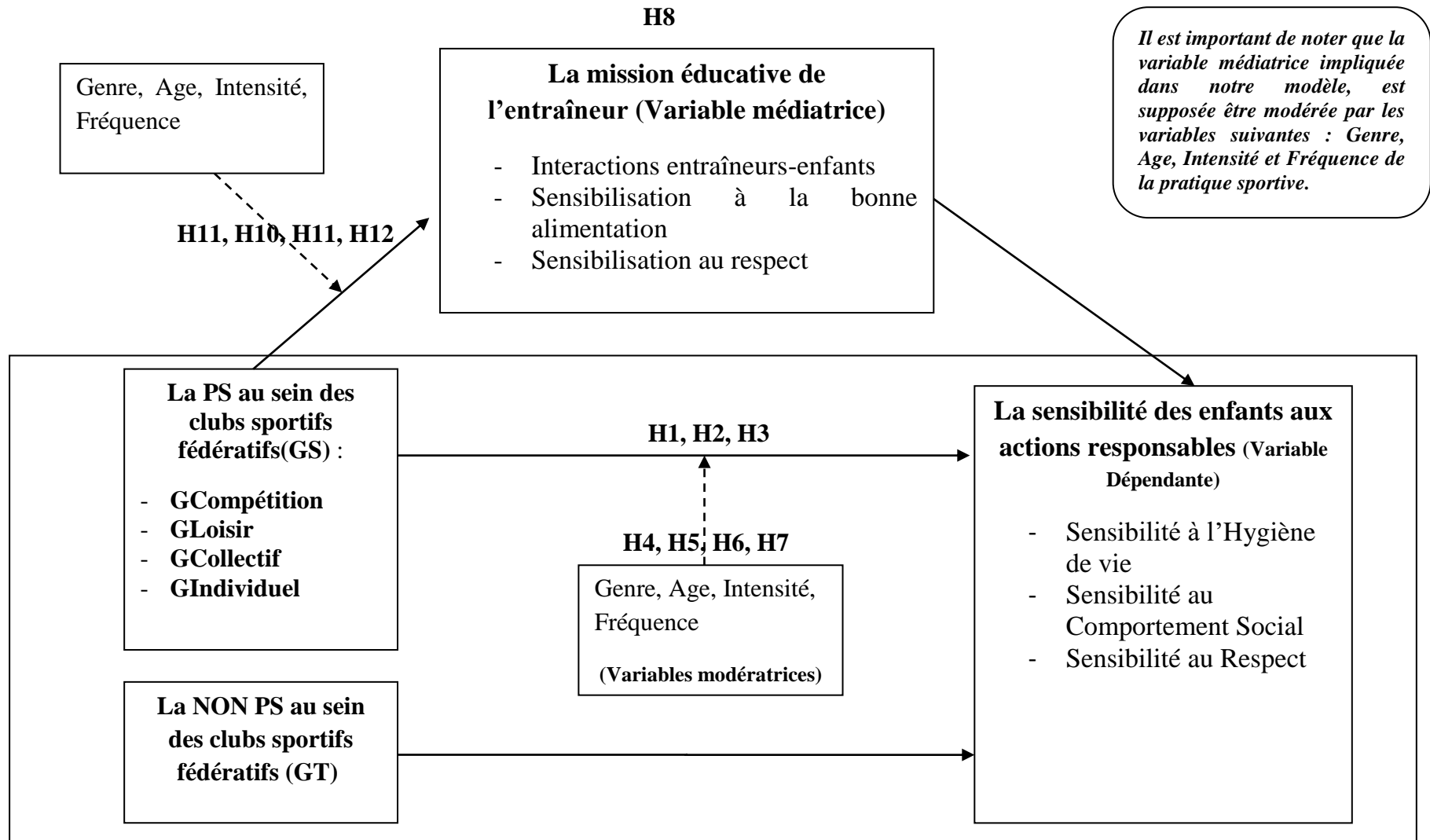
HYPOTHÈSE 10 : Le genre de l'enfant joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la pratique sportive au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Nous supposons que les filles sont plus réceptives au discours éducatif de l'entraîneur que les garçons.

2.6. EFFET DE MÉDIATION MODÉRÉE : L'INTENSITÉ ET LA FRÉQUENCE DE LA PS, DEUX MODÉRATEURS DANS L'EFFET DE MÉDIATION DE LA MISSION ÉDUCATIVE DE L'ENTRAÎNEUR SPORTIF DU LIEN ENTRE LA PS ET LA SAR DES ENFANTS

Au même titre que le genre et l'âge, nous allons postuler que l'intensité et la fréquence de la PS peuvent exercer un rôle de modération sur la relation de médiation dans le modèle conceptuel.

HYPOTHÈSE 11 : L'intensité de la PS de l'enfant joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Plus un enfant est présent au club (en termes de nombre d'heures de PS par semaine), plus l'entraîneur a le temps pour aborder différents sujets avec lui, pas uniquement liés directement à la seule PS.

HYPOTHÈSE 12 : La fréquence de la PS de l'enfant joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Plus un enfant est présent au club (en termes de nombre de fois de PS par semaine), plus l'entraîneur a le temps pour aborder différents sujets avec lui, pas uniquement liés directement à la seule PS.



Conclusion de la section 2

La deuxième section de ce chapitre occupe une place centrale dans le cadre de notre recherche. En effet, cette section a été dédiée à la présentation du cadre conceptuel de la recherche que nous avons construit suite à une analyse d'une revue de la littérature et des résultats de l'étude qualitative. Ce cadre conceptuel, nous a permis de reformuler les différentes hypothèses de la recherche que nous avons exposées dans les paragraphes précédents. Parmi ces hypothèses, trois qui visent à tester des liens directs (H1, H2, H3), alors que neuf vont être testées sur des liens indirects (H4 jusqu'à H12). En effet, notre hypothèse centrale concerne l'examen de l'existence de différences statistiquement significatives entre le groupe d'enfants qui ont une PS dans un club et ceux qui ne l'ont pas (Groupe Sport Vs. Groupe Témoin) en termes de leur Sensibilité aux Actions Responsables (SAR : variable dépendante)¹⁸². Une autre hypothèse centrale de la recherche consiste à confirmer ou infirmer un rôle médiateur de l'entraîneur Sportif dans la relation entre la PS au sein du club et la SAR des enfants.

¹⁸² Dans le chapitre suivant, nous allons présenter en détail la démarche poursuivie en appliquant le paradigme du Churchill (1979), tel qu'il a été révisé par Derbaix et Pecheux (2000), afin de construire nos deux instruments de mesure : une première concernant la variable médiatrice (la Mission Éducative de l'entraîneur Sportif) et une deuxième concernant la seule variable dépendante de notre recherche (la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables).

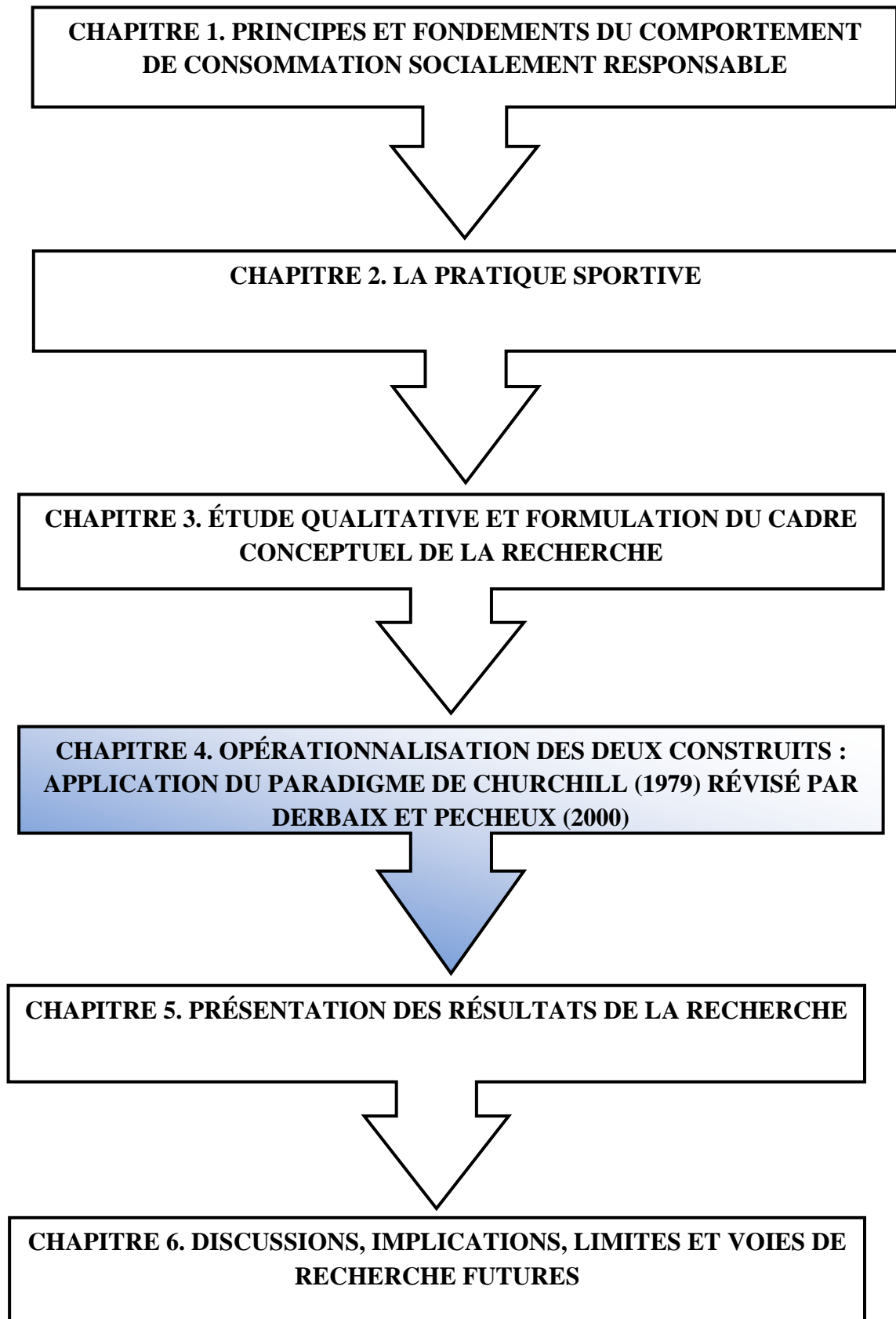
CONCLUSION DU CHAPITRE 3. ÉTUDE QUALITATIVE ET FORMULATION DU CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

L'objectif de ce troisième chapitre est de préciser la démarche mise en place pour délimiter la problématique de recherche et la formulation du cadre conceptuel.

La problématique de la recherche a découlé de l'examen effectué de la revue de littérature interdisciplinaire sur la CSR d'une part, et l'importance de la PS pour les enfants, d'autre part. Le manque constaté dans la littérature de certains éléments indispensables pour mieux appréhender notre objet de recherche, nous amène à la réalisation d'une étude qualitative exploratoire auprès de trois groupes d'acteurs, à savoir les enfants, leurs parents et les entraîneurs sportifs, de l'autre. Cette étude a permis d'apporter des éléments essentiels à la mise en œuvre de l'étude empirique, notamment ceux permettant de créer les deux échelles de mesure, SAR et MEES.

L'ensemble de ces éléments a permis le développement du cadre conceptuel de notre recherche, qui lui-même légitime un ensemble d'hypothèses permettant ainsi de répondre le plus aisément à notre question centrale de recherche.

De plus, cette étude qualitative va nous permettre de procéder à la création de nos deux échelles de mesure (la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif et la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables), dans le chapitre suivant. Ainsi, les résultats de l'étude qualitative permettent de réaliser les deux premières étapes de paradigme de Churchill (1970, révisé par Derbaix et Pecheux (2000). À savoir, la spécification du domaine (première étape du paradigme) et la génération d'un échantillon d'items pour les deux construits (deuxième étape du paradigme).



CHAPITRE 4. OPÉRATIONNALISATION DES DEUX CONSTRUITS : APPLICATION DU PARADIGME DE CHURCHILL (1979) RÉVISÉ PAR DERBAIX ET PERCHEUX (2000)

Introduction

La procédure de création des échelles de mesure proposées à la population enfantine occupe une place particulière dans notre recherche. Il s'agit de la construction de deux échelles de mesure, la première sert à mesurer la mission éducative de l'entraîneur (la variable médiatrice du cadre conceptuel) et la seconde mesure la sensibilité des enfants aux actions responsables (la variable dépendante du cadre conceptuel). En fait, ces deux échelles de mesure, une fois créées, vont nous permettre de tester le cadre conceptuel de la recherche et l'ensemble des hypothèses qui en découlent. De ce fait, nous consacrerons à cette démarche un chapitre entier.

Pour construire ces deux instruments de mesure, nous allons suivre les différentes étapes du paradigme de Churchill (1979), révisé et adapté par Derbaix et Pecheux (2000). Dans un souci de synthèse, nous présenterons, au fur et à mesure de l'avancement de création des deux échelles, des tableaux synthétiques illustratifs de chaque étape réalisée. Ces derniers auront comme objectif d'exposer les principaux résultats permettant de passer d'une étape à une autre, et de progresser dans les opérations de vérification de la fiabilité et de la validité de deux échelles.

Ce chapitre se décompose en deux sections. Dans la première section, nous allons présenter la démarche poursuivie pour mettre au point les deux outils de mesure avec la présentation de l'étude exploratoire à travers laquelle les deux instruments de mesure ont été épurés suite à des tests statistiques que nous présenterons successivement.

Puis, dans la seconde section, nous exposerons la deuxième collecte des données à visée confirmatoire avec l'ensemble des analyses statistiques, réalisées sous SPSS 23, qui vont permettre d'arriver à la structure finale des deux échelles de mesure : la MEES et la SAR.

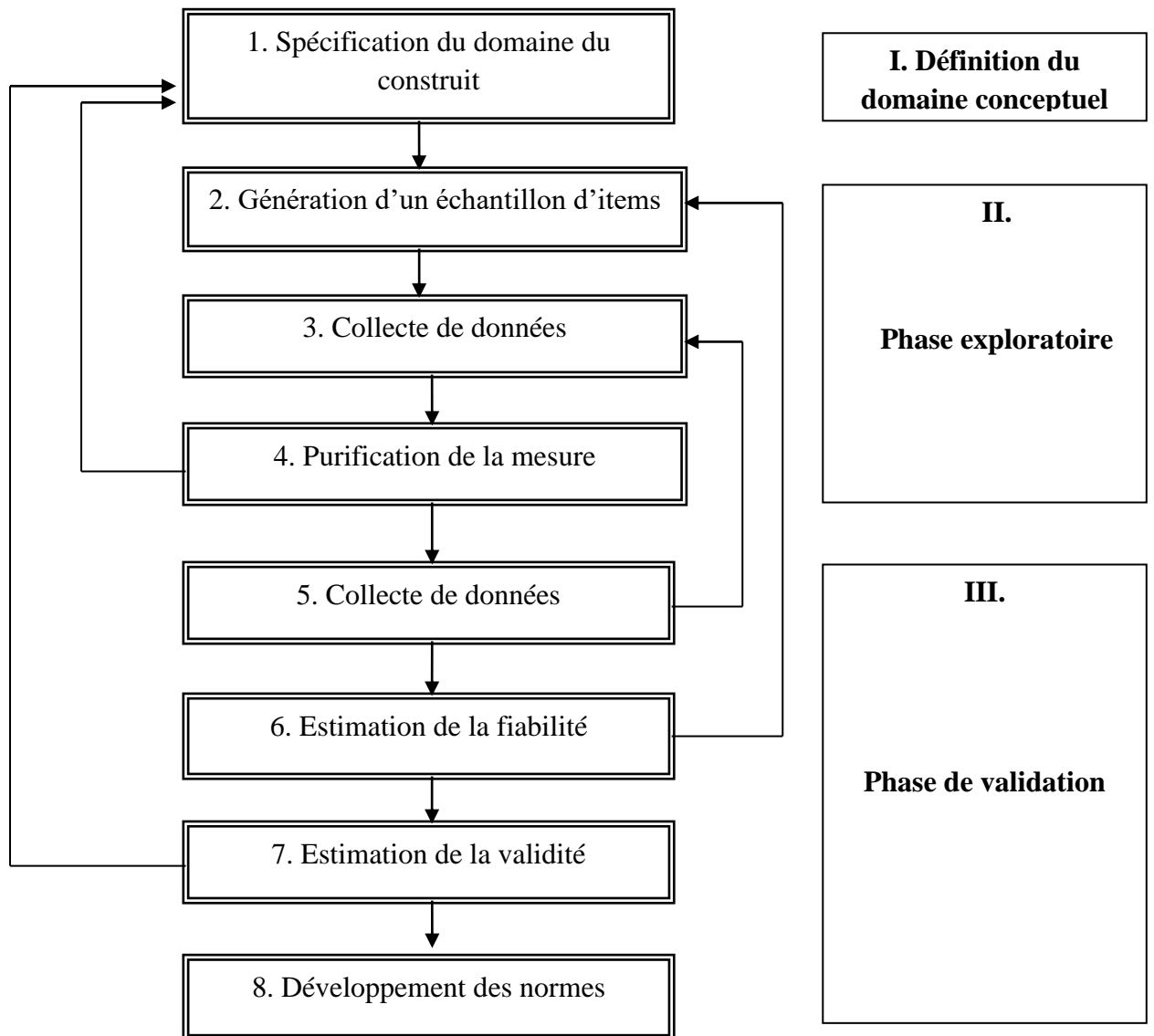
SECTION 1 - PHASE EXPLORATOIRE ET TEST DE LA FABILITÉ

Dans le cadre de notre travail de thèse, nous avons opté pour la création de deux échelles de mesure, et cela pour deux principales raisons. Tout d'abord, aucun instrument, à **notre connaissance**, n'a été déjà créé pour mesurer la mission éducative de l'entraîneur sportif (construit 1), ni la sensibilité des enfants aux actions responsables (construit 2). En outre, si ces échelles existent, elles ont été élaborées, pour les adultes. Cependant, « *la transposition pure et simple d'une échelle élaborée pour un adulte au cas d'un enfant semble très périlleuse, voire vaine, tant existent des différences fondamentales entre ces deux "états de la vie"* » (Rouen-Mallet, 2002, p. 229). D'où la nécessité d'élaborer pour la population enfantine des échelles de mesure à la fois « accessibles » et « compatibles » avec ses spécificités, étant donné que les enfants présentent des limites inhérentes, en matière de traitement de l'information.

Dans le domaine de l'enfant-consommateur, la notion de la sensibilité a fait le sujet de quelques études. Nous citons, par exemple, les travaux de Rouen-Mallet sur la sensibilité des enfants aux marques (2002), précédés par Muratore (1999) qui s'est intéressée dans ses recherches à la sensibilité des enfants aux différentes techniques promotionnelles. Ces chercheurs ont été amenés à la création d'échelles de mesure dédiées aux enfants. Ainsi, afin de comprendre les spécificités de la sensibilité aux actions responsables et de cerner ses différentes facettes potentielles, nous avons mené, dans un premier lieu, une étude qualitative de nature exploratoire (cf. chapitre 3). Ce premier travail empirique constitue, avec l'examen de la littérature disponible, la première étape du paradigme de Churchill (1979). La figure suivante présente les 8 étapes de ce paradigme tout en précisant l'enjeu de chacune de ces étapes.

Dans la première section de ce chapitre, nous présenterons les premières étapes de paradigme de Churchill (1979) jusqu'à la première étude du terrain, celle à visée exploratoire, avec les principaux résultats obtenus.

Figure 19 : Les huit étapes du développement d'une échelle de mesure selon le paradigme de Churchill (1979)



Ce paradigme a fait le sujet d'une révision par deux chercheurs spécialistes dans le domaine de l'enfant-consommateur ; Derbaix et Pecheux (2000) (tableau 26). Toujours en gardant les mêmes étapes définies par le paradigme d'origine, les deux chercheurs ont ajouté quelques étapes complémentaires, telles que la soumission des items à une évaluation par des experts et la réalisation d'un pré-test de compréhension des items auprès d'un échantillon restreint d'enfants, avant de passer à la première collecte des données.

Dans le tableau suivant, nous récapitulons les différentes phases du paradigme de Churchill (1979) révisé par Derbaix et Pecheux (2000), que nous avons appliquées afin d'élaborer en

parallèle les deux échelles de mesure spécifiquement adaptées aux enfants âgés de 7 à 12 ans. Dans ce tableau, nous avons reporté les différentes étapes que nous avons suivies avec des précisions concernant les techniques d'investigations auxquelles nous avons eu recours à chaque fois (dans la colonne de droite).

Tableau 26 : Techniques à utiliser lors de chaque étape du paradigme de Churchill (1979) adapté et révisé par Derbaix et Pecheux (2000)

Paradigme révisé par Derbaix et Pecheux (2000)	Techniques utilisées
<p align="center">1^{ère} étape :</p> <p align="center">Spécifier le domaine du construit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revue de la littérature. • Étude qualitative exploratoire auprès de 30 enfants, 13 parents et 11 entraîneurs. • Imprégnation du vocabulaire des enfants et définition de 5 dimensions a priori pour le premier construit et de 4 pour le deuxième. • Définition de la mission éducative de l'entraîneur (construit 1) et de la sensibilité des enfants aux actions responsables (construit 2).
<p align="center">2^{ème} étape :</p> <p align="center">Générer un échantillon d'énoncés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rédaction de 94 énoncés pour le second la mission éducative de l'entraîneur sportif) et 61 énoncés pour le second construit (sensibilité aux actions responsables). • Sélection du format de réponse Likert à 4 échelons.
<p align="center">3^{ème} étape :</p> <p align="center">Évaluation des énoncés par des experts</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Soumission des items à une évaluation, de la clarté et de la pertinence, par des experts¹⁸³ : • Pour le premier construit : quatre experts dont trois dans le domaine de la consommation

¹⁸³ Il a été demandé aux experts de remplir deux tableaux (envoyé dans deux documents séparés) correspondant respectivement au construit 1 et au construit 2. De plus, nous avons demandé aux experts d'indiquer (dans une case séparée pour chaque item) pourquoi l'item correspond à la dimension choisie. Dans le cas où, certains items ne leur semblent pas correspondre à l'une des dimensions proposées, il leur est demandé de laisser un commentaire. Ce qui nous a permis de supprimer certains items ainsi que d'en reformuler d'autres.

	<p>responsable et un dans le domaine de l'enfant-consommateur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour le second construit : trois experts ont évalué les items, dont deux experts dans le domaine de l'enfant-consommateur, et le troisième dans le domaine de la CSR. • Suite aux évaluations, nous avons retenu pour le premier construit 42 items et 48 pour le deuxième.
<p>4^{ème} étape a : Pré-test de la compréhension des items des deux construits</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-test des items composant les deux échelles de mesure auprès de 12 enfants afin de tester la compréhension des items. Ce pré-test a été conduit auprès des enfants les plus jeunes de notre échantillon, principalement âgés 7 et 8 ans. • Comme toute collecte, des autorisations ont été demandées des responsables des clubs et des écoles et des parents d'enfants. De plus, il était nécessaire, à notre sens, que la volonté de l'enfant à participer à l'enquête soit confirmée.
<p>4^{ème} étape b : Première collecte de données</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rédaction du questionnaire après la reformulation de certains items suite au pré-test de compréhension réalisé auprès de 12 enfants (7-8 ans). • Administration du questionnaire à 298 enfants (construit 1) et 391 enfants (construit 2).
<p>5^{ème} étape : Purifier les mesures</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyses factorielles (ACP avec rotation oblique). • Calcul de l'alpha de Cronbach. • Identification de la structure des échelles et du nombre d'items dont elles composent. • <u>Construit 1</u> : 17 items (4 dimensions). • <u>Construit 2</u> : 18 items (5 dimensions).

<p>6^{ème} étape : Deuxième collecte de données</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Administration du questionnaire (après purification des items) : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construit 1 : 272 enfants. ✓ Construit 2 : 242 enfants.
<p>7^{ème} étape : Purifier les mesures</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse factorielle confirmatoire (AMOS) et calcul de Rhô de Jöreskog.
<p>8^{ème} étape : Estimer la fiabilité</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vérification de la stabilité des structures factorielles (Analyse Factorielle Confirmatoire, Alpha de Cronbach, Rhô de Jöreskog). • Construit 1 : 15 items sur 3 dimensions. • Construit 2 : 12 items sur 3 dimensions.
<p>9^{ème} étape : Estimer la validité</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation de la validité de trait (validité convergente et validité divergente).
<p>11^{ème} étape : Développer des normes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Collecte de données auprès de 705 enfants : • 544 qui pratiquent un sport dans un club. • 161 qui ne pratiquent pas un sport dans un club.

1. PREMIÈRE ÉTAPE : SPÉCIFIER LES DOMAINES DES CONSTRUITS

La revue de la littérature et la phase qualitative que nous avons menée (auprès d'enfants, des parents et d'entraîneurs), nous permettent de définir les deux construits comme suit :

- **Construit 1** « *La mission éducative de l'entraîneur sportif* » (MEES) (**variable médiatrice**) : « Les entraîneurs, à travers leur mission éducative, peuvent contribuer à sensibiliser les enfants à des actions de respect et de responsabilité (envers eux-mêmes, envers les autres, envers l'environnement...). Durant les entraînements, et au-delà de leur mission d'apprentissage *stricto sensu* du sport pratiqué, les éducateurs sportifs sont amenés à donner aux enfants des conseils, remarques, directives... qui concernent essentiellement les bonnes pratiques que les enfants doivent adopter durant leur présence au club pour traduire cette notion de respect et de responsabilité ».
- **Construit 2** « *Sensibilité aux actions responsables* » (SAR) (**variable dépendante**) : « La sensibilité aux actions responsables est la propension d'un individu à s'engager,

de manière plus ou moins forte, dans des actions reflétant des valeurs de respect et de responsabilité ».

Après avoir précisé la définition de chacun des deux outils de mesure que nous envisageons de créer, la deuxième étape du paradigme de Churchill (1979) consiste à générer un ensemble d'énoncés ou items. Ceci a été réalisé en nous basant sur la littérature et sur les verbatim issus des entretiens avec des enfants, des parents et des entraîneurs, dans le cadre d'une étude qualitative exploratoire.

2. DEUXIÈME ÉTAPE : CRÉATION D'UN ENSEMBLE D'ÉNONCÉS

La retranscription intégrale, des entretiens semi-directifs de l'étude qualitative, nous a permis de dégager différents thèmes constituant, potentiellement, les dimensions de chacun des deux construits. Ainsi, les différentes facettes, pour chaque construit, sont explicitées ci-après.

2.1. LES DIMENSIONS A PRIORI DU CONSTRUIT 1 (la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif : MEES)

En nous basant principalement sur les discussions avec les entraîneurs, confirmées par les enfants et leurs parents, nous étions en mesure de définir les différentes dimensions de la mission éducative de l'entraîneur sportif. En plus de sa mission principale, celle de l'apprentissage des techniques de l'activité sportive, l'entraîneur réalise plusieurs rôles auprès des enfants. Il est à noter que cette mission éducative ne se résume pas uniquement par les dimensions que nous allons présenter ci-dessous, mais elle est beaucoup plus vaste et diversifiée, comme le montrent les résultats de l'étude qualitative précédemment présentés (cf. chapitre 3).

- (1) **Interactions entraîneurs-enfants** : les entraîneurs interagissent avec les enfants sur des thèmes divers et variés qui ne touchent pas obligatoirement au sport. En d'autres termes, un entraîneur peut conseiller un enfant sur son alimentation, donner une remarque si un mauvais comportement se produit durant la séance d'entraînement, ou

tout simplement parler aux enfants sur un thème lié à la vie en général (par exemple les élections de Miss de France, etc.). En effet, selon les entraîneurs, ces moments d'échange sont extrêmement importants vu qu'ils permettent de créer un climat de confiance, voire de sûreté, pour l'enfant. Ainsi, un tel climat est un des facteurs susceptibles de permettre, d'un côté, à l'entraîneur de bien mener sa mission éducative, et d'autre côté, à l'enfant de bénéficier de sa présence au sein du club pas seulement au niveau de ses compétences physiques, mais également au niveau des compétences mentales et comportementales.

- (2) **La sensibilisation des enfants à la bonne alimentation** : le thème de l'alimentation, ou la sensibilisation à la bonne alimentation, a été évoqué plusieurs fois par les entraîneurs lors de la phase qualitative. Les enfants nous confirment que les entraîneurs leur donnent, parfois, des conseils sur leur alimentation d'une manière générale, sans imposer un régime alimentaire ou des restrictions au niveau de la nutrition comme c'est le cas chez les athlètes de haut niveau. À titre d'exemple, un entraîneur rappelle aux enfants les principes d'une bonne alimentation : ne pas manger d'aliments trop sucrés, salés ou gras, manger des fruits et des légumes, etc.
- (3) **La sensibilisation des enfants au respect des autres** : l'apprentissage du respect par les enfants de manière générale, et de celui des autres en particulier, est au cœur de la mission éducative de l'entraîneur, comme l'indiquent les résultats de l'étude qualitative. Ainsi, dans le cadre de leur mission éducative, les entraîneurs sensibilisent les enfants au respect des autres, en leur demandant de manifester des comportements reflétant le respect tels que le salut l'adversaire, le respect du public, etc.
- (4) **La sensibilisation des enfants au respect de l'environnement** : au sein de certains clubs sportifs, les enfants peuvent avoir une « éducation écologique » qui vise principalement à développer leur sensibilité au respect et à la protection de l'environnement. En effet, certains entraîneurs s'engagent, même d'une manière officieuse, à orienter les enfants vers des pratiques respectueuses de l'environnement.
- (5) **La sensibilisation des enfants au bon comportement** : les entraîneurs se focalisent, dans le cadre de leur mission éducative, sur le développement d'un bon comportement chez les enfants. Nous citons, à titre d'exemple, le respect de l'heure des séances d'entraînement, l'importance de se changer après les entraînements et de rester propre, etc. Il est à noter que le respect de l'autre fait aussi partie du bon comportement qu'il faut adopter. Cependant, nous avons choisi de faire de cet aspect une dimension spécifique, comme il a été souvent évoqué par les enfants, entraîneurs et parents.

2.2. LES DIMENSIONS A PRIORI DU CONSTRUIT 2 (la Sensibilité aux Actions Responsables : SAR)

Le second construit mesure la sensibilité des enfants aux actions responsables. Ainsi, il s'agit de mesurer la propension des enfants à s'engager dans des actions reflétant des valeurs de **RESPECT** et de **RESPONSABILITÉ**. Dans le cadre de notre étude qualitative, nous avons choisi volontairement de consacrer une partie de nos discussions sur la valeur de « RESPECT » et de ses différentes manifestations au cours de leur vie de tous les jours et au sein des clubs. Les facettes *a priori*, que nous avons définies pour ce construit, sont les suivantes :

- (1) **La sensibilité à une bonne hygiène de vie** : même si c'est difficile pour un adulte, voire plus compliqué pour un enfant, de préciser c'est que l'hygiène de vie peut signifier, nous avons pu trouver, dans les résultats qualitatifs, quelques « principes d'une bonne vie » susceptibles de se transformer en de bonnes habitudes quotidiennes et permettant, alors, d'avoir une bonne hygiène de vie. Des principes tels que l'adoption d'une bonne alimentation, la pratique régulière d'une Activité Physique et Sportive (APS), un bon rythme de sommeil, la consommation principalement de l'eau pour une bonne hydratation, etc. Ainsi, nous avons pu définir une première dimension de « la sensibilité des enfants aux actions responsables », celle de « LA SENSIBILITÉ À UNE BONNE HYGIÈNE DE VIE ».

Il est à noter que cette première dimension représente en d'autres mots « le respect de soi et de son corps ».

- (2) **La sensibilité au respect des autres** : cette dimension occupe une place importante dans le discours des interviewés vu que le respect des autres est un concept large et peut se croiser avec d'autres aspects du respect. De ce fait, la distinction des items appartenant aux différents aspects de la valeur de respect n'était pas une tâche facile. Ainsi, elle a nécessité un travail minutieux de notre part, et de la part des experts lors de la phase d'évaluation des items. Le respect des autres est la dimension du respect qui désigne faire « attention » ou prendre en « considération » les avis, les opinions ou les convictions des autres. Un enfant montre un respect des autres, par exemple, à son professeur ou à son entraîneur, en écoutant leurs remarques et leurs conseils et en appliquant leurs instructions. Le salut ou le remerciement font aussi des exemples qui illustrent le respect envers autrui.

- (3) **Le respect des règles :** que ce soit à l'école, au sein du club ou dans la rue, la question des règles et de leur respect sont « incontournables », vu que les règles sont au cœur du bon fonctionnement de la vie en société. Dans notre cas précis, nous mesurons plutôt la propension de l'enfant à s'engager dans des comportements reflétant le respect des règles. En d'autres termes, l'enfant, comme les autres personnes dans la société, doit porter un intérêt particulier au respect des règles dans la vie de tous les jours.
- (4) **Le respect de l'environnement :** l'incitation au respect de l'environnement reste toujours un sujet d'actualité vu la montée des préoccupations environnementales ces dernières années. Ainsi, dans le cadre de l'étude qualitative, nous avons consacré une bonne partie de nos discussions, surtout avec les enfants, sur leurs connaissances et pratiques en termes de l'écologie. Les résultats nous ont permis de conclure que même avec leur vision simpliste des choses, les enfants développent une conscience remarquable des risques auxquels la nature et l'environnement, au sens large du terme, sont exposés. En effet, dans leur discours, les enfants ont déclaré qu'ils participent, en famille, au sein du club ou à l'école, à certaines pratiques visant la protection de l'environnement, telles que le tri des déchets, la réservation des ressources naturelles (principalement l'eau), etc. Alors, cette quatrième dimension de la « *Sensibilité des enfants aux actions responsables* » s'intéresse à mettre en relief l'attention particulière que les enfants prêtent au respect de l'environnement.

Ainsi, la synthèse des idées émises essentiellement par les enfants, confirmées par leurs parents et les entraîneurs interrogés, nous a permis de rédiger deux listes d'items, 94 pour le premier construit (MEES) et 51 items pour le second construit (SAR).

Lors de la rédaction des énoncés, nous nous sommes appuyées, en partie¹⁸⁴, sur les préconisations de Derbaix et Pecheux (2000), relatifs à la rédaction d'items destinés aux enfants que nous listons dans le tableau ci-après.

¹⁸⁴ Dans certains cas, nous nous sommes trouvées dans l'impossibilité d'éviter les énoncés avec des formulations négatives. Toutefois, la solution était de réaliser un pré-test de compréhension d'items retenus suite à l'évaluation par des experts. Le pré-test a été conduit auprès de 12 enfants âgés de 7 à 8 ans. Les résultats n'ont pas montré des difficultés particulières en termes de la compréhension des items avec des formulations négatives.

Tableau 27 : Préconisations concernant la rédaction d'items destinés aux enfants (Derbaix et Pecheux, 2000)

Conseils relatifs à la rédaction d'items destinés à des enfants	
Recommandations	Exemples
Rédiger des items redondants	Exemple : Je viens à l'heure Vs. Je viens à temps ; ne pas agresser Vs. éviter d'être violent.
Éviter les énoncés ambigus, c'est-à-dire faisant référence à des concepts dont l'interprétation n'est pas clairement établie	Exemple : Quand je fais du sport, j'ai un esprit d'équipe.
Éviter les énoncés trop longs	Exemple : Quand je fais du sport, je suis obligé de venir à l'heure (il est préférable d'écrire : quand je fais du sport, je viens à l'heure).
Éviter les énoncés couvrant plus d'une seule idée	Exemple : Mon entraîneur me dit que le respect ne se limite pas au moment où je fais du sport, mais aussi dans la vie de tous les jours.
Éviter les énoncés trop vagues	Des mots comme « très », « tout à fait », « vraiment » permettent de rendre la formulation plus claire et surtout d'obtenir des réponses différentes de la part des enfants.
Éviter les énoncés qui sous-tendent une idée d'exclusion	Exemple : Mon entraîneur me conseille de manger des céréales.
Éviter les énoncés avec des formulations négatives	Il est à noter que dans notre cas, comme il s'agit d'une échelle pour mesurer la sensibilité des enfants aux actions responsables, des items étaient de forme négative. Alors, même si cette recommandation nous semble raisonnable, surtout auprès d'enfants, le construit a obligé le chercheur à formuler dans certains cas des énoncés avec des formulations négatives.

<p>Impliquer l'enfant dans l'énoncé dès que cela est possible</p>	<p>Exemple : il faut préférer la formulation « Côte d'or je trouve cela chouette » à « Côte d'or, c'est chouette ».</p>
<p>Réfléchir au format de réponse</p>	<p>Dans notre cas, nous allons utiliser le format Likert à 4 échelons¹⁸⁵ suivant : OUI oui NON non</p>
<p>Ajouter un échelon, en plus des 4 traditionnels à conserver pour permettre à l'enfant de dire qu'il ne comprend pas un énoncé.</p>	<p>Il s'agit de réaliser un pré-test avant la première collecte de données avec un nombre restreint d'enfants afin de tester leur compréhension des items. Les résultats vont permettre ainsi de reformuler certains items. Notre pré-test est mené auprès de 15 enfants les plus jeunes de l'échantillon, voire les 7 et 8 ans. Nous allons, cependant, présenter les deux questionnaires avec seulement deux échelons (OUI, je comprends ; NON, je ne comprends pas).</p>

Source : adapté de Derbaix et Pecheux (2000).

Dans le tableau suivant, nous avons choisi de faire figurer quelques items que nous avons rédigés à ce stade (deux items par facette pour chacun de deux construits).

¹⁸⁵ Même si le fait de retirer un échelon central annule les propriétés métriques de l'échelle, et nous interdirait en théorie – d'un strict point de vue statistique – d'utiliser les techniques d'analyse des données que nous avons mobilisées, mais il fallait choisir, entre deux mauvaises solutions, celle qui allait donner les résultats les plus probants.

Tableau 28 : Exemples d’items rédigés lors de la 2^{ème} étape du paradigme de Churchill (Construit 1 et Construit 2)

<i>Item rédigé</i>	<i>Dimension correspondante</i>	<i>Construit correspondant</i>
✓ Mon entraîneur me parle parfois d’autres choses que du sport.	<i>Interaction entraîneurs- enfants</i>	<i>Construit 1</i>
✓ Mon entraîneur me conseille parfois sur des sujets autres que le sport.		
✓ Mon entraîneur me conseille de bien manger avant les entraînements et les matchs.	<i>Sensibilisation à la bonne alimentation</i>	
✓ Mon entraîneur me conseille de ne pas manger trop d’aliments gras.	<i>Sensibilisation au respect des autres</i>	
✓ Mon entraîneur me demande de ne pas se moquer des perdants.		
✓ Mon entraîneur me demande de respecter le public.		
✓ Mon entraîneur me demande d’arriver à l’heure.	<i>Sensibilisation au bon comportement</i>	
✓ Mon entraîneur me dit de prendre régulièrement une douche pour rester propre.		
✓ Mon entraîneur m’apprend les principes du tri des déchets.	<i>Sensibilisation au respect de l’environnement</i>	
✓ Mon entraîneur me demande de ne pas jeter de saletés par terre.		

✓ Pour être en bonne santé, je ne grignote pas entre les repas.	<i>Bonne hygiène de vie</i>	<i>Construit 2</i>
✓ Pour être en bonne santé, je pratique régulièrement une activité physique.		
✓ Quand je me suis mal lavé, je ne sens pas bon.	<i>Respect des autres</i>	
✓ J’aide les autres personnes qui rencontrent une difficulté.		
✓ C’est impoli de couper la parole de quelqu’un quand il parle.	<i>Respect des règles</i>	
✓ Je ne dis pas de gros mots aux autres (adultes, copains).		
✓ Je fais attention à ne pas jeter les saletés par terre.	<i>Respect de l’environnement</i>	
✓ Si je trouve un papier qui traîne par terre je le ramasse.		

3. TROISIÈME ÉTAPE : ÉVALUATION DES ITEMS PAR DES EXPERTS

Nous avons soumis les deux construits à une évaluation par des experts. Les experts consultés étaient des spécialistes dans le domaine de l'enfant-consommateur, mais aussi dans celui de la consommation socialement responsable. En retour, nous avons eu les réponses de la part de trois experts sur le premier construit, celui de la MEES, et de quatre experts pour le deuxième construit mesurant la SAR.

L'enjeu principal de la soumission des énoncés rédigés à une évaluation par des experts, est d'avoir leur avis concernant l'adéquation des items avec les construits et avec les spécificités de la population étudiée. Cette phase est d'une ampleur particulière vu qu'elle nous a permis de supprimer certains items redondants et de déplacer certains items d'une dimension vers une autre. De plus, les commentaires des experts nous ont permis de modifier la structure de certaines phrases de manière à les rendre plus compréhensibles aux enfants, mais aussi d'éliminer définitivement certains items jugés « *ne correspondre à aucune des dimensions*¹⁸⁶ ».

À l'issue de cette phase d'évaluation, nous disposions de 42 items pour la première échelle de mesure répartie sur cinq dimensions (interaction entraîneurs-enfants, sensibilité au respect des autres, sensibilité à la bonne alimentation, sensibilité au respect de l'environnement, sensibilité au bon comportement) et de 48 pour la seconde échelle de mesure répartie sur quatre dimensions (respect de soi et de son corps, respect des autres, respect des règles et respect de l'environnement).

¹⁸⁶ Nous avons voulu savoir si l'item correspondait bien à l'une des dimensions proposées. Dans le cas contraire, dans le tableau envoyé aux experts et pour les deux construits, a été intitulée « ne correspondre à aucune des dimensions ». Ainsi, si un expert trouve qu'un item est éloigné des dimensions définies a priori, il nous l'indiquait en cochant cette case, et dans la plupart des cas, une justification de ce choix figurait dans la colonne commentaires.

4. QUATRIÈME ÉTAPE : PREMIÈRE COLLECTE DE DONNÉES, ANALYSE EXPLORATOIRE

Avant de mener la première collecte de données exploratoire, nous avons choisi de tester la compréhension de l'ensemble des items. Il s'agit d'un pré-test auprès d'un nombre restreint d'enfants les plus jeunes : enfants âgés 7 et 8 ans, de notre échantillon de base : enfants âgés de 7 à 12 ans.

4.1. PRÉ-TEST DE COMPRÉHENSION DES ÉNONCÉS

Cette étape préliminaire est d'une grande importance, vu qu'elle va nous permettre d'une part de nous assurer de la compréhension des items par les enfants, et de reformuler les items que les enfants ont eu du mal à comprendre, d'autre part.

Les deux questionnaires construits lors de cette phase comportaient chacun les items relatifs à chaque construit à tester. En ce qui concerne l'échelle de notation, nous avons choisi une échelle dichotomique (OUI/NON) : **Oui je comprends/NON je ne comprends pas** (cf. tableau ci-dessous). Ainsi, on a demandé aux enfants d'indiquer ou pas leur compréhension de l'item en question et ainsi de suite. Nous avons réalisé ce pré-test de compréhension sur tous les items des deux construits¹⁸⁷.

Tableau 29 : Exemple d'un item et de format de réponse utilisés lors du pré-test

	OUI, je comprends	NON, je ne comprends pas
Pour être en bonne santé, je ne mange pas d'aliments trop salés.		

Ainsi, 12 enfants âgés 7 et 8 ans ont été sollicités pour répondre à ce pré-test de compréhension (5 filles et 7 garçons). À la lumière des résultats de ce pré-test, nous avons

¹⁸⁷ Les deux questionnaires du pré-test de compréhension sont disponibles en annexe 9.

constaté, principalement, deux types de difficultés rencontrées par les enfants. Le premier est lié à la structure de la phrase (de nature syntaxique) et le deuxième est lié plutôt à la difficulté éprouvée par certains enfants dans la lecture de quelques mots (en particulier le mot Fast Food). Cependant, le nombre d'enfants qui ont manifesté une mauvaise de compréhension est limité. Il est à noter que nous avons décidé d'enlever un enfant de notre échantillon du pré-test, vu qu'il avait manifesté des difficultés remarquables en termes de lecture et de compréhension globale des questionnaires. Ainsi, le nombre total d'enfants qui ont fait partie de ce pré-test est 11 (voir tableau 30).

Tableau 30 : Les profils des enfants interrogés lors du pré-test de compréhension

Interviewé-e-	Niveau scolaire/âge	Lieu d'habitation ¹⁸⁸	Lieu de l'entretien	Date d'entretien	Durée de l'entretien
1. Rémy	CM1/ 8 ans	Maison/Rural	Club de Judo/Luc sur mer	23/03/2016	15 minutes
2. Aramis	CE1/ 7 ans	Maison/Rural	Club de judo/Luc sur mer	23/03/2016	15 minutes
3. Agamis	CE1/ 7 ans	Maison/Rural	Club de judo/Luc sur mer	23/03/2016	15 minutes
4. Timothée	CE2/ 8 ans	Maison/Rural	Club de judo/Luc sur mer	23/03/2016	10 minutes
5. Clara	CE2/ 8 ans	Maison/Rural	Club de judo/Luc sur mer	23/03/2016	10 minutes
6. Nizar	CE2/ 8 ans	Appartement/Urbain	Domicile	19/03/2016	20 minutes
7. Zoé	CE1/ 7 ans	Maison/Rural	Club de judo/Luc sur mer	23/03/2016	10 minutes
8. Julian	CE2/ 8 ans	Appartement/Urbain	Club de danse/Harfleur /Le Havre	16/03/2016	10 minutes
9. Bouchra	CE2/ 8 ans	Appartement/Urbain	Club de danse/Harfleur Beaulieu/Le Havre	16/03/2016	10 minutes
10. Myla	CE1/ 7 ans	Appartement/Urbain	Club de danse/Harfleur Beaulieu/Le Havre	16/03/2016	10 minutes
11. Mélissa	CE2/ 8 ans	Appartement/Urbain	Club de danse/Harfleur Beaulieu/Le Havre	16/03/2016	10 minutes

¹⁸⁸ Selon l'INSEE l'unité urbaine est une commune ou un ensemble de communes qui comporte sur son territoire une zone bâtie d'au moins 2000 habitants où aucune habitation n'est séparée de la plus proche de plus de 200 mètres, alors qu'une unité rurale comporte la ou les communes qui ne rentrent pas dans la construction d'une unité urbaine. Définition disponible sur : <http://www.insee.fr/fr/ppp/sommaire/imet129-chapitre1.pdf>

Ensuite, le tableau 31 récapitule les items mal compris par les enfants, ainsi que les modifications apportées, notamment en termes de reformulation.

Tableau 31 : Les résultats sur le test de compréhension

Les items mal compris par les enfants	Reformulation de l’item
1. Je discute avec mon entraîneur d’autres sujets que du sport : <i>Construit 1</i>	Avec mon entraîneur, on parle de sport et d’autres choses.
2. Mon entraîneur me conseille parfois sur des sujets autres que le sport : <i>Construit 1</i>	Mon entraîneur me donne parfois des conseils sur des sujets autres que le sport.
3. Pour être en bonne santé, je ne mange pas trop de fast food (Macdo, Quick, KFC...) : <i>Construit 2</i>	Pour être en bonne santé, je ne mange pas trop dans des restaurants comme McDonald’s.
4. Pour être en bonne santé, c’est important de limiter la consommation d’aliments trop gras : <i>Construit 2</i>	Pour être en bonne santé, c’est important de ne pas manger trop d’aliments qui sont très gras.

Suite à ce pré-test de compréhension, nous avons procédé à la collecte des données exploratoires, menée auprès de 298 enfants pour le premier construit et de 391 enfants pour le deuxième construit. Il est à noter qu’une bonne partie des enfants qui ont répondu au premier construit, celui de la sensibilité des enfants aux actions responsables, ont aussi répondu au second lié à la mission éducative de l’entraîneur. Dans ce qui suit, nous allons apporter plus de précisions sur les caractéristiques des deux échantillons interrogés dans le cadre de la collecte exploratoire.

4.2. PREMIÈRE COLLECTE DES DONNÉES : ANALYSE EXPLORATOIRE

Nos deux échelles de base se composaient respectivement, de 42 items pour le premier construit (découpé en 5 dimensions définies a priori) et de 48 items pour le second construit (découper en 4 dimensions définies a priori).

Avant d’administrer le questionnaire, il est nécessaire de choisir le format de réponses à utiliser et le nombre d’échelons à introduire. En effet, il est fortement recommandé de rester

vigilant lors de la mise au point des outils de collecte des données en raison des limites en matière de traitement de l'information qui sont inhérentes aux enfants (problèmes d'attention et de concentration, faiblesses dans la compréhension, etc.). C'est pourquoi certains chercheurs se sont intéressés à étudier la manière de construire et de présenter un questionnaire destiné aux enfants (Brée, 1991 ; Roedder-John et Cariveau Karsten, 1994 ; Derbaix et Pecheux, 1997). Parmi les précautions à prendre en compte lors de la construction du questionnaire et du choix de l'échelle de notation destinée aux enfants, nous retenons les suivantes :

- Avec les enfants âgés de 7 à 12 ans, les mesures doivent être effectuées au moyen d'échelles à choix forcé (Brée, 1991). Ainsi, il faut éviter les échelles de type Likert avec un point central vu qu'ils pourraient perturber les réponses d'un nombre important d'enfants interrogés : CHOIX D'UNE ÉCHELLE BIPOLAIRE SYMÉTRIQUE.
- Quant au format de l'échelle de notation, le choix peut se faire autour de quatre possibilités : l'échelle de type Likert à 4 points, l'échelle de type OUI-oui-non-NON, le format sémantique différentiel et l'échelle de type iconique : CHOIX DE L'ÉCHELLE DE TYPE « **NON-non/ OUI-oui** ».

Alors, nous avons choisi une échelle bipolaire symétrique à quatre échelons de type OUI-oui-non-NON. Pour rendre la présentation des échelons plus « agréable » pour les enfants, nous avons opté pour une coloration verte pour les échelons « d'accord » (OUI-oui), et une coloration rouge pour les échelons « pas d'accord » (non-NON) (tableau 32). Nous n'avons pas choisi l'échelle de type iconique afin d'éviter, comme le recommande Brée (1991), que les enfants perçoivent les visages comme opposant « gaieté » à « tristesse » et non pas « d'accord » à « pas d'accord ». Ainsi, un tel format est susceptible de détourner l'attention des enfants de la phrase et de centrer leur concentration sur les visages, surtout pour les plus jeunes.

Tableau 32 : Exemple d'un item et de format de réponse utilisés lors de la première collecte

	NON	non	oui	OUI
C'est important de saluer les autres quand je les rencontre.				

La première page du questionnaire est consacrée au « mode d'emploi » de celui-ci, dans lequel nous avons expliqué aux enfants la procédure qu'il faut suivre lors de la réponse aux énoncés. Cette page est reproduite lors de la deuxième collecte et dans la version finale du questionnaire.

De même, à l'exception de la phase du pré-test, une fiche signalétique est insérée en début du questionnaire. Nous visons par cette fiche à obtenir des informations sur l'identité sociodémographique de l'enfant (âge, genre, classe), et aussi à recueillir des éléments liés à leurs activités de loisir (sport, musique, théâtre, etc.). Nous avons également demandé aux enfants, surtout ceux interrogés au sein des écoles, de nous préciser s'ils fréquentent des clubs sportifs. Si la réponse était positive, il est demandé à l'enfant de nous préciser quelques éléments liés à sa pratique sportive. Un extrait des deux questionnaires figure en annexes 10 et 11. Uniquement les enfants qui fréquentent des clubs sportifs ont répondu aux deux construits : la MEES et la SAR. Les autres ont répondu uniquement au construit 2 relatif à la sensibilité des enfants aux actions responsables.

Afin de bien administrer le questionnaire destiné aux enfants, Derbaix et Pecheux (2000) avancent quelques conseils que nous présentons dans le tableau suivant. L'ensemble de ces conseils, bien qu'ils soient contextualisés à une administration du questionnaire à l'école, peuvent s'appliquer, voire s'adapter en fonction du contexte de l'enquête. Il s'agit, dans notre cas précis, de mener l'enquête dans des écoles et au sein de certains clubs sportifs fédératifs.

Dans les écoles, nous avons expliqué aux enfants comment ils doivent remplir le ou les questionnaires, et ceci avec l'aide de l'enseignant(e) (lorsque le questionnaire est rempli au cours des heures des cours) ou de l'animateur (lorsque le questionnaire est rempli sur le temps périscolaire (TAP : Temps des activités périscolaires) ou durant les pauses méridiennes). Dans les clubs sportifs, dans certains cas, l'aide de l'entraîneur était sollicitée afin de vérifier que les des questionnaires sont complètement remplis par l'enfant.

Tableau 33 : Conseils relatifs à l'administration d'un questionnaire destiné à des enfants

Conseils relatifs à l'administration d'un questionnaire destiné à des enfants	
-	Quand le questionnaire est administré en classe, s'assurer que les enfants comprennent bien la manière de répondre.
-	Expliquer par oral en classe comment répondre. Faire un exemple au tableau.
-	Faire des rotations dans l'ordre des énoncés pour que les mêmes items ne soient pas toujours aux mêmes endroits, et que les enfants évitent de copier les uns sur les autres.

Source : adapté de Derbaix et Pecheux (2000).

4.3. ÉPURATION DES OUTILS DE MESURE¹⁸⁹

Après avoir réalisé la première collecte quantitative, nous avons procédé, par la suite, à l'épuration des deux outils de mesure. Pour la première échelle de mesure (mission éducative de l'entraîneur sportif), nous avons obtenu 298 réponses et 391 pour la deuxième échelle (sensibilité aux actions responsables).

Il s'agit dans un premier temps de tester la normalité de la distribution de chacun des deux échelles de mesure :

- Pour le premier construit, celui de la mission éducative de l'entraîneur sportif, les résultats obtenus au niveau de la normalité de la distribution montrent une quasi multi-normalité.
- Pour le second construit, celui de la sensibilité des enfants aux actions responsables, nous n'avons pas obtenu une multi normalité. Ce résultat peut être expliqué par les faits suivants :

¹⁸⁹ Il est à noter que nous allons présenter les résultats relatifs à la normalité de la distribution et à l'étude de la corrélation inter items pour les deux échelles simultanément. Cependant, les résultats liés à l'épuration de ces deux outils de mesure vont être détaillés séparément. Dans un premier temps, ceux de l'échelle qui vise à mesurer la sensibilité des enfants aux actions responsables, puis, nous présenterons les résultats de l'échelle dédiée à la mesure de la mission éducative de l'entraîneur.

- ✓ La nature des items créés : tous les items qui constituent l'échelle de mesure de la sensibilité des enfants aux actions responsables sont à connotation positive.
- ✓ L'effet de la désirabilité sociale : même si les réponses de chaque enfant restent secrètes, il ne faut pas négliger l'effet de la désirabilité sociale. Un biais qui consiste à montrer à autrui, les meilleures facettes de sa personnalité afin de se faire apprécier par les autres.
- ✓ La particularité du public interrogé : l'âge des enfants interrogés pourrait être considéré comme un des facteurs potentiellement affectant leurs réponses surtout face à un questionnaire avec des énoncés à connotation positive comme nous venons de préciser précédemment.
- ✓ L'absence d'un échelon central : nos deux échelles de mesure « souffrent » d'un manque volontaire d'un échelon central qui peut influencer la normalité de la distribution.

Par la suite, nous avons vérifié l'absence de multi-colinéarité entre les items. Celle-ci a été, ainsi, validée en étudiant la matrice de corrélation inter items. Pour les deux échelles de mesure, il s'avère qu'aucun item ne partage de corrélation supérieure à 0.8 avec un autre. De plus, nous avons calculé le critical ratio (Chandon et Bartikowski, 2004) $i = 0.764/0.08 = 10$ (inférieure à 42) pour la première échelle et $i = 0.596/0.018 = 33$ (inférieure à 48) pour la deuxième échelle. Ces résultats peuvent être interprétés comme une absence de multi-colinéarité entre les items, permettant ainsi des traitements statistiques fiables¹⁹⁰.

¹⁹⁰ Les deux matrices de corrélations inter items issus des traitements sous SPSS peuvent être consultées en détail en annexe.

Tableau 34 : Résultat récapitulatif des corrélations entre items (échelle 1 : MEES)

Statistiques récapitulatives d'élément							
		Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/ Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne	des	1,993	3,772	1,779	1,892	,256	42
Variance	des	,436	1,764	1,328	4,046	,156	42
Corrélations		-,080	,764	,844	-9,601	,013	42
entre éléments							

Tableau 35 : Résultat récapitulatif des corrélations entre items (échelle 2 : SAR)

Statistiques récapitulatives d'élément							
		Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/ Minimum	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne	des	3,235	3,890	,655	1,202	,030	48
Variance	des	,123	1,018	,896	8,305	,050	48
Corrélations		-,018	,596	,614	-33,122	,007	48
entre éléments							

4.3.1. ÉPURATION DE L'ÉCHELLE DE MESURE 1 : « MISSION ÉDUCATIVE DE L'ENTRAÎNEUR SPORTIF »

Pour la première échelle de mesure, nous avons traité les 298 questionnaires, que nous avons obtenus, sous SPSS 23. L'analyse est faite via ACP avec une rotation orthogonale Varimax.

Pour le questionnaire initial nous avons calculé l'indice KMO et la signification de Bartlett afin de vérifier la possibilité de factoriser les données. Les résultats de ces deux tests sont donnés par le tableau suivant.

Tableau 36 : Les résultats KMO et Bartlett du questionnaire initial (échelle 1)

KMO et le test de Bartlett		
Mesure de précision de l'échantillonnage Kaiser-Meyer-Olkin		.927
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	6510.623
	DDL	861
	Signification de Bartlett	.000

Les valeurs respectives KMO = 0.927 pour un seuil recommandé de 0.6 et la significativité de Bartlett qui est = 0.000 (Bartlett, 1954), sont très satisfaisantes. Ainsi, nous pourrions poursuivre les traitements statistiques après avoir vérifié que la matrice de corrélation peut être factorisée.

Le tableau ci-dessous présente les résultats de la première ACP réalisée sur l'ensemble d'items qui composent la deuxième échelle de mesure. Ils montrent que sept dimensions ont été extraites et que 59% de la variance totale a été expliquée.

Tableau 37 : Les résultats de l'ACP sur l'ensemble du questionnaire initial (échelle 1)

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	14.078	33.518	33.518	7.038	16.757	16.757
2	3.848	9.161	42.679	4.852	11.553	28.310
3	1.789	4.260	46.939	3.692	8.791	37.101
4	1.397	3.327	50.266	2.871	6.836	43.936
5	1.322	3.146	53.413	2.663	6.340	50.277
6	1.144	2.723	56.135	1.865	4.440	54.717
7	1.091	2.597	58.733	1.687	4.016	58.733
8	.980	2.334	61.067			
9	.931	2.217	63.284			
10	.913	2.174	65.458			
11	.854	2.034	67.493			
12	.827	1.970	69.462			

13	.759	1.806	71.269		
14	.711	1.694	72.962		
15	.695	1.655	74.617		
16	.667	1.588	76.205		
17	.647	1.540	77.745		
18	.611	1.455	79.201		
19	.577	1.373	80.574		
20	.573	1.365	81.938		
21	.546	1.300	83.238		
22	.531	1.265	84.503		
23	.511	1.216	85.719		
24	.491	1.170	86.890		
25	.458	1.090	87.980		
26	.451	1.074	89.053		
27	.425	1.012	90.065		
28	.390	.928	90.993		
29	.379	.901	91.895		
30	.371	.884	92.779		
31	.364	.868	93.646		
32	.327	.779	94.426		
33	.319	.760	95.186		
34	.288	.687	95.873		
35	.276	.657	96.530		
36	.261	.621	97.151		
37	.251	.598	97.750		
38	.217	.517	98.267		
39	.210	.500	98.767		
40	.203	.482	99.249		
41	.169	.402	99.652		
42	.146	.348	100.000		

Suite à cette ACP, nous avons supprimé 17 items qui ne possèdent pas les qualités métriques requises pour être conservés dans la suite de l'analyse. Il s'agit d'éliminer les items qui ne remplissent pas une ou plusieurs des conditions suivantes :

- Une qualité de représentation supérieure à 0.5.

- Un poids factoriel (loadings) supérieur à 0.5.

De plus, les items qui ont un poids factoriel élevé sur plusieurs dimensions, ainsi que ceux qui forment une dimension à eux seuls ont été supprimés.

Plusieurs items ont été, à ce stade de l'analyse, supprimés vu qu'ils ne répondent pas aux conditions (une ou plusieurs des conditions) que nous venons de citer ci-dessus. Il s'agit de huit items supplémentaires en plus des 17 items supprimés suite à la première ACP. Ainsi, 17 items seulement, sur les 24 initiaux, répondaient à ces conditions et ont été, par conséquent, retenus dans la suite de cette analyse.

L'ACP relative à ces 17 items a été, par la suite, réalisée. Il s'agit, dans un premier temps de regarder de nouveau les valeurs KMO et Bartlett. Les résultats (tableau 38) montrent un bon indice KMO = 0.901 qui tend vers 1 et une signification de Bartlett = 0.000 qui est très satisfaisante. Alors, nous avons vérifié la possibilité de factorisation des données pour poursuivre notre étude.

Tableau 38 : Les résultats KMO et Bartlett (questionnaire initial épuré - échelle 1)

KMO et le test de Bartlett	
Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin	.901
Test de Khi-deux approximé	2464.880
sphéricité de DDL	136
Bartlett Signification de Bartlett	.000

4.3.1.1. La qualité de représentation des items (questionnaire épuré - échelle 1)

Parmi ces 17 items, 13 ont une valeur comprise entre 0.600 et 0.800. Ces items ont une qualité de représentation très satisfaisante. Pour les quatre items restants, il s'agit d'une valeur inférieure à 0.600, mais toujours supérieure à 0.520, ce qui reste tout à fait acceptable.

Tableau 39 : La qualité de représentation des items (questionnaire initial épuré - échelle 1)

Qualité d'extraction		
	Initial	Extraction
Mon entraîneur me parle parfois d'autres choses que du sport.	1.000	.643
Avec mon entraîneur, on parle aussi de plein de choses de la vie de tous les jours.	1.000	<u>.598</u>
Avec mon entraîneur, on parle de sport et d'autres choses.	1.000	.732
Mon entraîneur me dit de faire attention à mon alimentation.	1.000	.741
Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop sucrés.	1.000	.688
Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop salés.	1.000	.774
Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop gras.	1.000	.719
Mon entraîneur me conseille de manger régulièrement des fruits et des légumes.	1.000	.652
Mon entraîneur me conseille de manger ce qui me donne de l'énergie.	1.000	<u>.570</u>
Mon entraîneur me demande de respecter tous les entraîneurs, pas seulement lui-même.	1.000	.663

Mon entraîneur me demande de respecter mes adversaires.	1.000	.727
Mon entraîneur me demande de respecter les personnes qui s'occupent de l'entretien.	1.000	.635
Mon entraîneur me demande de ne pas se moquer des perdants.	1.000	.649
Mon entraîneur me demande de ne pas être en retard.	1.000	.731
Mon entraîneur me demande de ne pas rater trop de séances.	1.000	<u>.577</u>
Mon entraîneur me dit de prendre régulièrement une douche pour rester propre.	1.000	<u>.523</u>
Mon entraîneur me demande d'arriver à l'heure.	1.000	.784

4.3.1.2. La variance totale expliquée (échelle 1)

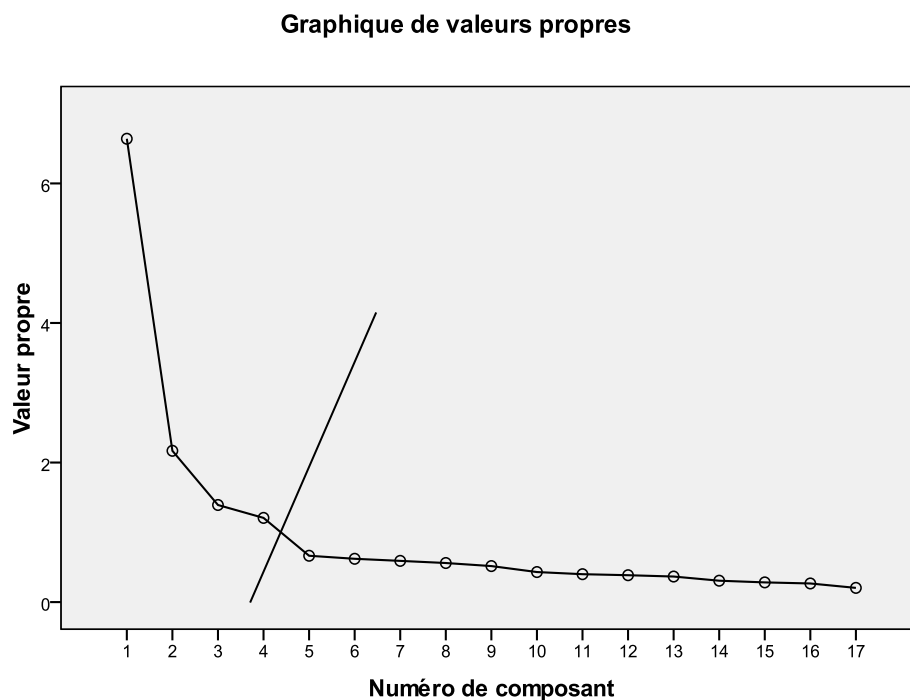
En appliquant le critère de Kaiser (extraction arrêtée lorsque les valeurs propres pour chaque dimension étaient inférieures à 1), nous avons obtenu quatre dimensions grâce à l'ACP réalisée sur les 17 items retenus. Comme le montre le tableau ci-dessous, le pourcentage de la variance totale expliquée par ces dimensions est de 67%, une valeur considérée comme étant très satisfaisante. De plus, la somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation oscille entre 12% et 27% ce qui traduit une certaine homogénéité du modèle.

Tableau 40 : Les résultats de l'ACP sur le questionnaire initial épuré (échelle 1)

Variance totale expliquée						
Dimensions	Valeurs propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	6.640	39.059	39.059	4.592	27.012	27.012
2	2.168	12.753	51.812	2.692	15.832	42.844
3	1.392	8.185	59.998	2.142	12.601	55.445
4	1.207	7.098	67.096	1.981	11.651	67.096
5	.664	3.907	71.003			
6	.621	3.651	74.654			
7	.591	3.475	78.129			
8	.560	3.295	81.424			
9	.516	3.036	84.460			
10	.431	2.533	86.993			
11	.400	2.353	89.346			
12	.385	2.267	91.612			
13	.366	2.155	93.767			
14	.307	1.804	95.571			
15	.282	1.661	97.232			
16	.267	1.570	98.802			
17	.204	1.198	100.000			

De plus, nous avons eu recours au Scree-test de Cattell (1966), qui nous a donné le graphique de valeurs propres ci-dessous. Ainsi, quatre dimensions ont une valeur propre supérieure à 1.

Figure 20 : Scree-test de la première collecte de données (échelle 1)



Le nombre de dimensions qui compose la deuxième échelle de mesure s'élève à quatre. Nous procédons, alors, à l'analyse de la matrice des composantes après rotation orthogonale de type Varimax.

4.3.1.3. La matrice des composantes après rotation orthogonale Varimax (échelle 1)

Le tableau suivant, intitulé la matrice des composantes après rotation, présente les corrélations de chacune des 17 items avec leur dimension, ainsi que leurs corrélations avec les autres dimensions.

Au niveau des résultats, presque tous les items ont une corrélation supérieure à 0.7 avec leurs dimensions respectives, ce qui peut être considéré comme élevé. Pour les corrélations partagées avec les autres dimensions, celles-ci sont presque toutes très faibles, avec des valeurs inférieures à 0.3. Aucun item ne contribue à expliquer plus d'une dimension.

Tableau 41 : La matrice des composantes après rotation orthogonale Varimax (échelle 1)

Matrice des composantes après rotation				
	Composantes			
	1	2	3	4
1. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop salés.	.848	.131	.102	.166
2. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop gras.	.814	.055	.220	.070
3. Mon entraîneur me dit de faire attention à mon alimentation.	.807	.116	.192	.200
4. Mon entraîneur me conseille de manger régulièrement des fruits et des légumes.	.790	.079	.082	.125
5. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop sucrés.	.776	.153	.180	.173
6. Mon entraîneur me conseille de manger ce qui me donne de l'énergie.	.710	.167	.138	.138
7. Mon entraîneur me dit de prendre régulièrement une douche pour rester propre.	.657	.229	-.020-	.197
1. Mon entraîneur me demande de respecter mes adversaires.	.145	.825	.156	.043
2. Mon entraîneur me demande de respecter tous les entraîneurs, pas seulement lui-même.	.124	.795	.061	.107
3. Mon entraîneur me demande de ne pas se moquer des perdants.	.092	.777	.190	.035
4. Mon entraîneur me demande de respecter les personnes qui s'occupent de l'entretien.	.263	.695	.259	.123
1. Mon entraîneur me demande d'arriver à l'heure.	.140	.145	.856	.100
2. Mon entraîneur me demande de ne pas être en retard.	.258	.266	.766	.083
3. Mon entraîneur me demande de ne pas rater trop de séances.	.131	.184	.703	.177
1. Avec mon entraîneur, on parle de sport et d'autres choses.	.119	.100	.132	.831

2. Mon entraîneur me parle parfois d'autres choses que du sport.	.211	.101	.093	.761
3. Avec mon entraîneur, on parle aussi de plein de choses de la vie de tous les jours.	.349	.044	.130	.676

Pour rappel, la première échelle de mesure, celle de la mission éducative de l'entraîneur sportif (MEES), renvoie à l'aspect éducatif de la mission d'un entraîneur sportif. Une mission qui va caractériser, en grande partie, son travail auprès des jeunes sportifs. Il s'agit, en effet, de donner à ces derniers, des conseils, des remarques, des directives, etc., qui concernent essentiellement les bonnes pratiques que les enfants doivent adopter durant leur présence au club. De plus, en nous basant principalement sur les résultats des entretiens qualitatifs que nous avons menés, nous avons défini cinq dimensions a priori qui pourraient mesurer « la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif ». Seulement quatre dimensions ont été conservées suite à l'ACP. Au total, 17 items ont été retenus parmi ces 42 initiaux.

- **Dimension 1** : la sensibilisation au bien-être du corps (Alimentation et hygiène corporelle).

Cette première dimension regroupe les 7 items suivants :

1. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop gras : BIENCORP1
2. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop salés : BIENCORP2
3. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop sucrés : BIENCORP3
4. Mon entraîneur me dit de faire attention à mon alimentation : BIENCORP4
5. Mon entraîneur me conseille de manger régulièrement des fruits et des légumes : BIENCORP5
6. Mon entraîneur me conseille de manger ce qui me donne de l'énergie : BIENCORP6
7. Mon entraîneur me dit de prendre régulièrement une douche pour rester propre : BIENCORP7

Ces items ont permis de définir la première dimension comme étant celle de la sensibilisation des enfants au bien-être du corps (alimentation et hygiène corporelle). Au club, l'entraîneur conseille les enfants sur leur alimentation et sur l'hygiène corporelle en général. En effet, six items parmi les sept qui composent cette dimension renvoient essentiellement au thème de la bonne alimentation. Le dernier item évoque l'idée de l'importance de la propreté par la prise régulière de la douche. De ce fait, nous tentons plutôt de nommer la première dimension « La sensibilisation au bien-être du corps » qui passe par une bonne alimentation et par la propreté.

- **Dimension 2** : la sensibilisation au respect des autres (**RESPAUT**)

La deuxième dimension est également composée de 4 items :

1. Mon entraîneur me demande de respecter mes adversaires : RESPAUT1
2. Mon entraîneur me demande de respecter tous les entraîneurs, pas seulement lui-même : RESPAUT2
3. Mon entraîneur me demande de ne pas se moquer des perdants : RESPAUT3
4. Mon entraîneur me demande de respecter les personnes qui s'occupent de l'entretien : RESPAUT4

Ces quatre items abordent essentiellement le respect des autres. Il s'agit, surtout, du respect de l'autrui lors de la présence de l'enfant au sein du club (des personnes qui s'occupent de l'entretien, des autres entraîneurs), lors des entraînements (de l'entraîneur), mais aussi durant les matchs et les compétitions (respect des adversaires, des perdants).

- **Dimension 3** : la sensibilisation au respect de l'heure (**RESPHEUR**)

Cette dimension regroupe les items suivants :

1. Mon entraîneur me demande d'arriver à l'heure : RESPHEUR1
2. Mon entraîneur me demande de ne pas être en retard : RESPHEUR2
3. Mon entraîneur me demande de ne pas rater trop de séances : RESPHEUR3

La pratique sportive au club exige de la part du licencié un certain engagement vis-à-vis de sa participation aux séances d'entraînements et aux compétitions. Ainsi, il s'avère important de sensibiliser les enfants aux notions du respect du temps (arriver à l'heure- ne pas me tarder- ne pas rater des séances). Ce respect fait aussi partie du respect que l'enfant devrait avoir vis-à-vis de son entraîneur et ses collègues.

- **Dimension 4 : interaction entraîneurs-enfants (INTERA)**

Cette quatrième et, dernière dimension, se compose des 3 items suivants :

1. Avec mon entraîneur, on parle de sport et d'autres choses : INTERA1
2. Mon entraîneur me parle parfois d'autres choses que du sport : INTERA2
3. Avec mon entraîneur, on parle aussi de plein de choses de la vie de tous les jours : INTERA3

Trois items, parmi les quatre créés, ont été conservés et composent la dernière dimension de ce second outil de mesure. Ces items sont relatifs à « l'interaction entraîneurs-enfants ». Cette dimension est essentielle vu que l'entraîneur, dans le cadre de sa mission éducative, est censé échanger avec les enfants sur plusieurs sujets, en relation directe ou indirecte avec la PS, telles que des discussions sur le respect, sur l'alimentation, sur l'école, etc.

La dimension qui représente la « Sensibilisation des enfants au respect de l'environnement » a été éliminée. Les items respectifs ne possédaient pas les qualités métriques requises pour être conservés.

Ainsi, les 17 items répartis sur quatre dimensions, conservés à l'issue de l'analyse exploratoire, devrait permettre de mesurer la mission éducative de l'entraîneur. Toutefois, il est essentiel de calculer la cohérence interne des différentes dimensions grâce au calcul du coefficient alpha de Cronbach.

4.3.1.4. La fiabilité des mesures (échelle 1)

L'indice alpha de Cronbach peut prendre plusieurs valeurs comprises entre 0 et 1. Selon Nunnally (1978), le seuil généralement admis est 0.7¹⁹¹. Dans notre cas, les deux dimensions 1 et 3 qui sont respectivement celles du comportement social et de la ponctualité possèdent des alphas supérieurs à 0.7.

Dans le tableau suivant, les résultats du calcul du coefficient alpha de Cronbach relatifs à chaque dimension qui compose l'échelle 1 ainsi que le coefficient global, sont présentés. Cet

¹⁹¹ Dans le cas d'une étude exploratoire et une échelle de mesure utilisée pour la première fois, le seuil admis est de 0.7.

indice permet d'examiner la cohérence interne (ou la fiabilité) entre les différentes dimensions et entre les items qui composent chacune d'entre-elles.

Tableau 42 : Les résultats de l'alpha de Cronbach (Collecte 1 - échelle 1)

Composantes	Alpha de Cronbach
1	0.913
2	0.823
3	0.777
4	0.730
GLOBAL	0.900

Les dimensions 1 et 2 ont respectivement des alphas = 0.913 et à 0.823, jugés très élevés par rapport au seuil considéré comme acceptable qui est de 0.7 (Nunnally, 1978). Les alphas des deux autres dimensions étant supérieurs à 0.7, présentent des scores satisfaisants. De plus, la valeur du coefficient alpha de Cronbach relatif au modèle global est de 0.900.

La cohérence interne des différentes dimensions et de celle du modèle global est ainsi vérifiée. Nous pouvons, alors, lancer notre deuxième collecte des données, celle confirmatoire pour le premier instrument de mesure. Avant de passer à cette étape, nous présentons les résultats relatifs à l'épuration de la deuxième échelle de mesure : la SAR.

4.3.2. ÉPURATION DE L'ECHELLE DE MESURE 2 : « LA SENSIBILITÉ DES ENFANTS AUX ACTIONS RESPONSABLES »

Suite à notre collecte de 391 questionnaires pour le second outil de mesure à créer, nous avons procédé aux tests statistiques d'épuration. Ainsi, ces 392 réponses ont été remplies sur

SPSS 23 et traitées via une analyse en composantes principales (ACP)¹⁹². Le choix était de mobiliser une rotation orthogonale Varimax.

Comme c'est le cas pour la première échelle de mesure, pour pouvoir réaliser une ACP, il faut, tout d'abord, calculer l'indice KMO¹⁹³ (Kaiser-Meyer-Olkin) et la signification du test de sphéricité de Bartlett¹⁹⁴. Les valeurs respectives sont les suivantes : KMO = 0.867 (pour un seuil minimum recommandé de 0.6) (Malhotra, Décaudin et Bouguerra, 2011), et Bartlett= 0.000 ce qui est très significatif (Bartlett, 1954). Les résultats obtenus permettent d'affirmer que la matrice de corrélation peut être factorisée. Ainsi, nous avons poursuivi les traitements statistiques via les ACP. Les résultats de l'indice KMO et du test de sphéricité de Bartlett du questionnaire initial pour la seconde échelle de mesure, sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 43 : Les résultats KMO et Bartlett (questionnaire initial- échelle 2)

KMO et test de Bartlett		
Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Oklin		.867
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	5405.852
	DDL	1128
	Signification de Bartlett	.000

Les résultats de la première ACP, que nous avons réalisée sur les 48 items qui composent le second construit sont présentés dans le tableau suivant. Ils indiquent que 14 dimensions ont été extraites et que cette solution permette d'expliquer 59% de la variance du modèle.

¹⁹² L'ACP permet de réduire le nombre de variables initiales en fonction de leurs poids factoriels et de rendre ainsi l'information moins redondante.

¹⁹³ L'indice KMO varie entre 0 et 1, le seuil minimum recommandé pour qu'il soit acceptable est de 0.6 (Malhorta, Décaudin et Bouguerra, 2011). De plus, un KMO élevé indique qu'il existe une solution factorielle statistiquement acceptable qui représente les relations entre les variables.

¹⁹⁴ Le test de sphéricité de Bartlett indique si la matrice de corrélation est une matrice identité à l'intérieur de laquelle toutes les corrélations sont égales à zéro. C'est-à-dire que les variables soient suffisamment corrélées entre elles pour permettre une réduction significative en dimensions.

Tableau 44 : Les résultats de l'ACP sur l'ensemble du questionnaire initial (échelle 2)

La variance totale expliquée

Dimensions	Valeurs propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	9.605	20.010	20.010	3.617	7.535	7.535
2	2.541	5.294	25.304	3.049	6.352	13.887
3	2.116	4.409	29.713	2.991	6.231	20.118
4	1.640	3.416	33.129	2.335	4.864	24.982
5	1.563	3.255	36.384	2.005	4.177	29.159
6	1.512	3.150	39.534	2.005	4.177	33.336
7	1.390	2.896	42.431	1.945	4.053	37.389
8	1.338	2.787	45.218	1.772	3.692	41.081
9	1.178	2.455	47.673	1.621	3.377	44.459
10	1.111	2.315	49.988	1.586	3.304	47.762
11	1.103	2.299	52.287	1.578	3.288	51.051
12	1.069	2.228	54.514	1.292	2.691	53.742
13	1.044	2.175	56.690	1.242	2.587	56.329
14	1.018	2.122	58.811	1.192	2.483	58.811
15	.991	2.065	60.876			
16	.958	1.996	62.872			
17	.919	1.914	64.787			
18	.882	1.837	66.623			
19	.865	1.801	68.425			
20	.840	1.750	70.175			
21	.803	1.672	71.847			
22	.792	1.649	73.496			
23	.755	1.574	75.070			
24	.717	1.494	76.564			
25	.696	1.451	78.014			
26	.671	1.398	79.413			
27	.645	1.343	80.755			
28	.633	1.319	82.074			
29	.602	1.254	83.328			
30	.587	1.224	84.552			

31	.575	1.198	85.750		
32	.560	1.167	86.917		
33	.531	1.107	88.024		
34	.516	1.075	89.099		
35	.499	1.040	90.139		
36	.469	.977	91.116		
37	.461	.961	92.077		
38	.439	.915	92.992		
39	.424	.884	93.876		
40	.400	.833	94.709		
41	.386	.805	95.514		
42	.371	.773	96.287		
43	.357	.743	97.030		
44	.326	.680	97.710		
45	.323	.674	98.384		
46	.297	.619	99.002		
47	.266	.554	99.556		
48	.213	.444	100.000		

Nous ne pouvons pas poursuivre les traitements avec tous les items qui composent le deuxième construit. Certains d'entre eux vont être éliminés. Ainsi, nous avons retiré ceux qui ont une qualité de représentation médiocre. Les items dont la qualité de représentation était inférieure à 0.5, par exemple, ont été supprimés. De plus, nous avons éliminé les items ayant des loadings (poids factoriel) inférieur à 0.5 et ceux qui ont un poids factoriel élevé sur plus d'une dimension, car cela signifie que les items reflètent plus d'un concept. Les items qui forment à eux seuls une dimension a été écartés. De ce fait, 17 items sur les 48 initiaux ont été supprimés. Par la suite, quatre analyses en composantes principales ont été réalisées.

Par ailleurs, l'item « *Pour être en bonne santé, je varie mon alimentation* » ayant une qualité de représentation de 0.476 a été conservé. Bien qu'il ait une qualité de représentation inférieure à 0.5, et un loadings de 0.538, son élimination aurait affecté la valeur alpha de Cronbach de la dimension dans laquelle il fait partie (dimension 4). En effet, l'alpha de cette dimension sans l'item en question est trop faible (0.523). L'ajout de cet item au calcul de

l'alpha va améliorer sa valeur (0.591 très proche de 0.6). Dans la partie consacrée à l'analyse de la fiabilité des outils de mesure nous allons apporter plus de précisions à notre décision.

Suite à ces ACP, les résultats ont montré que 7 items doivent être supprimés. Ces items ayant une qualité de représentation faible et/ou des loadings inférieurs à 0.5. De plus, ceux qui forment une dimension à eux seuls ont été aussi supprimés et ceux qui sont présents sur plus d'une dimension. Au total, la moitié des items qui formaient la deuxième échelle de mesure ont été supprimés. Par la suite, nous avons poursuivi notre étude.

Les résultats de l'ACP réalisée à partir des 24 items retenus sont présentés dans les tableaux suivants. Encore une fois, nous avons calculé les scores KMO et le test de sphéricité de Bartlett pour ces 24 items. Ce calcul est indispensable afin de vérifier que les données peuvent être factorisées afin de pouvoir continuer l'étude. Ainsi, les résultats de ces tests sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 45 : Les résultats KMO et Bartlett (questionnaire initial épuré- échelle 2)

KMO et test de Bartlett	
Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin	.809
Test de sphéricité de Bartlett	2255.047
Ki-deux approximé DDL	276
Signification de Bartlett	.000

Au niveau de l'indice KMO le résultat obtenu est de 0.809. La signification de Bartlett est égale à 0.000. Les deux valeurs sont très satisfaisantes et nous permettent d'affirmer que les données obtenues peuvent être factorisées.

4.3.2.1. La qualité de représentation des items (questionnaire épuré- échelle 2)

Dans le tableau suivant nous présentons les valeurs relatives à la qualité de représentation des 24 items retenus. Parmi ces items, 12 ont une valeur comprise entre 0.601 et 0.760. Il est possible de considérer que ces items ont une qualité de représentation très satisfaisante. De plus, 11 ont une qualité de représentation entre 0.500 et 0.600, présentant ainsi des valeurs modestes, mais qui restent tout à fait acceptables. Et comme nous l'avons précédemment mentionné, un item avec une qualité de représentation inférieure à 0.5 va être pourtant retenu.

Tableau 46 : La qualité de représentation des items du questionnaire initial épuré (échelle 2)

Qualité de représentation		
	Initial	Extraction
Pour être en bonne santé, je ne grignote pas entre les repas.	1.000	.564
Pour être en bonne santé, c'est important de limiter la consommation d'aliments trop salés.	1.000	.581
<i>Pour être en bonne santé, je varie mon alimentation.</i>	<i>1.000</i>	<i>.476</i>
Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé.	1.000	.531
C'est important de manger 5 fruits et légumes par jour.	1.000	.586
Je prends régulièrement une douche pour être propre.	1.000	.636
Pour être en bonne santé, je pratique régulièrement une activité physique.	1.000	.655
C'est important pour la santé d'avoir suffisamment d'heures de sommeil.	1.000	.760
Pour rester en bonne santé, il faut bien dormir.	1.000	.737
Je ne dois pas insulter les autres (adultes, copains).	1.000	.709
Quand je me suis mal lavé, je ne sens pas bon.	1.000	.562
Je ne dois pas être violent avec les autres (adultes, copains).	1.000	.687
C'est important de saluer les autres quand je les rencontre.	1.000	.533
C'est important de remercier les autres quand ils nous aident.	1.000	.552

Il ne faut pas se moquer des autres (adultes, copains).	1.000	.597
Par respect aux autres, c'est important de ne pas arriver en retard.	1.000	.720
Par respect aux autres, c'est important d'arriver à l'heure.	1.000	.638
C'est important d'être poli avec les autres (adultes, copains).	1.000	.548
Je m'excuse quand je fais une bêtise.	1.000	.559
Je prends l'habitude de trier les déchets.	1.000	.575
C'est important de ne pas gaspiller l'eau.	1.000	.602
Je ne dis pas de gros mots aux autres (adultes, copains).	1.000	.645
Je n'abîme pas le matériel mis à ma disposition.	1.000	.689
C'est important d'écouter les instructions de mon professeur.	1.000	.633

4.3.2.2. La variance totale expliquée (échelle 2)

Comme montre le tableau suivant, le nombre total de dimensions extraites grâce à l'analyse est de huit. Ce nombre a été défini en nous basant sur le critère de Kaiser, qui consiste à arrêter l'extraction lorsque les valeurs propres pour chaque dimension étaient inférieures à 1.

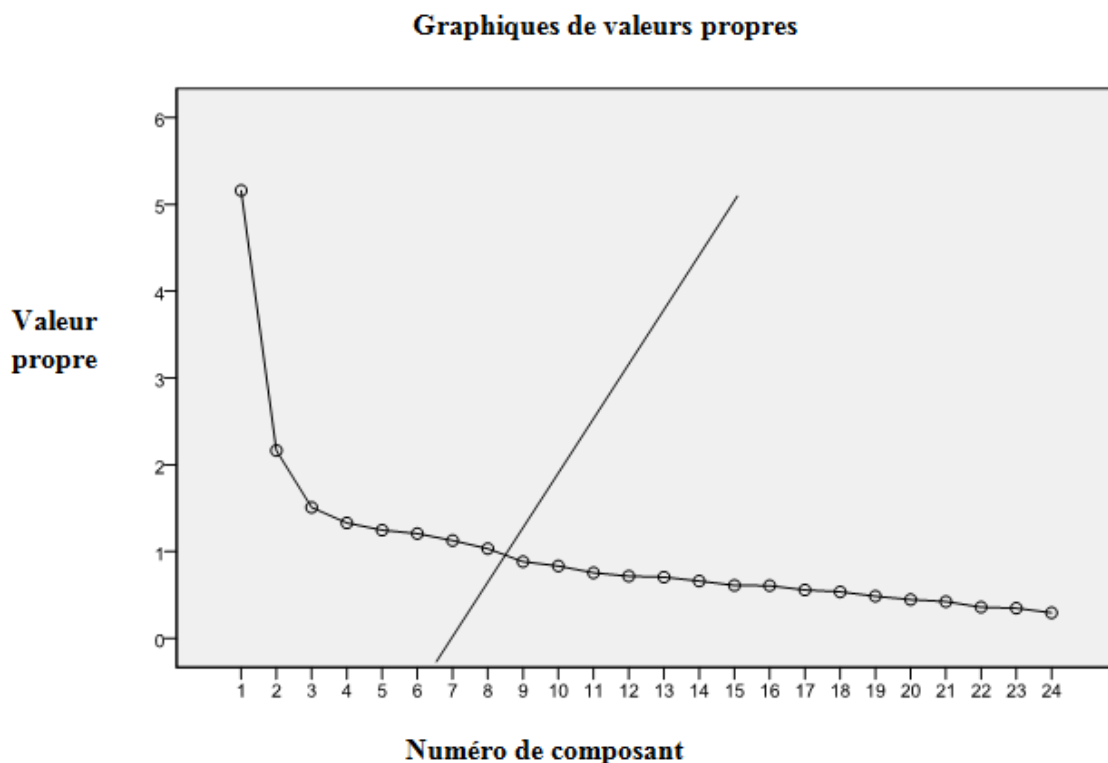
Tableau 47 : Les résultats de l'ACP sur le questionnaire initial épuré (échelle 2)

Variance totale expliquée						
Dimensions	Valeurs propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	5.159	21.495	21.495	2.852	11.885	11.885
2	2.164	9.017	30.512	2.160	9.001	20.886
3	1.508	6.285	36.797	2.080	8.667	29.552
4	1.330	5.540	42.337	1.872	7.800	37.353
5	1.247	5.194	47.531	1.508	6.284	43.636
6	1.207	5.030	52.560	1.488	6.199	49.835
7	1.127	4.696	57.256	1.455	6.061	55.896
8	1.034	4.307	61.563	1.360	5.667	61.563
9	.884	3.682	65.245			
10	.834	3.473	68.718			
11	.755	3.147	71.865			
12	.717	2.986	74.852			
13	.706	2.940	77.792			
14	.661	2.753	80.544			
15	.610	2.543	83.088			
16	.607	2.530	85.618			
17	.558	2.324	87.942			
18	.536	2.232	90.174			
19	.486	2.025	92.198			
20	.447	1.862	94.061			
21	.424	1.765	95.825			
22	.359	1.497	97.323			
23	.348	1.449	98.771			
24	.295	1.229	100.000			

Le tableau 48 montre que les 24 items retenus peuvent être regroupés en huit dimensions. De plus, ils permettent d'obtenir une restitution de la variance de 62%, score qui peut être considéré comme satisfaisant.

De plus, nous avons eu recours au Scree-test de Cattell (1966), qui nous a donné le graphique de valeurs propres suivant ou le Scree-plot. Il s'agit, tout simplement d'une autre technique que le chercheur peut utiliser afin de déterminer le nombre de facteurs à retenir suite à l'ACP. Ainsi, comme montre le graphique ci-dessous, huit dimensions ont une valeur propre supérieure à 1. Ce deuxième construit est donc composé de ces huit dimensions.

Figure 21 : Scree-test de la première collecte de données (échelle 2)



4.3.2.3. La matrice des composantes après rotation orthogonale Varimax (échelle 2)

Dans le cadre de nos ACP, nous avons privilégié une rotation orthogonale Varimax. Ce type de rotation permet de conserver les informations projetées sur un seul axe. Dans le tableau suivant, celui de la matrice des composantes après rotation, les corrélations possédées par les 24 items avec leurs dimensions ainsi que leurs corrélations avec les autres items sont présentées.

Tableau 48 : La matrice des composantes après rotation orthogonale Varimax (échelle 2)

Matrice des composantes après rotation								
	Composantes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Je ne dois pas être violent avec les autres (adultes, copains).	.787	.107	.008	-.038-	.156	.141	-.018-	-.097-
2. Je n'abîme pas le matériel mis à ma disposition.	.753	.121	.051	.146	-.069-	-.054-	.088	.260
3. Je ne dis pas de gros mots aux autres (adultes, copains).	.715	.164	.087	.189	-.041-	-.057-	.211	.116
4. Je ne dois pas insulter les autres (adultes, copains).	.688	.077	.082	.006	.355	.199	-.182-	-.159-
5. Il ne faut pas se moquer des autres (adultes, copains).	.660	.085	.010	.097	-.082-	-.115-	.262	.236
1. C'est important d'écouter les instructions de mon professeur.	.059	.777	.074	-.012-	.130	-.026-	.048	-.015-
2. Je m'excuse quand je fais une bêtise.	.118	.680	.133	.134	-.166-	.064	.125	-.018-
3. C'est important d'être poli avec les autres (adultes, copains).	.185	.664	-.002-	.127	.094	.146	.074	.145

4. C'est important de remercier les autres quand ils nous aident.	.150	.557	.314	.220	.006	.052	-.192-	.180
1. Par respect aux autres, c'est important de ne pas arriver en retard.	.091	.001	.812	.105	.125	.156	.012	-.032-
2. Par respect aux autres, c'est important d'arriver à l'heure.	.070	.131	.738	.153	-.075-	.111	.168	.042
3. C'est important de saluer les autres quand je les rencontre.	-.023-	.250	.621	.052	.257	-.037-	.008	.119
1. Pour être en bonne santé, je ne grignote pas entre les repas	.064	-.006-	-.071-	.734	.016	.094	-.036-	-.072-
2. Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé.	.151	.107	.177	.619	.166	.129	-.116-	.155
3. C'est important de manger 5 fruits et légumes par jour.	.026	.206	.257	.598	.088	.097	.265	.177
4. Pour être en bonne santé, je varie mon alimentation.	.098	.229	.230	.538	.088	-.135-	.213	.010
1. Pour être en bonne santé, je pratique régulièrement une activité physique.	.097	.001	-.017-	.163	.770	.034	.123	.098

2. Pour être en bonne santé, c'est important de limiter la consommation d'aliments trop salés.	.014	.057	.309	.068	.674	.028	.141	.045
1. C'est important pour la santé d'avoir suffisamment d'heures de sommeil.	.095	.127	.110	.006	.136	.834	.084	-.027-
2. Pour rester en bonne santé, il faut bien dormir.	-.071-	.043	.135	.227	-.088-	.741	.179	.266
1. Quand je me suis mal lavé, je ne sens pas bon.	.126	-.061-	.131	.017	.067	.091	.714	.057
2. Je prends l'habitude de trier les déchets.	.103	.211	.004	.074	.178	.129	.682	-.026-
1. Je prends régulièrement une douche pour être propre.	.013	.144	-.081-	.153	.219	.116	-.093-	.718
2. C'est important de ne pas gaspiller l'eau.	.265	.018	.215	-.042-	-.049-	.056	.153	.674

Les résultats ainsi obtenus sont très satisfaisants, puisque plus que la moitié des items ont des corrélations supérieures à 0.700 avec leurs dimensions. Pour le reste d'items, seulement trois ont des corrélations respectivement de 0.557, 0.598 et 0.538. Cependant, elles restent tout à fait acceptables car supérieures à la limite 0.5 communément admise. Les dimensions sont les suivantes :

- **La dimension 1**, Comportement Social (CS), est composée des cinq items suivants :
 1. Je ne dois pas être violent avec les autres (adultes, copains) : CS1

2. Je n'abîme pas le matériel mis à ma disposition¹⁹⁵ : CS2
3. Je ne dis pas de gros mots aux autres (adultes, copains) : CS3
4. Je ne dois pas insulter les autres (adultes, copains) : CS4
5. Il ne faut pas se moquer des autres (adultes, copains) : CS5

La première dimension, composée des 5 items ci-dessus, a été définie comme étant le comportement social. En effet, elle reflète certains aspects du comportement qu'il faut adopter dans la société en général et quel que soit le contexte (à l'école, dans la rue, au club, dans les centres de loisirs, à la maison,).

- **La dimension 2, Respect (RES)**, regroupe les quatre items suivants :

1. C'est important d'écouter les instructions de mon professeur : RES1
2. Je m'excuse quand je fais une bêtise : RES2
3. C'est important d'être poli avec les autres (adultes, copains) : RES3
4. C'est important de remercier les autres quand ils nous aident : RES4

Ces items abordent le respect ou certains aspects du respect que les enfants doivent adopter dans leur quotidien.

- **La dimension 3, Ponctualité (PONCT)**, est composée des trois items suivants :

1. Par respect aux autres, c'est important de ne pas arriver en retard : PONCT1
2. Par respect aux autres, c'est important d'arriver à l'heure : PONCT2
3. *C'est important de saluer les autres quand je les rencontre.*

Dans cette dimension, deux items renvoient directement au thème de la « Ponctualité » ou du respect du temps et de l'heure. Cependant, le troisième item exprime un comportement social qui est le fait de saluer les gens quand nous les rencontrons. Nous avons décidé de calculer l'alpha de Cronbach de cette dimension avec et sans ce dernier item. À la lumière des résultats obtenus, nous déciderons de le retenir ou pas.

Concernant l'idée de la ponctualité (le fait d'être à l'heure, de ne pas être en retard), il s'agit d'une qualité sociale qui est toujours appréciée par les autres. De plus, cette qualité marque un certain respect que la personne éprouve vis-à-vis de l'autre. Elle reflète également une marque de responsabilité.

¹⁹⁵ L'item « Je n'abîme pas le matériel mis à ma disposition » reflète une prise en conscience de la responsabilité collective vu que ce matériel appartient à tout le monde et non pas seulement à une seule personne d'où la nécessité de le conserver et non pas le détruire.

- **La dimension 4**, BONNE ALIMENTATION (BONAL), est composée des quatre items suivants :
 1. Pour être en bonne santé, je ne grignote pas entre les repas : BONAL1
 2. C'est important de manger 5 fruits et légumes par jour : BONAL2
 3. Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé : BONAL3
 4. Pour être en bonne santé, je varie mon alimentation : BONL4

Ces quatre items sont relatifs au thème de l'« Alimentation », voire la « Bonne Alimentation ». Ces items font référence à certaines habitudes alimentaires qu'il faut privilégier dans le cadre d'une bonne alimentation. Des habitudes telles que ne pas manger entre les repas, de consommer cinq portions de fruits et de légumes au quotidien, de varier son alimentation, etc.

- **La dimension 6**, Qualité de Sommeil (QSOM), regroupe les deux items suivants :
 1. C'est important pour la santé d'avoir suffisamment d'heures de sommeil.
 2. Pour rester en bonne santé, il faut bien dormir.

La dernière dimension que nous avons retenue dans le cadre de la première échelle de mesure est composée de deux items qui expriment l'idée de la « Qualité de Sommeil ». Bien qu'ils varient en fonction de l'âge et du genre, « Bien dormir » et « dormir suffisamment » font une partie essentielle de l'hygiène de vie en général.

- **En ce qui concerne les dimensions 5, 7 et 8** qui regroupent chacune deux items¹⁹⁶, nous avons décidé de les éliminer vu que leurs valeurs d'alpha de Cronbach étaient trop faibles (dimension 5 : 0.385, dimension 7 : 0.490 et dimension 8 : 0.347). Alors, ces dimensions ne possèdent pas les qualités métriques requises pour être conservées.

Pour résumer, quatre dimensions ont été définies a priori (la sensibilité à une bonne hygiène de vie, la sensibilité au respect des autres, la sensibilité au respect des règles, la sensibilité au respect de l'environnement), pour mesurer « la sensibilité des enfants aux actions responsables »¹⁹⁷. Les cinq dimensions que nous avons retenues, suite aux ACP réalisées, comportent des items qui renvoient à certaines dimensions définies a priori. Cependant, concernant la dimension du « respect de l'environnement », tous les items qui la composent

¹⁹⁶ En théorie, calculer un coefficient alpha de Cronbach n'est pas possible pour deux items.

¹⁹⁷ Nous avons défini la notion de la sensibilité aux actions responsables comme étant « la propension d'un individu à s'engager de manière plus ou moins forte dans des actions reflétant des valeurs de respect et de responsabilité ».

ont été supprimés. Les traitements statistiques ont montré que les items respectifs ne possédaient pas les qualités métriques requises pour être conservés.

L'épuration de ce second outil de mesure permet de mettre en évidence une structure à cinq dimensions, composée de 17 items.

Afin de s'assurer de la fiabilité de l'échelle globale et de chaque dimension qui la compose, il est nécessaire d'étudier les résultats obtenus par le calcul de l'alpha de Cronbach qui y sont associés.

4.3.2.4. La fiabilité des mesures : Alpha de Cronbach (échelle 2)

Le tableau suivant présente les valeurs des alphas de Cronbach de chaque dimension ainsi que celle de l'ensemble d'items qui composent la deuxième échelle de mesure, celle de la SAR.

Tableau 49 : Les résultats de l'alpha de Cronbach (échelle 2)

Composantes	Alpha de Cronbach
1	0.800
2	0.691
3	0.702
4	0.591
5	0.385
6	0.636
7	0.490
8	0.347
GLOBAL	0.796

Il est à noter que pour la dimension 3, celle de la ponctualité, nous avons calculé le coefficient alpha de Cronbach avec les trois items initiaux dans un premier temps et nous avons obtenu une valeur de 0.683. Puis, nous avons éliminé l'item : « *C'est important de saluer les autres quand je les rencontre* » du calcul alpha : nous avons obtenu un coefficient amélioré de valeur

0.702. Ainsi, nous avons décidé de supprimer cet item de cette dimension, et ceci pour deux raisons. Il ne reflète pas le thème de la « ponctualité » d'une part. D'autre part, l'élimination de l'alpha ne s'affecte pas négativement, au contraire elle s'améliore, bien que le calcul d'un alpha de Cronbach avec deux items soit théoriquement discutable.

La dimension 2 qui est celle du respect possède une valeur de 0.691 très proche de 0.7, alors elle est admise. Les valeurs alphas de Cronbach pour les dimensions 4 et 6 (la bonne alimentation et la qualité de sommeil) ne sont pas élevées, mais restent admises selon les recommandations de Nunnally (1976). De plus, elles ne nuisent pas au coefficient alpha global, qui est très satisfaisant avec un score de 0.796. Ces deux dimensions ont été, donc conservées. Par contre, pour les trois autres dimensions ayant des valeurs alphas trop faibles, nous décidons de les éliminer.

Les conditions étant respectées, surtout en termes de cohérence interne des différentes dimensions et du modèle global, il est désormais possible de lancer notre deuxième collecte de données confirmatoire.

Conclusion de la section 1

La première section du chapitre, dédiée à la création des deux instruments de mesure (la MEES et la SAR), a permis de mettre en perspective deux échelles épurées à l'issue de l'application des premières étapes du paradigme de Churchill (1979). À la suite de la spécification du domaine et la création d'un ensemble d'items pour chacun des deux construits, évalués par des experts, nous avons effectué notre première collecte des données quantitatives. Cette collecte exploratoire vise principalement à travers les tests statistiques (les ACP et les tests de fiabilité) d'épurer les outils de mesure afin d'arriver à une échelle de mesure fiable. À l'issue des résultats obtenus, nous pouvons procéder à la deuxième collecte des données, celle confirmatoire, qui constitue la cinquième étape du paradigme de Churchill (1979). Ainsi, dans la prochaine section, nous exposerons cette collecte confirmatoire et les analyses statistiques qui y sont associées.

SECTION 2 - PHASE CONFIRMATOIRE ET ESTIMATION DE LA VALIDITÉ

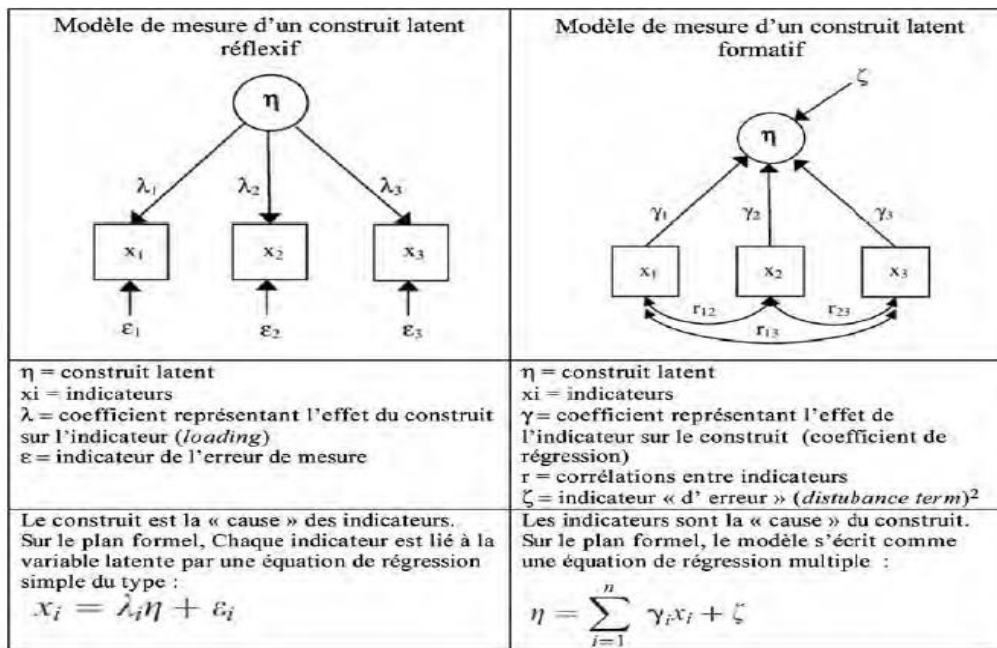
Suite à la première collecte des données exploratoire, qui a permis d'épurer les deux instruments de mesure, nous allons procéder à une deuxième collecte des données, à visée confirmatoire.

Dans cette étape, nous allons réaliser, comme dans l'étape précédente, des tests statistiques pour obtenir des résultats fiables (via l'indice alpha de Cronbach et le Rho de Jöreskog) et valides (Rho de validité convergente). De plus, la structure globale, de chaque échelle de mesure, a été assurée par des analyses par équations structurelles¹⁹⁸, réalisées sous AMOS 21.

Il est important de signaler que les modèles structurels combinent deux types de construits : réflexifs et formatifs (figure 22).

¹⁹⁸ Les méthodes d'équations structurelles (MES) ont été, principalement, développées pour permettre d'examiner les relations causales multiples, puis leur usage s'est étendu vers les analyses factorielles confirmatoires (analyses de validité des construits latents) (Lacroux, 2011). De plus, dans certains cas les MES ont été utilisées pour les analyses multi groupes (El Akremi, 2005) et aux études longitudinales (Compoy et Dumas, 2005).

Figure 22 : Distinction entre construits formatifs et réflexifs (Diamantopoulos et al., 2008)



Selon Bollen et Lennox (1991), les indicateurs dans le cadre d'un construit latent formatif doivent être significativement corrélés, à la différence d'un construit réflexif (Bollen et Ting, 2000). En outre, la relation de causalité pour les construits réflexifs est inversée : elle procède des indicateurs vers le construit (Lacroux, 2011).

Dans le cadre de notre étude, nous utilisons les modèles d'équations structurelles pour analyser la validité de chacune des deux échelles de mesure. Il s'agit, d'une relation de causalité allant du construit vers les indicateurs : des construits réflexifs. En conséquence, toute variation dans le construit doit se manifester par une variation au niveau de tous les items de l'échelle de mesure (Bollen et Lennox, 1991).

1. CINQUIÈME ÉTAPE : DEUXIÈME COLLECTE DES DONNÉES, ANALYSE CONFIRMATOIRE

La normalité de la distribution des items des échantillons des deux échelles de mesure a été étudiée. L'idéal est l'obtention d'une multi normalité (dans le cas où tous les items respectent les normes de la normalité concernant le coefficient de dissymétrie- Skewness - et le coefficient d'aplatissement- Kurtosis).

La multi normalité de la première échelle de mesure « Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif » n'est pas parfaitement atteinte. Certains items ne répondent pas aux seuils recommandés, soit au maximum une valeur comprise entre -2 et 2 (le cas échéant -1,5 et 1,5) pour la dissymétrie et l'aplatissement.

La multi normalité de la seconde échelle de mesure : « Sensibilité des enfants aux Actions Responsables » n'est pas parfaitement atteinte. Néanmoins, les valeurs obtenues témoignent d'une nette amélioration par rapport à l'étape précédente. Un tel résultat pourrait être dû principalement aux raisons suivantes :

- ✓ Les particularités de notre échantillon composé d'enfants.
- ✓ La nature des items (tendance forte a une forte désirabilité sociale)¹⁹⁹.
- ✓ Le nombre d'échelons utilisés. Il s'agit, en effet, de quatre échelons en format – NON, non/ oui, OUI.

Toutefois, nous considérons qu'une quasi multi-normalité est obtenue sur le deuxième construit.

¹⁹⁹ Une partie sera consacrée afin d'apporter plus d'éléments de justification sur les difficultés et les limites méthodologiques concernant la collecte de données auprès d'enfants, en ce qui concerne surtout notre cas particulier.

1.1. ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES

Pour cette deuxième collecte de données, l'absence de multi colinéarité entre les items a été aussi vérifiée par l'étude de la matrice de corrélation inter items. Ainsi, l'analyse de cette matrice indique qu'aucun item ne partage de corrélation supérieure à 0.8 avec un autre item. L'absence de multi colinéarité entre les items a été bien vérifiée pour les deux échelles de mesure.

En ce qui concerne l'échantillon d'enfants interrogés lors de cette deuxième collecte, notons les éléments suivants :

- Le premier questionnaire s'adresse uniquement aux enfants qui pratiquent un ou plusieurs sports dans des clubs sportifs fédératifs. Nous avons obtenu 272 questionnaires au total. Ces questionnaires ont été soit remplis par des enfants qui ont répondu également au premier questionnaire (principalement dans les écoles) soit par des enfants qui ont répondu exclusivement au deuxième questionnaire (au sein des clubs).
- Le nombre d'enfants qui ont répondu au deuxième questionnaire s'élève à 242. Ce questionnaire concerne tous les enfants âgés de 7 à 12 ans rencontrés principalement dans des écoles primaires situées à la ville de Caen.

Dans ce qui suit, nous allons présenter les résultats de la deuxième collecte de données, en commençant, tout d'abord par les résultats concernant le premier construit, celui de la MEES. Ensuite, nous présenterons les résultats relatifs au deuxième construit celui de la SAR.

1.1.1. ACP (COLLECTE 2 - ÉCHELLE 1)

1.1.1.1. ACP 1 (Collecte 2 - échelle 1)

Tableau 50 : Les résultats KMO et Bartlett (Collecte 2 - échelle 1)

KMO et le test de Bartlett		
Mesure de précision de Kaiser-Meyer-Olkin		.892
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approxime	2242.565
	DDL	136
	Significativité	.000

L'indice KMO est de 0.892. Cette valeur montre qu'il existe des corrélations suffisamment élevées entre les items pour y rechercher des dimensions communes.

Quant au test de sphéricité de Bartlett, ce dernier révèle une valeur de $p = 0.000$ considérée comme très significative. Alors, l'hypothèse de corrélations nulle entre les items peut être rejetée.

Ces tests permettent d'affirmer que les données obtenues via cette deuxième version du questionnaire peuvent être factorisées. L'étude peut être poursuivie en gardant l'échelle de mesure relative à la sensibilité aux actions responsables.

La qualité de représentation des items présente des valeurs qui tendent vers ou légèrement supérieures à 0.5 (des valeurs allant de 0.441 jusqu'à 0.499 pour quelques items). Pour le reste, les valeurs sont très satisfaisantes. Il reste également à examiner la matrice des composantes après rotation pour décider de garder ou d'éliminer les items qui ne répondent pas aux normes psychométriques exigées.

Tableau 51 : La qualité de représentation des items (Collecte 2 - échelle 1)

Qualité de représentation		
	Initial	Extraction
inter1	1.000	.657
inter2	1.000	.623
inter3	1.000	.654
alim1	1.000	.783
alim2	1.000	.739
alim3	1.000	.747
alim4	1.000	.724
alim5	1.000	.736
alim6	1.000	.550
Mon entraîneur me dit de prendre régulièrement une douche pour rester propre.	1.000	.481
resp1	1.000	.595
resp2	1.000	.442
resp3	1.000	.588
resp4	1.000	.499
resp5	1.000	.490
resp6	1.000	.490
resp7	1.000	.441

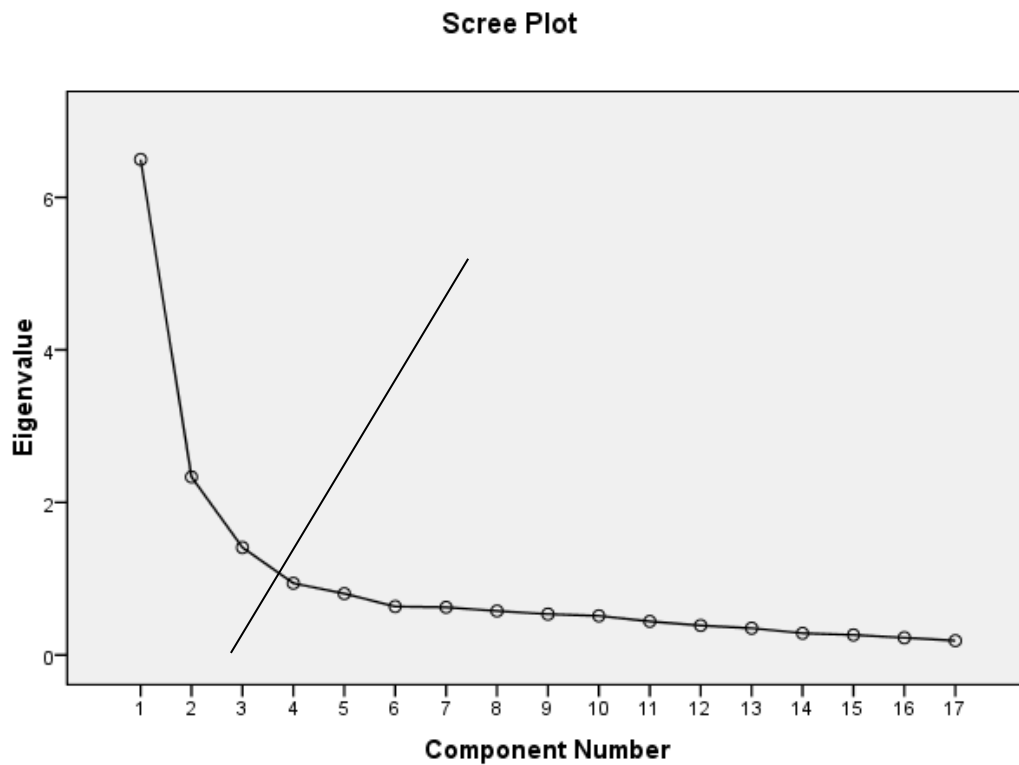
En ce qui concerne la variance totale expliquée, nous remarquons que par rapport à la première collecte de données, le nombre de dimensions qui présente une valeur propre supérieure à 1 est bien passé à 3 au lieu de 5 (collecte 1). Nous soulignons, qu'au sein de cette deuxième collecte des données, 60.2% de données sont expliquées par ces 3 dimensions. Les parts de variance expliquées par chaque dimension après rotation oscillent entre 12.73% et 26.67%. Ces résultats montrent que chacune des dimensions contribue de façon importante à l'explication de la mission éducative de l'entraîneur.

Tableau 52 : Les résultats de l'ACP 1 sur la seconde collecte confirmatoire (échelle 1)

Variance totale expliquée						
Dimensions	Valeurs initiales propres			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la Variance	% Cumulé	Total	% de la Variance	% Cumulé
1	6.496	38.214	38.214	4.533	26.666	26.666
2	2.333	13.724	51.939	3.541	20.831	47.497
3	1.408	8.284	60.223	2.163	12.726	60.223
4	.940	5.530	65.753			
5	.804	4.728	70.482			
6	.634	3.732	74.213			
7	.624	3.673	77.886			
8	.576	3.390	81.276			
9	.536	3.151	84.427			
10	.512	3.012	87.439			
11	.440	2.587	90.026			
12	.386	2.272	92.298			
13	.351	2.063	94.360			
14	.285	1.674	96.034			
15	.262	1.544	97.578			
16	.226	1.328	98.905			
17	.186	1.095	100.000			

Le résultat obtenu concernant le nombre de dimensions a été confirmé par le Scree-plot. La figure ci-après montre que trois dimensions possèdent une valeur propre supérieure à 1.

Figure 23 : Scree- test de l'ACP 1 (Collecte 2 - échelle 1)



Il est important d'analyser la matrice des composantes après rotation. Cette matrice révèle de bons résultats. Cependant, nous décidons d'éliminer un seul item qui présente une valeur inférieure à 0.5 :

- Mon entraîneur me dit de prendre régulièrement une douche pour rester propre.

Nous réalisons une nouvelle ACP avec les 16 items restants.

Tableau 53 : La matrice des composantes après rotation (Collecte 2 - échelle 1)

Matrice des composantes après rotation			
	Composantes		
	1	2	3
alim1	.847	.166	.196
alim2	.842	.115	.134
alim3	.837	.121	.177
alim5	.827	.147	.177
alim4	.807	.195	.186
alim6	.684	.240	.155
Mon entraîneur me dit de prendre régulièrement une douche pour rester propre.	.481	.460	.196
resp1	.146	.716	.246
resp3	.105	.696	.304
resp4	.138	.692	.031
resp5	.116	.686	-.079-
resp7	.019	.651	-.130-
resp2	.183	.626	.131
resp6	.334	.615	.023
inter1	.197	.024	.786
inter2	.173	.124	.760
inter3	.307	.046	.746

1.1.1.2. ACP 2 (Collecte 2- échelle 1)

Suite à cette première ACP, nous avons décidé de réaliser une deuxième ACP avec les 15 items restants afin de confirmer nos résultats.

Tableau 54 : Les résultats KMO et de Bartlett (Collecte 2 - échelle 1)

KMO et test de Bartlett		
Mesure de précision de Kaiser-Meyer-Olkin		.882
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	2096.042
	DDL	120
	Significativité	.000

L'indice KMO indique une valeur de 0.882, ce qui est très satisfaisant. De plus, pour le test de sphéricité de Bartlett, celui-ci révèle une signification $p = 0.000$, considérée comme très satisfaisante. Alors, nous rejetons l'hypothèse de corrélations nulles entre les items.

Tableau 55 : La qualité de représentation des items (Collecte 2 - échelle 1)

Qualité de représentation		
	Initial	Extraction
inter1	1.000	.657
inter2	1.000	.622
inter3	1.000	.657
alim1	1.000	.791
alim2	1.000	.744
alim3	1.000	.752
alim4	1.000	.721
alim5	1.000	.732
alim6	1.000	.558
resp1	1.000	.603
resp2	1.000	.454
resp3	1.000	.591
resp4	1.000	.487
resp5	1.000	.491
resp6	1.000	.490
resp7	1.000	.451

Tous les items possèdent une qualité de représentation jugée acceptable (> 0.4), voire satisfaisante pour certains. Il est important également qu'ils montrent une bonne corrélation

avec les dimensions respectives, une information que nous obtiendrons dans la matrice des composantes après rotation.

La variance totale expliquée est trop proche de celle pour la deuxième ACP. Elle s'élève à 61%. Cependant, les parts de variance expliquées par chaque facteur se sont améliorées. Elles vont de 13.36% jusqu'à 27%.

Tableau 56 : Les résultats de l'ACP 2 sur la seconde collecte confirmatoire (ACP2 - échelle 1)

Variance totale expliquée						
Dimensions	Valeurs propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	%de la Variance	%cumulé	Total	%de la Variance	%cumulé
1	6.070	37.935	37.935	4.307	26.917	26.917
2	2.323	14.519	52.454	3.356	20.977	47.894
3	1.408	8.799	61.253	2.137	13.359	61.253
4	.938	5.864	67.117			
5	.756	4.725	71.842			
6	.634	3.962	75.804			
7	.600	3.752	79.556			
8	.574	3.586	83.142			
9	.534	3.335	86.477			
10	.452	2.823	89.300			
11	.391	2.446	91.746			
12	.351	2.193	93.939			
13	.289	1.804	95.743			
14	.266	1.665	97.408			
15	.226	1.411	98.820			
16	.189	1.180	100.000			

Le nombre de dimensions a été aussi confirmé par le test de Scree-plot. Il s'avère que trois dimensions ont une valeur propre qui est supérieure à 1.

Figure 24 : Scree-test de l'ACP 2 (Collecte 2 - échelle 1)

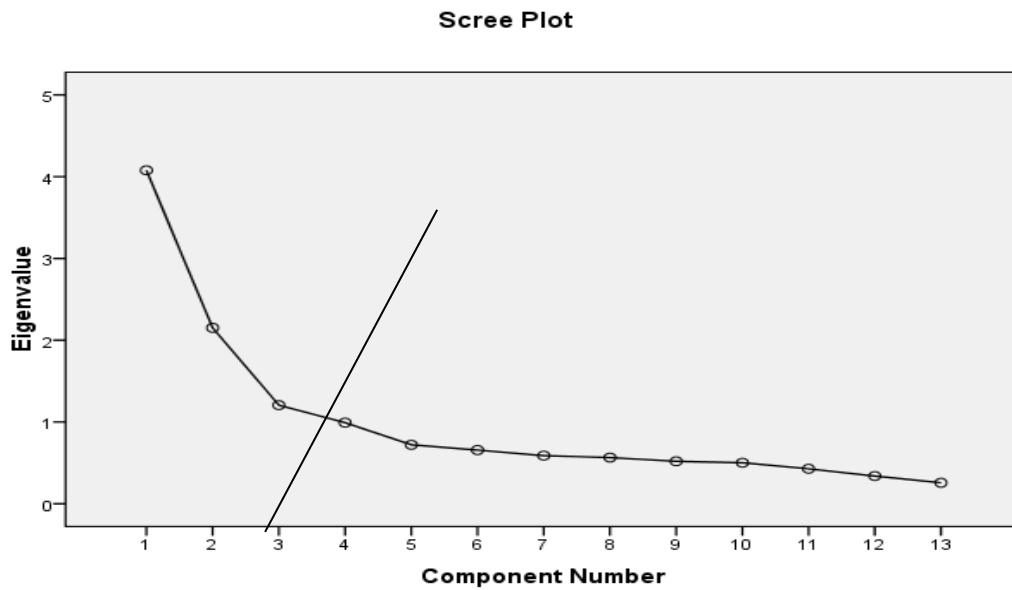


Tableau 57 : Matrice des composantes après rotation de l'ACP 2 (Collecte 2 - échelle 1)

Matrice des composantes après rotation			
	Composantes		
	1	2	3
alim1	.850	.173	.199
alim2	.844	.120	.136
alim3	.839	.126	.179
alim5	.824	.145	.179
alim4	.805	.194	.189
alim6	.687	.247	.158
resp1	.147	.720	.249
resp3	.104	.697	.307
resp5	.115	.687	-.076
resp4	.132	.685	.035
resp7	.023	.659	-.128
resp2	.186	.633	.134
resp6	.333	.616	.026
inter1	.195	.022	.786
inter2	.169	.118	.761
inter3	.309	.049	.747

La matrice des composantes après rotation révèle quant à elle des résultats satisfaisants. Tous les items possèdent des corrélations avec leurs dimensions supérieures à 0.6.

1.1.1.3. La fiabilité du construit : Alpha de Cronbach (collecte 2 - échelle 1)

À la fin de cette phase de calcul d'ACP, il convient d'étudier les alphas de Cronbach. Ces résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 58 : Les résultats de l'Alpha de Cronbach (Collecte 2 - échelle 1)

Composante	Alpha de Cronbach
1	0.920
2	0.818
3	0.745
GLOBAL	0.887

Les alphas de Cronbach obtenus sur les trois dimensions retenues suite à l'ACP réalisée sont très satisfaisants puisqu'ils sont supérieurs à 0.7. L'alpha global est très satisfaisant puisqu'il présente une valeur égale à 0.887.

En résumé, les **trois dimensions** qui expliquent le **construit 1**, celui de la mission éducative de l'entraîneur, avec les **16 items** correspondants, sont présentées dans le tableau récapitulatif suivant :

Tableau 59 : Récapitulatif des résultats de l'ACP sur la deuxième collecte (échelle 1)

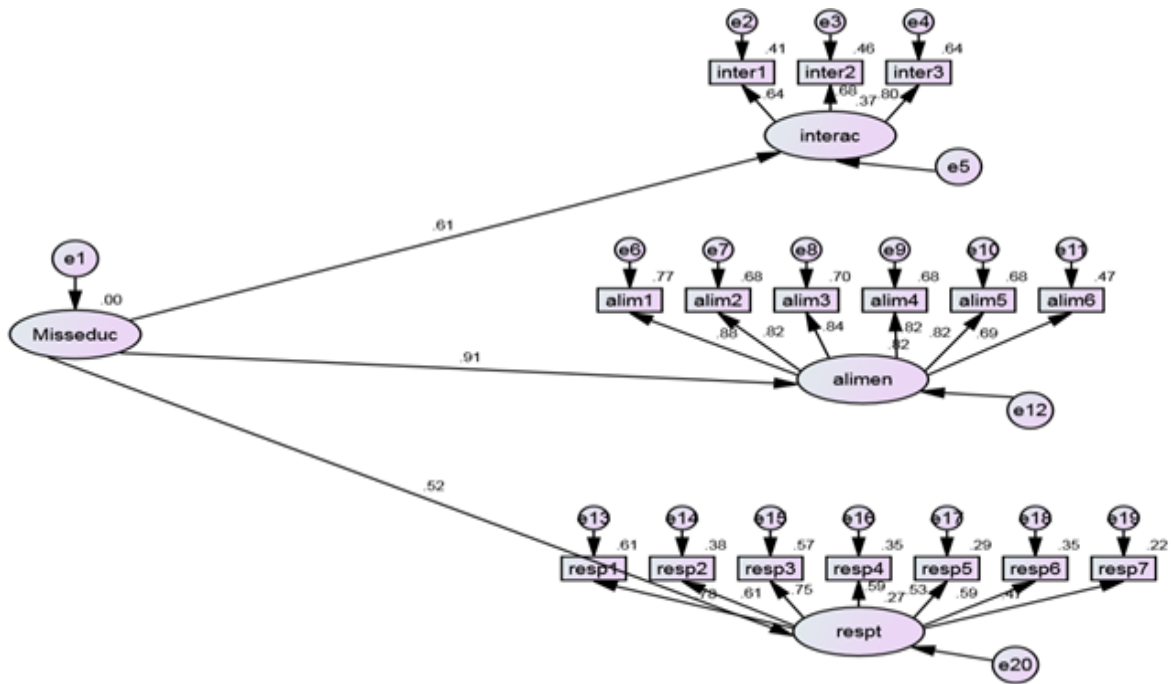
Dimensions	Items
Dimension 1 : Alimentation ($\alpha = 0.920$)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop gras. 2. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop salés. 3. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop sucrés. 4. Mon entraîneur me dit de faire attention à mon alimentation. 5. Mon entraîneur me conseille de manger régulièrement des fruits et des légumes. 6. Mon entraîneur me conseille de manger ce qui me donne de l'énergie.
Dimension 2 : Respect ($\alpha = 0.818$)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mon entraîneur me demande de respecter mes adversaires. 2. Mon entraîneur me demande de respecter tous les entraîneurs, pas seulement lui-même. 3. Mon entraîneur me demande de ne pas se moquer des perdants. 4. Mon entraîneur me demande de respecter les personnes qui s'occupent de l'entretien. 5. Mon entraîneur me demande d'arriver à l'heure. 6. Mon entraîneur me demande de ne pas être en retard. 7. Mon entraîneur me demande de ne pas rater trop de séances.
Dimension 3 : Interactions ($\alpha = 0.745$)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avec mon entraîneur, on parle de sport et d'autres choses. 2. Mon entraîneur me parle parfois d'autres choses que du sport. 3. Avec mon entraîneur, on parle aussi de plein de choses de la vie de tous les jours.

1.1.1.4. L'analyse par équations structurelles (collecte 2- échelle 1)

Les deux analyses en composantes principales réalisées successivement sur deux échantillons indépendants, nous ont permis d'épurer le second instrument de mesure conçu à la lumière de la revue de la littérature et des entretiens exploratoires. Par la suite, nous allons réaliser une analyse par équations structurelles à visée confirmatoire.

Ainsi, un modèle à trois dimensions a été construit sous AMOS (version 21), présenté dans la figure suivante.

Figure 25 : Modélisation de la structure de la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif (MEES-échelle 1) : modèle 1



Le graphique ci-dessus indique les liens existants entre la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif (désignée par le sigle MEES) et chacune de ses dimensions. Les liens qui existent entre les items et leur dimension respective y sont également représentés.

Trois types d'objets sont présents sur ce graphique. Les rectangles représentent les variables observables, voire mesurables par les items proposés aux enfants lors de l'étude. Ces rectangles sont reliés aux dimensions qu'ils mesurent. Ces dernières sont symbolisées par des ellipses. Il s'agit des variables latentes (non observables) de premier ordre du modèle. Ces trois dimensions sont à elles aussi reliées à une variable latente de second ordre, qui est celle de la « Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif ». Dans le tableau suivant, la force et la significativité des différents liens entre ces variables sont présentées.

Tableau 60 : Forces et significativités des liens de la MEES (dimensions et items) : Modèle EQS²⁰⁰ 1 testé

			Estimate
Interactions	<---	MEES	.611***
Alimentation	<---	MEES	.906***
Respect	<---	MEES	.521***
Interactions1	<---	interactions	.642***
Interactions2	<---	interactions	.681***
Interactions3	<---	interactions	.799***
Biencopr1	<---	alimentation	.877***
Biencorp2	<---	alimentation	.823***
Biencorp3	<---	alimentation	.840***
Biencorp4	<---	alimentation	.823***
Biencorp5	<---	alimentation	.822***
Biencorp6	<---	alimentation	.688***
Respectheure1	<---	respect	.783***
Respectheure2	<---	respect	.613***
Respectheure3	<---	respect	.755***
RespectAutres1	<---	respect	.593***
RespectAutres2	<---	respect	.534***
RespectAutres3	<---	respect	.588***
RespectAutres4	<---	respect	.469***

Les items possèdent, dans ce modèle, un lien modéré à fort, mais très significatif, compris entre 0.469 et 0.840, avec leur dimension respective. Par conséquent, ces items participent à la mesure de la dimension à laquelle ils renvoient. Toutefois, nous avons testé un deuxième modèle d'EQS en supprimant le dernier item. Les résultats sont présentés ci-après.

²⁰⁰ EQS : Equations Structurelles.

Figure 26 : Modélisation de la structure de la Mission Éducative de l'Entraîneur : Modèle EQS 2

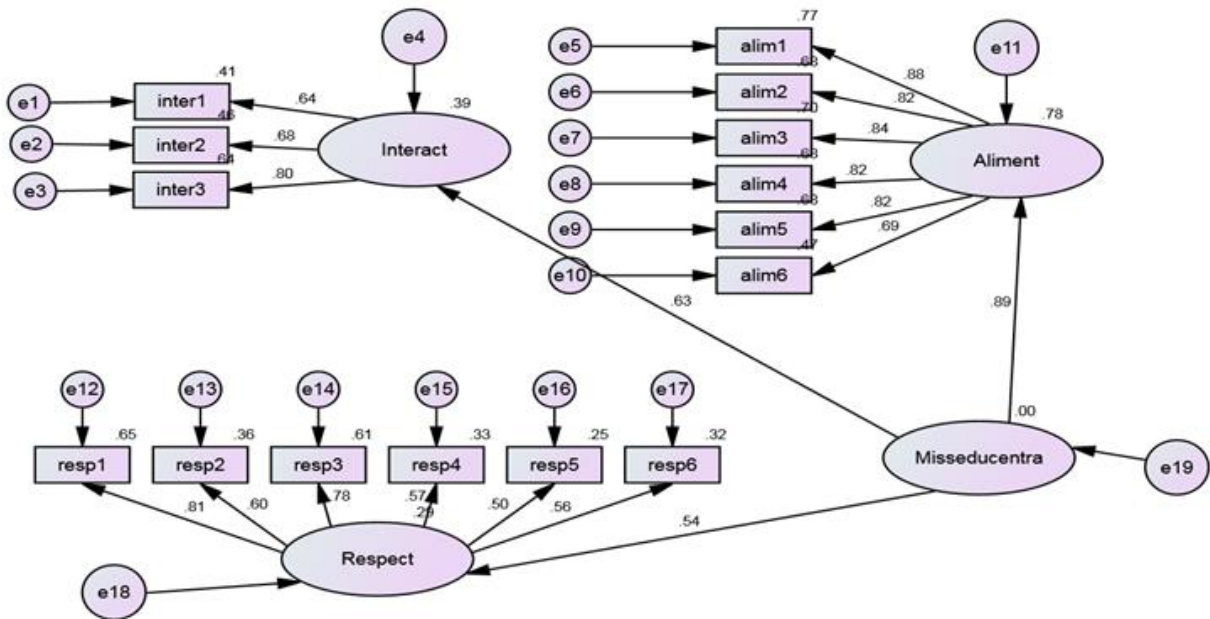


Tableau 61 : Forces et significativités des liens de la MEES (dimensions et items) : Modèle EQS 2 testé

			Estimate
Alimentation	<---	MEES	.886***
Respect	<---	MEES	.537***
Interactions	<---	MEES	.625***
Interactions3	<---	Interaction	.797***
Interactions2	<---	Interaction	.681***
Interactions1	<---	Interaction	.644***
Respectheure1	<---	Respect	.807***
Respectheure2	<---	Respect	.598***
Respectheure3	<---	Respect	.784***
RespectAutres1	<---	Respect	.570***
RespectAutres2	<---	Respect	.495***
RespectAutres3	<---	Respect	.564***
Biencorp6	<---	Alimentation	.687***
Biencorp5	<---	Alimentation	.822***
Biencorp4	<---	Alimentation	.822***
Biencorp3	<---	Alimentation	.840***
Biencorp2	<---	Alimentation	.823***
Biencopr1	<---	Alimentation	.877***

Pour tester la qualité des deux modèles que nous avons présentés, nous avons eu recours, dans un premier temps, au rapport de ki^2/DDL (degrés de liberté). Selon Pedhazur et Schemlkin

(1991), il faut que le rapport soit < 5 pour être acceptable et, dans le cas échéant, < 3 , pour qu'il soit très satisfaisant. Dans notre cas, nous avons obtenu les rapports suivants :

Tableau 62 : L'indice Khi^2/DDL calculé pour les deux modèles EQS testés

	Modèle de SAR testé Modèle 1	Modèle de SAR testé Modèle 2	Norme
Khi^2	246	205	Pour le rapport entre Khi^2 et DDL : < 5 , voire < 3 (Pedhazur et Schemlkin, 1991).
Degrés de liberté	101	87	
Khi^2/DDL	2.438	2.365	

Les indices d'ajustement du modèle testé, présenté dans le tableau ci-dessous, indiquent un bon ajustement du modèle. En effet, aucun des indices absolus, incrémentaux ou de parcimonie, ne dépassent les seuils généralement admis. Alors, nous considérons que le modèle 2, testé sous AMOS, est plus satisfaisant que le modèle 1, en vue de ses indices. Ainsi, nous obtenons une échelle de la MEES composée de 15 items répartis sur 3 dimensions.

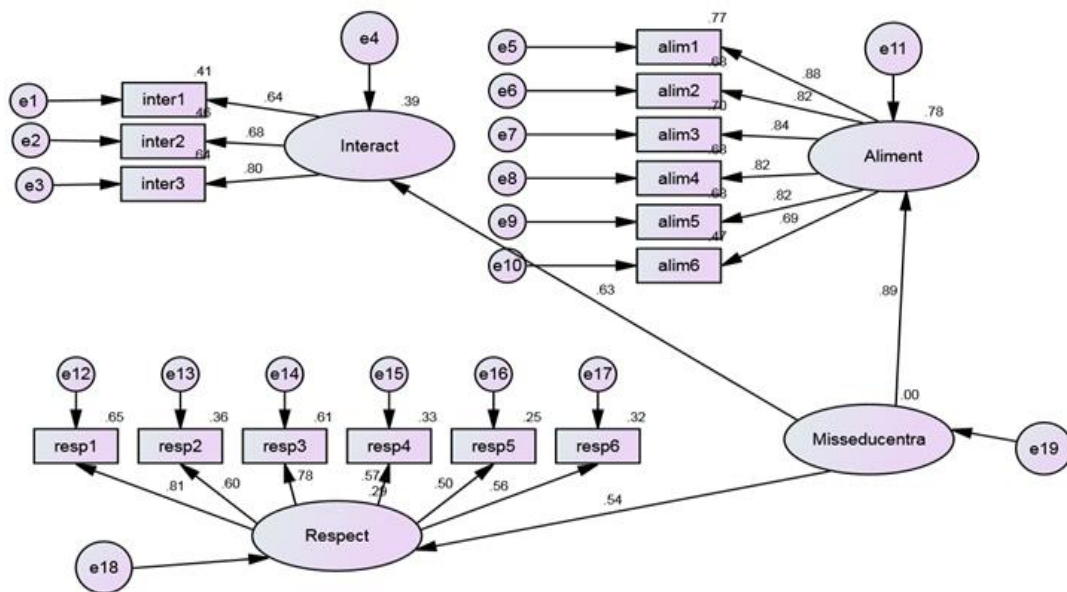
Tableau 63 : Les indices d'ajustement des deux modèles EQS testés

Indices		Valeurs obtenues Modèle 1	Valeurs obtenues Modèle 2	Norme
Indices Absolus²⁰¹	RMSE A	0.073	0.071	≤ 0.08 (Roussel, 2005) ≥ 0.1 : modèle à rejeter
Indices incrémentaux	NFI	0.886	0.901	≥ 0.9 (Bentler et Benett, 1980)

²⁰¹ Dans nos analyses par équations structurelles, nous avons utilisé la version 21 d'AMOS qui ne donne pas les indices GFI et AGFI. En effet, nous pouvons nous contenter de l'indice absolu RMSEA avec un indice très satisfaisant, voire 0.051 qui est en dessous de la norme acceptable qui s'élève, au maximum, à 0.08.

	IFI	0.930	0.940	≥ 0.9 (Bentler et Benett, 1980)
	TLI	0.904	0.916	≥ 0.9 (Bentler et Benett, 1980)
	CFI	0.928	0.939	≥ 0.9 (Bentler et Benett, 1980)
Indice de parcimonie (pour comparer les deux modèles)	PNFI	0.658	0.653	La valeur la plus élevée des modèles testés

Ci-dessous, nous présentons, de nouveau, le modèle 2 retenu et les liens de forces et les significativités des items avec leur dimension respective d'une part, et chacune des dimensions et la MEES, de l'autre.



Dans ce qui suit, nous allons vérifier la fiabilité et la validité²⁰² du modèle proposé à l'aide des résultats du Rho de Jöreskog pour la mesure de la fiabilité et de Rho_{vc} (Rho de validité convergente) pour vérifier la validité du modèle 2 retenu.

²⁰² Étant donné que ni SPSS ni AMOS ne donnent pas les indices de fiabilité et de validité du modèle, il a été conçu par le Professeur Michael Korchia un fichier Excel que le chercheur peut télécharger d'après le site suivant : <http://www.watoowatoo.net/sem/sem.html>, qui va permettre, ainsi, de calculer le Rho de Jöreskog et le Rho_{vc}, en plus d'autres indices psychométriques tels que le Khi², etc.

1.1.1.5. La fiabilité du modèle 2 retenu (collecte 2- échelle 1)

La fiabilité du modèle a été testée par la mesure du Rho de Jöreskog. Cette mesure sert comme une alternative intéressante de l’alpha de Cronbach. L’avantage principal réside dans le fait que le Rho de Jöreskog est beaucoup moins sensible au nombre d’items de chaque dimension et du nombre de degrés proposés aux répondants. Nous présentons les résultats obtenus dans le tableau suivant :

Tableau 64 : Résultats du Rho de Jöreskog : Modèle EQS 2 retenu

	MEES	Alimentation	Interaction	Respect
Rho de Jöreskog	0.735	0.921	0.751	0.808

La fiabilité interne peut être considérée comme satisfaisante si le Rho de Jöreskog est supérieur à 0,7 (Fornelle et Lacker, 1981). Dans notre cas, les valeurs pour chaque dimension sont comprises entre 0.735 et 0.808. Elles sont supérieures à la norme retenue. Il est donc possible d’affirmer qu’elles ont une bonne fiabilité interne. Il en est de même pour le modèle global : la dimension de la MEES possède un Rho de Jöreskog de 0.735, ce qui peut être considéré comme satisfaisant.

1.1.1.6. La validité du modèle 2 retenu (collecte 2- échelle 1)

La validité du modèle a été testée par la validité de trait qui se décompose en validités convergente et discriminante.

A. La validité convergente

La validité convergente du modèle est vérifiée grâce au calcul du Rho_{vc} de chaque dimension. Il doit être supérieur à 0.5 pour être satisfaisant (Evrard, Pras et Roux, 1993). Il permet d’appréhender le pourcentage de variance qui est partagée entre chaque facteur et ses indicateurs. Le tableau suivant présente le tableau les valeurs obtenues pour cet indice.

Tableau 65 : Résultats du Rho_{vc} : Modèle EQS 2 retenu

	MEES	Alimentation	Interaction	Respect
Rho_{vc}	X	0.662	0.504	0.42

Toutes les dimensions de ce modèle présentent une valeur supérieure à 0.5 (sauf la dimension du Respect qui montre une valeur de 0.42 considérée acceptable pour les nouvelles échelles de mesure créées. La variance du construit est ainsi expliquée davantage par les items qui le mesurent que par l'erreur. Le modèle possède donc une validité convergente satisfaisante. Il en va de même de la validité discriminante.

B. La validité discriminante

La validité discriminante du modèle peut être vérifiée en comparant la racine carrée du Rho_{vc} de chaque dimension aux corrélations qu'elles partagent avec les autres variables.

I. Dimension 1 : Sensibilisation à la bonne Alimentation

Tableau 66 : Résultats de la validité discriminante : dimension 1 - échelle 1

$\sqrt{Rho_{vc}}$	Corrélations avec les autres dimensions	
Alimentation	Interactions	Respect
0.814	0.554	0.472

La $\sqrt{Rho_{vc}}$ de la dimension « Sensibilisation à la bonne alimentation » est de 0.814. Elle est supérieure aux corrélations que possède cette dimension avec les autres dimensions qui vont de 0.472 à 0.554.

II. Dimension 2 : Interaction entraîneurs-enfants

Tableau 67 : Résultats de la validité discriminante : dimension 2 - échelle 1

$\sqrt{Rho_{vc}}$	Corrélations avec les autres dimensions	
Interactions	Alimentation	Respect
0.740	0.554	0.319

La $\sqrt{Rho_{vc}}$ de la dimension « Interaction entraîneurs-enfants » est de 0.740. Elle est supérieure à la corrélation de cette dimension avec les deux autres dimensions qui vont de 0.319 à 0.554.

III. Dimension 3 : Sensibilisation au respect

Tableau 68 : Résultats de la validité discriminante : dimension 3 - échelle 1

$\sqrt{Rho_{vc}}$	Corrélations avec les autres dimensions	
Respect	Alimentation	Interactions
0.648	0.472	0.319

La $\sqrt{Rho_{vc}}$ de la dimension « Sensibilisation au respect » est de 0.648. Elle est supérieure aux corrélations que possède cette dimension avec les autres dimensions qui vont de 0.319 à 0.472.

1.1.2. ACP- COLLECTE 2 (ÉCHELLE 2)

1.1.2.1. ACP 1 (collecte 2 - échelle 2)

Tableau 69 : Les résultats KMO et de Bartlett (Collecte 2 - échelle 2)

KMO et test de Bartlett		
Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser- Meyer- Olkin		.829
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-Deux approximé	1388.534
	DDL	136
	Signification de Bartlett	.000

L'indice KMO est de 0.829, ce qui est très satisfaisant puisqu'il doit tendre vers 1. Cette valeur montre qu'il existe des corrélations suffisamment élevées entre les items pour y rechercher des dimensions communes. Quant au test de sphéricité de Bartlett, ce dernier révèle une valeur de $p = 0.000$ considérée comme significative. Alors, l'hypothèse de corrélations nulle entre les items peut être rejetée. Ces tests permettent d'affirmer que les données obtenues via cette deuxième version du questionnaire peuvent être factorisées et que l'étude peut être poursuivie.

À l'exception des deux items qui ont une qualité de représentation inférieure à 0.5, voire 0.373 et 0.483 respectivement, les 15 items restants ont une qualité de représentation supérieure à 0.5.

Tableau 70 : La qualité de représentation des items (Collecte 2 - échelle 2 - ACP 1)

Qualité de représentation		
	Initial	Extraction
Pour être en bonne santé, je ne grignote pas entre les repas.	1.000	.560
Pour être en bonne santé, je varie mon alimentation.	1.000	.682
Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé.	1.000	.564
C'est important de manger 5 fruits et légumes par jour.	1.000	.617
C'est important pour la santé d'avoir suffisamment d'heures de sommeil.	1.000	.539
Pour rester en bonne santé, il faut bien dormir.	1.000	.373
Par respect aux autres, c'est important de ne pas arriver en retard.	1.000	.483
Par respect aux autres, c'est important d'arriver à l'heure.	1.000	.593
Je ne dois pas être violent avec les autres (adultes, copains).	1.000	.766
Il ne faut pas se moquer des autres (adultes, copains).	1.000	.719

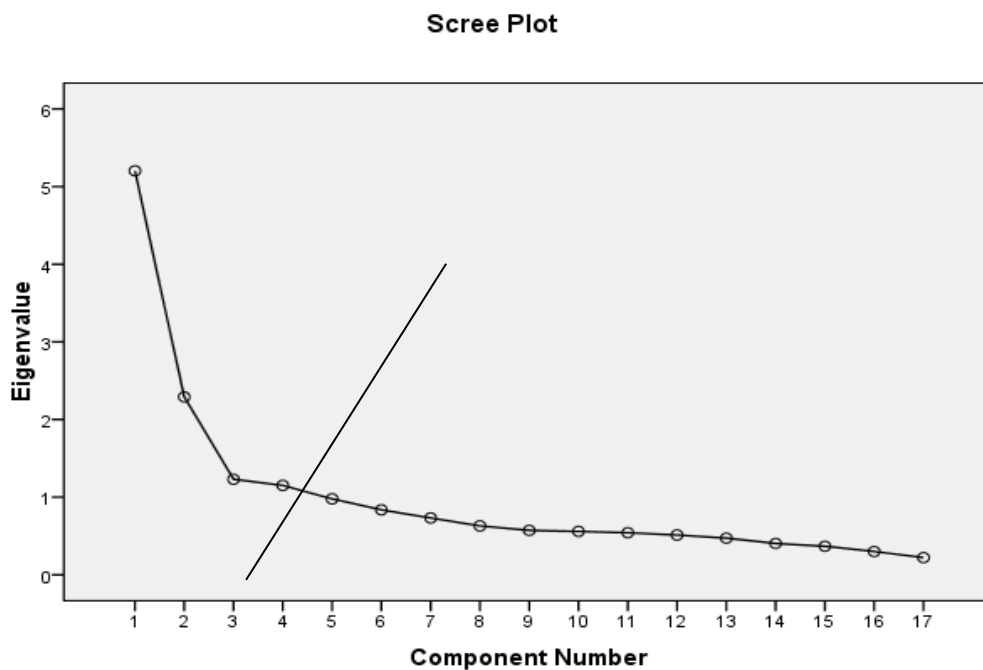
Je ne dis pas de gros mots aux autres (adultes, copains).	1.000	.576
Je ne dois pas insulter les autres (adultes, copains)	1.000	.582
Je n'abîme pas le matériel mis à ma disposition.	1.000	.503
C'est important d'être poli avec les autres (adultes, copains).	1.000	.552
Je m'excuse quand je fais une bêtise.	1.000	.617
C'est important d'écouter les instructions de mon professeur.	1.000	.592
C'est important de remercier les autres quand ils nous aident.	1.000	.558

En ce qui concerne la variance totale expliquée, nous remarquons que le nombre de dimensions qui présente une valeur propre supérieure à 1 est bien passé à 4 au lieu de 5, 58% de données sont expliquées par 4 dimensions. Les parts de variance expliquée par chaque dimension après rotation oscillent entre 10.655% et 19.6%. Ces résultats montrent que chacune des dimensions contribue de façon importante à l'explication de la sensibilité des enfants aux actions responsables.

Tableau 71 : Les résultats de l'ACP 1 sur la seconde collecte (échelle 2)

Variance totale expliquée						
Dimensions	Valeurs propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	5.203	30.609	30.609	3.348	19.695	19.695
2	2.291	13.475	44.084	2.634	15.497	35.192
3	1.231	7.239	51.323	2.083	12.252	47.444
4	1.151	6.771	58.094	1.811	10.650	58.094
5	.978	5.753	63.847			
6	.837	4.922	68.769			
7	.731	4.303	73.072			
8	.629	3.702	76.774			
9	.572	3.362	80.137			
10	.559	3.287	83.424			
11	.542	3.188	86.611			
12	.512	3.014	89.626			
13	.472	2.777	92.403			
14	.403	2.373	94.775			
15	.367	2.161	96.937			
16	.300	1.764	98.701			
17	.221	1.299	100.000			

Le résultat obtenu concernant le nombre de dimensions a été confirmé par le Scree-plot. La figure ci-après montre que quatre dimensions possèdent une valeur propre supérieure à 1.

Figure 27 : Scree- test de l'ACP 1 (Collecte 2 - échelle 2)

Il est important d'analyser la matrice des composantes après rotation. Cette matrice révèle quant à elle des bons résultats, à l'exception des trois items qui présentent des valeurs inférieures à 0.5. Ces items sont les suivants :

- C'est important d'être poli avec les autres. (0.481)
- Pour rester en bonne santé, il faut bien dormir. (0.435)
- Par respect aux autres, c'est important d'arriver à l'heure. (0.588)
- Par respect aux autres, c'est important de ne pas arriver en retard. (0.485)

En plus du loadings faible que ces quatre items possèdent, les corrélations qu'ils partagent avec les autres dimensions (une ou deux dimensions) sont supérieures à 0.300.

Nous avons, par la suite, décidé d'éliminer ces quatre items et de réaliser une nouvelle ACP avec les 13 items restants.

Tableau 72 : La matrice des composantes après rotation (Collecte 2 - échelle 2)

Matrice des composantes après rotation				
	Composantes			
	1	2	3	4
Je ne dois pas être violent avec les autres (adultes, copains).	.858	-.041	.019	.168
Il ne faut pas se moquer des autres (adultes, copains).	.837	.096	.089	.051
je ne dois pas insulter les autres (adultes, copains)	.743	.126	.081	.090
Je ne dis pas de gros mots aux autres (adultes, copains).	.737	.058	.085	.151
Je n'abîme pas le matériel mis à ma disposition.	.630	.323	.036	.017
C'est important d'être poli avec les autres (adultes, copains).	.481	.386	.390	-.138-
Je m'excuse quand je fais une bêtise.	.137	.762	-.017-	.129
C'est important d'écouter les instructions de mon professeur.	.080	.722	.251	.042
C'est important de remercier les autres quand ils nous aident.	.102	.673	.303	.053
Pour rester en bonne santé, il faut bien dormir.	.108	.435	.243	.337
Pour être en bonne santé, je varie mon alimentation.	.168	.218	.768	.128

Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé.	.098	.214	.711	.058
C'est important pour la santé d'avoir suffisamment d'heures de sommeil.	.000	.028	.682	.272
Pour être en bonne santé, je ne grignote pas entre les repas.	.226	-.122-	.089	.697
C'est important de manger 5 fruits et légumes par jour.	-.075	.256	.334	.659
Par respect aux autres, c'est important d'arriver à l'heure.	.164	.456	.111	.588
Par respect aux autres, c'est important de ne pas arriver en retard.	.146	.474	.034	.485

1.1.2.2. ACP 2 (collecte 2 - échelle 2)

Suite à cette première ACP, nous avons décidé de réaliser une deuxième ACP avec les 13 items restants afin de confirmer nos résultats.

Tableau 73 : Les résultats KMO et Bartlett (Collecte 2 - échelle 2 - ACP 2)

KMO et le test de Bartlett		
Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin		.810
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	972.209
	DDL	78
	Signification de Bartlett	.000

L'indice KMO indique une valeur de 0.810, ce qui est très satisfaisant. De plus, pour le test de sphéricité de Bartlett, celui-ci révèle une signification $p = 0.000$, considérée comme satisfaisante. Alors, nous rejetons l'hypothèse de corrélations nulles entre les items.

Tableau 74 : La qualité de représentation des items (Collecte 2 - échelle 2 - ACP 2)

Qualité de représentation		
	Initial	Extraction
bonalim1	1.000	.370
bonalim2	1.000	.584
bonalim3	1.000	.487
bonalim4	1.000	.494
sommeil1	1.000	.487
compsocial1	1.000	.775
compsocial2	1.000	.705
compsocial3	1.000	.581
compsocial4	1.000	.583
compsocial5	1.000	.529
respect2	1.000	.587
respect4	1.000	.684
respect5	1.000	.570

Le premier item possède une qualité de représentation faible (0.370). Son loading décidera de son sort. La variance totale expliquée est à peu près semblable pour la deuxième ACP (57%). Cependant, les parts de variance expliquée par chaque facteur témoignent d'une nette amélioration (de 16,4% jusqu'à 24%).

Tableau 75 : Les résultats de l'ACP 2 sur la seconde collecte (échelle 2)

Variance Totale expliquée						
Dimensions	Valeurs Propres initiales			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la Variance	% cumulés	Total	% de la Variance	% cumulés
1	4.078	31.369	31.369	3.130	24.077	24.077
2	2.151	16.549	47.918	2.168	16.675	40.752
3	1.206	9.276	57.194	2.137	16.442	57.194
4	.992	7.629	64.823			
5	.721	5.545	70.369			
6	.657	5.051	75.420			
7	.588	4.525	79.944			
8	.565	4.343	84.288			
9	.519	3.991	88.279			
10	.501	3.856	92.135			
11	.427	3.288	95.423			
12	.339	2.605	98.028			
13	.256	1.972	100.000			

Le nombre de dimensions a été aussi bien confirmé par le test de Scree-plot. Il s'avère que trois dimensions ont une valeur propre supérieure à 1.

Figure 28 : Scree-test de l'ACP 2 (Collecte 2 - échelle 2)

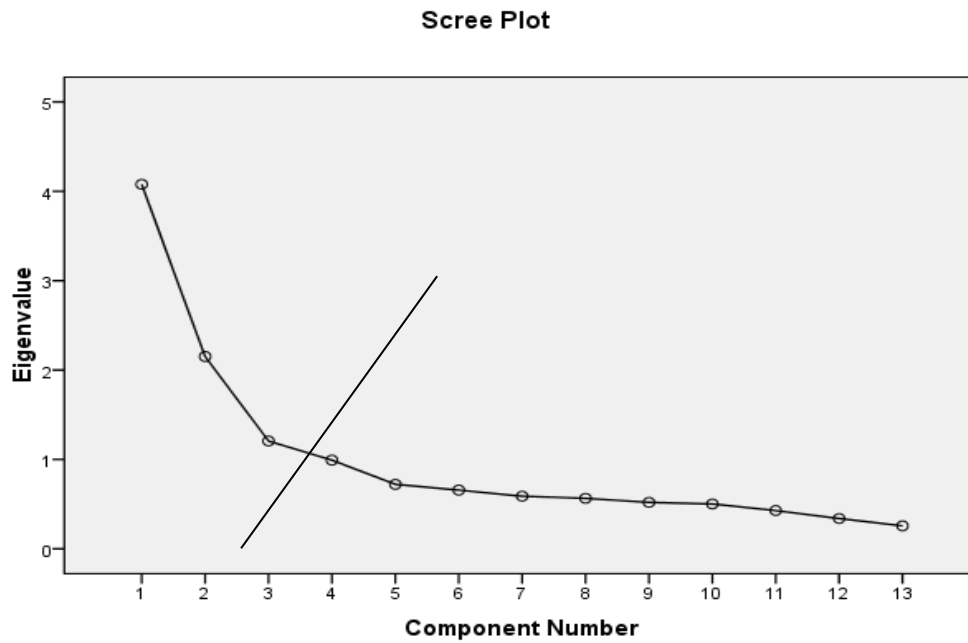


Tableau 76 : La matrice des composantes après rotation de l'ACP 2 (Collecte 2 - échelle 2)

Matrice des composantes après rotation			
	Composantes		
	1	2	3
compsocial1	.875	.092	-.026
compsocial2	.830	.076	.102
compsocial3	.749	.132	.055
compsocial4	.746	.092	.132
compsocial5	.637	.007	.350
sommeil1	.009	.697	.034
bonalim2	.152	.683	.307
bonalim4	-.018	.655	.255
bonalim3	.077	.603	.343
bonalim1	.284	.518	-.144
respect4	.080	.211	.796
respect2	.158	.048	.748
respect5	.100	.260	.701

La matrice des composantes après rotation révèle quant à elle des résultats satisfaisants. Tous les items possèdent des corrélations avec leurs dimensions supérieures à 0.6, à l'exception de l'item 10 (bonalim1) qui possède une corrélation avec sa dimension qui s'élève à 0.518 et une qualité de représentation inférieure à 0.300. Cet item sera éliminé.

1.1.2.3. La fiabilité du construit : Alpha de Cronbach (Collecte 2 - échelle 2)

À la fin de cette phase de calcul d'ACP, il convient d'étudier les alphas de Cronbach. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 77 : Les résultats de l'alpha de Cronbach (Collecte 2 - échelle 2)

Composante	Alpha de Cronbach
1	0.689
2	0.842
3	0.702
GLOBAL	0.806

Les dimensions 2 et 3 possèdent des alphas très satisfaisants puisqu'ils sont supérieurs à 0.7. Pour la dimension 1, un alpha de Cronbach présente une valeur inférieure à 0.7, une valeur qui reste acceptable. L'alpha global est très satisfaisant puisqu'il est supérieur à 0.800.

Les **trois dimensions** qui expliquent le **construit 2**, celui de la Sensibilité aux Actions Responsables, avec les **12 items** correspondants, sont présentées dans le tableau récapitulatif suivant.

Tableau 78 : Récapitulatif des résultats de l'ACP sur la seconde collecte (échelle 2)

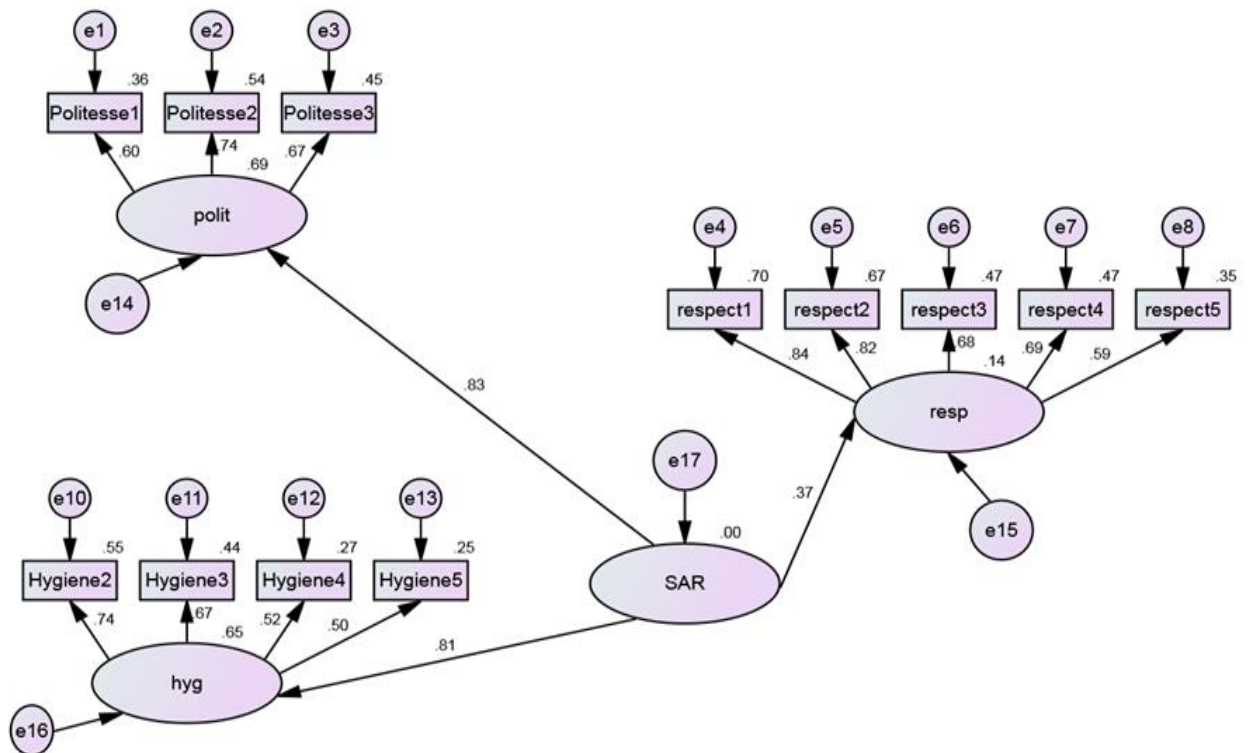
Dimensions	Items				
Dimension 1 : Hygiène de vie ($\alpha = 0.689$)	1. C'est important de manger 5 fruits et légumes par jour. (Hyg 1)	2. Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé. (Hyg2)	3. Pour être en bonne santé, je varie mon alimentation. (Hyg3)	1. C'est important pour la santé d'avoir suffisamment d'heures de sommeil. (Hyg 4)	
Dimension 2 : Comportement Social ($\alpha = 0.842$)	1. Je ne dois pas être violent avec les autres (adultes, copains). (CompS 1)	2. Je n'abîme pas le matériel mis à ma disposition. (CompS 2)	3. Je ne dis pas de gros mots aux autres (adultes, copains). (CompS 3)	4. Je ne dois pas insulter les autres (adultes, copains). (CompS 4)	5. Il ne faut pas se moquer des autres (adultes, copains). (CompS 5)
Dimension 3 : Respect ($\alpha = 0.702$)	1. C'est important d'écouter les instructions de mon professeur. (Resp 1)	2. Je m'excuse quand je fais une bêtise. (Resp 2)	3. C'est important de remercier les autres quand ils nous aident. (Resp 3)		

1.1.2.4. L'analyse par équations structurelles (collecte 2 - échelle 2) :

Les deux analyses en composantes principales réalisées successivement sur deux échantillons indépendants, nous ont permis d'épurer le deuxième instrument de mesure : la « Sensibilité aux Actions Responsables » conçu à la lumière de la revue de la littérature et des entretiens exploratoires. Par la suite, nous allons réaliser une analyse par équations structurelles à visée confirmatoire.

Ainsi, un modèle à trois dimensions a été construit sous AMOS (version 21), présenté dans la figure suivante :

Figure 29 : Modélisation de la structure de la Sensibilité aux Actions Responsables (SAR - échelle 2)



Le graphique ci-dessus indique les liens existants entre la sensibilité aux actions responsables (désignée par le sigle SAR) et chacune de ces dimensions d’une part, et les liens qui existent entre les items et leur dimension respective, d’autre part

Trois types d’objets sont présents sur ce graphique. Les rectangles représentent les variables observables, voire mesurables par les items proposés aux enfants lors de l’étude. Ces rectangles sont reliés aux dimensions qu’ils mesurent. Ces dernières sont symbolisées par des ellipses. Il s’agit des variables latentes (non observables) de premier ordre du modèle. Ces trois dimensions sont elles aussi reliées à une variable latente de second ordre, qui est bien la « Sensibilité aux Actions Responsables ». Dans le tableau suivant, la force et la significativité des différents liens entre ces variables sont présentées.

Tableau 79 : Forces et significativités des liens de la SAR (dimensions et items)

Coefficients de régression standardisés	
Polit ²⁰³ → SAR	0.833***
Hyg → SAR	0.807***
Resp → SAR	0.373***
Politesse1 → polit	0.604***
Politesse 2 → polit	0.737***
Politesse 3 → polit	0.672***
Respect 1 → resp	0.839***
Respect 2 → resp	0.819***
Respect 3 → resp	0.682***
Respect 4 → resp	0.687***
respect 5 → resp	0.590***
Hygiène 2 → hyg	0.739***
Hygiène 3 → hyg	0.672***
Hygiène 4 → hyg	0.515***
Hygiène 5 → hyg	0.499***

Tous les items possèdent un lien très significatif compris entre 0.499 et 0.839 avec leur dimension respective. Alors, ces items participent à la mesure de chacune des dimensions qui les représentent.

Afin de tester la qualité du modèle testé et présenté précédemment (figure 29), nous avons eu recours, dans un premier temps, au rapport de ki^2/DDL (degrés de liberté). Selon Pedhazur et Schemlkin (1991), il faut que le rapport soit < 5 pour être acceptable et, dans le cas échéant, < 3 , pour qu'il soit très satisfaisant. Dans notre cas, nous avons obtenu le rapport suivant (tableau 80) :

²⁰³ Cette dimension a été nommée dans un premier temps « Politesse », puis dans un second temps, nous avons vu qu'il sera préférable de la nommer « Respect », alors que la dimension « Respect » déjà existante a été nommée « Comportement Social » (désignée par le sigle CompS, en raison principale de la nature des items qu'elle contient.

Tableau 80 : L'indice Khi^2/DDL du modèle EQS testé

	Modèle de SAR testé	Norme
Khi^2	82.380	Pour le rapport entre Khi^2 et DDL : < 5, voire < 3 (Pedhazur et Schemlkin, 1991).
Degrés de liberté	51	
Khi^2/DDL	1.615	

Les indices d'ajustement du modèle testé, présenté dans le tableau ci-dessous, indiquent un bon ajustement du modèle. En effet, aucun des indices absolus, incrémentaux ou de parcimonie, ne dépassent les seuils généralement admis. Alors, nous considérons que le modèle testé sous AMOS est très satisfaisant en vue de ses indices.

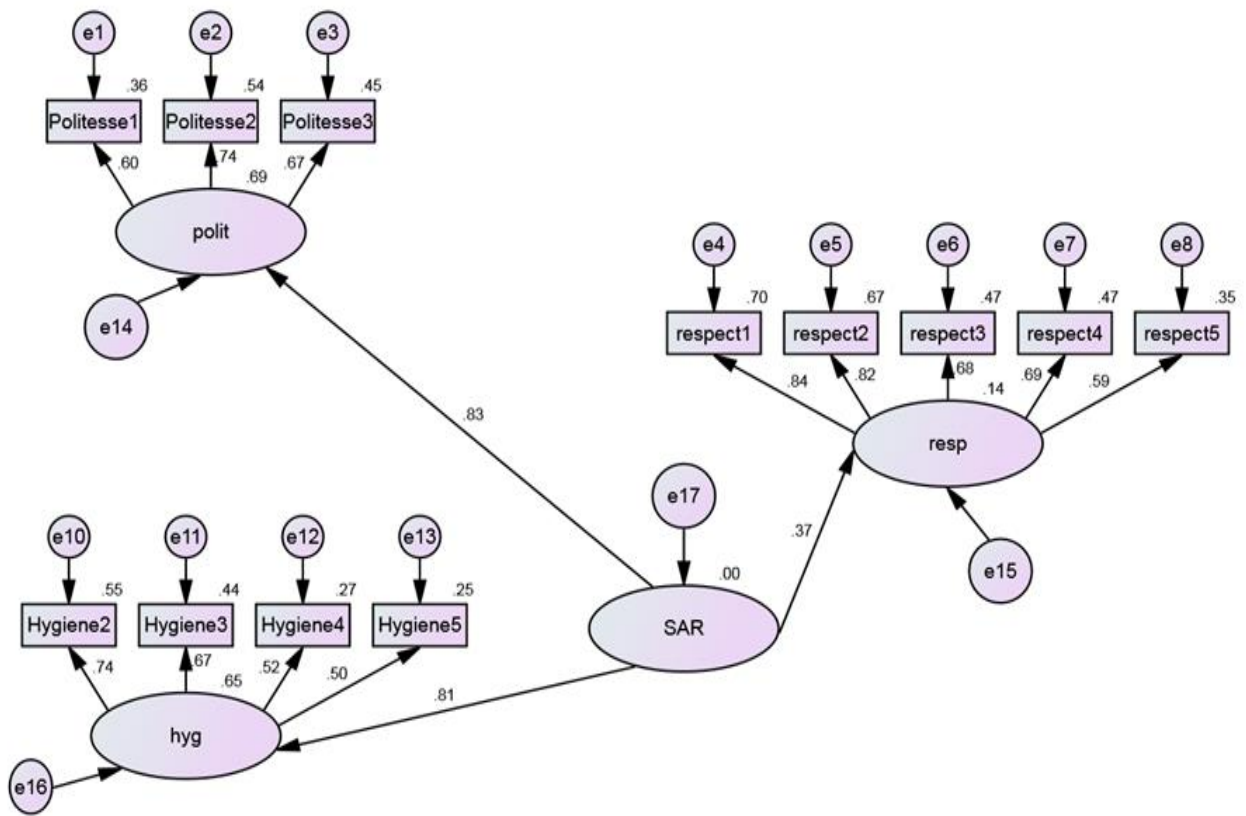
Tableau 81 : Les indices d'ajustement du modèle testé

Indices		Valeur obtenue	Norme
Indices Absolus²⁰⁴	RMSEA	0.051	≤ 0.08 (Roussel, 2005) ≥ 0.1 : modèle à rejeter
Indices incrémentaux	NFI	0.912	≥ 0.9 (Bentler et Benett, 1980)
	IFI	0.965	≥ 0.9 (Bentler et Benett, 1980)
	TLI	0.944	≥ 0.9 (Bentler et Benett, 1980)
	CFI	0.964	≥ 0.9 (Bentler et Benett, 1980)
Indice de parcimonie²⁰⁵	PNFI	0.597	Le plus grand possible

Ci-dessous, nous présentons le modèle avec les liens de forces et les significativités des items avec leurs dimensions respectives d'une part, et chacune des dimensions et la SAR, de l'autre.

²⁰⁴ Dans nos analyses par équations structurelles, nous avons utilisé la version 21 d'AMOS qui ne donne pas les indices GFI et AGFI. En effet, nous pouvons nous contenter de l'indice absolu RMSEA avec un indice très satisfaisant, voire 0.051 qui est en dessous de la norme acceptable qui s'élève, au maximum, à 0.08.

²⁰⁵ Cet indice sert surtout de comparaison entre deux ou plusieurs modèles.



Nous remarquons que tous les items possèdent un lien très significatif, compris entre 0.590 et 0.839, avec leur dimension respective. Il s'agit, alors, des liens forts. De ce fait, ces items participent bien à la mesure de la dimension à laquelle ils renvoient. De plus, les liens entre les dimensions du Respect, du Comportement Social et de l'Hygiène de vie, avec également la Sensibilité aux Actions Responsables (SAR), sont tous très significatifs et élevés. Le lien entre la dimension du Respect et la SAR est lui aussi très significatif. Cependant, il est un peu moins élevé que les deux autres dimensions. Alors, nous considérons ce lien comme étant modéré.

Dans ce qui suit, nous allons vérifier la fiabilité et la validité du modèle proposé à l'aide des résultats du Rho de Jöreskog pour la mesure de la fiabilité et de Rho_{vc} (Rho de validité convergente) pour vérifier la validité du modèle.

1.1.2.5. La fiabilité du modèle (collecte 2 - échelle 2)

La fiabilité du modèle a été testée par la mesure du Rho de Jöreskog. Cette mesure sert comme une alternative intéressante de l'alpha de Cronbach. L'avantage principal est le fait

que le Rho de Jöreskog est beaucoup moins sensible au nombre d'items de chaque dimension et du nombre de degrés proposés aux répondants par rapport à l'alpha de Cronbach. Nous présentons les résultats obtenus dans le tableau suivant :

Tableau 82 : Résultats du Rho de Jöreskog

	SAR	Respect	Hygiène de vie	CompS
Rho de Jöreskog	0.729	0.712	0.701	0.848

La fiabilité interne peut être considérée comme satisfaisante à condition que le Rho de Jöreskog soit supérieur à 0.7 (Fornelle et Lacker, 1981). Dans notre cas, les valeurs obtenues pour chaque dimension sont comprises entre 0.701 et 0.848, elles sont supérieures à la norme retenue qui est de 0.7. Ainsi, nous pouvons affirmer qu'elles ont une bonne fiabilité interne. Pour le modèle global, la dimension de la SAR possède un Rho de Jöreskog de 0.729, considéré comme satisfaisant.

1.1.2.6. La validité du modèle (collecte 2 - échelle 2)

La validité du modèle a été testée par la validité de trait qui se décompose en validités convergente et discriminante.

A. La validité convergente

La validité convergente du modèle est vérifiée grâce au calcul du Rho_{vc} de chaque dimension. Il doit être supérieur à 0.5 pour être satisfaisant (Evrard, Pras et Roux, 1993). Il permet d'appréhender le pourcentage de variance qui est partagée entre chaque facteur et ses indicateurs. Le tableau suivant présente le tableau les valeurs obtenues pour cet indice.

Tableau 83 : Résultats du Rho_{vc}

	SAR	Respect	Hygiène de vie	CompS
Rho_{vc}	X	0.5	0.4	0.532

Les dimensions de ce modèle présentent, presque toutes, une valeur supérieure à 0.5. Cependant, la dimension de l'hygiène qui a une valeur qui s'élève à 0.4, reste acceptable puisqu'il s'agit d'une nouvelle échelle de mesure. Nous pouvons conclure que le modèle possède une validité convergente satisfaisante.

B. La validité discriminante

La validité discriminante du modèle peut être vérifiée en comparant la racine carrée du Rho_{vc} de chaque dimension aux corrélations qu'elles partagent avec les autres.

I. Dimension 1 : La sensibilité à l'hygiène de vie

Tableau 84 : Résultats de la validité discriminante : dimension 1 - échelle 2

$\sqrt{Rho_{vc}}$	Corrélations avec les autres dimensions	
Hygiène de vie	CompS	Respect
0.632	0.301	0.672

La $\sqrt{Rho_{vc}}$ de la dimension « Hygiène de vie » est de 0.632. Elle est supérieure à la corrélation avec la dimension du CompS. Cependant, elle est légèrement inférieure à la corrélation avec la dimension « Respect ». En effet, nous pouvons justifier l'existence d'une corrélation entre la dimension « Hygiène de vie » et celle « Respect », par le fait que les deux reflètent des bons comportements que les individus doivent adopter. En effet, pour la dimension « Hygiène de vie », l'enfant respecte son corps en mangeant d'une manière saine et équilibrée.

II. Dimension 2 : La sensibilité au comportement social

Tableau 85 : Résultats de la validité discriminante : dimension 2 - échelle 2

$\sqrt{Rho_{vc}}$	Corrélations avec les autres dimensions	
CompS	Hygiène de vie	Respect
0.729	0.301	0.311

La $\sqrt{Rho_{vc}}$ de la dimension « Comportement Social » est de 0.729. Elle est supérieure aux corrélations qu'elle possède avec les autres dimensions qui vont de 0.301 à 0.311.

III. Dimension 3 : La sensibilité au respect

Tableau 86 : Résultats de la validité discriminante : dimension 3, échelle 2

$\sqrt{Rho_{vc}}$	Corrélations avec les autres dimensions	
Respect	CompS	Hygiène de vie
0.707	0.311	0.672

La $\sqrt{Rho_{vc}}$ de la dimension « Respect » est de 0.707. Elle est supérieure à la corrélation qu'elle possède avec la dimension « CompS » qui est de 0.311, mais légèrement supérieure avec la corrélation « Hygiène de vie ».

Conclusion de la section 2

Dans la section précédente, nous avons procédé à la création des deux outils de mesure adaptés aux enfants : la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif (MEES) et la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables (SAR), en mobilisant le paradigme du Churchill (1979) tel qu'il a été revisité par Derbaix et Pecheux (2000). Ainsi, suite à la première collecte des données à visée exploratoire, nous étions en mesure de passer à la deuxième collecte à visée confirmatoire que nous avons présentée dans cette deuxième section avec les tests de fiabilité et de validité. Les structures finales des deux échelles de mesure, ainsi obtenues, indiquent que l'échelle de la MEES est composée de 15 items répartis sur trois dimensions et que l'échelle de la SAR se forme de 12 items répartis sur trois dimensions.

Synthèse « Création des deux échelles de mesure »

L'application des différentes étapes du paradigme de Churchill (1979) révisé par Derbaix et Pecheux (2000), nous a permis d'obtenir les deux échelles de mesure, celle relative à la Mission Éducative de l'entraîneur Sportif (MEES) et l'autre qui correspond à la Sensibilité des Enfants aux Actions Responsables (SAR). Le tableau suivant récapitule l'ensemble d'items relatifs à chacune de ces deux échelles de mesure avec la dimension correspondante.

Tableau 87 : Récapitulatif des deux échelles de mesure : MEES et SAR

Échelle 1 : MEES		Échelle 2 : SAR	
I. Dimension 1 : Sensibilisation des enfants à la bonne alimentation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop gras. 2. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop salés. 3. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop sucrés. 4. Mon entraîneur me dit de faire attention à mon alimentation. 5. Mon entraîneur me conseille de manger régulièrement des fruits et des légumes. 6. Mon entraîneur me conseille de manger ce qui me donne de l'énergie. 	I. Dimension 1 : Sensibilité des enfants à l'hygiène de vie	<ol style="list-style-type: none"> 1. C'est important de manger 5 fruits et légumes par jour. 2. Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé. 3. Pour être en bonne santé, je varie mon alimentation. 4. C'est important pour la santé d'avoir suffisamment d'heures de sommeil.
II. Dimension 2 : Sensibilisation des enfants au respect	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mon entraîneur me demande de respecter mes adversaires. 2. Mon entraîneur me demande de ne pas se moquer des perdants. 3. Mon entraîneur me demande de respecter les personnes qui s'occupent de l'entretien. 4. Mon entraîneur me demande d'arriver à l'heure. 5. Mon entraîneur me demande de ne pas être en retard. 	II. Dimension 2 : Sensibilité des enfants au comportement social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je ne dois pas être violent avec les autres (adultes, copains). 2. Je n'abîme pas le matériel mis à ma disposition. 3. Je ne dis pas de gros mots aux autres (adultes, copains). 4. Je ne dois pas insulter les autres (adultes, copains). 5. Il ne faut pas se moquer des autres

	6. Mon entraîneur me demande de ne pas rater trop de séances.		(adultes, copains).
III. Dimension 3 : Interactions entraîneurs-enfants	1. Avec mon entraîneur, on parle de sport et d'autres choses. 2. Mon entraîneur me parle parfois d'autres choses que du sport. 3. Avec mon entraîneur, on parle aussi de plein de choses de la vie de tous les jours.	III. Dimension 3 : Sensibilité des enfants au respect	1. C'est important d'écouter les instructions de mon professeur. 2. Je m'excuse quand je fais une bêtise. 3. C'est important de remercier les autres quand ils nous aident.

L'analyse des résultats relatifs au premier construit, indique une correspondance entre la définition du construit²⁰⁶ et les items obtenus. Toutefois, la dimension de la « Sensibilisation des enfants au respect de l'environnement » a été éliminée au fur et à mesure des analyses statistiques, vu que les items montraient des valeurs trop basses par rapport aux normes exigées. En ce qui concerne les trois dimensions restantes : la sensibilisation à la bonne alimentation, la sensibilisation au respect et l'interaction entraîneurs-enfants, elles permettent au chercheur d'utiliser cette échelle afin de mesurer avec une certaine représentativité de la mission éducative de l'entraîneur.

Pour le deuxième construit, celui de la sensibilité des enfants aux actions responsables, les items restants sont répartis sur trois dimensions : la sensibilité à l'hygiène de vie, la sensibilité au comportement social et la sensibilité au respect. La définition²⁰⁷ de cette échelle de mesure est adaptée aux résultats obtenus (items et dimensions). En effet, par ces actions responsables, nous cherchons à mettre en évidence des valeurs à haute ampleur sociale, telles que le respect et la responsabilité.

²⁰⁶ « *La mission éducative de l'entraîneur sportif* » (MEES) (**variable médiatrice**) : « Les entraîneurs, à travers leur mission éducative, peuvent contribuer à sensibiliser les enfants à des actions de respect et de responsabilité (envers eux-mêmes, envers les autres, envers l'environnement...). Durant les entraînements, et au-delà de leur mission d'apprentissage *stricto sensu* du sport pratiqué, les éducateurs sportifs sont amenés à donner aux enfants des conseils, remarques, directives... qui concernent essentiellement les bonnes pratiques que les enfants doivent adopter durant leur présence au club pour traduire cette notion de respect et de responsabilité ».

²⁰⁷ « *La sensibilité aux actions responsables* » (SAR) (**variable dépendante**) est la propension d'un individu à s'engager de manière plus ou moins forte dans des actions reflétant des valeurs de respect et de responsabilité ».

CONCLUSION DU CHAPITRE 4. OPÉRATIONNALISATION DES DEUX CONSTRUITS : APPLICATION DU PARADIGME DE CHURCHILL (1979) RÉVISÉ PAR DERBAIX ET PECHEUX (2000)

L'application des différentes étapes du paradigme de Churchill (1979), révisé par Derbaix et Pecheux (2000), nous a permis d'obtenir deux échelles de mesure : la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif (MEES) et la Sensibilité des Enfants aux Actions Responsables (SAR). Effectivement, deux collectes des données, une première exploratoire et une deuxième confirmatoire auprès des centaines d'enfants dans des écoles et clubs sportifs, ont été réalisées. L'analyse statistique des données collectées ont permis d'arriver à la structure finale de chacune des deux échelles de mesure. La structure finale de la première échelle de mesure, celle relative à la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif (MEES) est formée de 15 items répartis sur trois dimensions. Quant à la deuxième échelle de mesure, celle relative à la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables (SAR), sa structure finale est composée de 12 items répartis sur trois dimensions.

Une fois les deux échelles de mesure créées, nous pouvons par la suite procéder à la dernière collecte des données qui vise à tester notre modèle conceptuel de la recherche à travers les différentes hypothèses formulées.

**PARTIE III - PRÉSENTATION ET DISCUSSIONS DES
RÉSULTATS DE LA RECHERCHE**

INTRODUCTION DE LA PARTIE III - PRÉSENTATION ET DISCUSSIONS DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

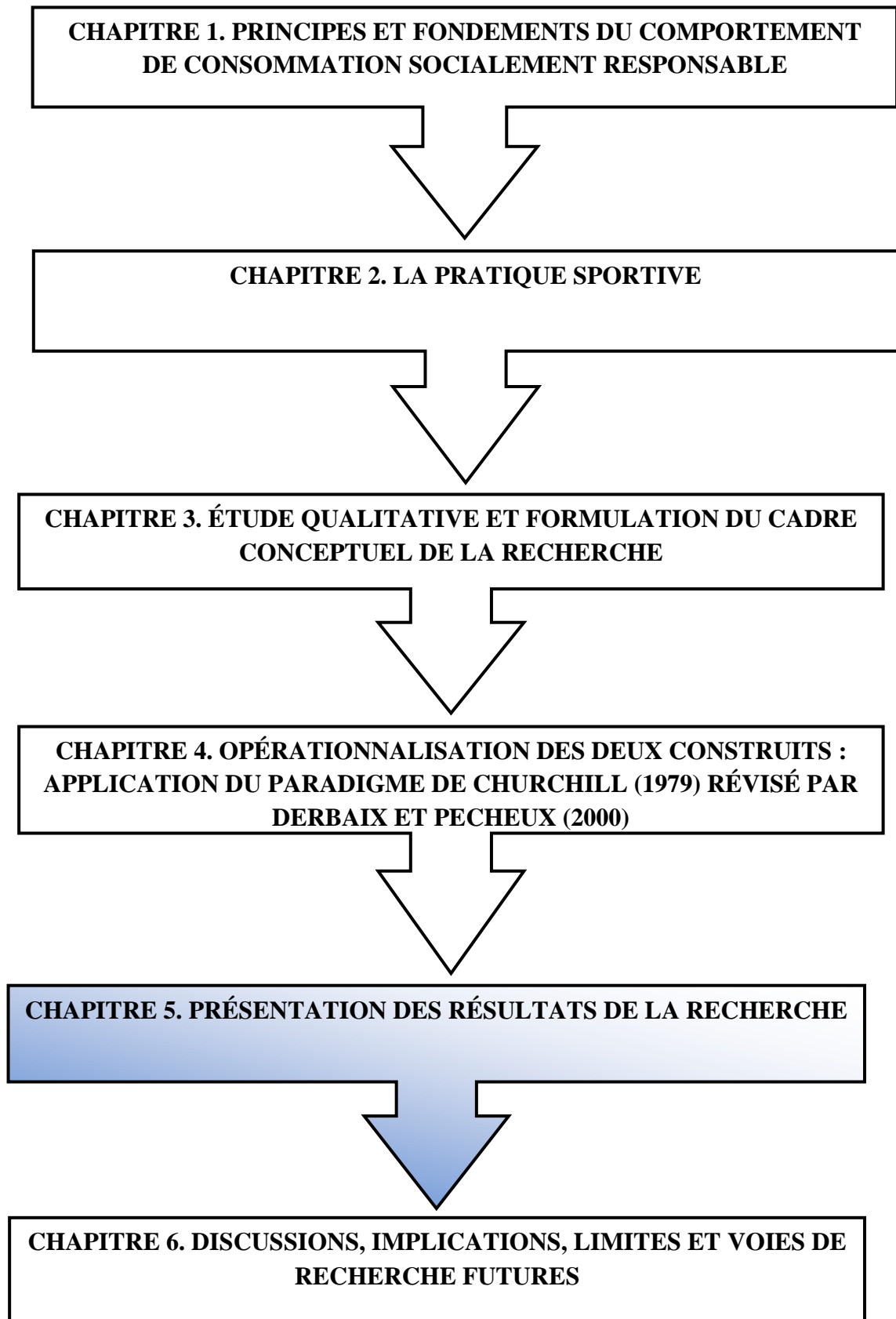
Cette partie vise à présenter et discuter les résultats de la recherche. L'objectif principal de la thèse est d'examiner l'influence de la pratique sportive au sein des clubs sportifs fédératifs sur la sensibilité des enfants aux actions responsables, en particulier, les enfants qui appartiennent à la tranche d'âge comprise entre 7 et 12 ans. Ainsi, la variable explicative (indépendante) de notre cadre conceptuel, est la pratique sportive des enfants au sein des clubs sportifs fédératifs. Quant à la variable à expliquer (dépendante), c'est bien la sensibilité des enfants aux actions responsables. De plus, des variables modératrices ont été intégrées dans le modèle conceptuel. Il s'agit, précisément, de l'âge et du genre de l'enfant ainsi que de l'intensité et la fréquence de la PS. La mission éducative de l'entraîneur sportif est supposée avoir un rôle de médiation, dans la relation directe, entre la pratique sportive au sein du club et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Nous avons également supposé une influence des variables modératrices sur la relation de médiation. Il s'agit, alors, de proposer quatre hypothèses additionnelles qui visent à tester l'effet de chacune des variables modératrices sur la relation de médiation. Afin de tester l'ensemble des hypothèses sur les liens directs et indirects, nous avons mené une troisième collecte de données auprès de 705 enfants répartis en deux groupes : Groupe Sport (les enfants qui pratiquent un sport dans un club) et Groupe Témoin (les enfants qui ne pratiquent pas un sport en club).

Cette troisième partie comporte deux chapitres.

Le premier chapitre s'attache dans la première section à la présentation des analyses préalables aux tests des hypothèses. Ainsi, la structure et la cohérence interne des deux échelles de mesure (la MEES et la SAR) ainsi que la normalité des variables, ont été testées. Dans la deuxième section, nous avons présenté le cadre conceptuel et de l'ensemble des hypothèses de la recherche qui en découlent. De plus, la description de la collecte finale a été exposée. La troisième section de ce chapitre concerne la mise en perspective des résultats statistiques sur les différentes hypothèses de la recherche. Les analyses statistiques ont été réalisées sous le logiciel SPSS 23 pour les tests sur la comparaison des moyennes. De plus,

nous avons mobilisé l'approche de Preacher et Hayes (2008) pour tester les effets de médiation et de modération.

Dans le deuxième chapitre de cette troisième partie, nous avons discuté les principaux résultats obtenus, dans la première section. Dans la seconde section, les principales implications, les limites et les voies de recherche futures, ont été présentées.



CHAPITRE 5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE : LA PRATIQUE SPORTIVE AU SEIN DES CLUBS FÉDÉRATIFS INFLUENCE LA SENSIBILITÉ DES ENFANTS AUX ACTIONS RESPONSABLES

Introduction

Ce chapitre sera consacré à la présentation des analyses statistiques menant aux résultats de la recherche. Avant de procéder aux tests des hypothèses, nous avons réalisé, à nouveau, des analyses préalables sur les deux échelles de mesure créées et utilisées dans les questionnaires. Ainsi, ces analyses préalables, que nous présenterons dans la première section de ce chapitre, ont été menées dans deux directions :

- Premièrement, la structure et la fiabilité des instruments de mesure ont été re-testées afin de s'assurer de la fiabilité des conclusions obtenues précédemment (surtout au niveau de l'étude confirmatoire).
- Deuxièmement, la normalité des variables dépendantes a été examinée.

Ce chapitre comporte trois sections principales. Dans la première section figure l'ensemble des analyses préalables aux tests statistiques des hypothèses.

Ensuite, dans une deuxième section, nous présenterons le modèle conceptuel final ainsi que l'ensemble des hypothèses de la recherche. De plus, des résultats descriptifs de l'échantillon de la collecte finale seront mis en évidence.

Dans la troisième section de ce chapitre nous allons mettre en perspective les résultats statistiques des différentes hypothèses de la recherche.

SECTION 1 - LES ANALYSES PRÉALABLES AUX TESTS DES HYPOTHÈSES

1. LA STRUCTURE ET LA COHÉRENCE INTERNE DES DEUX ÉCHELLES DE MESURE

Avant de procéder au test des hypothèses et d'analyser les résultats, il est important de vérifier que la structure et la cohérence interne des instruments de mesure conservent les mêmes propriétés psychométriques que lors des pré-tests. Ainsi, nous avons testé ces deux éléments à partir des données finales. Les tests statistiques déployés sont principalement l'ACP (Analyses en Composantes Principales) et l'alpha de Cronbach.

Dans le cadre du questionnaire administré lors de la troisième et dernière collecte des données, nous avons utilisé deux échelles de mesure. Il s'agit des deux échelles que nous avons créées en appliquant les différentes étapes du paradigme de Churchill (1976)²⁰⁸. À titre de rappel, les deux échelles de mesure sont les suivantes :

- **Échelle 1 : la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif (MEES) :** 15 items répartis sur 3 dimensions.
- **Échelle 2 : la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables (SAR) :** 12 items répartis sur 3 dimensions.

²⁰⁸ Voir chapitre 3 pour plus de détails.

1.1. RÉSULTATS DE L'ÉCHELLE 1 : « MISSION ÉDUCATIVE DE L'ENTRAÎNEUR SPORTIF » (MEES)

Tableau 88 : Résultats de l'ACP avec rotation orthogonale Varimax sur l'échelle MEES (collecte finale) et les valeurs d'alpha de Cronbach

Échelle 1 : « La Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif » (MEES)			
Échantillon = 544 enfants			
Critères d'analyses	Dimension 1 « Interaction Entraîneur-Enfants »	Dimension 2 « Alimentation »	Dimension 3 « Respect »
Items	- Inter1 (0.802) - Inter2(0.754) - Inter3 (0.808)	- Alimen1 (0.792) - Alimen2 (0.809) - Alimen3 (0.817) - Alimen4 (0.845) - Alimen5 (0.794) - Alimen6 (0.660)	- Respt1 (0.684) - Respt2 (0.708) - Respt3 (0.671) - Respt4 (0.733) - Respt5 (0.669) - Respt6 (0.742)
Valeur propre	4.024	3.330	1.983
% de variance expliquée (échelle : 62,25 %)	26,8%	22,2%	13,2%
Alpha du facteur	0,732	0,906	0,826
Alpha Global	0.884		

Le tableau ci-dessus montre que nous retrouvons les trois axes qui composent l'échelle de la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif, obtenus lors de la deuxième collecte des données (phase confirmatoire de la création d'échelles de mesure). De plus, au niveau de la fiabilité de chacune des dimensions qui construisent cet instrument de mesure, les alphas obtenus montrent des valeurs élevées par rapport au seuil d'acceptation recommandé par Nunnally (1967), qui est de 0,6.

1.2. RÉSULTATS DE L'ÉCHELLE 2 : « LA SENSIBILITÉ DES ENFANTS AUX ACTIONS RESPONSABLES » (SAR)

Tableau 89 : Résultats de l'ACP avec rotation orthogonale Varimax sur l'échelle SAR (collecte finale) et les valeurs d'alpha de Cronbach

Échelle 2 : « La Sensibilité des enfants aux Actions Responsables » (SAR)			
Échantillon = 705 enfants			
Critères d'analyses	Dimension 1 « Hygiène de vie »	Dimension 2 « Comportement Social »	Dimension 3 « Respect »
Items	- Hyg1 (0.674) ²⁰⁹ - Hyg2 (0.413) - Hyg3 (0.592) - Hyg4 (0.684)	- CS1 (0.813) - CS2 (0.789) - CS3 (0.826) - CS4 (0.829) - CS5 (0.814)	- Resp1 (0.819) - Resp2 (0.71) - Resp3 (0.5)
Valeur propre	3.433	1.810	1.614
% de variance expliquée (échelle : 57,14 %)	28,6%	15,1%	13,4%
Alpha du facteur	0.6	0.8	0.6
Alpha Global	0.814		

Les résultats obtenus ci-dessus montrent que les trois axes (dimensions) obtenus lors de la phase confirmatoire réalisée précédemment ont été retrouvés. Cependant, les deux dimensions, hygiène de vie et respect, présentent une fiabilité relativement faible avec une valeur d'alpha = 0,6. En effet, l'alpha est calculé sur un petit nombre d'items, ce qui peut expliquer la valeur critique de la dimension « respect ». En outre, selon Nunnally (1967), un Alpha de 0,6 peut être conservé si l'échelle est en phase de construction, ce qui est le cas ici. Étant donné que nous sommes les premiers à utiliser cette échelle, une faible valeur d'Alpha de Cronbach est acceptable. Il est important de noter que les deux valeurs d'alpha sont relativement proches de 0,7 (seuil minimum accepté pour juger de la fiabilité interne d'un construit).

²⁰⁹ Il s'agit des valeurs de la matrice des composantes après rotation pour chacun des items qui composent l'échelle de mesure. Elles sont obtenues grâce à une ACP avec rotation Varimax réalisée sous SPSS 23.

1.3. EXAMEN DE LA NORMALITÉ DES VARIABLES²¹⁰

L'examen de la normalité des variables passe par l'analyse de deux indicateurs : le coefficient de symétrie (ou Skewness) et le coefficient de concentration (ou Kurtosis). Il est important de noter qu'en règle générale, la valeur absolue du Skewness doit être inférieure à 1.

En ce qui concerne la première échelle de mesure (la MEES), les coefficients de symétrie obtenus varient entre -1,3 et 0,7. Ainsi, nous pouvons dire qu'une multi normalité est atteinte pour la seconde échelle de mesure.

Quant à la seconde échelle de mesure (la SAR). L'examen de la normalité des deux échelles de mesure obtenue lors de la troisième collecte de données témoigne d'une nette amélioration en termes de normalité par rapport aux deux collectes des données précédentes. Cette échelle de mesure avait montré des valeurs éloignées des normes recommandées lors des pré-tests (surtout lors des analyses des données de la première collecte exploratoire)²¹¹. Cependant, cette échelle présente des valeurs de Skewness qui ne violent pas fortement l'hypothèse de la normalité (le Skewness, hormis trois valeurs de 3, ne dépassent pas 2). Or comme le souligne Howell (1998, p. 361) : « *l'analyse de variance est une procédure statistique très robuste, et les conditions d'application peuvent faire l'objet de violations n'entraînant que des effets relativement mineurs. C'est particulièrement vrai pour la condition d'application de la normalité. En général, si nous pouvons supposer que les populations sont symétriques ou du moins qu'elles présentent des formes similaires (par exemple qu'elles se caractérisent toutes par une asymétrie négative), et si la plus grande variance n'est pas plus de quatre fois supérieure à la plus petite, l'analyse de variance sera probablement valide* ». De plus, au regard de la particularité des items qui composent cette échelle de mesure²¹², il n'est pas étonnant d'obtenir de tels résultats. Il est important de noter, également, qu'au cours de cette

²¹⁰ Alors que le coefficient de symétrie (ou Skewness) : « indique si les observations sont réparties équitablement autour de la moyenne (le coefficient est alors nul) ou si elles sont plutôt concentrées vers les valeurs les plus faibles (coefficient positif) ou vers les valeurs les plus élevées (coefficient négatif). Le coefficient de concentration (ou Kurtosis) compare la forme de la courbe de distribution des observations à celles de la loi normale : un coefficient positif indique une plus forte concentration des observations ; un coefficient négatif indique une courbe plus 'aplatie' » (Edvard et al., p. 325).

²¹¹ Il est important de noter que la plupart d'items qui montraient des valeurs de Skewness ou de Kurtosis jugées trop éloignées des normes recommandées, ont été éliminées au fur et à mesure des analyses lors des pré-tests.

²¹² Les items reflètent des dimensions liées à la tendance à montrer des bons comportements : avoir une bonne hygiène de vie, un comportement socialement acceptable et être respectueux.

dernière collecte des données, et afin de réduire au minimum l'effet de présence d'un tiers avec les enfants lors de l'étape du remplissage du questionnaire, nous avons demandé aux responsables (enseignant, référent, animateur, entraîneur, directeur de l'école...), de nous laisser seule avec l'enfant. La finalité était de permettre à ce dernier de remplir le questionnaire avec plus de liberté, sans qu'il se sente contrôlé par un adulte.

La structure finale de chacune des deux échelles de mesure adoptée dans le questionnaire final, est présentée respectivement dans le tableau suivant :

Tableau 90 : La structure finale des deux échelles de mesure

Échelle de mesure 1 : Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif (MEES)	Échelle de mesure 2 : Sensibilité des enfants aux Actions Responsables (SAR)
<p>Dimension 1 : Interaction entraîneurs-enfants (3 items)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mon entraîneur me parle parfois d'autres choses que du sport. - Avec mon entraîneur, on parle aussi de plein de choses de la vie de tous les jours. - Avec mon entraîneur, on parle de sport et d'autres choses. 	<p>Dimension 1 : Sensibilité à l'hygiène de vie (4 items)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour être en bonne santé, je varie mon alimentation. - Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé. - C'est important de manger 5 fruits et légumes par jour. - C'est important pour la santé d'avoir suffisamment d'heures de sommeil.
<p>Dimension 2 : Sensibilisation à la bonne alimentation (6 items)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mon entraîneur me dit de faire attention à mon alimentation. - Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop sucrés. - Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop salés. - Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop gras. - Mon entraîneur me conseille de manger régulièrement des fruits et des légumes. - Mon entraîneur me conseille de manger ce qui me donne de l'énergie. 	<p>Dimension 2 : Sensibilité au comportement Social (5 items)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je ne dois pas être violent avec les autres (adultes, copains). - Je n'abîme pas le matériel mis à ma disposition. - Il ne faut pas se moquer des autres (adultes, copains). - Je ne dois pas être violent avec les autres (adultes, copains).

<p>Dimension 3 : Sensibilisation au respect (6 items)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mon entraîneur me demande de respecter mes adversaires. - Mon entraîneur me demande de respecter les personnes qui s'occupent de l'entretien. - Mon entraîneur me demande de ne pas se moquer des perdants. - Mon entraîneur me demande de ne pas être en retard. - Mon entraîneur me demande de ne pas rater trop de séances. - Mon entraîneur me demande d'arriver à l'heure. 	<p>Dimension 3 : Sensibilité au respect (3 items)</p> <ul style="list-style-type: none"> - C'est important d'écouter les instructions de mon professeur. - C'est important de remercier les autres quand ils nous aident. - Je m'excuse quand je fais une bêtise.
---	---

Conclusion de la section 1

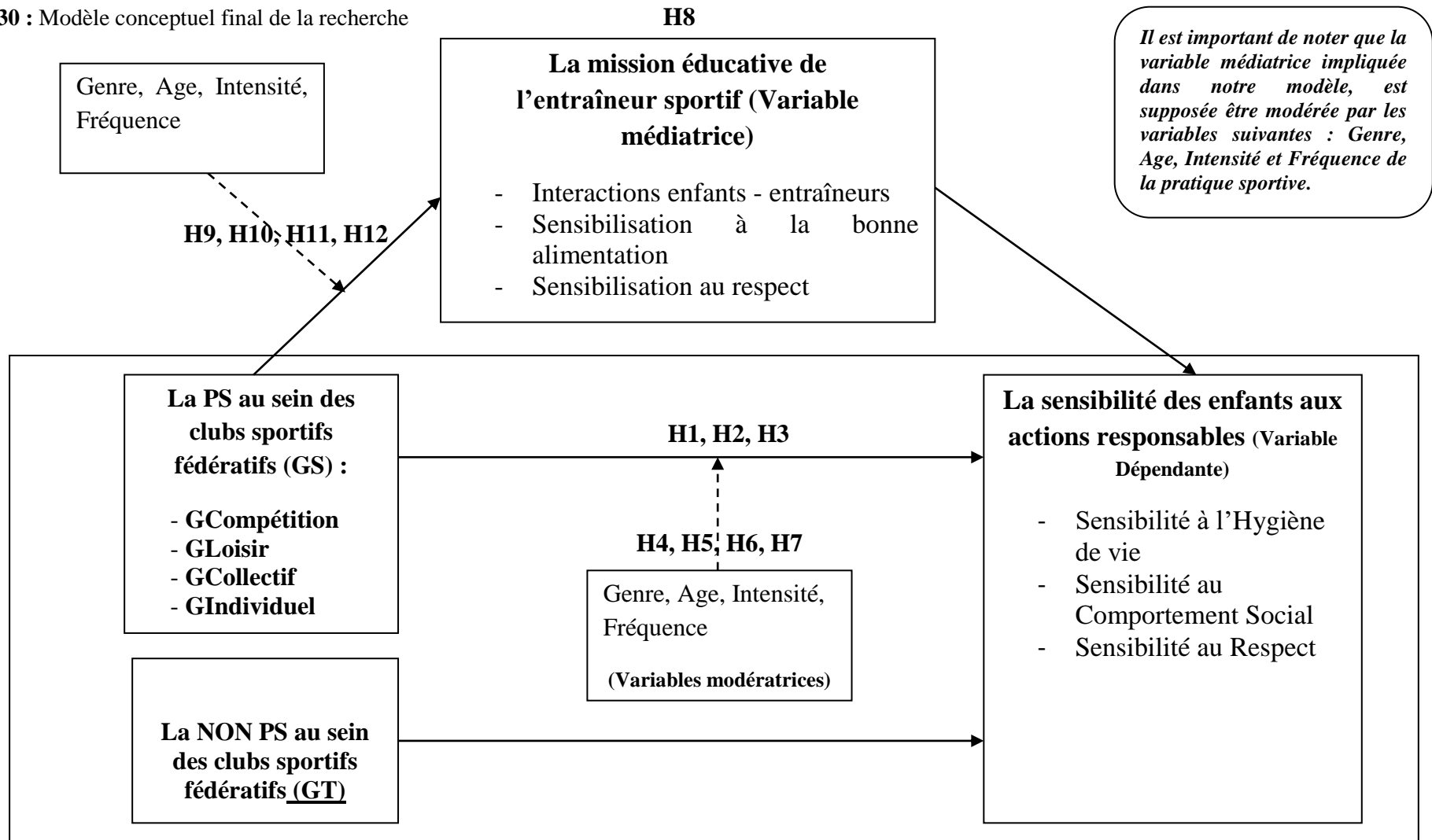
Dans les paragraphes précédents, nous avons présenté les analyses préalables aux tests des hypothèses de la recherche, suite à la dernière collecte des données. Ainsi, nous avons testé la fiabilité des deux échelles de mesure en calculant l'alpha de Cronbach, et nous avons examiné la normalité des variables. Les résultats obtenus nous permettent de continuer nos analyses statistiques sur l'ensemble des hypothèses de la recherche que nous présentons dans la troisième section de ce chapitre. Dans la prochaine section, nous allons faire un rappel du modèle conceptuel que nous avons finalement testé, ainsi que de l'ensemble des hypothèses reformulées. De plus, la description statistique, de l'échantillon de la collecte finale, sera exposée.

**SECTION 2 - RAPPEL DU MODÈLE CONCEPTUEL,
RÉCAPITULATIF DES HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE
ET DESCRIPTION STATISTIQUE DE L'ÉCHANTILLON DE LA
COLLECTE FINALE**

Avant de procéder à la présentation des résultats statistiques de la recherche (troisième section de ce chapitre), nous présenterons, dans un premier temps, le modèle conceptuel finalement testé. Un récapitulatif de l'ensemble d'hypothèses à tester sera exposé dans un second temps. Enfin, la description statistique de l'échelle de la collecte finale sera présentée, dans cette deuxième section.

1. LE MODÈLE CONCEPTUEL FINALEMENT TESTÉ DANS LA RECHERCHE

Figure 30 : Modèle conceptuel final de la recherche



Légende :

- ▶ Relations directes
- ▶ Relations indirectes

Avant de procéder à la présentation des hypothèses de la recherche, nous rappelons la liste des abréviations concernant l'échantillon de la dernière collecte des données. Cet échantillon sera réparti sur cinq groupes qui peuvent être désignés par les sigles suivants :

- Groupe témoin (**GT**) composé par le groupe d'enfants qui ne pratiquent pas un sport au sein du club.
- Sous-groupe 1 « Collectif/Compétition » (**GCol/Comp**) composé par le groupe d'enfants pratiquant un sport collectif en vue de compétitions.
- Sous-groupe 2 « Collectif/Loisir » (**GCol/L**) composé par le groupe d'enfants pratiquant un sport collectif comme loisir.
- Sous-groupe 3 « Individuel/Compétition » (**GInd/Comp**) composé par le groupe d'enfants pratiquant un sport individuel en vue de compétitions.
- Sous-groupe 4 « Individuel/Loisir » (**GInd/L**) composé par le groupe d'enfants pratiquant un sport individuel comme loisir.

De plus, nous regroupons ces sous-groupes dans les groupes suivants :

- Groupe Sport (**GS**) : formé par le groupe d'enfants qui pratiquant un sport au sein du club (ce groupe regroupe les enfants des quatre groupes cités ci-dessus).
- Groupe A « Compétition » (**GComp**) : formé par les deux groupes d'enfants pratiquant un sport collectif ou individuel en vue de compétitions.
- Groupe B « Loisir » (**GL**) : formé par les deux groupes d'enfants pratiquant un sport collectif ou individuel comme loisir.
- Groupe C « Collectif » (**GCol**) : formé par les deux groupes d'enfants pratiquant un sport collectif en vue de compétitions ou comme loisir.
- Groupe D « Individuel » (**GInd**) : formé par les deux groupes d'enfants pratiquant un sport individuel en vue de compétitions ou comme loisir.

2. LE RÉCAPITULATIF DES HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE

Ci-dessous nous présentons un tableau qui récapitule les hypothèses de notre recherche. Nous exposons aussi les tests statistiques que nous envisageons, par la suite, de réaliser.

Tableau 91 : Tableau récapitulatif des hypothèses de la recherche

Hypothèses de la recherche	Technique et Test statistique utilisés	Groupes d'enfants concernés
<p>H1 : Les enfants qui pratiquent un sport, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne pratiquent pas. (GS plus SAR que GT).</p> <p>H1a : Les enfants qui pratiquent un sport, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne pratiquent pas, au niveau de la sensibilité à l'hygiène de vie. (GS plus SAR - hygiène de vie - que GT).</p> <p>H1b : Les enfants qui pratiquent un sport, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne pratiquent pas, au niveau de la sensibilité au comportement social. (GS plus SAR - Comportement Social - que GT).</p> <p>H1c : Les enfants qui pratiquent un sport, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne pratiquent pas, au niveau de la sensibilité au respect. (GS plus SAR – Respect - que GT).</p>	<p>Comparaison des moyennes Test de Student – T test</p>	<p>- GS : Groupe Sport</p> <p>- GT : Groupe Témoin</p>
<p>H2 : Les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, en vue de compétitions, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, comme loisir. (GComp plus SAR que GL).</p> <p>H2a : Les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, en vue de compétitions, dans un club fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, comme loisir, au niveau de la sensibilité à l'hygiène de vie. (GComp plus SAR - hygiène de vie - que GL).</p> <p>H2b : Les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, en vue de compétitions, dans un club fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, comme loisir, au niveau de la sensibilité au comportement social. (GComp plus SAR - Comportement Social - que GL).</p> <p>H2c : Les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, en vue de compétitions, dans un club fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, comme loisir, au niveau de la</p>	<p>Comparaison des moyennes Test de Student – T test</p>	<p>- GComp : Groupe Compétition</p> <p>- GL : Groupe Loisir</p>

<p>sensibilité au respect. (GComp plus SAR -Respect- que GL).</p>		
<p>H3 : Les enfants qui pratiquent un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, dans un club sportif fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui pratiquent un sport collectif, en vue de compétitions ou comme loisir. (GInd plus SAR que GCol).</p> <p>H3a : Les enfants qui pratiquent un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, dans un club fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui pratiquent un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, au niveau de la sensibilité à l'hygiène de vie. (GInd plus SAR - hygiène de vie - que GCol).</p> <p>H3b : Les enfants qui pratiquent un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, dans un club fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui pratiquent un sport collectif, en vue de compétitions ou comme loisir, au niveau de la sensibilité au comportement social. (GInd plus SAR - Comportement Social - que GCol).</p> <p>H3c : Les enfants qui pratiquent un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, dans un club fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui pratiquent un sport collectif, en vue de compétitions ou comme loisir, au niveau de la sensibilité au respect. (GInd plus SAR - Respect - que GCol).</p>	<p>Comparaison des moyennes Test de Student – T test</p>	<p>- GInd : Groupe Individuel - GCol : Groupe Collectif</p>
<p>H4 : L'âge joue un rôle de modérateur entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR). Dans le sens où plus l'enfant est jeune, plus il est sensible aux actions responsables.</p>	<p>Effet de modération Macro PROCESS de Hayes (2013) (version 2.16.3) Modèle 1</p>	<p>GS : Groupe Sport</p>
<p>H5 : Le genre joue un rôle de modérateur entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR). Dans le sens où les filles sont plus sensibles aux actions responsables que les garçons.</p>	<p>Effet de modération Macro PROCESS de Hayes (2013) (version 2.16.3) Modèle 1</p>	<p>GS : Groupe Sport</p>
<p>H6 : La fréquence de la PS est un modérateur du lien entre la pratique d'un sport, dans un club sportif fédératif, et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Dans le sens où plus le nombre de séances d'entraînement est élevé, plus l'enfant développe une sensibilité aux actions responsables.</p>	<p>Effet de modération Macro PROCESS de Hayes (2013) (version 2.16.3) Modèle 1</p>	<p>GS : Groupe Sport</p>

<p>H7 : L'intensité de la PS est un modérateur du lien entre la pratique d'un sport, dans un club sportif fédératif, et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Dans le sens où plus le nombre d'heures de PS par semaine est élevé, plus l'enfant développe une sensibilité aux actions responsables.</p>	<p>Effet de modération Macro PROCESS de Hayes (2013) (version 2.16.3) Modèle 1</p>	<p>GS : Groupe Sport</p>
<p>H8 : L'entraîneur sportif à travers sa mission éducative joue un rôle médiateur du lien entre la pratique d'un sport, dans un club sportif fédératif, et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR).</p>	<p>Effet de médiation Macro PROCESS de Hayes (2013) (version 2.16.3) Modèle 4</p>	<p>GS : Groupe Sport</p>
<p>H9 : L'âge de l'enfant joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Il s'agit en d'autres termes, de tester un modèle de médiation (le rôle éducatif de l'entraîneur sportif) modérée par l'âge de l'enfant. Les entraîneurs adaptent leur discours en fonction de l'âge des enfants qu'ils entraînent. Dans le sens où ils adoptent un discours éducatif avec les plus jeunes, et plus ces derniers grandissent en âge, un focus sur le côté compétition et performance est privilégié.</p>	<p>Effet de médiation modérée Macro PROCESS de Hayes (2013) (version 2.16.3) Modèle 7</p>	<p>GS : Groupe Sport</p>
<p>H10 : Le genre de l'enfant joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Nous supposons que les filles sont plus réceptives au discours éducatif de l'entraîneur que les garçons.</p>	<p>Effet de médiation modérée Macro PROCESS de Hayes (2013) (version 2.16.3) Modèle 7</p>	<p>GS : Groupe Sport</p>
<p>H11 : L'intensité de la PS de l'enfant joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Plus un enfant est présent au club (en termes de nombre d'heures de PS par semaine), plus l'entraîneur a le temps pour aborder différents sujets avec lui, pas uniquement liés directement à la seule PS.</p>	<p>Effet de médiation modérée Macro PROCESS de Hayes (2013) (version 2.16.3) Modèle 7</p>	<p>GS : Groupe Sport</p>
<p>H12 : La fréquence de la PS de l'enfant joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Plus un enfant est présent au club (en termes de nombre de fois de PS par semaine), plus l'entraîneur a le temps pour aborder différents sujets avec lui, pas uniquement liés directement à la seule PS.</p>	<p>Effet de médiation modérée Macro PROCESS de Hayes (2013) (version 2.16.3) Modèle 7</p>	<p>GS : Groupe Sport</p>

Après avoir exposé le cadre conceptuel final de la recherche et l'ensemble des hypothèses à tester, une description de l'échantillon s'avère indispensable. Ainsi, dans la partie suivante et avant de présenter les résultats des analyses statistiques relatives aux hypothèses sur les liens directs et indirects, nous procédons à la présentation de la description statistique de l'échantillon de la collecte finale.

3. LA DESCRIPTION STATISTIQUE DE L'ÉCHANTILLON DE LA COLLECTE FINALE

Les hypothèses de la recherche ont été testées à partir d'une base de données globale qui, elle-même, était répartie en groupes (Groupe Sport : GS et Groupe Témoin : GT) et sous-groupes (quatre Groupes de Sport qui sont répartis en quatre sous-groupes). En ce qui concerne le Groupe Sport, nous avons réparti l'échantillon des enfants qui fréquentent les clubs sportifs fédératifs en quatre catégories, en fonction des deux critères suivants :

- Le type de sport pratiqué : Sport Collectif ou Sport Individuel.
- Le motif de la pratique sportive (ou bien l'état d'esprit de la PS) : en vue de Compétitions ou comme Loisir.

Ainsi, en croisant les critères mentionnés ci-dessus, nous avons obtenu les quatre sous-groupes exposés dans le tableau suivant :

Tableau 92 : La répartition de l'échantillon (Groupe Sport) de la collecte finale en fonction des types et motifs de la PS

<i>Critères de catégorisation</i>	Collectif	Individuel	
Compétition	Sous-groupe 1 : Collectif/Compétition	Sous-groupe 2 : Individuel/Compétition	Groupe « A » Compétition
Loisir	Sous-groupe 3 : Collectif/Loisir	Sous-groupe 4 : Individuel/Loisir	Groupe « B » Loisir
	Groupe « C » Collectif	Groupe « D » Individuel	Groupe Sport

Au total, nous avons interrogé 725 enfants. Seulement 20 questionnaires sont éliminés pour les raisons suivantes :

- Des questionnaires partiellement remplis par les enfants.
- Des questionnaires qui ne correspondent pas au profil demandé (ayant plus que 12 ans).

- Cinq questionnaires remplis par des enfants qui pratiquent un sport mais dans un cadre non fédératif (club privé).

Le taux de rétention des questionnaires s'élève ainsi à 97,24%.

Avant de procéder à la présentation des résultats des statistiques descriptives de l'échantillon de la collecte finale, il nous semble indispensable de noter l'élément de différenciation principal entre les deux échantillons de notre recherche :

- L'ensemble des enfants qui composent l'échantillon de la recherche, ont une APS au sein des écoles et peuvent en pratiquer de manière spontanée dans la rue/parcs/clubs du quartier. Cependant, seuls les enfants du Groupe Sport (GS), sont licenciés des clubs sportifs fédératifs²¹³. Alors, lorsqu'ils fréquentent les clubs, ils pratiquent un sport réglementé et encadré par la fédération et sont sous la direction d'un ou de plusieurs entraîneurs, voire éducateurs sportifs.

En termes de répartition de l'échantillon de la collecte finale qui s'élève à 705 enfants. Les tableaux, ci-après, indiquent le nombre d'enfants pour chacun des groupes et des sous-groupes prédéfinis :

Tableau 93 : La répartition de l'échantillon global de la collecte finale (groupe sport et groupe témoin)

	Fréquence	Pourcentage	% valide	% cumulatif
Valide GS	544	77.2	77.2	77.2
GT	161	22.8	22.8	100
Total	705	100	100	

²¹³ Pour le groupe sport, le questionnaire distribué aux enfants licenciés des clubs sportifs comportait les deux échelles de mesure : la MEES et la SAR. Alors que, le groupe témoin répondait uniquement aux items relatifs à la SAR.

Tableau 94 : La répartition de l'échantillon global de la collecte finale par les sous-groupes de sport

	Fréquence	Pourcentage	% valide	% cumulatif
Valide GCol/Comp	109	15.5	15.5	15.5
GCol/L	87	12.3	12.3	27.8
GInd/Comp	161	22.8	22.8	50.6
GInd/L	187	26.5	26.5	77.2
GT	161	22.8	22.8	100
Total	705	100	100	

En ce qui concerne la distribution de l'échantillon global en deux groupes : 544 enfants constituent le groupe d'enfants qui pratiquent un sport au sein d'un club fédératif (GS) et 161 enfants constituent l'autre groupe d'enfants, celui du groupe témoin (GT). Quant à la distribution de ce même échantillon sur les quatre sous-groupes qui le constituent. Nous avons réussi à remplir des questionnaires auprès de 109 enfants qui pratiquent un sport collectif en vue de compétitions (GCol/Comp), 87 enfants qui pratiquent un sport collectif comme loisir (GCol/L), 187 enfants pratiquant un sport individuel en vue de compétitions (GInd/Comp) et auprès de 161 (GInd/Comp) enfants pratiquant un sport individuel comme loisir (GInd/L).

Au total, 270 enfants de l'ensemble des enfants qui pratiquent un sport (GS) sont engagés dans un sport collectif ou individuel en vue de compétitions (GComp). Le reste du groupe sport (GS), s'inscrit alors dans la pratique d'un sport collectif ou individuel comme loisir (GL).

Tableau 95 : Description de l'échantillon de la collecte finale : groupes de sport en fonction du motif de la PS : Compétition ou Loisir

	Fréquence	Pourcentage	% valide	% cumulatif
Valide Compétition	270	49.6	49.6	49.6
Loisir	274	50.4	50.4	100
Total	544	100	100	

Tableau 96 : Description de l'échantillon de la collecte finale : groupes de sport en fonction du type de la PS : Collectif ou Individuel

		Fréquence	Pourcentage	%valide	%cumulatif
Valide	Collectif	196	36.0	36.0	36.0
	Individuel	348	64.0	64.0	100.0
	Total	544	100.0	100.0	

Nous avons examiné également la répartition en termes de nombre de l'échantillon en fonction de l'âge (catégories d'âge) et du genre. L'ensemble de ces informations figurent dans les tableaux suivants :

Tableau 97 : Distribution de l'échantillon de la collecte finale : Sous-groupes*Age

		Âge						Total
		7	8	9	10	11	12	
Sous-groupes	GCol/comp	3	14	34	41	15	2	109
	GCol/L	16	24	19	11	14	3	87
	GInd/Comp	18	22	43	47	29	2	161
	GInd/L	18	39	45	55	25	5	187
	GT	10	32	37	56	18	8	161
Total		65	131	178	210	101	20	705

Tableau 98 : Distribution de l'échantillon de la collecte finale : Sous-groupes*catégories d'âge

		Catégories d'âge			Total
		7-8 ans	9-10 ans	11-12 ans	
Sous-groupes	GCol/comp	17	75	17	109
	GCol/L	40	30	17	87
	GInd/Comp	40	90	31	161
	GInd/L	58	99	30	187
	GT	41	95	25	161
Total		196	389	120	705

Conclusion de la section 2

Suite à l'exposition du modèle conceptuel final, de l'ensemble des hypothèses de la recherche et de la description de l'échantillon de la collecte finale, nous allons procéder aux traitements statistiques sur les liens directs et indirects par le biais du logiciel SPSS 23. Ainsi, la section suivante sera consacrée à la présentation des résultats effectués sur ces différents liens. Il s'agit, principalement, de mener des tests de comparaison des moyennes, soit par le **test T de Student**. Quant aux tests sur les liens indirects, nous allons utiliser la **macro PROCESS** de Hayes (2013) (version 2.16.3), pour tester les effets de médiation, de modération et de médiation modérée.

SECTION 3 - MISE EN PERSPECTIVE DES RÉSULTATS STATISTIQUES DE LA RECHERCHE

Au sein de cette section, nous présentons les résultats des hypothèses relatives aux tests des liens directs et indirects. Les deux tableaux suivants présentent les hypothèses en question.

Tableau 99 : Les hypothèses sur les liens directs

Tests sur les liens directs
H1 : Les enfants qui pratiquent un sport dans un club sportif fédératif sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne pratiquent pas (GSport Vs. GTémoin).
H2 : Les enfants qui pratiquent un sport collectif ou individuel en vue de compétitions, dans un club fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui pratiquent un sport collectif ou individuel comme loisir (GCompétition Vs. GLoisir).
H3 : Les enfants qui pratiquent un sport individuel en vue de compétitions ou comme loisir sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui pratiquent un sport collectif en vue de compétitions ou comme loisir (GIndividuel Vs. GCollectif).

Tableau 100 : Les hypothèses sur les liens indirects

Tests sur les liens indirects
H4 : L'âge joue un rôle de modérateur entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR). Plus l'enfant est jeune, plus il est sensible aux actions responsables.
H5 : Le genre joue un rôle de modérateur entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR). Les filles sont plus sensibles que les garçons aux actions responsables.
H6 : L'intensité de la PS joue un rôle de modérateur entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR). Plus l'enfant a une PS au sein du club, en termes de nombre d'heures, plus il développe une sensibilité aux actions responsables.
H7 : La fréquence de la PS joue un rôle de modérateur entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR). Plus l'enfant a une PS au sein du club, en termes de nombre de fois, plus il développe une sensibilité aux actions responsables.

H8 : L'entraîneur sportif à travers sa mission éducative joue un rôle médiateur du lien entre la fréquentation des clubs sportifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR).

H9 : L'âge joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Il s'agit en d'autres termes, de tester un modèle de médiation (le rôle éducatif de l'entraîneur sportif) modéré par le genre de l'enfant.

H10 : Le genre joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Il s'agit en d'autres termes, de tester un modèle de médiation (le rôle éducatif de l'entraîneur sportif) modéré par le genre de l'enfant.

H11 : L'intensité de la PS joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Il s'agit en d'autres termes, de tester un modèle de médiation (le rôle éducatif de l'entraîneur sportif) modéré par le genre de l'enfant.

H12 : La fréquence de la PS joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Il s'agit en d'autres termes, de tester un modèle de médiation (le rôle éducatif de l'entraîneur sportif) modéré par le genre de l'enfant.

1. DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ENTRE LE GROUPE SPORT ET LE GROUPE TÉMOIN EN TERMES DE SAR : GS Vs. GT (H1)

H1 : Les enfants qui pratiquent un sport dans un club sportif fédératif sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne pratiquent pas.

H1a : Les enfants qui pratiquent un sport dans un club sportif fédératif sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne pratiquent pas en termes de sensibilité à l'hygiène de vie.

H1b : Les enfants qui pratiquent un sport dans un club sportif fédératif sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne les fréquentent pas en termes de sensibilité au comportement social.

H1c : Les enfants qui pratiquent un sport dans un club sportif fédératif sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne pratiquent pas en termes de sensibilité au respect.

Les hypothèses (H1 à H1c) postulent que les enfants qui pratiquent un sport au sein d'un club fédératif seraient plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui n'en pratiquent pas. Pour tester cette série d'hypothèses, des comparaisons des moyennes ont été effectuées (test T de Student) puisqu'il s'agit de comparer les moyennes entre le Groupe Sport et le Groupe Témoin. Le tableau ci-dessous récapitule les résultats des analyses statistiques :

Tableau 101 : Résultats (test T de Student) relatifs à l'influence de la pratique sportive au sein du club fédératif sur la sensibilité des enfants aux actions responsables

Variable indépendante	Variabiles dépendantes	Différence moyennes	Sig. (p)	Remarques	Résultat
Groupe Sport Vs. Groupe Témoin	H1 : Groupe Sport plus sensible aux actions responsables que Groupe Témoin.	2.490*	0.000	Test sur l'échelle globale.	Hypothèses non falsifiées, donc acceptées
	H1a : Groupe Sport plus sensible aux actions responsables que Groupe Témoin en termes de sensibilité à l'hygiène de vie.	0.745*	0.000	Test sur la première dimension : Hygiène de vie.	
	H1b : Groupe Sport plus sensible aux actions responsables que Groupe Témoin en termes de sensibilité au comportement social.	1.465*	0.000	Test sur la deuxième dimension : Comportement Social.	

	H1c : Groupe Sport plus sensible aux actions responsables que Groupe Témoin en termes de sensibilité au respect.	0.280*	0.025	Test sur la troisième dimension : Respect.	Hypothèse non falsifiée, donc acceptée
--	---	--------	-------	--	---

*. La Différence Moyenne est significative au niveau 0.05.

Les résultats ci-dessus montrent que la série d'hypothèses H1 à H1c est validée : la fréquentation des clubs sportifs fédératifs par les enfants influence significativement leur sensibilité aux actions responsables. En outre, une différence significative existe entre les enfants qui fréquentent les clubs pour pratiquer un sport et ceux qui ne les fréquentent pas. En d'autres mots, nous avons trouvé que **les enfants (âgés de 7 à 12 ans) qui fréquentent un club fédératif sont plus sensibles aux actions responsables (échelle globale) que les enfants du groupe témoin. En examinant chaque dimension de la SAR, nous obtenons également des différences significatives entre les deux groupes. H1 est alors validée.**

2. RÉSULTATS SUR LES LIENS DIRECTS LORSDES COMPARAISONS ENTRE LES GROUPES DE SPORT

Les hypothèses H2 et H3 avec leurs dérivations prévoient des différences de moyennes significatives entre les groupes de sport précédemment définis. Il s'agit, ainsi, de tester chaque groupe d'hypothèses à part. Les résultats concernant ces hypothèses ont été obtenus au moyen du test de comparaison des moyennes (Test T de Student pour échantillons indépendants) puisque les variables dépendantes sont nominales et les variables indépendantes sont métriques.

2.1. GROUPE D'HYPOTHÈSES H2 : LES ENFANTS QUI PRATIQUENT UN SPORT EN VUE DE COMPÉTITIONS SONT PLUS SENSIBLES AUX ACTIONS RESPONSABLES QUE LES ENFANTS QUI PRATIQUENT UN SPORT COMME LOISIR : GCompétition Vs. GLoisir (H2)

Nous nous sommes aussi préoccupés de tester les éventuelles différences entre le groupe d'enfants qui pratiquent un sport en vue de compétitions (sport collectif ou individuel) et le

groupe d'enfants qui pratiquent un sport comme loisir (collectif ou individuel). L'encadré ci-dessous récapitule l'hypothèse H2 avec ses dérivations.

H2 : Les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, comme loisir.

H2a : Les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, comme loisir en termes de sensibilité à l'hygiène de vie.

H2b : Les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, comme loisir en termes de sensibilité au comportement social.

H2c : Les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, comme loisir en termes de sensibilité au respect.

La comparaison des moyennes (test T de Student pour échantillons indépendants), nous a permis de valider les hypothèses relatives à la différence significative entre le groupe d'enfants qui pratiquent un sport en vue de compétitions (collectif ou individuel) et celui qui le pratique comme loisir (collectif ou individuel). En examinant chaque dimension à part, nous pouvons valider l'hypothèse au niveau de l'échelle globale de la SAR, ainsi que sur l'ensemble de ces dimensions. Le tableau ci-après présente les résultats relatifs à l'hypothèse 2 ainsi que ses dérivations.

Tableau 102 : Résultats (test T de Student) sur la différence des moyennes entre les GComp et le GLoisir en termes de leur sensibilité aux actions responsables (échelle globale et dimensions)

Variables dépendantes	Hypothèses à tester	Différence Moyenne	Sig. (p)	Remarques	Résultats
GCompétition Vs. GLoisir	H2 : Les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, comme loisir.	1.421*	0.002	Test sur l'échelle globale : Sensibilité aux Actions Responsables .	Hypothèses non falsifiées, donc acceptées
	H2a : Les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, comme loisir en termes de sensibilité à l'hygiène de vie.	0.541*	0.000	Test sur la première dimension : Hygiène de vie.	
	H2b : Les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, comme loisir en termes de sensibilité au comportement social.	0.822*	0.011	Test sur la deuxième dimension : Comportement Social.	
	H2c : Les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport, collectif ou individuel, comme loisir en termes de sensibilité au respect.	0.059*	0.047	Test sur la troisième dimension : Respect.	

*. La Différence Moyenne est significative au niveau 0.05.

Les résultats montrent une différence significative entre les enfants qui pratiquent un sport collectif ou individuel en vue de compétitions et ceux qui le pratiquent comme loisir. En effet, les enfants qui ont une pratique sportive, avec comme motivation principale de faire des compétitions, sont plus sensibles aux actions responsables en général, et au niveau de l'hygiène et du comportement social et du respect. Nous pouvons ainsi déduire que l'état d'esprit de la PS est un facteur important dans la sensibilisation des enfants aux actions responsables.

2.2. GROUPE D'HYPOTHÈSES H3 : LES ENFANTS QUI PRATIQUENT UN SPORT DANS LE CADRE INDIVIDUEL SONT PLUS SENSIBLES AUX ACTIONS RESPONSABLES QUE CEUX QUI PRATIQUENT UN SPORT DANS LE CADRE COLLECTIF : GIndividuel Vs. GCollectif (H3)

En outre, nous nous sommes intéressés à tester une éventuelle différence entre les enfants qui pratiquent un sport individuel (en vue de compétitions ou comme loisir) et un sport collectif (en vue de compétitions ou comme loisir). Les résultats indiquent que le type de la PS est également un facteur important dans la sensibilisation des enfants aux actions responsables. Dans le sens où pratiquer un sport individuel offre plus de chance de sensibilisation à l'enfant aux actions responsables. L'encadré suivant récapitule l'ensemble des éléments liés à l'hypothèse H3.

H3 : Les enfants qui pratiquent un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport collectif, en vue de compétitions ou comme loisir.

H3a : Les enfants qui pratiquent un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport collectif, en vue de complétions ou comme loisir, en termes de sensibilité à l'hygiène de vie.

H3b : Les enfants qui pratiquent un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport collectif, en vue de compétitions ou comme loisir, en termes de sensibilité au comportement social.

H3c : Les enfants qui pratiquent un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport collectif, en vue de compétitions ou comme loisir, en termes de sensibilité au respect.

Concernant les résultats obtenus suite au test T de Student pour les échantillons indépendants, nous constatons des différences significatives existantes entre le GInd et le GCol. Les enfants qui pratiquent un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, sont plus sensibles que les enfants qui pratiquent un sport collectif, en vue de compétitions ou comme loisir. Ces résultats sont vrais au niveau de la sensibilité globale aux actions responsables et au niveau de chaque dimension qui reflète cette sensibilité. Alors, le type de la PS peut avoir une influence sur la SAR : c'est plutôt les sports individuels qui ont l'influence positive sur la SAR par rapport aux sports collectifs.

Le tableau 103, récapitule les résultats statistiques de l'hypothèse H3 avec ses dérivations.

Tableau 103 : Résultats (test T de Student) sur la différence des moyennes entre le GCol et le GInd en termes de leur sensibilité aux actions responsables (échelle globale et dimensions)

Variables dépendantes	Hypothèses à tester	Différence Moyenne	Sig. (<i>p</i>)	Remarques	Résultats
GInd Vs. GCol	H3 : Les enfants qui pratiquent un sport collectif en vue de compétitions ou comme loisir sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport individuel en vue de compétitions ou come loisir.	1.863*	0.000	Test sur l'échelle globale : Sensibilité aux Actions Responsables.	Hypothèses falsifiées, alors acceptées
	H3a : Les enfants qui pratiquent un sport collectif en vue de compétitions ou comme loisir sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport individuel en vue de compétitions ou comme loisir en termes de l'hygiène de vie.	0.227*	0.052	Test sur la première dimension : Hygiène de vie.	
	H3b : Les enfants qui pratiquent un sport collectif en vue de compétitions ou comme loisirs sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport individuel en vue de	1.152*	0.001	Test sur la deuxième dimension : Comportement Social.	

	compétitions ou comme loisir en termes de CS.				
	H3c : Les enfants qui pratiquent un sport collectif en vue de compétitions ou comme loisir sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport individuel en vue de compétitions ou comme loisir en termes du respect.	0.484*	0.000	Test sur la troisième dimension Respect.	Hypothèse falsifiée, alors acceptée

*. La Différence Moyenne est significative au niveau 0.05.

Après avoir présenté les résultats sur les liens directs, nous passons à la présentation des résultats relatifs aux hypothèses postulées sur les liens indirects inclus dans notre cadre conceptuel.

3. LES TESTS SUR LES LIENS INDIRECTS

Dans notre modèle conceptuel, nous avons introduit comme variables modératrices : l'âge, le genre, l'intensité et la fréquence de la PS. Nous postulons pour un effet modérateur sur les relations directes entre la pratique sportive dans des clubs sportifs par les enfants et leur SAR d'une part, et sur la médiation (soit une médiation modérée) d'autre part. De plus, une relation indirecte via une médiation dans le lien entre la fréquentation des clubs sportifs et la SAR, est aussi supposée. Notre hypothèse suppose un rôle médiateur de l'entraîneur sportif via sa mission éducative auprès du public infantin. Les hypothèses relatives au test des liens indirects sont les suivantes :

Tableau 104 : Les Hypothèses sur les liens indirects

Tests sur les liens indirects
H4 : L'âge joue un rôle de modérateur entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR). Plus l'enfant est jeune, plus il est sensible aux actions responsables.
H5 : Le genre joue un rôle de modérateur entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR). Les filles sont plus sensibles que les garçons aux actions responsables.
H6 : L'intensité de la PS joue un rôle de modérateur entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR). Plus l'enfant a une PS au sein du club, en termes de nombre d'heures, plus il développe une sensibilité aux actions responsables.

<p>H7 : La fréquence de la PS joue un rôle de modérateur entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR). Plus l'enfant à une PS au sein du club, en termes de nombre de fois, plus il développe une sensibilité aux actions responsables.</p>
<p>H8 : L'entraîneur sportif à travers sa mission éducative joue un rôle médiateur du lien entre la fréquentation des clubs sportifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR).</p>
<p>H9 : L'âge joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Il s'agit en d'autres termes, de tester un modèle de médiation (le rôle éducatif de l'entraîneur sportif) modérée par l'âge de l'enfant. L'entraîneur adapte son discours en fonction de l'âge des jeunes sportifs. Dans le sens où plus l'enfant est jeune, plus l'entraîneur adopte un discours éducatif.</p>
<p>H10 : Le genre joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Il s'agit en d'autres termes, de tester un modèle de médiation (le rôle éducatif de l'entraîneur sportif) modérée par le genre de l'enfant. Les filles sont probablement plus réceptives au discours éducatif de l'entraîneur que les garçons.</p>
<p>H11 : L'intensité de la PS joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Il s'agit en d'autres termes, de tester un modèle de médiation (le rôle éducatif de l'entraîneur sportif) modérée par l'intensité de la PS. Plus un enfant pratique un sport en termes de nombre d'heures par semaine, plus il écoute le discours éducatif de l'entraîneur et, en conséquence, plus il est sensible aux actions responsables.</p>
<p>H12 : La fréquence de la PS joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Il s'agit en d'autres termes, de tester un modèle de médiation (le rôle éducatif de l'entraîneur sportif) modérée par la fréquence de la PS. Plus un enfant pratique un sport en termes de nombre de fois par semaine, plus il écoute le discours éducatif de l'entraîneur et, en conséquence, plus il est sensible aux actions responsables.</p>

Les tests des effets indirects, soit de modération, de médiation et de médiation modérée, ont été effectués en utilisant la méthode de Preacher et Hayes (2008), recommandée par Zhao et al. (2010). Cette nouvelle méthode comble selon ces derniers les limites reconnues de l'ancienne méthode de Baron et Kenny (1986). Il s'agit, selon Zhao et al. (2010) de trois limites fondamentales²¹⁴, que nous présentons dans le tableau suivant :

²¹⁴ Cité in Cadario R., Butori R. et Parguel B. (2017), *Méthode expérimentale : analyses de modération et médiation*, de Boeck Supérieur : Belgique (p. 191).

Tableau 105 : Les limites de la méthode de Baron et Kenny (1986)

<i>La nature de la limite</i>	Méthode de Baron et Kenny (1986)	Avantage de l'application de la méthode par Bootstraps préconisée par Preacher et Hayes (2008)
<i>La significativité de l'effet à médiatiser</i>	La significativité de l'effet à médiatiser <i>c'n'est</i> pas une condition nécessaire.	En effet, un seul critère permet d'établir la médiation : la significativité de l'effet indirect $a \times b$.
<i>La force de la médiation</i>	La force de la médiation s'établie en fonction de l'absence d'effet direct.	En effet, la force de la médiation devrait plutôt s'établir en fonction de la taille de l'effet indirect ($a \times b$).
<i>Le test de Sobel (permet de déterminer la présence d'effets indirects)</i>	Le test de Sobel : - Repose sur une hypothèse de normalité contraignante et violée dans le cas d'échantillons de petite taille.	Le test de Bootstraps : - Ne repose pas sur une telle hypothèse et conserve la nature particulière de la distribution originale.
<i>Synthèse</i>	Le test base sur le <i>Bootstraps</i> propose par Preacher et Hayes (2008) affiche une puissance statistique beaucoup plus importante par rapport à celle du test de Sobel.	

Il s'agit, alors, d'installer la macro PROCESS de Hayes (2013)(version 2.16.3) disponible sur le site Internet de Preacher et Hayes²¹⁵, sur le logiciel SPSS 23, et qui s'appuie sur le

²¹⁵ Téléchargeable sur le site : <http://www.processmacro.org/index.html>

Bootstraps de Preacher et Hayes (2008). Les régressions 1 et 3 du modèle de Baron et Kenny sont effectuées²¹⁶.

Puis un *Bootstraps*²¹⁷ test (n=5000) est réalisé pour tester l'effet indirect. Les critères de significativité sont regroupés dans le tableau suivant :

Tableau 106 : Les critères de significativité de la méthode de Preacher et Hayes (2008)

Coefficient	Méthode	Critère significatif	Effet significatif si
A	Régression	p-value	$p <,05$
B	Régression	p-value	$p <,05$
C	Régression	p-value	$p <,05$
A * B	Bootstraps	IC	$0 \notin IC$

Avant de procéder à la présentation des résultats statistiques concernant les liens indirects, nous avons regroupé l'échantillon relatif au Groupe Sport en deux groupes (GComp et GL) pour l'ensemble de nos analyses. Ce choix a été fait, essentiellement, afin de faciliter l'interprétation des résultats et parce que chacun de ces deux groupes constitue la moitié de l'échantillon total.

	Fréquence	Pourcentage	% valide	% cumulatif
Valide Compétition	270	49.6	49.6	49.6
Loisir	274	50.4	50.4	100
Total	544	100	100	

²¹⁶ Les trois équations du modèle de Baron et Kenny pour l'analyse des variables médiatrices (Akremi et Roussel, 2003) :

- Équation 1 : $Y = cte + cXp$ (c est significatif)
- Équation 2 : $Y = cte + aXM$ (a est significatif)
- Équation 3 : $Y = cte + aXp + bXM$ (a et b significatifs)

²¹⁷ La technique de *Bootstraps* ou « rééchantillonge » consiste à « analyser de nouveaux échantillons obtenus de façon itérative par tirage avec remise à partir de l'échantillon initial » (Cadario et al., 2017, p. 185). Ce qui différencie cette technique des autres techniques permettant de tester l'effet de médiation, c'est qu'il s'agit d'un test permettant d'estimer l'effet indirect $a*b$ par intervalle de confiance (IC).

3.1. LES RÉSULTATS DES HYPOTHÈSES SUR LES EFFETS DE MODÉRATION

Les effets modérateurs de l'âge, du genre, de l'intensité et de la fréquence de la PS ont été effectués en utilisant la méthode de Preacher et Hayes (2008). La méthodologie étant exposée, il est désormais possible de présenter les résultats et d'infirmer ou confirmer nos hypothèses sur les effets de modération.

3.1.1. L'ÂGE DE L'ENFANT COMME MODÉRATEUR DE LA RELATION ENTRE LA PS DANS DES CLUBS SPORTIFS ET LA SAR

Nous avons testé le rôle modérateur de l'âge de l'enfant dans le cadre de la relation entre la pratique sportive des enfants au sein des clubs sportifs et leur sensibilité aux actions responsables. L'analyse a été, alors, faite selon la macro PROCESS de Preacher et Hayes (2008) avec 5000 Bootstraps. Les résultats de ce test (voir annexe), présentés dans le tableau 20, sont significatifs ($p = 0.0342$ et 0 n'appartient pas à l'intervalle de confiance [0,0614 ; 1,5773]). Ceci nous indique que l'âge modère la relation entre la pratique sportive des enfants au sein des clubs sportifs fédératifs et leur sensibilité aux actions responsables. Ainsi, l'hypothèse **H4n'est pas falsifiée, et est donc acceptée**. Il s'agit, alors, de l'importance du rôle modérateur de l'âge de l'enfant sur la SAR, dans le sens où plus l'enfant est jeune, plus il a une SAR. En d'autres termes, les tranches d'âge (7 - 8 ans) et (8 - 9 ans) développeront une SAR plus importante que les tranches d'âge (9 - 10 ans) et (10 - 12 ans) car nous savons que les premières tranches reçoivent un discours plus éducatif que les plus âgés, ces derniers bénéficient d'un discours orienté plus sur la compétition que sur la SAR.

Tableau 107 : Résultats du test de l'effet modérateur de l'âge

	coefficient	se	Z	P	LLCI	ULCI
Constant	43.962	0.2184	201.2884	0.000	43.553	44.3911
Age	0.0597	0.1929	0.3093	0.7572	-0.3193	0.4387
Groupessport	-1.4069	0,4365	-3.2234	0.0013	-2.2642	-0.5495
Int_1	0.8193	0.3858	2.1235	0.0342	0.0614	1.5773

3.1.2. LE GENRE DE L'ENFANT COMME MODÉRATEUR DE LA RELATION ENTRE LA PS DANS DES CLUBS SPORTIFS ET LA SAR

Nous avons testé le rôle modérateur du genre de l'enfant dans la relation entre la pratique sportive des enfants au sein des clubs sportifs et leur sensibilité aux actions responsables. Les résultats de ce test (voir annexe), également réalisé sous la macro PROCESS de Preacher et Hayes (2008), présentés dans le tableau 108, sont non significatifs ($p = 0.085$ et 0 appartient à l'intervalle de confiance $[-1.5187 ; 0.0983]$). La variable « Genre » ne peut pas être considérée comme modératrice de la relation entre la pratique sportive des enfants au sein des clubs sportifs fédératifs et leur sensibilité aux actions responsables. Ainsi, l'hypothèse **H5** est rejetée.

Tableau 108 : Résultats du test de l'effet modérateur du genre

	coefficient	se	Z	P	LLCI	ULCI
Constant	43.7221	0.2586	169.0693	0.000	43.2141	44.2301
Genre	-2.1223	0.5185	-4.0931	0.000	-3.1408	1.1037
groupes sport	-0.6289	0.2051	-3.0655	0.0023	-1.0318	-.2259
Int_1	-0.7102	0.4116	-1.7255	0.085	-1.5187	0.0983

3.1.3. L'INTENSITÉ DE LA PRATIQUE SPORTIVE COMME MODÉRATRICE DE LA RELATION ENTRE LA PS DANS DES CLUBS SPORTIFS ET LA SAR

La variable « Intensité de la PS » est aussi supposée comme modératrice de la relation directe entre la PS des enfants au sein d'un club fédératif et leur sensibilité aux actions responsables. Les résultats du test (voir annexe) mené sous la macro PROCESS de Preacher et Hayes (2008) avec *Bootstraps* 5000, indique des résultats non significatifs ($p = 0.634$ et 0 appartient à l'intervalle de confiance $[-1.5738 ; 0.9596]$). Alors, il n'existe pas d'effet d'interaction dû à une modulation par la variable de « l'intensité de la PS ». **Nous rejetons, ainsi, l'hypothèse H6.** Les résultats synthétiques se trouvent dans le tableau 109.

Tableau 109 : Résultats du test de l'effet modérateur de l'intensité

	coefficient	se	Z	P	LLCI	ULCI
Constant	43.8599	.2457	178.5029	.0000	43.3772	44.3425
Intensité	-.8814	.3232	-2.7269	.0066	-1.5163	-.2465
groupes sport	-1.9889	.4904	-4.0555	.0001	- 2.9523	-1.0255
Int_1	-.3071	.6448	-.4763	.6340	-1.5738	.9596

3.1.4. LA FRÉQUENCE DE LA PRATIQUE SPORTIVE COMME MODÉRATRICE DE LA RELATION ENTRE LA FRÉQUENTATION DES CLUBS SPORTIFS ET LA SAR

Toujours dans le cadre d'analyses des effets modérateurs, l'hypothèse H10 correspond au test du rôle modérateur de la fréquence de la pratique sportive ²¹⁸ par les enfants dans le lien entre la pratique d'un sport dans un club fédératif et la sensibilité des enfants aux actions responsables. En appliquant la méthode de Preacher et Hayes (2008), le tableau 110 présente les résultats qui sont non significatifs ($p = 0.7569$ et 0 appartient à l'intervalle de confiance [-1.4017 ; 1.0199]). Ainsi, il n'existe pas un effet modérateur de la variable « Fréquence de la PS ». L'hypothèse **H7 est, alors, rejetée.**

Tableau 110 : Résultats du test de l'effet modérateur de la fréquence

	coefficient	se	Z	P	LLCI	ULCI
Constant	43.8785	.2358	186.1124	.0000	43.4153	44.3416
Fréquence	-.9958	.3090	-3.2229	.0013	-1.6028	-.3889
groupessport	-2.0007	.4705	-4.2523	.0000	-2.9250	-1.0765
Int_1	-.1909	.6164	-.3097	.7569	-1.4017	1.0199

²¹⁸ La fréquence de la PS est mesurée par le nombre de fois l'enfant pratique une activité sportive par semaine, dans un club de sport fédératif.

4. LE TEST DE L'EFFET MÉDIATEUR : LA MISSION ÉDUCATIVE DE L'ENTRAÎNEUR SPORTIF COMME MÉDIATEUR DU LIEN ENTRE LA PRATIQUE SPORTIVE AU SEIN D'UN CLUB FÉDÉRATIF ET LA SENSIBILITÉ DES ENFANTS AUX ACTIONS RESPONSABLES

Nous avons testé le rôle médiateur de la mission éducative de l'entraîneur sportif dans la relation entre la pratique sportive et la sensibilité des enfants aux actions responsables. L'analyse a été effectuée selon la macro PROCESS de Hayes (2013), avec 5000 *Bootstraps** (voir annexe). La pratique sportive (VIND) a un effet significatif sur la mission de l'entraîneur sportif (VM) ($a = -8.7641$; $t = 10.2419$; $p = 0.000$). En contrôlant par la variable de la pratique sportive, l'effet de la mission éducative de l'entraîneur sportif (VM) est significatif et positif ($b = 0.0613$; $t = 3.0175$; $p = 0.0027 < 0.05$). De plus, l'effet direct de la pratique sportive sur la sensibilité des enfants aux actions responsables (VD) est non significatif ($c' = -0.8317$; $p > 0.05$). Quant à l'effet total (c), nous sommes devant un effet total de la pratique sportive (VIND) sur la sensibilité aux actions responsables (VD) qui est négatif et significatif ($c = -1.4215$; $p = 0.0016 < 0.05$). Il est important de signaler que « c' » (en valeur absolue) est plus petit que « c » (en valeur absolue) ($0.8317 < 1.4215$). Ceci indique qu'une médiation s'est produite dans la relation entre la pratique sportive (VIND) et la sensibilité des enfants aux actions responsables (VD). Enfin, l'effet indirect $a*b$ du test Bootstraps indique un effet de médiation qui est significatif ($a*b = -0.5898$) avec un intervalle de confiance de 95% excluant 0 (respectivement $BootLLCI = -1.0840$ et $BootULCI = -0.1733$). Grâce à cette analyse, nous obtenons également la taille de l'effet. Nous indiquons, à titre d'exemple, le ratio de l'effet indirect sur l'effet total de la pratique sportive (VIND) sur la sensibilité des enfants aux actions responsables (VD), $PM^{219} = 0.41$). Quant au type de la médiation (voir figure 31), selon la classification faite par Zhao et al. (2010), nous sommes dans le cas d'une **médiation dite indirecte**, vu que $a*b$ est significatif alors que l'effet direct « c' » est **non significatif** (Zhao et al., 2010). Une médiation de ce type signifie que le médiateur identifié est compatible avec le cadre théorique hypothétique.

²¹⁹ PM = Percent Médiation, elle est interprétée comme étant le pourcentage de l'effet total « c » représenté par l'effet indirect « $a*b$ ». Ceci étant dit que dans notre cas, le médiateur pourrait représenter environ un plus que la moitié de l'effet total avec un effet significatif vu que l'intervalle de confiance qui exclut le 0 (respectivement $BootLLCI = 0.1046$ et $BootULCI = 1.1051$).

Comme nous pouvons observer dans le schéma qui correspond à la médiation réalisée, « c' » ou l'effet direct de la PS sur la SAR en contrôlant la mission éducative de l'entraîneur sportif est non significatif. Nous pouvons conclure que notre médiation est totale avec un effet significatif qui est égal à 0.0673.

Schéma 3 : Les résultats obtenus quant à la relation de médiation testée

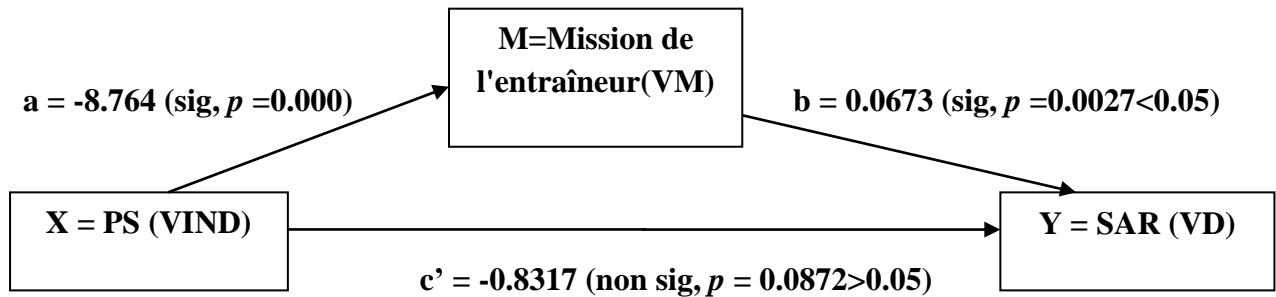
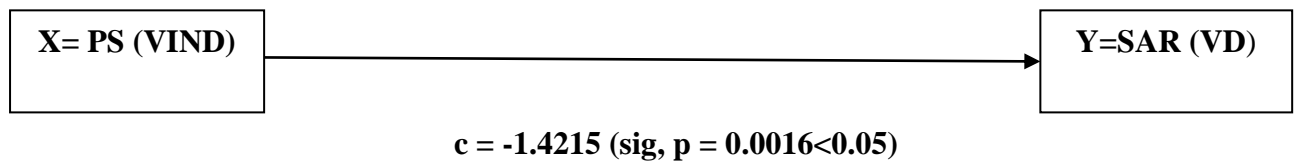
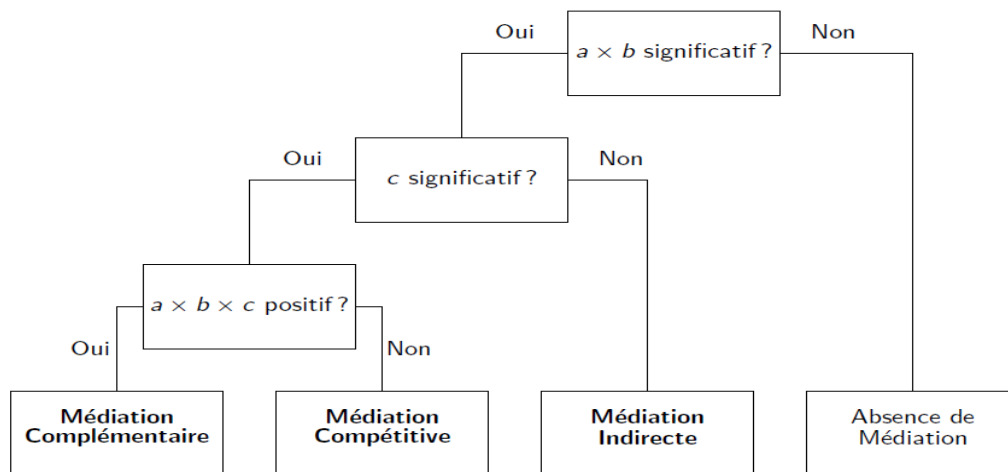


Schéma 4 : L'effet total de la PS sur la SAR (c= effet total de X sur Y avant l'introduction du M)



Alors, l'entraîneur sportif à travers sa mission éducative joue un rôle médiateur dans la relation entre la pratique sportive des enfants au sein des clubs fédératifs et leur sensibilité aux actions responsables. **L'hypothèse H8n'est pas falsifiée, et est donc acceptée.**

Figure 31 : La classification des différents types de médiation (Zhao et al., 2010)



5. LE TEST DES EFFETS DE MÉDIATION MODÉRÉE : LA MEES MODÉRÉE PAR LES VARIABLES MODÉRATRICES (ÂGE, GENRE, INTENSITÉ ET FRÉQUENCE DE LA PS)

En appliquant la macro PROCESS de Preacher et Hayes (2008), nous avons réalisé des tests afin de mesurer des effets de médiation modérée, voire en appliquant le modèle 7 de la macro PROCESS. Il s'agit, ainsi, de supposer que le modèle de médiation désigné par l'hypothèse H11 est modéré par les variables suivantes : âge, genre, intensité et fréquence de la pratique sportive. Il s'agit, ainsi de réaliser les tests des effets de médiation modérée pour chacune de ces variables séparément.

5.1. L'ÂGE DE L'ENFANT COMME MODÉRATEUR SUR L'EFFET DE MÉDIATION DE LA MISSION ÉDUCATIVE DE L'ENTRAÎNEUR SPORTIF

Nous avons testé, le rôle modérateur de l'âge de l'enfant dans le modèle de médiation de l'effet médiateur de la mission de l'entraîneur sportif du lien entre la PS et la sensibilité des enfants aux actions responsables avec la méthode de *Bootstraps* 5000, en mobilisant la macro PROCESS de Hayes (2013). L'effet d'interaction obtenu étant significatif (coefficient = 1.58 et IC [.2433 ; 2.9262] $\neq 0$), nous pouvons ainsi confirmer cet effet de médiation est modéré

(voir annexe). La mission éducative de l'entraîneur sportif (variable médiatrice) est modérée par l'âge de l'enfant, avec un indice de l'effet de médiation modéré est égal à 0.107 et significatif avec un intervalle de confiance qui se situe entre 0.0157 et 0.2794 et qui n'inclut pas le 0. Ainsi, l'hypothèse **H9 est n'est pas falsifiée, et est donc acceptée.**

5.2. LE GENRE DE L'ENFANT COMME MODÉRATEUR SUR L'EFFET DE MÉDIATION DE LA MISSION ÉDUCATIVE DE L'ENTRAÎNEUR SPORTIF

Contrairement à l'âge de l'enfant, aucun effet d'interaction de la variable « genre » de l'enfant dans le modèle de médiation de l'effet médiateur de la mission de l'entraîneur sportif du lien entre la PS et la sensibilité des enfants aux actions responsables n'a été noté. Les résultats qui figurent en annexe, mettent en relief l'absence de l'effet d'interaction avec un intervalle de confiance qui inclut le 0. L'hypothèse **H10 est alors rejetée.**

5.3. L'INTENSITÉ ET LA FRÉQUENCE DE LA PS COMME MODÉRATRICES DANS L'EFFET DE MÉDIATION DE LA MISSION ÉDUCATIVE DE L'ENTRAÎNEUR SPORTIF

Pour chacune des deux variables modératrices, l'intensité et la fréquence de la PS, l'analyse des résultats (voir annexe) montre que les effets d'interaction sont non significatifs avec des intervalles de confiance qui incluent le 0. Alors, nous pouvons constater que la mission éducative de l'entraîneur sportif n'est pas modérée ni par l'intensité ni par la fréquence de la PS. Ainsi, les hypothèses **H11 et H12 sont rejetées.**

Conclusion de la section 3

L'objet principal de cette section est de présenter les résultats relatifs aux analyses statistiques de l'ensemble des hypothèses de notre recherche. Ces dernières ont été réparties sur trois groupes, des hypothèses sur les liens directs (H1, H2, H3) et des hypothèses sur les liens indirects (H4 jusqu'à H12). Ainsi, au total 12 hypothèses ont été statistiquement testées sous

SPSS 23 et avec la macro PROCESS de Hayes (2013) pour les tests de médiation et de modération.

Les résultats ont montré que les hypothèses sur les liens directs sont falsifiées, alors qu'acceptées (l'échelle de la SAR globale et pour chacune des dimensions). Toutefois, les résultats sur les hypothèses de médiation et modérations indiquent que l'hypothèse H8 sur la relation de médiation soit validée et que seulement l'âge exerce un rôle de modération sur la relation existante entre la variable dépendante et la variable indépendante d'une part, et sur la relation de médiation, d'autre part. Nous parlons, alors, d'une relation de médiation est modérée par l'âge de l'enfant.

CONCLUSION DU CHAPITRE 5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

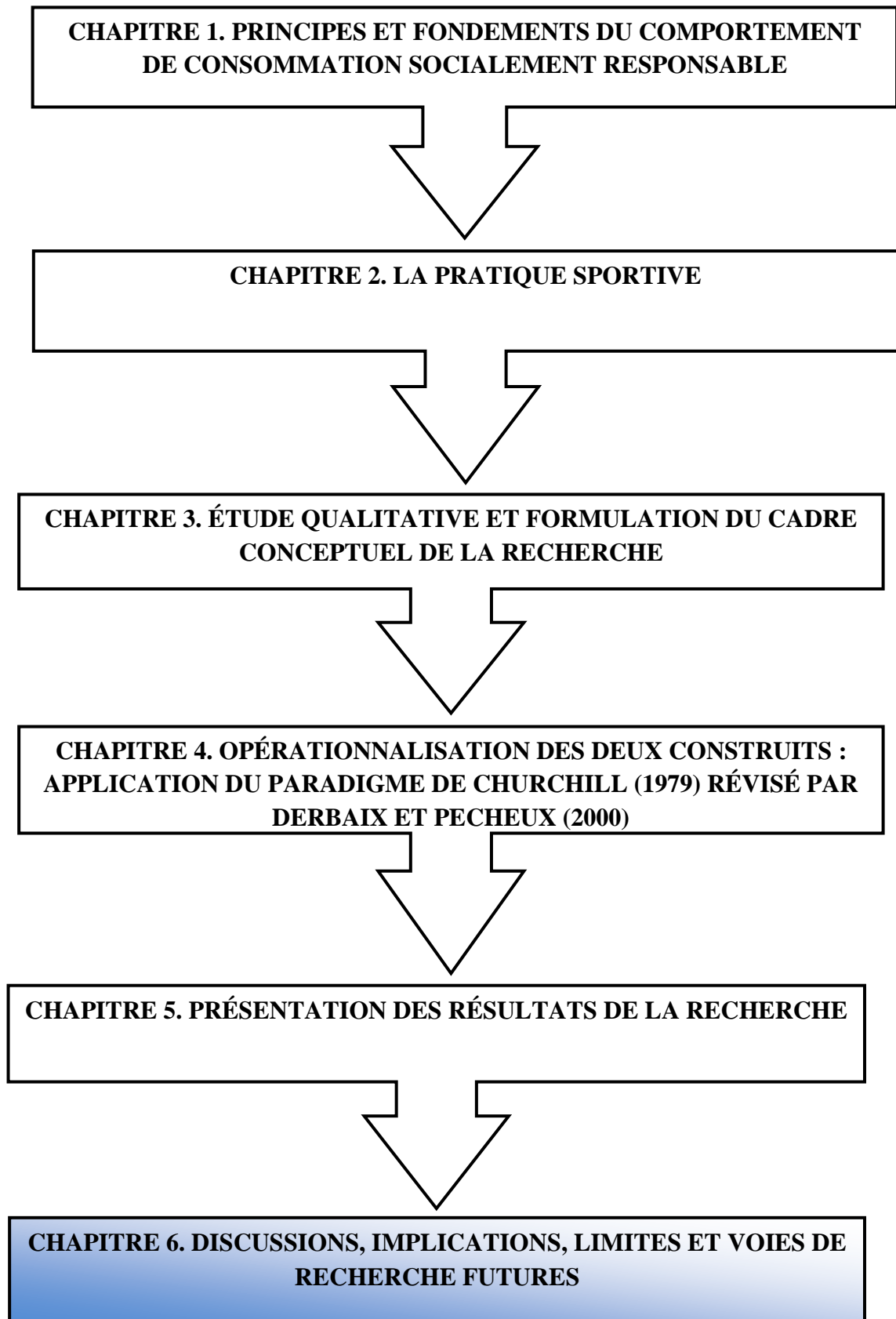
Dans le cinquième chapitre de la thèse, nous avons présenté les résultats issus des analyses statistiques réalisées sous SPSS 23 en traitant l'ensemble d'hypothèses de la recherche.

Un des principaux résultats obtenu est bien celui de la différence statistiquement significative entre le groupe des enfants qui pratiquent un sport au sein d'un club fédératif et celui témoin en termes de leur SAR. Cette différence significative a été prouvée statistiquement au moyen d'une part au niveau de l'échelle globale de la SAR d'une part, et d'autre part au niveau de chacune des dimensions qui la composent, de l'autre.

De plus, les résultats sur les liens directs confirment l'impact du type de la PS, collectif ou individuel, et du motif de la PS, compétition ou loisir, sur la SAR des enfants. En effet, une PS de type individuel offre plus de chances à la socialisation et à la sensibilisation des enfants en comparaison avec une PS de type collectif. Par ailleurs, une PS ayant comme motif principal, la compétition, constitue un contexte propice à sensibiliser les enfants aux actions responsables,

Un autre résultat principal qui est issu des résultats statistiques est que l'entraîneur sportif joue, à travers sa mission éducative, un rôle de médiateur dans les clubs sportifs fédératifs fréquentés par les enfants (âgés de 7 à 12 ans) développant une SAR.

Outre ces résultats, l'analyse statistique indique le rôle modérateur de l'âge de l'enfant dans la relation entre la fréquentation des clubs fédératifs et la SAR. Dans le sens où, plus l'enfant est jeune, plus sa SAR est importante.



CHAPITRE 6. DISCUSSIONS, IMPLICATIONS, LIMITES ET VOIES DE RECHERCHE FUTURES

Introduction

Ce chapitre qui vient conclure notre travail, vise à discuter les principaux résultats obtenus dans le cadre de notre recherche doctorale. Dans une première section, nous présenterons, dans un premier temps, les résultats obtenus suite à l'application du paradigme de Churchill (1979) tel qu'il est révisé par Derbaix et Pecheux (2000), afin de créer les deux échelles de mesure, soit la MEES et la SAR. Dans un second temps, les principaux résultats de notre collecte finale des données, qui vise à étudier le cadre conceptuel de la recherche, seront exposés.

Dans la deuxième section, les diverses implications de la recherche seront proposées, tant d'un point de vue conceptuel que méthodologique, managérial et sociétal. Ensuite, les limites inhérentes à l'étude seront exposées. Nous terminerons le chapitre par une ouverture sur les voies de recherche futures qui pourront être exploitées dans le but de mieux appréhender le rôle de la participation sportive au sein des structures organisées, contribuant au développement de la conscience écologique des pratiquants, surtout les enfants. De plus, il serait intéressant de faire des comparaisons intergroupes et intra-groupes en termes de SAR ainsi qu'entre différents types de sport.

SECTION 1 - DISCUSSION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de cette recherche, nous cherchons à répondre à la question suivante : dans quelle mesure la participation sportive des enfants, au sein des clubs sportifs fédératifs, influence-t-elle leur propension à adopter des comportements reflétant des valeurs de respect et de responsabilité. Une propension que nous désignons par la Sensibilité aux Actions Responsables (SAR). Les deux premières variables qui ont été intégrées dans notre modèle conceptuel sont celles de la Pratique Sportive (PS), en tant que variable indépendante (explicative), et celle de la Sensibilité aux Actions Responsables (SAR), en tant que variable dépendante (ou à expliquer). En outre, nous supposons l'existence du rôle crucial de l'entraîneur sportif dans la transmission des valeurs et des bonnes pratiques au public enfantin qu'il entraîne. Une mission éducative est alors confiée à l'entraîneur sportif auprès des enfants (la MEES). Ainsi, nous avons décidé d'intégrer cette mission éducative en tant que variable médiatrice dans la relation entre la PS et la SAR. La recherche a donc comme objectif principal de mesurer l'impact de la variable indépendante (la PS) sur la variable dépendante (la SAR) dans un premier temps, puis l'influence de la variable médiatrice (la MEES) sur cette relation directe, dans un second temps.

Afin de tester les liens proposés dans le cadre conceptuel de la recherche, la démarche méthodologique poursuivie a débuté par une étude qualitative exploratoire. Ensuite, deux collectes de données ont été réalisées (une première exploratoire et une seconde confirmatoire) afin de créer deux instruments de mesure dédiés aux échelles de la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif (MEES) et de la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables (SAR). En effet, à notre connaissance, aucune échelle de mesure n'existait pour mesurer ces deux construits, ainsi l'application du paradigme de Churchill (1979), tel qu'il est révisé par Derbaix et Pecheux (2000), fut nécessaire pour les créer. Enfin, après l'obtention des deux échelles de mesure tridimensionnelles, le passage à la troisième collecte des données, qui vise le test du cadre conceptuel, devint possible. Cette dernière collecte a été menée auprès de 705 enfants âgés de 7 à 12 ans.

Dans un premier temps, nous présentons les résultats relatifs à la construction des deux échelles de mesure. Dans un second temps, nous abordons et discutons les résultats sur les liens directs et indirects (effets de modération et de médiation). Nous focalisons également nos discussions sur le rôle médiateur de l'entraîneur sportif en tant que rôle éducatif influençant la relation entre la pratique sportive dans des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables.

1. LA MEES ET LA SAR : DEUX ÉCHELLES DE MESURE TRIDIMENSIONNELLES

L'application du paradigme de Churchill (1979), tel qu'il a été révisé par Derbaix et Pecheux (2000), nous a permis de construire les deux échelles de mesure, soit la MEES qui est la variable médiatrice intégrée dans le cadre conceptuel et la SAR qui constitue notre seule variable dépendante. Il est important de noter que ces deux outils de collecte des données s'adressent à un public avec des spécificités particulières. Il s'agit, alors, de créer des instruments de mesures adaptés à cette population : les enfants. Par conséquent, l'ensemble des recommandations formulées par Brée (1991) et par Derbaix et Pecheux (2000) ont été respectées. Dans les paragraphes suivants, nous allons présenter chacune de ces deux échelles de mesure, ainsi que chacune de leurs dimensions.

1.1. ÉCHELLE DE MESURE 1 : LA MISSION ÉDUCATIVE DE L'ENTRAÎNEUR SPORTIF

L'entraîneur ou l'éducateur sportif est la personne clef au sein du club. Il est la personne qui est le plus en contact et en interaction avec les entraînés (adultes ou enfants). Outre son rôle dans l'apprentissage et l'amélioration des techniques et tactiques des athlètes, l'entraîneur sportif « gère leur mental » (Gourmelen, 2014). En effet, son rôle humain est aussi important. Il est censé d'encourager les athlètes, les motiver, et les écouter afin d'organiser les séances d'entraînement. Dans le cadre de notre recherche, notamment suite aux analyses des résultats de l'étude qualitative, une mission éducative est confiée aux entraîneurs sportifs surtout auprès des enfants. Cette mission éducative de l'entraîneur sportif se définit de la manière suivante :

« De plus, les entraîneurs, à travers leur mission éducative, peuvent contribuer à sensibiliser les enfants à des actions de respect et de responsabilité (envers eux-mêmes, envers les autres, envers l'environnement...). Durant les entraînements, et au-delà de leur mission d'apprentissage stricto sensu du sport pratiqué, les éducateurs sportifs sont amenés à donner aux enfants des conseils, des remarques, des directives...qui concernent essentiellement les

bonnes pratiques que les enfants doivent adopter durant leur présence au club pour traduire cette notion de respect et de responsabilité ».

Ainsi, nous supposons une contribution de l'entraîneur à la sensibilisation des enfants aux actions responsables à travers leur PS au sein du club. Par la suite, nous supposons un rôle médiateur de l'entraîneur, via sa mission éducative, dans la relation entre la pratique sportive des enfants au sein du club fédératif et leur sensibilité aux actions responsables. Les recherches menées en STAPS n'ont révélé aucun instrument pour mesurer cette MEES. Par conséquent, nous l'avons construite en appliquant les différentes étapes du paradigme de Churchill (1979). Les résultats indiquent une échelle de mesure à trois dimensions, composée de 15 items. Ces résultats sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 111 : L'échelle de mesure 1 : La Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif

DIMENSIONS	DIMENSION 1 : Sensibilisation des enfants à la bonne alimentation	DIMENSION 2 : Sensibilisation des enfants au respect	DIMENSION 3 : Interactions entraîneurs-enfants
ITEMS	1. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop gras. 2. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop salés. 3. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop sucrés. 4. Mon entraîneur me dit de faire attention à mon alimentation. 5. Mon entraîneur	1. Mon entraîneur me demande de respecter mes adversaires. 2. Mon entraîneur me demande de ne pas se moquer des perdants. 3. Mon entraîneur me demande de respecter les personnes qui s'occupent de l'entretien. 4. Mon entraîneur me demande d'arriver à l'heure. 5. Mon entraîneur me demande de ne pas être en retard. 6. Mon entraîneur	1. Avec mon entraîneur, on parle de sport et d'autres choses. 2. Mon entraîneur me parle parfois d'autres choses que du sport. 3. Avec mon entraîneur, on parle aussi de plein de choses de la vie de tous les jours.

	<p>me conseille de manger régulièrement des fruits et des légumes.</p> <p>6. Mon entraîneur me conseille de manger ce qui me donne de l'énergie.</p>	<p>me demande de ne pas rater trop de séances.</p>	
--	--	--	--

La Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif (MEES) se mesure, ainsi, par une échelle tridimensionnelle qui comporte 15 items.

La première dimension intitulée « la sensibilisation des enfants à la bonne alimentation » peut se manifester par le fait de manger des fruits et légumes, les aliments qui donnent de l'énergie, réduire la consommation des aliments trop gras, trop sucrés et ceux trop salés. À la lumière des résultats de leur étude, Dortch et al. (2014) considèrent que le sport, en tant qu'activité accessible à tous les âges, il peut être un contexte important pour promouvoir des comportements alimentaires plus sains. Les conclusions de leur étude révèlent une association entre la participation aux sports organisés (surtout ceux collectifs) et la consommation des fruits et des légumes d'une part, et la réduction de la consommation des boissons gazeuses d'autre part.

La deuxième dimension intitulée « la sensibilisation des enfants au respect » présente certains aspects du discours de l'entraîneur sportif en ce qui concerne notamment l'incitation des enfants à adopter des comportements reflétant la valeur de respect de soi et des autres. Des comportements que les enfants doivent manifester au sein du club, mais aussi transposer à la vie de tous les jours.

La troisième et dernière dimension de l'échelle de mesure de la MEES concerne **l'aspect interactif**, qui doit être établi dans la relation entre l'entraîneur sportif et les entraînés. Elle s'intitule « **interactions entraîneurs-enfants** ». Dans cet esprit, Gourmelen (2014) considère que parmi les activités de l'entraîneur sportif, ce dernier est en quelque sorte responsable de l'éducation des entraînés ; il enseigne et instruit les sportifs. Sur un plan psychologique, l'intervention de l'entraîneur, auprès du sportif, constitue un des aspects essentiels de la démarche d'entraînement. Ainsi, par le biais d'une communication positive et constructive,

l'entraîneur est en mesure d'instaurer un climat motivationnel à la PS. Un tel climat est indispensable à la poursuite de la PS, surtout par les enfants. En outre, en communiquant avec les enfants, selon les analyses des résultats de l'étude qualitative menée dans le cadre de la thèse, des consignes, des instructions, des directives, mais aussi des conseils sont donnés aux enfants par leurs entraîneurs. L'ensemble de ces remarques et conseils sont délivrés aux enfants grâce aux discussions sur des sujets liés directement au sport pratiqué tels les techniques et les règles du jeu, d'une part, et sur des sujets indirectement en lien avec la PS, d'autre part. Concernant les sujets indirectement liés à la PS, certaines discussions entamées avec les enfants, lors de leur pratique sportive au sein des clubs, peuvent porter sur l'hygiène de vie, le respect, l'acceptation de la responsabilité, l'alimentation, etc.

Pour résumer, **la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif (MEES) se mesure par une échelle composée de 15 items répartis sur trois dimensions**. Cet outil sert à mesurer la variable médiatrice intégrée dans le cadre conceptuel de la recherche.

La mise en œuvre du paradigme de Churchill (1979), nous a permis également de construire la deuxième échelle de mesure destinée spécialement à collecter de données auprès des enfants âgés de 7 à 12 ans. Cette deuxième échelle de mesure concerne la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables (SAR), que nous présentons dans les paragraphes suivants.

1.2. ÉCHELLE DE MESURE 2 : LA SENSIBILITÉ DES ENFANTS AUX ACTIONS RESPONSABLES

La Sensibilité aux Actions Responsables (SAR) est la variable qui prend plus d'ampleur dans le cadre de la recherche. Il s'agit de la variable dépendante (à expliquer) intégrée dans le cadre conceptuel de la recherche. Comme évoqué à plusieurs reprises, par cette variable, nous mesurons « la propension d'un individu de s'engager dans des comportements qui reflètent des valeurs de respect et de responsabilité ». Suite à l'application du paradigme de Churchill (1979), l'instrument qui sert à mesurer la SAR est créé. C'est une échelle composée de 12 items répartis sur trois dimensions. L'ensemble de ces dimensions avec leurs items sont présentés dans le tableau ci-après :

Tableau 112 : L'échelle de mesure 2 : La Sensibilité des enfants aux Actions Responsables

DIMENSIONS	DIMENSION 1 : Sensibilité des enfants à l'Hygiène de vie	DIMENSION 2 : Sensibilité des enfants au Comportement Social	DIMENSION 3 : Sensibilité des enfants au Respect
ITEMS	1. C'est important de manger 5 fruits et légumes par jour. 2. Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé. 3. Pour être en bonne santé, je varie mon alimentation. 4. C'est important pour la santé d'avoir suffisamment d'heures de sommeil.	1. Je ne dois pas être violent avec les autres (adultes, copains). 2. Je n'abîme pas le matériel mis à ma disposition. 3. Je ne dis pas de gros mots aux autres (adultes, copains). 4. Je ne dois pas insulter les autres (adultes, copains). 5. Il ne faut pas se moquer des autres (adultes, copains).	1. C'est important d'écouter les instructions de mon professeur. 2. Je m'excuse quand je fais une bêtise. 3. C'est important de remercier les autres quand ils nous aident.

La première dimension de l'échelle de mesure de la SAR sert à mesurer certains aspects de **l'hygiène de vie**, notamment ceux de l'alimentation et le sommeil. Cette dimension s'intitule, ainsi, « **la sensibilité des enfants à l'hygiène de vie** ». Les items sur le sujet de l'alimentation renvoient à certains principes de la bonne alimentation. En ce qui concerne le sommeil, un seul item a été conservé à la suite des deux études exploratoire et confirmatoire qui visaient la création de l'échelle de mesure.

La deuxième dimension se réfère aux pratiques reflétant le **comportement social** ou plutôt la « **sensibilité des enfants au comportement social** ». Ce type de comportement désigne des actes et des manières socialement acceptables. Ainsi, cinq items reflétant un comportement socialement admis, sont présentés par l'échelle de mesure sur la SAR.

En ce qui concerne **la troisième dimension qui s'intitule la « sensibilité des enfants au respect »**, trois items sont en mesure d'exprimer cette prédisposition dans l'échelle de la SAR. Il s'agit par exemple d'être conscient de l'importance de remercier quelqu'un qui nous aide, d'exprimer ses excuses, etc.

En guise de conclusion, la sensibilité c'est la capacité à s'émouvoir, à réagir à certains stimuli qui touchent les sentiments. La Sensibilité aux Actions Responsables, que nous évoquons dans la recherche, désigne la propension d'un individu à adopter des actes (des manières) et de s'engager dans des pratiques reflétant le respect (de soi-même, des autres, des règles...) et de responsabilité (vis-à-vis de soi-même et de la société en général). La SAR est une échelle tridimensionnelle composée de 12 items.

Après avoir exposé les deux échelles de mesure créées dans le cadre de notre recherche, nous passons à la discussion des principaux résultats, d'une part, sur les liens directs, et sur les liens indirects, de l'autre.

2. RÉSULTATS SUR LES LIENS DIRECTS

L'objectif principal de la recherche est de mesurer l'influence de la participation sportive (variable indépendante) des enfants (âgés de 7 à 12 ans), au sein des clubs sportifs fédératifs, sur leur sensibilité aux actions responsables (variable dépendante). Cette dernière est mesurée, comme indiqué précédemment, par une échelle de mesure tridimensionnelle formée de 12 items.

Pour tester les hypothèses, sur les liens directs et les liens indirects, supposées dans le cadre conceptuel de la recherche, une dernière collecte des données a été menée auprès de 705 enfants. Il s'agit, alors, de réaliser des tests statistiques sous le logiciel SPSS 23 afin de décider de la validité ou la non validité de chacune des hypothèses postulées.

Quant à l'échantillon de la dernière collecte des données, il est réparti sur deux groupes. Un premier groupe qui s'intitule « **Groupe Sport** » (GS) et un deuxième qui représente le « **Groupe Témoin** » (GT) qui sert comme un groupe de contrôle. La différence majeure entre ces deux groupes est dans la pratique ou la non pratique d'une activité sportive au sein d'un club sportif fédératif. Alors que le GS regroupe les enfants qui déclarent avoir une pratique

sportive au sein du club, le GT regroupe ceux qui n'ont pas une telle pratique. En outre, le Groupe Sport, qui regroupe 544 enfants, est réparti sur quatre groupes de sport qui sont, eux-mêmes, répartis sur quatre sous-groupes de sport, obtenus suite au croisement des quatre groupes de sport. Les deux groupes et les quatre sous-groupes de sport, ainsi évoqués, sont présentés dans le tableau ci-après :

<i>Critères de catégorisation</i>	Collectif	Individuel	
Compétition	Sous-groupe 1 : Collectif/Compétition	Sous-groupe 2 : Individuel/Compétition	Groupe « A » Compétition
Loisir	Sous-groupe 3 : Collectif/Loisir	Sous-groupe 4 : Individuel/Loisir	Groupe Loisir « B »
	Groupe Collectif « C »	Groupe Individuel « D »	Groupe Sport

Après la présentation détaillée de la composition de l'échantillon de la collecte de données finales, nous pouvons, désormais, présenter et discuter les principaux résultats de la recherche.

Les hypothèses sur les liens directs, impliquées dans la recherche, font référence aux trois premières hypothèses récapitulées dans le tableau ci-après.

Tableau 113 : Les hypothèses sur les liens directs

Tests sur les liens directs	
H1 : Les enfants qui pratiquent un sport dans un club sportif fédératif sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui ne les pratiquent pas.	GS Vs. GT
H2 : Les enfants qui pratiquent un sport collectif ou individuel en vue de compétitions , dans un club fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport collectif ou individuel comme loisir .	GComp Vs. GLoisir
H3 : Les enfants qui pratiquent un sport individuel en vue de compétitions ou comme loisir, dans un club fédératif, sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport collectif en vue de compétitions ou comme loisir.	GInd Vs. GCol

Pour chacune de ces hypothèses, découle une série d'hypothèses qui visent à tester l'influence de la PS au sein des clubs fédératifs sur l'échelle totale de la SAR d'une part, et sur chacune de ces dimensions, d'autre part. Au total, à chaque hypothèse principale (échelle totale de la SAR), s'associe une série de trois hypothèses (chaque dimension de la SAR). Dans les paragraphes suivants, nous discutons les résultats des trois hypothèses formulées sur les liens directs.

2.1. LA PRATIQUE SPORTIVE AU SEIN DES CLUBS INFLUENCE SIGNIFICATIVEMENT LA SENSIBILITÉ DES ENFANTS AUX ACTIONS RESPONSABLES

Le premier objectif de la recherche est de mesurer l'influence de la pratique sportive, au sein des clubs sportifs fédératifs, sur la propension des enfants à adopter des comportements reflétant des valeurs de respect et de responsabilité. Cette dernière est désignée par la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables. Une sensibilité qui se mesure, comme précisé à plusieurs reprises, à travers une échelle de mesure composée de 12 items repartis sur trois dimensions : la sensibilité à l'hygiène de vie (D1), la sensibilité au comportement social (D2) et la sensibilité au respect (D3). Ce premier objectif fait référence aux trois premières hypothèses de la recherche. La première, celle centrale, est relative à la comparaison entre les enfants qui pratiquent un sport au sein des clubs fédératifs (Groupe Sport) et les enfants qui ne pratiquent pas un sport (GT).

Les deux hypothèses suivantes font référence à des comparaisons entre les enfants au sein même du Groupe Sport (GS). Ainsi, dans la deuxième hypothèse (H2), nous proposons de comparer la SAR des enfants des groupes sport, en prenant comme critère de comparaison le motif de pratique sportive. Nous postulons, dans cette hypothèse, que les enfants pratiquant un sport en vue de compétitions (GCompétition), dans un cadre collectif ou individuel, sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants pratiquant un sport comme loisir (GLoisir), dans le cadre collectif ou individuel. Quant à la troisième hypothèse (H3), elle vise à comparer la SAR des enfants de groupes de sport, en fonction du type de pratique sportive. Nous postulons, ainsi, que les enfants qui pratiquent un sport individuel (GIndividuel), en vue de compétitions ou comme loisir, sont plus sensibles aux actions responsables, que les enfants qui pratiquent un sport collectif (GCollectif), en vue de compétitions ou comme loisir.

Le tableau 114 présente les conclusions quant aux hypothèses centrales relatives à l'influence de la pratique sportive au sein des clubs sur la sensibilité des enfants aux actions responsables.

Tableau 114 : Conclusions quant aux hypothèses centrales relatives à l'influence de la pratique sportive au sein des clubs sur la sensibilité des enfants aux actions responsables

HYPOTHÈSE	RÉSULTAT
H1 : Les enfants qui pratiquent un sport dans un club sportif fédératif sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne pratiquent pas un sport. (GS vs GT)	L'hypothèse centrale H1 n'est pas falsifiée, donc acceptée
H2 : Les enfants qui pratiquent un sport en vue de compétitions, collectif ou individuel, sont plus sensibles aux actions responsables, que les enfants qui pratiquent un sport comme loisir, collectif ou individuel. (GComp vs GLoisir)	L'hypothèse centrale H2 n'est pas falsifiée, donc acceptée
H3 : Les enfants qui pratiquent un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, sont plus sensibles aux actions responsables, que les enfants qui pratiquent un sport collectif, en vue de compétitions ou comme loisir. (GInd vs GCol)	L'hypothèse centrale H3 n'est pas falsifiée, donc acceptée

Suite aux analyses des tests statistiques réalisés sur chacune des hypothèses ci-dessus, nous confirmons l'influence statistiquement significative de la pratique sportive en club sur la sensibilité des enfants aux actions responsables.

Dans les paragraphes suivants, nous discutons chacun de ces résultats à la lumière de la revue de la littérature et aux résultats de l'étude qualitative menée dans le cadre de cette recherche.

2.1.1. LES ENFANTS DU GROUPE SPORT SONT PLUS SENSIBLES AUX ACTIONS RESPONSABLES QUE LES ENFANTS DU GROUPE TÉMOIN (H1)

La première hypothèse centrale de la recherche concerne l'examen de l'influence de la pratique sportive, au sein des clubs fédératifs, sur la sensibilité des enfants aux actions responsables en comparant le Groupe Sport avec le Groupe Témoin. Dans un premier temps, nous examinons l'influence de la pratique sportive sur la sensibilité globale des enfants aux actions responsables. Dans un second temps, nous proposons d'examiner cette influence sur chacune des dimensions qui composent l'échelle de la SAR.

Le tableau 115 récapitule les conclusions relatives aux résultats liés à la première hypothèse centrale de la recherche.

Tableau 115 : Les conclusions quant à l'hypothèse centrale relative à la comparaison entre le Groupe Sport et le Groupe Témoin

HYPOTHÈSE	RÉSULTAT
HYPOTHÈSE CENTRALE 1 : LA PS AU SEIN D'UN CLUB SPORTIF FÉDÉRATIF INFLUENCE SIGNIFICATIVEMENT LA SENSIBILITÉ DES ENFANTS AUX ACTIONS RESPONSABLES (ÉCHELLE GLOBALE DE LA SAR ET CHACUNE DE CES DIMENSIONS).	
H1 : Les enfants qui pratiquent un sport dans un club sportif fédératif sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne pratiquent pas un sport.	L'hypothèse centrale H1 n'est pas falsifiée, donc acceptée
H1a : Les enfants qui pratiquent un sport dans un club sportif fédératif sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne pratiquent pas un sport, en termes de sensibilité à l'hygiène de vie.	L'hypothèse centrale H1a n'est pas falsifiée, donc acceptée
H1b : Les enfants qui pratiquent un sport dans un club sportif fédératif sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne pratiquent pas un sport, en termes de sensibilité au comportement social.	L'hypothèse centrale H1b n'est pas falsifiée, donc acceptée
H1c : Les enfants qui pratiquent un sport dans un club sportif fédératif sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne pratiquent pas un sport, en termes de sensibilité au respect.	L'hypothèse centrale H1c n'est pas falsifiée, donc acceptée

Nous postulons dans les hypothèses, à travers le tableau ci-dessus, que les enfants qui ont une PS au sein d'un club sportif fédératif sont plus sensibles aux actions responsables que leurs pairs qui n'ont pas une PS au sein du club. Ainsi, il a été proposé à l'ensemble des enfants, qui composent l'échantillon de la collecte finale, un questionnaire comportant les items concernant l'échelle sur la SAR. Quatre versions de ce questionnaire ont été créées afin de garantir avoir une collecte de données la plus fiable possible.

En ce qui concerne la première hypothèse centrale de la recherche, les résultats dévoilent que l'hypothèse principale H1 et ses dérivations (H1a, H1b et H1c) sont confirmées. Alors, des différences statistiquement significatives sont signalées entre le Groupe Sport et le Groupe Témoin en termes de SAR (échelle globale) et en termes de chacune de ses dimensions. Le

test statistique effectué est le T-test de Student, qui est un test statistique permettant de comparer les moyennes de deux groupes d'échantillons. Ainsi, les résultats obtenus confirment l'idée de départ, selon laquelle nous postulons une influence de la PS au sein d'un contexte sportif, organisé et encadré par la structure fédérative, sur les valeurs des enfants notamment celles de respect et de responsabilité. De ce fait, cette participation sportive constitue en quelque sorte, à la population enfantine, une opportunité de socialisation, de sensibilisation et d'éducation à des valeurs indispensables à l'adoption d'un comportement responsable.

Les résultats mettent, alors, en exergue les différences entre le groupe sport et le groupe témoin en termes de SAR. En effet, il n'y a pas dans la littérature des recherches qui mettent en relief une telle influence, même dans un autre contexte culturel. Toutefois, selon Long et Pantaléon (2014), le club sportif, qui se caractérise par un cadre rigide de la pratique sportive, est susceptible de sensibiliser les individus à apprendre des règles ainsi que des comportements conformes aux normes imposées par celui-ci. En outre, la pratique sportive au sein du club, offre à l'enfant l'opportunité de créer de nouvelles formes de relations sociales et de s'engager dans une activité d'apprentissage particulière (Lafabrière, 2001)

De plus, des études, menées auprès des enfants, mettent en exergue l'influence de la PS sur certains aspects de leur santé physique, psychique et mentale. En effet, les activités de loisirs structurées, notamment le sport en club, sont le plus souvent préconisées comme un moyen privilégié pour favoriser le développement positif des jeunes (Fraser-Thomas et al., 2005) par rapport à d'autres contextes (activités scolaires ou extrascolaires non-volontaires) (Larson, 2000).

Selon une étude de Koh et al. (2016), les APS structurées offrent aux entraîneurs et aux professeurs un contexte propice à l'apprentissage et au transfert des valeurs. Le terme « valeur », dans le cadre de notre thèse, désigne : « *les principes et les convictions fondamentales qui servent des guides généraux des comportements, les normes par lesquelles des actions particulières sont jugées bonnes ou désirables* » (Halstead et Taylor, 2000, p. 169). Des valeurs telles que le respect, l'engagement, l'honnêteté, etc. Quant à Nicoleta (2014), le sport contribue effectivement à la formation sociale de la personnalité afin d'incarner des individus responsables et actifs dans la résolution des problèmes de la société.

En ce qui concerne l'influence de la pratique d'un sport sur l'hygiène de vie, une étude de Dortch et al. (2014) confirme la relation entre la participation sportive et l'augmentation de la

consommation des fruits et des légumes, mais aussi une certaine diminution de la consommation des boissons gazeuses. Pour sa part Tomlin et al. (2013), se sont intéressés, dans leur étude, à l'effet de la pratique du sport sur les comportements alimentaires. Ils montrent que si les enfants sont intégrés dans les clubs sportifs et plus actifs physiquement, ils ont une alimentation plus saine et un IMC plus faible que les non-pratiquants, bien qu'ils consomment plus de calories. En effet, les aliments essentiellement privilégiés par ces enfants comportent beaucoup de fruits, de légumes et de produits laitiers non aromatisés, de fibres alimentaires, avec une faible consommation de boissons énergétiques (essentiellement dédiées aux sportifs et souvent associés à des dangers sanitaires en cas de la consommation excessive). Cette alimentation saine est indispensable pour favoriser la maturation normale, la prévention des blessures et la promotion de la santé en général durant les années cruciales de la croissance et du développement de l'enfant (Meyer et al., 2007).

Ainsi, le sport organisé apparaît de plus en plus comme un contexte important pour lutter contre l'obésité infantile (Malina, 2009). Plus particulièrement, les clubs sportifs constituent, pour les enfants, un environnement favorable à la promotion et à l'adoption des comportements sains tels que l'alimentation saine et équilibrée (Priest et al., 2008).

Les résultats de l'hypothèse (H1a) confirment l'influence de la PS sur l'hygiène de vie (une bonne alimentation, un bon rythme de sommeil...). En effet, de tels résultats constituent des recommandations à la disposition des responsables afin de promouvoir les principes de la bonne alimentation via le sport.

Pour ce qui est du comportement social et du respect, nous postulons dans les hypothèses (H1b) et (H1c) une influence de la PS sur ces deux aspects. En effet, diverses recherches confirment le rôle éducatif et socialisatrice de la PS (Pitter et Andrews, 1997 ; Gordon et Doyle, 2015).

La littérature mobilisée présente des lacunes quant aux valeurs acquises par les enfants durant leur pratique sportive au sein des clubs. Pour pallier à ces lacunes, nous avons mené une étude qualitative. L'analyse des résultats de cette étude met en lumière le respect acquis par les enfants. Ce respect se manifeste sous plusieurs formes : le respect des autres, le respect de soi-même, le respect des normes et le respect de l'environnement. En effet, un nombre important de verbatim retenus de nos entretiens auprès des enfants, confirment une relation directe entre leur PS et l'adoption d'un comportement reflétant des principes socialement désirables (des valeurs de respect, de la sympathie, de la tolérance, de la bienveillance...).

Pour résumer, l'hypothèse 1 confirmée, met en évidence la contribution de la PS structurée et encadrée au sein des clubs sportifs fédératifs à la sensibilisation des enfants aux actions responsables.

Dans ce qui suit, nous présentons les deux hypothèses relatives à l'influence de motif de la PS (H2) et du type de la PS (H3) sur la sensibilité des enfants aux actions responsables. Les résultats, concernant ces hypothèses, vont être appuyés par les résultats de certaines hypothèses additionnelles concernant des comparaisons de moyennes entre certains des sous-groupes de sport, que nous avons précédemment définis.

2.1.2. LES ENFANTS DU GROUPE COMPÉTITION SONT PLUS SENSIBLES AUX ACTIONS RESPONSABLES QUE LES ENFANTS DU GROUPE LOISIR (H2)

Après avoir confirmé l'existence des différences significatives entre les deux groupes qui composent notre échantillon principal de la recherche au niveau de la SAR, voire entre le Groupe Sport (GS) et le Groupe Témoin (GT), nous étions aussi intéressés d'examiner l'existence de ces différences entre les deux groupes Compétition et Loisir. Ces deux groupes regroupent les enfants en fonction de leur motif de pratique sportive, qu'elle soit une pratique en vue de compétitions ou un sport comme loisir. Afin de classer les enfants dans l'un de ces deux groupes, nous avons demandé aux enfants de préciser s'ils participent à des compétitions sportives d'une manière régulière, dans le cadre de leur PS au sein du club. Les réponses que nous avons, ainsi, proposées aux enfants, sont les suivantes :

- A. Non, je ne fais pas des compétitions du tout
- B. Oui, une fois par mois
- C. Oui, deux fois par mois
- D. Oui, trois fois par mois
- E. Oui, plus de trois fois par mois

Lorsque la réponse de l'enfant était « Non, je ne fais pas des compétitions du tout », il a été classé dans le groupe « Loisir ». Cependant, les enfants qui répondaient par « Oui, X fois par mois », ont fait partie du second groupe, celui de la « Compétition ».

Ainsi, nous postulons que le groupe d'enfants pratiquant un sport (collectif ou individuel) en vue de **compétitions** sont plus sensibles aux actions responsables que ceux pratiquant un sport (collectif ou individuel) comme **loisir**. Les résultats indiquent que des différences statistiquement significatives existent entre ces deux groupes en termes de sensibilité globale aux actions responsables, ainsi que de la sensibilité à l'hygiène de vie, au comportement social et au respect. Alors, l'hypothèse H2 (avec ses dérivations) est falsifiée, alors validée.

Le tableau 116 récapitule les conclusions relatives aux résultats sur l'hypothèse de la différence entre le GComp et le GL (H2).

Tableau 116 : Conclusions quant à l'hypothèse centrale relative à la comparaison entre le Groupe Compétition et le Groupe Loisir

HYPOTHÈSE	RÉSULTAT
HYPOTHÈSE CENTRALE 2 : LE GROUPE D'ENFANTS PRATIQUANT UN SPORT EN VUE DE COMPÉTITIONS POSSÈDE UNE SAR SIGNIFICATIVEMENT DIFFÉRENTE DE CELLE DU GROUPE D'ENFANTS PRATIQUANT UN SPORT COMME LOISIR (ÉCHELLE GLOBALE DE LA SAR ET CHACUNE DES DIMENSIONS)	
H2 : Les enfants pratiquant un sport , collectif ou individuel, en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants pratiquant un sport, collectif ou individuel, comme loisir .	L'hypothèse centrale H2 n'est pas falsifiée, donc acceptée
H2a : Les enfants pratiquant un sport , collectif ou individuel, en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants pratiquant un sport , collectif ou individuel, comme loisir , en termes de sensibilité à l'hygiène de vie.	L'hypothèse centrale H2a n'est pas falsifiée, donc acceptée
H2b : Les enfants pratiquant un sport , collectif ou individuel, en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants pratiquant un sport , collectif ou individuel, comme loisir , en termes de sensibilité au comportement social.	L'hypothèse centrale H2b n'est pas falsifiée, donc acceptée
H2c : Les enfants pratiquant un sport , collectif ou individuel, en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants pratiquant un sport , collectif ou individuel, comme loisir , en termes de sensibilité au respect.	L'hypothèse centrale H2c n'est pas falsifiée, donc acceptée

Comme évoqué ci-dessus, un sport peut être pratiqué tout simplement comme un loisir ou plutôt dans une finalité compétitive. Il s'agit, de sport pratiqué comme loisir ou de sport en vue de compétitions. La littérature suggère que les enfants peuvent bénéficier d'opportunités d'interactions sociales avant et après les matchs et les compétitions. En effet, ces événements compétitifs offrent aux enfants la possibilité de jouer et de rencontrer d'autres enfants, de partager avec eux certains centres d'intérêts et aussi de se faire des amis (Light, 2008). De plus, les compétitions et les matchs peuvent être un véritable contexte d'apprentissage de respect, surtout le respect des autres (des adversaires, des arbitres, des entraîneurs, du public, etc.).

La littérature évoque que les enfants cherchent, en plus du plaisir procuré par le sport, à acquérir des compétences et des performances sportives et à apprendre des règles et des stratégies de jeu, leur permettant de gagner des compétitions (Wall et Côté, 2007 ; Light et Curry, 2009 ; Light et Lemoine, 2009). Ainsi, un enfant qui a la compétition comme une des principales motivations à la pratique d'un sport, va être amené à **respecter** ses engagements vis-à-vis de son équipe, de son entraîneur et de son club d'une manière plus générale. Cet aspect de respect a été mis en évidence dans le cadre de notre étude qualitative. En effet, des entraîneurs, des parents et des enfants insistent sur l'importance de respecter les horaires des séances d'entraînement et de donner le maximum d'efforts lors des compétitions et des matchs.

De plus, un sport en vue de compétitions est lié aux résultats, qui s'affectent directement par les performances physiques et psychiques des sportifs. De ce fait, une alimentation saine et équilibrée est importante. D'après les résultats de notre étude qualitative, la sensibilisation aux principes de la bonne alimentation dépend du motif de pratique sportive. Dans le cadre de sport pratiqué comme loisir, les notions de base d'une bonne alimentation sont parfois rappelées aux enfants, alors que dans le cadre de sport pratiqué en vue de compétitions, les enfants sont trop souvent sensibilisés aux conséquences d'une mauvaise alimentation sur la performance sportive. Ces enfants sont alors plus sensibilisés à l'importance de la bonne alimentation vue que « bien manger » et « manger ce qui est bien » ont des incidences directes sur leur performance physique lors des entraînements, mais surtout lors des matchs et des compétitions sportives. Il s'agit en quelque sorte de **respecter** son corps afin de rester en bonne forme pour pouvoir donner de l'effort sur le terrain de jeu. Ces conclusions basent en grande partie sur les analyses des résultats de l'étude qualitative et sur nos observations des comportements des enfants lors de notre présence dans les clubs sportifs pour mener les

différentes collectes de données. Nous étions présents lors des entraînements mais aussi nous avons assisté à certains matchs surtout de basketball.

Cette notion de **respect** est, ainsi, plus développée chez les enfants pratiquant un sport en vue de compétitions par rapport aux enfants pratiquant un sport comme loisir.

En outre, afin d'appuyer nos conclusions, nous avons réalisé une série des tests statistiques sur deux hypothèses additionnelles. Ces dernières, non incluses directement dans le cadre conceptuel de la recherche, concernent des comparaisons de moyennes entre certains des sous-groupes de sport. Plus précisément, dans le cadre de l'hypothèse 2 qui compare le groupe de la compétition à celui du loisir, nous avons supposé les deux hypothèses additionnelles suivantes :

Ha : Les enfants qui pratiquent un sport individuel en vue de **compétitions (GInd/Comp)** sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport collectif comme **loisir (GCol/L)** (échelle globale de la SAR et au niveau de chacune des dimensions : sensibilité à l'hygiène de vie, comportement social et respect).

Hb : Les enfants qui pratiquent un sport collectif en vue de **compétitions (GCol/Comp)** sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport collectif comme **loisir (GCol/L)** (échelle globale de la SAR et au niveau de chacune des dimensions : sensibilité à l'hygiène de vie, au comportement social et au respect).

Alors, nous avons comparé les deux sous-groupes de sport suivants : **GInd/Comp** Vs. **GCol/L** (Ha) et **GCol/Comp** Vs. **GCol/L** (Hb).

Les résultats indiquent que des différences statistiquement significatives existent entre les sous-groupes de sport concernés par les hypothèses additionnelles Ha et Hb. Ces différences obtenues se situent au niveau de la SAR d'une manière générale et de chacune de ses dimensions. En fait, de tels résultats appuient l'idée de départ, selon laquelle nous avons confirmé un impact significatif du motif principal de la PS sur la sensibilité des enfants aux actions responsables. Il s'agit, en effet, de confirmer que, indépendamment du type du sport, la pratique d'un sport en vue de compétitions exerce une influence, statistiquement significative et plus importante, sur la sensibilité des enfants aux actions responsables, par rapport à la pratique d'un sport comme loisir.

Les conclusions quant aux hypothèses additionnelles *Ha* et *Hb* sont présentées dans les tableaux suivants.

Tableau 117 : Conclusions quant à l’hypothèse additionnelle *Ha* (GInd/Comp Vs. GCol/L)

HYPOTHÈSE	RÉSULTAT
HYPOTHÈSE ADDITIONNELLE <i>Ha</i> : LE GROUPE D'ENFANTS PRATIQUANT UN SPORT INDIVIDUEL EN VUE DE COMPÉTITIONS POSSÈDE UNE SAR SIGNIFICATIVEMENT DIFFÉRENTE DE CELLE DU GROUPE D'ENFANTS PRATIQUANT UN SPORT COLLECTIF COMME LOISIR (ÉCHELLE GLOBALE DE LA SAR ET CHACUNE DES DIMENSIONS)	
Ha : Les enfants pratiquant un sport individuel en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants pratiquant un sport collectif comme loisir .	L'hypothèse centrale <i>Ha</i> n'est pas falsifiée, donc acceptée
Ha1 : Les enfants pratiquant un sport individuel en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants pratiquant un sport collectif comme loisir , en termes de sensibilité à l'hygiène de vie.	L'hypothèse centrale <i>Ha1</i> n'est pas falsifiée, donc acceptée
Ha2 : Les enfants pratiquant un sport individuel en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants pratiquant un sport collectif comme loisir , en termes de sensibilité au comportement social.	L'hypothèse centrale <i>Ha2</i> n'est pas falsifiée, donc acceptée
Ha3 : Les enfants pratiquant un sport individuel en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants pratiquant un sport collectif comme loisir , en termes de sensibilité au respect.	L'hypothèse centrale <i>Ha3</i> n'est pas falsifiée, donc acceptée

Tableau 118 : Conclusions quant à l'hypothèse additionnelle *Hb* (GCol/Comp Vs. GCol/L)

HYPOTHÈSE	RÉSULTAT
HYPOTHÈSE ADDITIONNELLE <i>Hb</i> : LE GROUPE D'ENFANTS PRATIQUANT UN SPORT COLLECTIF EN VUE DE COMPÉTITIONS POSSÈDE UNE SAR SIGNIFICATIVEMENT DIFFÉRENTE DE CELLE DU GROUPE D'ENFANTS PRATIQUANT UN SPORT COLLECTIF COMME LOISIR (ÉCHELLE GLOBALE DE LA SAR ET CHACUNE DES DIMENSIONS)	
Hb : Les enfants qui pratiquent un sport collectif en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants pratiquant un sport collectif comme loisir .	L'hypothèse centrale <i>Hb</i> n'est pas falsifiée, donc acceptée

<p>Hb1 : Les enfants pratiquant un sport collectif en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants pratiquant un sport collectif comme loisir, en termes de sensibilité à l'hygiène de vie.</p>	<p>L'hypothèse centrale Hb1 n'est pas falsifiée, donc acceptée</p>
<p>Hb2 : Les enfants pratiquant un sport collectif en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants pratiquant un sport collectif comme loisir, en termes de sensibilité au comportement social.</p>	<p>L'hypothèse centrale Hb2 n'est pas falsifiée, donc acceptée</p>
<p>Hb3 : Les enfants pratiquant un sport collectif en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants pratiquant un sport collectif comme loisir, en termes de sensibilité au respect.</p>	<p>L'hypothèse centrale Hb3 n'est pas falsifiée, donc acceptée</p>

En résumé, le motif de pratique sportive peut être considéré comme un facteur déterminant à la sensibilisation des enfants aux actions responsables à travers sa pratique sportive au sein du club. Nous pouvons, également, confirmer qu'un enfant pratiquant un sport en vue de compétitions montre une sensibilité plus importante aux actions responsables qu'un enfant pratiquant un sport pour loisir.

2.1.3. LES ENFANTS DU GROUPE INDIVIDUEL SONT PLUS SENSIBLES AUX ACTIONS RESPONSABLES QUE LES ENFANTS DU GROUPE COLLECTIF (H3)

Au même titre que le motif de la pratique sportive, nous postulons que le type de sport est un facteur déterminant à la sensibilisation des enfants aux actions responsables lors de leur pratique sportive dans un club sportif. En effet, nous visons à confirmer l'existence des différences statistiquement significatives entre les enfants pratiquant un sport individuel qui sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants pratiquant un sport collectif. L'analyse des résultats, obtenus suite à la réalisation de test-T de Student sur ces deux échantillons, nous confirme que l'hypothèse H3, relative à la comparaison entre le GIndividuel et le GCollectif, est validée. La différence de moyennes entre les deux groupes est confirmée au niveau de l'échelle globale de la sensibilité des enfants aux actions responsables et au niveau de la sensibilité à l'hygiène de vie (D1), au comportement social (D2) et au respect (D3).

Dans le cadre de notre recherche, afin de classer les enfants interrogés sur l'un des deux groupes, il est demandé de préciser le sport qu'ils pratiquent actuellement. Les sports collectifs comme le basketball, le football, le volleyball, etc., sont pratiqués entre équipes opposées, par opposition aux sports individuels. Bien que certains auteurs (Holt et al., 2008) évoquent la contribution des sports collectifs à l'acquisition de certaines compétences sociales telles que la coopération, le compromis, l'esprit d'équipe, le leadership, la cohésion sociale (Cox, 2013), etc., autres considèrent que les sports individuels, tels que les sports de combat et les arts martiaux, constituent un outil éducatif incontournable pour les enfants (Kozdras, 2014). Alors, les deux types de sport peuvent être considérés un moyen d'éducation et d'apprentissage des valeurs pour les enfants. En ce qui concerne nos conclusions, sur les différences significatives entre le Groupe Individuel et le Groupe Collectif, les analyses des résultats de l'étude qualitative indiquent que les enfants qui pratiquent un sport « individuel » sont « plus solides mentalement » que les enfants qui pratiquent un sport « collectif ²²⁰ ». En effet, la nature de la pratique d'un sport individuel peut emmener l'enfant à prendre, individuellement, des décisions face à des situations plus ou moins compliquées, d'un côté. De l'autre côté, d'après nos observations dans certains clubs sportifs, nous avons remarqué que dans le cadre des sports individuels, le nombre d'enfants entraînés est beaucoup moins important, que celui dans le cadre des sports collectifs. Nous pouvons constater que les enfants qui pratiquent un sport individuel auraient plus d'opportunités d'écouter le discours éducatif de la part de son entraîneur. De plus, ces enfants peuvent manifester une sensibilité aux actions responsables plus élevée que les enfants de Groupe Collectif.

Le tableau 119 récapitule les conclusions quant à l'hypothèse centrale H3 relative à la comparaison entre le Groupe Collectif et le Groupe Individuel.

²²⁰ « Après, sur des sports individuels je pense que c'est des enfants qui sont plus solides, enfin plus solides mentalement parce que vraiment ils se sont confrontés à des moments dans lesquels ils se sont trouvés tout seul » (Marianne, entraîneur de Hockey sur glace).

Tableau 119 : Les conclusions quant à l'hypothèse centrale H3 relative à la comparaison entre le Groupe Collectif et le Groupe Individuel

HYPOTHÈSE	RÉSULTAT
<p>HYPOTHÈSE CENTRALE H3 : LE GROUPE D'ENFANTS QUI PRATIQUENT UN SPORT INDIVIDUEL POSSÈDE UNE SAR SIGNIFICATIVEMENT DIFFÉRENTE DE CELLE DU GROUPE D'ENFANTS QUI PRATIQUENT UN SPORT COLLECTIF (ÉCHELLE GLOBALE DE LA SAR ET CHACUNE DES DIMENSIONS)</p>	
<p>H3 : Les enfants qui pratiquent un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport collectif, en vue de compétitions ou comme loisir.</p>	<p>L'hypothèse centrale H3 n'est pas falsifiée, donc acceptée</p>
<p>H3a : Les enfants qui pratiquent un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport collectif, en vue de compétitions ou comme loisir, en termes de sensibilité à l'hygiène de vie.</p>	<p>L'hypothèse centrale H3a n'est pas falsifiée, donc acceptée</p>
<p>H3b : Les enfants qui pratiquent un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport collectif, en vue de compétitions ou comme loisir, en termes de sensibilité au comportement social.</p>	<p>L'hypothèse centrale H3b n'est pas falsifiée, donc acceptée</p>
<p>H3c : Les enfants qui pratiquent un sport individuel, en vue de compétitions ou comme loisir, sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport collectif, en vue de compétitions ou comme loisir, en termes de sensibilité au respect.</p>	<p>L'hypothèse centrale H3c n'est pas falsifiée, donc acceptée</p>

Pour appuyer ces résultats sur les différences confirmées entre le Groupe Individuel et le Groupe Collectif, en faveur du premier groupe, nous avons réalisé une comparaison entre les deux groupes suivants : GInd/L et GCol/L (Hc). Les résultats obtenus confirment l'hypothèse centrale H3. De plus, l'hypothèse Ha validée (voir tableau 117, p. 447) et qui visait à comparer entre le GInd/Comp et GCol/L, nous permet également de valider les résultats de l'hypothèse H3 relative à la comparaison entre les enfants qui pratiquent un sport individuel et ceux qui pratiquent un sport collectif.

Le tableau 120 synthétise les conclusions quant à l'hypothèse additionnelle Hc relative à la comparaison entre le Groupe Ind/L et le Groupe Col/L.

Tableau 120 : Les conclusions quant à l'hypothèse additionnelle Hc (GInd/L Vs. GCol/L)

HYPOTHÈSE	RÉSULTAT
<p>HYPOTHÈSE ADDITIONNELLE Hc : LE GROUPE D'ENFANTS QUI PRATIQUENT UN SPORT INDIVIDUEL COMME LOISIR POSSEDE UNE SAR SIGNIFICATIVEMENT DIFFÉRENTE DE CELLE DU GROUPE D'ENFANTS QUI PRATIQUENT UN SPORT COLLECTIF COMME LOISIR (ÉCHELLE GLOBALE DE LA SAR ET CHACUNE DES DIMENSIONS)</p>	
<p>Hc : Les enfants qui pratiquent un sport individuel comme loisir sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport collectif comme loisir.</p>	<p>L'hypothèse centrale Hc n'est pas falsifiée, donc acceptée</p>
<p>Hc1 : Les enfants qui pratiquent un sport individuel comme loisir sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport collectif comme loisir, en termes de sensibilité à l'hygiène de vie.</p>	<p>L'hypothèse centrale Hc1 n'est pas falsifiée, donc acceptée</p>
<p>Hc2 : Les enfants qui pratiquent un sport individuel comme loisir sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport collectif comme loisir, en termes de sensibilité au comportement social.</p>	<p>L'hypothèse centrale Hc2 n'est pas falsifiée, donc acceptée</p>
<p>Hc3 : Les enfants qui pratiquent un sport individuel comme loisir sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport collectif comme loisir, en termes de sensibilité au respect.</p>	<p>L'hypothèse centrale Hc3 n'est pas falsifiée, donc acceptée</p>

Pour résumer, la différence de moyennes statistiquement significatives entre le Groupe Individuel et le Groupe Collectif, confirme l'influence du type de sport (Collectif ou Individuel) sur la sensibilisation des enfants aux actions responsables. En d'autres termes, pratiquer un sport individuel peut offrir plus d'opportunités de sensibilisation des enfants aux actions responsables, par rapport à une pratique de sport collectif.

LES CONCLUSIONS RELATIVES AUX HYPOTHÈSES SUR LIENS DIRECTS

Les résultats quant aux hypothèses sur les liens directs, mettent en évidence l'aspect éducatif et socialisatrice de la pratique sportive au sein des clubs sportifs fédératifs. En effet, des différences significatives entre les enfants qui pratiquent un sport dans un club (Groupe Sport) et les enfants qui n'en pratiquent pas (GT), au niveau de l'échelle globale de la sensibilité aux actions responsables, d'une part, et au niveau de chacune de ces dimensions (sensibilité à

l'hygiène de vie, au comportement social et au respect), d'autre part. De plus, les résultats ont confirmé un impact significatif, d'une part selon le motif de pratique sportive (compétition ou loisir), et d'autre part selon le type de pratique sportive (collectif ou individuel), sur le niveau de la sensibilité des enfants aux actions responsables. Une pratique sportive en vue de compétitions aura l'influence la plus élevée sur la SAR des enfants, par rapport à une pratique sportive comme loisir. De plus, une pratique sportive de type individuel, aura l'influence la plus élevée sur la SAR, par rapport à une pratique sportive de type collectif.

3. RÉSULTATS SUR LES LIENS INDIRECTS

Les résultats sur les liens directs confirment les trois hypothèses de la recherche sur l'influence de la pratique sportive au sein des clubs fédératifs sur la sensibilité des enfants aux actions responsables. De plus, des hypothèses sur les liens indirects sont postulées dans le cadre de cette recherche. Nous allons, dans ce qui suit discuter les hypothèses sur l'effet de médiation et de modération impliquées dans le cadre conceptuel de la recherche. Tout d'abord, l'influence de la médiation supposée de l'entraîneur sportif, à travers sa mission éducative, sur la relation entre la pratique sportive au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables, la relation principale de la recherche.

3.1. L'EFFET DE MÉDIATION DE L'ENTRAÎNEUR SPORTIF SUR LA RELATION ENTRE LA PRATIQUE SPORTIVE ET LA SENSIBILITÉ DES ENFANTS AUX ACTIONS RESPONSABLES

Parmi les questions principales de la recherche, nous cherchons à examiner le rôle médiateur de l'entraîneur sportif, à travers sa mission éducative, sur la relation entre la pratique sportive au sein des clubs sportifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Il s'agit, alors, de tester l'effet médiateur de la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif dans la relation unissant les variables indépendantes et dépendantes de la recherche. Afin de tester cet effet, nous avons eu recours à l'approche de Preacher et Hayes (2008), en mobilisant la macro PROCESS de Hayes (2013) basée sur la méthode du Bootstraps 5000. Les résultats obtenus mettent en évidence que la relation entre la pratique sportive au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables est médiatisée par la mission éducative de l'entraîneur sportif. Les résultats confirment l'hypothèse centrale H8 proposée. En effet,

l'entraîneur sportif à travers sa mission éducative peut être considéré comme variable médiatrice dans la recherche.

Plusieurs auteurs évoquent l'aspect social de la pratique sportive au sein des clubs sportifs (Chevalier, 1998 ; Masseglia, 2013). Pour sa part, Chevalier (1998) suppose que les interactions entre les moniteurs, les entraîneurs et les enfants leur permettent de s'approprier la culture institutionnelle et les valeurs de la compétition sportive auxquelles elle est étroitement liée. En outre, selon Masseglia (2013), le sport en club : « *c'est bien plus que du sport* » (p. 169). Il ajoute que ce message indique clairement la notion du lien social, voire la famille : « *à laquelle on peut se référer pour montrer que le club c'est aussi ce qui fait qu'on a envie d'y être parce qu'on a envie de partager avec d'autres, qu'on a envie d'être avec les personnes pour le plaisir, l'émotion, tout ce qui donne de piment à la vie* » (p. 170). Ainsi, cet aspect social de la pratique sportive au sein des clubs fédératifs, permet aux enfants pratiquants de vivre une expérience sociale enrichissante et d'interagir avec les autres personnes qui y sont présentes, notamment avec leur-es- entraîneurs-es. En effet, lorsqu'ils adoptent un style d'entraînement « positif » (Amorose et Weiss, 1998 ; Keegan et al., 2009 ; Bartholomew et al., 2011 ; Gearity et Murray, 2011), les entraîneurs augmentent les efforts réalisés par les enfants lors des entraînements et des compétitions et ils peuvent, en conséquence, avoir une influence directe sur la motivation des enfants à la pratique sportive (Malina, 2009 ; Gillet et al., 2010 ; Walters et al., 2012).

De leur côté, Bredemeier et Shields (2006) suggèrent que les entraîneurs jouent un rôle central dans l'apprentissage des règles liées au *fair-play* et dans la transmission des valeurs morales et éthiques. Ils ajoutent que les interactions entre les entraîneurs et les enfants au sein des clubs sportifs pourraient permettre à ces derniers d'apprendre de telles valeurs. Les résultats de notre étude qualitative vont dans le même sens que la littérature qui met en exergue l'aspect éducatif de l'entraîneur sportif. Dans le cadre de cette étude, nous avons focalisé une partie de nos discussions, avec les entraîneurs, sur la mission éducative qu'ils doivent en avoir avec les enfants. L'analyse des résultats, nous permet de mettre en évidence la conscience des entraîneurs sur l'importance de leur rôle éducatif auprès de la population enfantine. Ainsi, c'est en interagissant et en échangeant avec les enfants que les entraîneurs sont en mesure de leur apprendre des valeurs et de bonnes pratiques et de les sensibiliser à certains aspects reflétant des actions responsables (une bonne alimentation, le respect des autres, le respect des règles, etc.).

L'ensemble de ces éléments, mettent en exergue l'aspect éducatif de la mission de l'entraîneur sportif. Cet aspect éducatif, qui prend beaucoup d'ampleur dans notre recherche, que nous avons pu confirmer, il permette à l'entraîneur de jouer un rôle médiateur entre la pratique sportive au sein des clubs et la sensibilité des enfants aux actions responsables.

Pour résumer, les entraîneurs sportifs possèdent une mission à double facette : d'une part, un aspect technique, dans le sens où ils apprennent aux sportifs les compétences techniques nécessaires pour mener à bien leur sport, d'autre part, un aspect éducatif essentiel surtout avec le public des enfants. Nos résultats valident l'hypothèse de l'effet médiateur de l'entraîneur sportif, via sa mission éducative, sur la relation entre la PS et la SAR. Ainsi, les entraîneurs sont censés jouer effectivement un rôle d'éducateur sportif auprès des jeunes sportifs.

Le tableau 121 synthétise les conclusions quant au rôle médiateur de l'entraîneur sportif sur la relation principale de la recherche

Tableau 121 : Conclusions quant au rôle médiateur de l'entraîneur sportif dans la relation directe entre la PS et la SAR

HYPOTHÈSE CENTRALE	RÉSULTAT
H8 : L'entraîneur sportif à travers sa mission éducative joue un rôle médiateur du lien entre la pratique sportive, dans les clubs fédératifs, et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR).	L'hypothèse additionnelle H8 n'est pas falsifiée, donc acceptée

3.2. LES RÉSULTATS SUR LES EFFETS DE MODÉRATION

Nous rappelons que quatre modérateurs ont été intégrés dans la recherche : l'âge, le genre, l'intensité et la fréquence de la PS. Dans un premier temps, nous présentons les discussions sur l'impact de ces variables modératrices sur le lien principal de la recherche. Dans un second temps, nous présentons les conclusions relatives aux résultats de l'effet de modération, de ces mêmes variables, sur la médiation confirmée de la MEES sur le lien entre la PS et la SAR.

Les conclusions relatives à ces différents effets de modération sont évoquées successivement.

3.2.1. IMPACT DES VARIABLES MODÉRATRICES SUR LA RELATION ENTRE LA PRATIQUE SPORTIVE ET LA SENSIBILITÉ DES ENFANTS AUX ACTIONS RESPONSABLES

3.2.1.1. Le rôle modérateur de l'âge sur le lien entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs et la SAR

Les résultats de la recherche mettent en évidence que l'âge de l'enfant modère la relation entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs (variable indépendante) et la SAR (variable dépendante). Les résultats confirment l'hypothèse additionnelle H4. Ainsi, l'âge peut être considéré comme une variable modératrice dans la recherche. Dans le sens où plus l'enfant est jeune, plus il va montrer une sensibilité aux actions responsables. En effet, c'est en arrivant à la préadolescence que les enjeux de la pratique sportive des enfants vont changer. Alors, comme évoqué dans la littérature, l'âge joue un rôle essentiel dans la détermination des enjeux, et que les individus attachent au plaisir procuré de la pratique d'un sport au sein du club (Malina, 2009). Quant aux enfants, ils cherchent surtout l'aspect social de la pratique sportive, c'est-à-dire ils désirent avant tout participer à des jeux agréables avec leurs pairs et d'établir des relations d'amitié avec eux. Alors que, les préadolescents et les adolescents cherchent surtout la compétition et le plaisir liés au gain d'un match.

L'âge est, alors, une variable qui modère significativement la relation entre la pratique sportive au sein des clubs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Plus l'enfant est jeune, plus il va être réceptif au discours éducatif et, alors plus il va être en mesure de développer une sensibilité aux actions responsables.

3.2.1.2. Le rôle modérateur du genre sur le lien entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs et la SAR

Les résultats de la recherche ne mettent pas en évidence le rôle modérateur du genre de l'enfant dans la relation entre la PS et la SAR. Alors, l'hypothèse additionnelle H9 n'est pas confirmée. En effet, les différences entre les filles et les garçons au niveau de la SAR n'étant pas significatives, nous constatons que le genre de l'enfant ne modère pas la relation entre la pratique sportive au sein du club et la sensibilité des enfants aux actions responsables.

Alors, le genre ne peut pas être considéré comme une variable modératrice de la recherche.

3.2.1.3. Le rôle modérateur de l'intensité et de la fréquence de la PS sur le lien entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs et la SAR

Les résultats de la recherche mettent en évidence que ni l'intensité ni la fréquence de la pratique sportive ne modèrent le lien entre la pratique sportive au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Les résultats ne confirment pas les hypothèses additionnelles H6 et H7. En effet, ces deux variables ne peuvent pas être considérées comme variables modératrices de la recherche. Alors, contrairement à ce que nous attendons, le fait de pratiquer un sport une fois par semaine ou le pratiquer trois fois, n'influence pas vraiment le niveau de la sensibilité des enfants aux actions responsables. Pareillement, le fait de pratiquer une heure ou deux heures de sport par semaine, n'a pas une incidence significative sur la sensibilité des enfants aux actions responsables.

Le tableau 122 récapitule les conclusions quant aux hypothèses relatives à l'influence des variables modératrices sur le lien principal entre la pratique sportive et la sensibilité des enfants aux actions responsables.

Tableau 122 : Conclusions quant aux hypothèses additionnelles relatives à l'influence des variables modératrices sur le lien principal de la recherche

HYPOTHÈSE ADDITIONNELLE	RÉSULTAT
H4 : L'âge joue un rôle de modérateur sur la relation entre la PS, dans les clubs sportifs fédératifs, et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR).	L'hypothèse additionnelle H4 n'est pas falsifiée, donc acceptée
H5 : Le genre joue un rôle de modérateur sur la relation entre la PS, dans les clubs sportifs fédératifs, et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR).	L'hypothèse additionnelle H5 n'est pas validée
H6 : L'intensité de la PS joue un rôle de modérateur sur la relation entre la PS, dans les clubs sportifs fédératifs, et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR).	L'hypothèse additionnelle H6 n'est pas validée
H7 : La fréquence de la PS joue un rôle de modérateur sur la relation entre la PS, dans les clubs sportifs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables (SAR).	L'hypothèse additionnelle H7 n'est pas validée

LES CONCLUSIONS RELATIVES AUX HYPOTHÈSES SUR L'IMPACT DES MODÉRATEURS SUR LE LIEN PRINCIPAL

Nous postulons que le lien principal, soit l'influence la pratique sportive au sein des clubs fédératifs sur la sensibilité des enfants aux actions responsables, est modéré par un nombre de variables modératrices : l'âge, le genre, l'intensité et la fréquence de la pratique sportive. Il s'agit de tester les effets de modération sur la macro PROCESS de Hayes (2013). Les résultats obtenus valident uniquement l'hypothèse additionnelle H4 concernant le rôle modérateur de l'âge de l'enfant. Les trois hypothèses additionnelles (H5, H6 et H7), concernant, respectivement, le rôle modérateur du genre, de l'intensité et de la fréquence de la pratique sportive ne sont pas validées.

Les résultats montrent que l'âge de l'enfant modère le lien principal inclus dans le cadre conceptuel de la recherche, dans le sens où un enfant qui pratique un sport au sein d'un club et âgé de 8 ans, par exemple, montre une sensibilité aux actions responsables plus importante qu'un enfant qui est âgé de 11 ans.

3.2.2. IMPACT DES MODÉRATEURS SUR L'EFFET DE LA MÉDIATION DE LA MEES SUR LA RELATION ENTRE LA PS ET LA SAR

Comme le montre le cadre conceptuel de la recherche, les variables considérées avoir un effet de modération, à savoir l'âge et le genre de l'enfant, l'intensité et la fréquence de la PS, sur le lien principal, sont également supposées avoir cet effet sur la relation de médiation. Ainsi, les quatre hypothèses additionnelles, sur l'éventuel effet de médiation modérée, ont été postulées dans le cadre de la recherche. Les discussions des résultats relatifs à ces hypothèses sont évoquées successivement.

3.2.2.1. L'âge de l'enfant comme modérateur sur le lien de médiation de la MEES entre la PS et la SAR

Les résultats de la recherche confirment que l'âge de l'enfant modère la relation de médiation que nous avons confirmée dans le cadre de cette thèse. Il s'agit, alors, de modérer la relation de médiation qui concerne l'effet médiateur de la mission éducative de l'entraîneur sportif sur

le lien direct entre la pratique sportive au sein des clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Les résultats confirment l'hypothèse additionnelle H9. En effet, la relation de médiation peut être modérée par l'âge de l'enfant.

Les analyses des résultats de l'étude qualitative menée dans le cadre de la recherche, ainsi que nos observations dans les clubs, permettent de valider la conclusion quant à l'effet modérateur de l'âge de l'enfant sur la médiation. En effet, les entraîneurs confirment qu'ils adaptent leur discours en fonction de l'âge des entraînés. Le discours éducatif est privilégié avec les enfants surtout qui appartiennent à la tranche d'âge comprise entre 7 et 11 ans. Cependant, avec les enfants appartenant aux catégories d'U13²²¹ et au-delà, les entraîneurs focalisent plutôt leur discours sur les connaissances techniques et les compétences physiques indispensable pour mener à bien leur sport²²².

3.2.2.2. Le genre de l'enfant comme modérateur sur le lien de médiation de la MEES entre la PS et la SAR

Les résultats de la recherche ne confirment pas un rôle modérateur du genre sur la relation de médiation. L'hypothèse additionnelle H10 est, alors, non confirmée. En effet, la relation de médiation n'est pas modérée par le genre de l'enfant. Ainsi, l'enfant, fille ou garçon, reçoit le même discours éducatif de son entraîneur. Un discours qui va avoir la même incidence sur sa sensibilité aux actions responsables.

3.3.1. L'intensité et la fréquence de la PS comme modératrice sur le lien de médiation de la MEES entre la PS et la SAR

Au même titre que l'hypothèse additionnelle H10, les résultats de la recherche ne confirment pas un effet modérateur ni de l'intensité ni de la fréquence de la pratique sportive sur la relation de médiation confirmée dans le cadre de cette thèse. Ainsi, les hypothèses additionnelles H11 et H12 sont à rejeter. En effet, ces deux variables ne peuvent pas être considérées comme des variables modératrices sur la relation de médiation. Alors, quel que

²²¹ La catégorie U13 fait référence dans le monde sportif aux individus qui ont entre 11 et 13 ans.

²²² « Oui, on ne coache pas les enfants comme on coache les adultes, on n'a pas le même discours quoi. Parce que l'enfant quand on lui dit quelque chose, il faut, il y a une manière de dire les choses aux enfants, on ne les traite pas de la même manière que les adultes » (Beliarde, entraîneur de football).

soit le nombre de fois de pratique sportive ou du nombre d'heures de cette pratique par semaine, l'enfant est en mesure d'écouter un discours éducatif de la part de son entraîneur et de développer la sensibilité aux actions responsables.

Le tableau 123 récapitule les conclusions quant aux hypothèses additionnelles relatives à l'influence des variables modératrices sur la relation de médiation.

Tableau 123 : Conclusions quant aux hypothèses additionnelles relatives à l'influence des variables modératrices sur la relation de médiation

HYPOTHÈSE ADDITIONNELLE	RÉSULTAT
H9 : L'âge joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS, dans les clubs fédératifs, et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Il s'agit en d'autres termes, de tester un modèle de médiation (le rôle éducatif de l'entraîneur sportif) modéré par le genre de l'enfant.	L'hypothèse additionnelle H9 n'est pas falsifiée, donc acceptée
H10 : Le genre joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS, dans les clubs fédératifs, et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Il s'agit en d'autres termes, de tester un modèle de médiation (le rôle éducatif de l'entraîneur sportif) modéré par le genre de l'enfant.	L'hypothèse additionnelle H10 n'est pas validée
H11 : L'intensité de la PS joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS, dans les clubs fédératifs, et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Il s'agit en d'autres termes, de tester un modèle de médiation (le rôle éducatif de l'entraîneur sportif) modéré par le genre de l'enfant.	L'hypothèse additionnelle H11 n'est pas validée
H12 : La fréquence de la PS joue un rôle de modération dans l'effet de médiation de la relation entre la PS, dans les clubs fédératifs et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Il s'agit en d'autres termes, de tester un modèle de médiation (le rôle éducatif de l'entraîneur sportif) modéré par le genre de l'enfant.	L'hypothèse additionnelle H12 n'est pas validée

LES CONCLUSIONS RELATIVES AUX HYPOTHÈSES SUR LES LIENS INDIRECTS

Les résultats de la recherche valident les hypothèses soulevées quant aux effets de médiation et de modération supposés dans notre recherche. En effet, nous avons pu confirmer que l'entraîneur sportif considère que sa mission, avec les enfants, va au-delà de l'apprentissage technique du jeu, mais il est censé avoir, auprès d'eux, une mission éducative incontournable. Une mission, à travers laquelle, l'entraîneur, voire l'éducateur sportif, conseille, sensibilise, socialise et éduque les enfants. Ainsi, l'effet de médiation a été confirmé. Quant aux effets de modérations, seul l'âge de l'enfant peut être considéré comme variable modératrice de la recherche. En effet, l'âge est à la fois une variable modératrice sur le lien principal entre la PS et la SAR et sur la relation de médiation. Ainsi, nous pouvons confirmer que la médiation incluse dans le cadre conceptuel, est modérée par l'âge de l'enfant, dans le sens où l'entraîneur sportif adapte son discours en fonction de l'âge des entraînés : plus l'enfant est jeune, plus il va écouter de la part de son entraîneur un discours éducatif censé de le sensibiliser aux actions responsables.

Conclusion de la section 1

La première section de ce dernier chapitre avait comme objectif de discuter les principaux résultats obtenus dans le cadre de la recherche. L'objectif principal de la recherche est d'examiner l'influence de la pratique sportive, au sein des clubs sportifs fédératifs, sur la sensibilité des enfants (âgés de 7 à 12 ans) aux actions responsables. De plus, Les résultats valident les hypothèses sur les liens directs, ainsi que, partiellement, celles sur les liens indirects. Ainsi, la pratique sportive au sein des clubs fédératifs influence positivement sur sensibilité des enfants aux actions responsables, ainsi que l'objectif de la pratique sportif (le sport en vue de compétitions) et le type de la PS (le sport individuel) peut influencer cette sensibilité. En outre, l'entraîneur qui exerce une mission éducative auprès des jeunes sportifs est en mesure d'avoir un rôle de médiateur entre la PS et la SAR. De plus, nous avons confirmé que l'âge est la seule variable modératrice de la recherche.

SECTION 2 - LES IMPLICATIONS, LIMITES ET VOIES DE RECHERCHE FUTURES

La seconde section de ce chapitre a tout d'abord pour objectif de préciser les implications de la recherche (tant de point de vue théorique que méthodologique, managérial et sociétal). Les implications théoriques sont relatives au croisement de deux champs lointains. D'une part, le *Marketing* représenté par le champ d'investigation sur la CSR, et les *STAPS* représentées par les études et recherches mobilisées sur le sujet de la PS en général et celle pratiquée au sein des clubs en particulier, d'autre part. En outre, la nouveauté de la question de la recherche consiste à examiner l'influence de la PS au sein des clubs fédératifs sur la sensibilité des enfants (de 7 à 12 ans) aux actions responsables. En ce qui a trait aux implications méthodologiques, la triangulation méthodologique et la démarche poursuivie pour la construction des deux échelles de mesure, sont les principaux apports de la recherche. Quant aux apports managériaux, l'étude menée constitue une base de réflexion sur l'importance de la promotion de la pratique régulière d'une APS. Il s'agit, en effet, de promouvoir la pratique d'une ou de plusieurs APS au sein des structures fédératives représentées essentiellement par les clubs sportifs affiliés. Alors, comme indiquent les résultats de la recherche, la participation sportive des enfants, au sein d'un club sportif, leur offre l'opportunité de bénéficier d'apports non seulement sur les plans physiques et psychiques, mais également au niveau de bénéficier de l'apprentissage de certaines valeurs, notamment celles de respect et de responsabilité. De plus, nous mettons à la disposition des entreprises et des marques spécialisées dans la production des biens et services sportifs des données relativement importantes. D'un point de vue sociétal, l'étude menée indique que la PS peut être un contexte propice à l'apprentissage des valeurs et des bonnes manières. Ainsi, les résultats constituent un ensemble de recommandations à la disposition des responsables locales et nationales afin de promouvoir les APS surtout auprès du public enfantin.

Dans un second temps, les limites de cette recherche sont présentées, tant d'un point de vue théorique que méthodologique. Ces différentes limites permettent toutefois d'envisager des voies futures de recherche, qui seront proposées dans la dernière partie de cette section.

1. LES IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE

Quatre niveaux d'implication de la recherche peuvent être évoqués : théorique, méthodologique, managérial et social.

1.1. LES IMPLICATIONS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

Les apports théoriques sont relatifs à **l'originalité de la question de la recherche**, au **contexte particulier de l'étude**, mais aussi à la tentation de proposer et **définir un nouveau concept, qui est celui de « la Sensibilité aux Actions Responsables »**. Chacun de ces points sera discuté dans les paragraphes suivants.

1.1.1. *L'ORIGINALITÉ DE LA QUESTION DE LA RECHERCHE*

Dans le cadre de notre étude nous étions intéressés à examiner l'influence de la PS au sein des clubs sportifs fédératifs sur la SAR des enfants (âgés de 7 à 12 ans). Ainsi, l'analyse de la littérature réalisée se caractérise par un croisement de deux champs d'investigation : la Consommation Socialement Responsable et la Pratique Sportive. Cette diversité trouve, ainsi, sa source essentiellement de la question de recherche qui se considère, à notre connaissance, parmi les premières à transposer des études et des recherches menées en STAPS dans le domaine des sciences de gestion. En effet, la revue de la littérature mobilisée dans le cadre de la thèse nous a servi principalement pour justifier le cheminement logique de notre pensée ainsi que la construction du cadre conceptuel de la recherche. Néanmoins, ces éléments de justification ont été complétés par des résultats obtenus des analyses de l'étude qualitative.

Alors, cette originalité de la question de la recherche constitue une des implications théoriques de la recherche. D'une part, par le fait de mobiliser, dans une seule étude, une revue de la littérature interdisciplinaire, et par la nouveauté du contexte de la recherche qui est celui du club sportif fédératif.

1.1.2. *LE CONTEXTE PARTICULIER DE L'ÉTUDE*

En tant que contexte réglementé par les fédérations sportives, un club sportif affilié à une fédération offre à ses adhérents une activité sportive organisée et encadrée, généralement, par des entraîneurs (appelés aussi encadreurs ou accompagnateurs sportifs), le plus souvent diplômés. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, le champ d'application est celui du club sportif affilié à une fédération sportive. En outre, nous avons mobilisé un nouveau concept, la Sensibilité aux Actions Responsables, qui constituait la variable dépendante.

1.1.3. *LA PROPOSITION ET LA DÉFINITION D'UN NOUVEAU CONCEPT EN COMPORTEMENT DE L'ENFANT-CONSOMMATEUR : LA SENSIBILITÉ DES ENFANTS AUX ACTIONS RESPONSABLES*

Le concept de la SAR est relativement nouveau. Il s'agit d'une variable psychologique individuelle qui n'est pas observable directement. Pour la mesurer, il faut créer un instrument de mesure, une échelle de mesure. La première étape préconisée, dans le cadre du paradigme du Churchill (1979), consiste à proposer une définition à ce concept à la lumière de la littérature et des principaux résultats de l'étude qualitative menée dans le cadre de notre travail doctoral.

Ainsi, nous proposons la définition suivante à la Sensibilité aux Actions Responsables, c'est la « *propension d'un individu à s'engager, de manière plus ou moins forte, dans des actions reflétant des valeurs de respect et de responsabilité* ». Une définition qui pourrait être utilisée par d'autres chercheurs intéressés par la notion de Sensibilité aux Actions Responsables.

1.2. LES IMPLICATIONS MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

D'un point de vue méthodologique, les implications se situent à deux niveaux.

En premier lieu, **les résultats** de la recherche portent **sur trois niveaux de validation**. Comme le montre le design global de la thèse, trois grandes étapes réalisées dans le cadre de cette recherche, nous ont permis de valider les résultats ainsi obtenus. Il s'agit de la revue de

la littérature interdisciplinaire que nous avons réalisée, complétée par une étude qualitative et enfin une étude quantitative. Alors, le premier apport méthodologique est la réalisation d'une « triangulation méthodique ».

Dans un second temps, cette recherche présente une implication méthodologique d'un intérêt particulier. Il s'agit de **construire deux échelles de mesure** à être appliquées aux enfants en s'appuyant sur le paradigme de Churchill (1979) tel qu'il a été révisé par Derbaix et Pecheux (2000). La première échelle concerne la mesure de la Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif, désignée par le sigle MEES. La seconde échelle concerne la mesure de la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables, désignée par le sigle SAR. À l'issue des deux collectes de données que nous avons menées auprès de centaines d'enfants, il en ressort pour la MEES, une échelle de mesure tridimensionnelle formée de 15 items, et pour la SAR, une échelle tridimensionnelle composée de 12 items. La création de ces deux échelles était indispensable afin de pouvoir tester le modèle conceptuel de la recherche puisque la MEES est considérée comme la variable médiatrice impliquée dans le modèle, et la SAR est la seule variable dépendante de la recherche. De plus, l'échelle de mesure créée sur la MEES est d'un intérêt particulier. Cet intérêt se manifeste par le fait que nous mettons à la disposition des chercheurs en STAPS un instrument qu'ils peuvent mobiliser dans le cadre de leurs études afin de mesurer l'impact de l'aspect éducatif de la mission de l'entraîneur sportif sur différents aspects de socialisation et d'apprentissage dans le cadre des pratiques sportives encadrées par des entraîneurs.

Il est important de noter **que le nombre d'enfants, soit 1384 enfants**, interrogés lors des phases quantitatives constitue un apport de la recherche dans la mesure où cela nous a permis de diversifier les profils des enfants qui ont participé à nos enquêtes (les collectes ont été menées en milieu rural et en milieu urbain, et dans des écoles situées dans des quartiers prioritaires²²³ et des quartiers de centre-ville). De plus, le recours lors des analyses des hypothèses de la recherche, à la macro PROCESS de Hayes (2013), constitue un apport méthodologique dans le sens où la nouvelle tendance, actuellement, est de se référer aux techniques de Bootstraps 5000, considérées comme étant robustes. Effectivement, nous avons

²²³ Les quartiers prioritaires de la politique de la ville sont des territoires d'intervention du ministère de la Ville, définis par la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014. ... En métropole, en Martinique et à la Réunion, ils ont été identifiés selon un critère unique, celui du revenu par habitants. (Source : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2114>)

eu recours à ces techniques par la méthode de la macro PROCESS de Hayes (2013) afin de tester les effets de médiation et de modération de la recherche.

1.3. LES IMPLICATIONS MANAGÉRIALES DE LA RECHERCHE

Les implications managériales de la recherche touchent essentiellement deux types d'organisation, les fédérations et les clubs de sport qui offrent le service la PS d'une part, les entreprises et les marques spécialisées dans la production des biens de sportifs de l'autre.

En premier lieu, la recherche apporte de nouvelles perspectives sur l'influence de la PS au sein des clubs sportifs fédératifs sur la socialisation et l'éducation des enfants. Les résultats mettent en perspective la fonction éducative et sociale du sport et le rôle du club sportif en tant qu'une instance de socialisation et d'apprentissage des valeurs et des bonnes pratiques. Effectivement, les résultats de la recherche mettent en exergue la contribution de la PS associative à la sensibilisation des enfants aux actions responsables. Ainsi, cette recherche constitue une base de réflexions sur l'importance de la promotion des APS en général, et au sein des clubs sportifs fédératifs en particulier.

En outre, nous mettons à la disposition des entreprises et des marques spécialisées dans la production des biens et services sportifs, des données relativement importantes. En 2014, la dépense sportive nationale qui comprend celles des ménages, des administrations publiques et des entreprises (telles que les clubs) à prix courant progresse de 0,4% pour, atteindre 36,9 Md€ en valeur, soit 1,73% du produit intérieur brut (PIB) à prix courants. Cette hausse provient surtout du « *dynamisme de la consommation des ménages en biens et services sportifs*²²⁴ ». En effet, près de la moitié de la dépense sportive nationale (17,3 Md€ en valeur en 2014) et progresse de 3,9% en valeur. En termes des produits essentiellement concernés par cette croissance en 2014, nous citons, les vêtements de sport, les chaussures de sport et les vélos (+10,4%, +9,3% et +7,4% respectivement). De tels chiffres illustrent l'ampleur des APS dans l'économie nationale. Vu le poids économique du sport, les entreprises et marques spécialisées dans ce domaine, peuvent en profiter des résultats de notre étude afin d'amplifier

²²⁴ Source : *Poids économique du sport - Édition 2017, INJEP-MEOS*. Données chiffrées disponible en fichier Excel « [Le poids économique du sport Ed. 2017 - Dépense sportive \(.xls\)](http://www.injep.fr/article/le-poids-economique-du-sport-edition-2017-11631.html) », disponible sur l'adresse : <http://www.injep.fr/article/le-poids-economique-du-sport-edition-2017-11631.html>

le thème de fonction sociale et éducative du sport. Ainsi, apporter la preuve que le nombre de consommateurs du sport pourrait augmenter ce qui permettrait aux entreprises spécialisées dans les biens et services de sport, de réaliser plus de profits.

1.4. LES IMPLICATIONS SOCIÉTALES DE LA RECHERCHE

Finally, notre recherche doctorale présente un apport sociétal considérable. Les principaux résultats de la recherche mettent en évidence son intérêt social, notamment, à partir des trois points suivants :

- Le sport est une activité physique qui peut constituer un outil précieux, à la socialisation et à l'éducation, à la disposition des sociétés et des pouvoirs publics.
- La pratique sportive des enfants au sein des clubs sportifs fédératifs présente pour les parents une opportunité pour sensibiliser leurs enfants aux actions responsables, à travers leur inculcation des valeurs indispensables à la vie en société telles que le respect et la responsabilité.
- Les entraîneurs sportifs confirment leur mission en tant qu'éducateurs auprès des enfants. Les résultats de la recherche ont confirmé qu'ils exercent un rôle important dans l'inculcation de valeurs de respect et de responsabilité aux enfants et dans la sensibilisation de ces derniers à des actions « responsables ». Par exemple, ils peuvent contribuer à la sensibilisation des enfants à l'adoption d'une bonne hygiène de vie en général.

À la lumière des résultats de notre recherche, nous pouvons considérer que les clubs sportifs jouent un rôle essentiel dans le développement des sociétés et dans la promotion de la santé à toute la communauté et aux enfants en particulier (Casey et al., 2012). En effet, les clubs sportifs constituent un terrain favorable pour augmenter le taux de la participation aux APS (Gray, 2004 ; Eime et al., 2009 ; Leek et al., 2011 ; O'Neill et al., 2011) souvent associées à des bénéfices physiques, mentaux et psychiques (Khan et al., 2012). Ainsi, il est fortement recommandé que ces structures sportives développent et mettent en place des stratégies susceptibles de les rendre plus accueillantes (Payne et al., 2010).

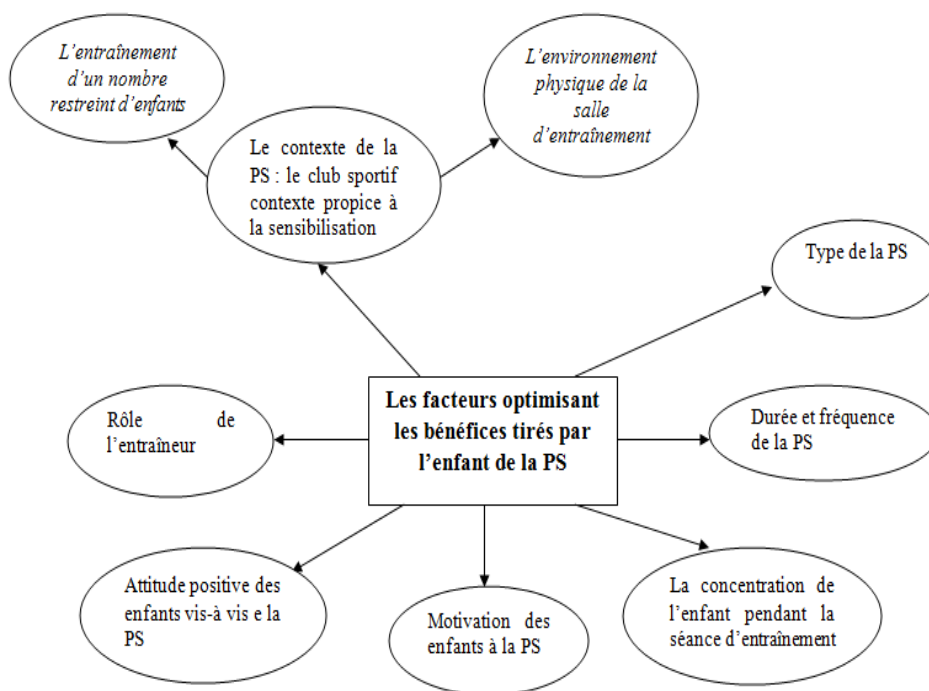
2. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Comme toute recherche, ce travail doctoral comporte un certain nombre de limites qu'il convient d'examiner afin d'en dégager de voies de recherche futures. Nous pouvons en identifier deux types : limites liées aux variables du modèle conceptuel, limites liées à l'opérationnalisation du construit de la SAR.

2.1. LES LIMITES LIÉES AUX VARIABLES DU MODÈLE CONCEPTUEL

Une première limite, que nous pouvons qualifier de conceptuelle, vient du nombre limité de variables prises en compte dans le cadre de l'analyse des données. En effet, les analyses des résultats de notre étude qualitative, menée auprès d'entraîneurs sportifs, mettent en évidence un ensemble important des déterminants qui sont susceptibles de permettre à l'enfant d'optimiser les bénéfices tirés de sa PS en club. Ces facteurs sont synthétisés dans la figure ci-après.

Figure 32 : Les facteurs optimisant les bénéfices tirés par l'enfant de la PS en club



Ces facteurs peuvent avoir également une incidence sur le potentiel de sensibiliser les enfants aux actions responsables dans le cadre de leur PS en club. Des facteurs contextuels (tels que l'environnement physique de la salle d'entraînement, l'entraînement d'un nombre restreint d'enfants, l'ambiance générale du club), des facteurs liés à la PS (tels que la durée, la fréquence et l'intensité de la PS, le type de la PS, le style d'entraînement adopté par l'entraîneur), mais également des facteurs individuels (la motivation de l'enfant à la PS, l'attitude vis-à-vis de la PS) et des facteurs interpersonnels (tels que la famille, les pairs), sont susceptibles d'influencer la SAR. En effet, la capacité limitée des enfants à se concentrer longtemps sur le remplissage d'un questionnaire, a conduit à réduire les variables étudiées aux variables essentielles. Notamment, il aurait été intéressant de mesurer la durée de la PS, ainsi que la motivation des enfants à la PS dans l'objectif d'étudier le rôle modérateur de ces variables.

2.2. LES LIMITES LIÉES À L'OPÉRATIONNALISATION DU CONSTRUIT DE LA SAR

L'échelle tridimensionnelle, de la SAR, que nous avons mise au point ne comprend pas la dimension « la sensibilité au respect de l'environnement ». Or, nous l'avons vu à maintes reprises dans la revue de la littérature et dans les analyses des résultats de l'étude qualitative, le respect de l'environnement occupe une place essentielle dans le comportement socialement responsable en général et dans celui du domaine de la consommation en particulier. En ce sens, elle aurait pu occuper une place légitime parmi les dimensions potentielles de la sensibilité des enfants aux actions responsables. En effet, l'élimination de cette dimension, peut-être, en partie, due à une notion d'« éco-responsabilité » relativement limitée chez les enfants, mais aussi elle peut s'expliquer par la complexité même de cette notion qui pourrait amener les enfants à une certaine ambiguïté lors du remplissage des questionnaires.

3. LES VOIES DE RECHERCHE FUTURES

Les voies de recherche futures sont autant de pistes de travail qui peuvent permettre d'améliorer les connaissances dans le champ de recherche étudié et pallier aux limites de la présente étude.

La première réside bien entendu dans l'intégration d'autres variables, susceptibles potentiellement, d'influencer sensibilité des enfants aux actions responsables dans le cadre de leur pratique sportive au sein des clubs fédératifs. Nous serons, notamment, intéresser de tester le rôle modérateur de la durée de PS (en nombre d'années de la PS) ainsi que l'influence de la motivation et de l'attitude vis-à-vis de la PS sur l'acquisition des valeurs de respect par les enfants et sur leur sensibilité aux actions responsables.

Dans les futures recherches, il serait également intéressant de faire des comparaisons entre les enfants dans plusieurs contextes culturels, mais aussi de comparer entre plusieurs contextes de PS sur la sensibilité aux actions responsables. Il s'agirait d'établir une comparaison entre la pratique sportive organisée (dans les clubs) et les autres pratiques comme : la pratique des APS durant les d'EPS (Éducation Physique et Sportive), en choisissant un groupe de contrôle.

Une autre voie future de recherche possible, serait d'élargir l'échantillon de l'étude en l'appliquant aux adolescents. De plus, il serait intéressant de mener une étude longitudinale sur le même échantillon, voire une partie de l'échantillon, concerné par notre recherche afin d'étudier l'effet de la PS sur leur comportement de consommation socialement responsable.

Une perspective de recherche substantielle serait la réplication de l'étude avec des groupes d'enfants qui pratiquent deux ou trois sports. En effet, il serait intéressant de savoir si le judo, en tant que contexte propice à l'éducation, développe davantage la sensibilité des enfants aux actions responsables, par rapport au football, un sport fortement médiatisé souvent considéré comme une pratique avec peu de vertus sociales et éducatives. Une autre perspective possible serait d'étudier le rôle des interactions au sein des clubs, entre les sportifs et les entraîneurs dans la transmission des valeurs et des bonnes pratiques à la lumière de la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979).

Conclusion de la section 2

La deuxième section de ce chapitre avait pour objet principal la présentation des principales implications de la recherche, les limites et les voies de recherche futures. Quant aux implications, elles sont sur quatre niveaux : théorique, méthodologique, managériale et sociétale. Les limites sont principalement liées aux variables du cadre conceptuel de la recherche et à l'opérationnalisation du construit de la SAR. Enfin, les voies de recherche

proposent de s'ouvrir vers nouvelles perspectives de recherche et de pallier aux limites de cette étude.

CONCLUSION DU CHAPITRE 6. DISCUSSIONS DES RÉSULTATS, IMPLICATIONS ET VOIES DE RECHERCHE FUTURES

L'objectif de ce chapitre était de présenter une discussion des principaux résultats obtenus dans la recherche. Ainsi, l'ensemble des hypothèses centrales de la recherche sont validées. Nous avons mis en évidence que la pratique sportive au sein des clubs fédératifs influence significativement la sensibilité des enfants aux actions responsables, ainsi que l'impact du type et du motif de pratique sportive sur cette sensibilité. De plus, un des résultats les plus importants se manifeste par la validation du rôle médiateur de l'entraîneur sportif qui, à travers sa mission éducative, exerce une influence significative sur la relation directe entre la pratique sportive et la sensibilité des enfants aux actions responsables. Les résultats sur les hypothèses relatives aux hypothèses additionnelles, notamment celles relatives aux effets de modulation, confirment le rôle modérateur de l'âge des enfants. En effet, uniquement l'âge peut être considéré comme une variable modératrice sur le lien principal ainsi que sur l'effet de médiation.

Dans la deuxième section, les implications, les limites et les voies de recherche futures, ont été proposées. Quant aux implications, elles sont de quatre ordres : théorique, méthodologique, managérial et sociétal. Au niveau théorique, un des apports essentiels est la mobilisation d'une revue de la littérature qui croise deux champs de recherche : la Gestion et les STAPS. D'un point de vue méthodologique, la création des deux échelles de mesure, nous semble l'apport le plus important. Quant aux apports managériaux, les résultats de cette recherche constituent pour les structures qui proposent le service de la pratique sportive d'une part, et pour les marques et entreprises spécialisées dans la production des produits sportifs d'autre part, un argument supplémentaire en faveur de la promotion de la pratique sportive notamment auprès des jeunes. Enfin, d'un point de vue sociétal, la fonction sociale et éducative de la pratique sportive est mise en évidence, ainsi que la mission éducative et socialisatrice de l'entraîneur sportif.

Un certain nombre de limites ont été évoquées et concernent les variables étudiées dans la recherche et l'opérationnalisation du construit de la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables.

Dans la dernière partie de la seconde section, les voies de recherche futures sont présentées et elles sont autant de pistes de travail permettant d'améliorer les connaissances dans le domaine étudié.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche a été réalisée dans le but de répondre à notre problématique de la recherche et aux questions qui en découlent. Plus précisément, ce travail doctoral avait pour principal objectif d'examiner l'influence de la PS au sein des clubs sportifs fédératifs sur la sensibilité des enfants aux actions responsables. La nouveauté de la question posée rend notre réflexion originale et impose, ainsi, une synthèse de la littérature ainsi qu'une démarche méthodologique rigoureuses et pertinentes afin d'apporter les éclaircissements nécessaires à la problématique et à l'ensemble des questions rattachées.

Cette conclusion générale s'articule en quatre temps. D'abord, nous dressons une synthèse de cette recherche. Puis, nous présentons les différentes étapes et les principaux résultats de nos travaux. Ensuite, nous effectuons le bilan des principaux apports et limites. Enfin, nous exposons les prolongements envisageables de notre travail.

1. Synthèse de la recherche

Notre question centrale de recherche s'intéressait à la détection d'une différence potentiellement existante en termes de SAR, entre les enfants qui pratiquent un sport au sein d'un club sportif et les enfants qui ne le pratiquent pas. En effet, nous étions intéressés à l'étude de l'impact de la PS au sein des structures fédératives lors de l'apprentissage des valeurs par les enfants, en particulier celles liées au respect et aux actions responsables. En outre, le rôle que l'entraîneur sportif est susceptible de jouer dans le cadre de la sensibilisation des enfants aux actions responsables, a fait également l'exercice d'un examen minutieux.

Pour répondre à l'ensemble de nos interrogations, nous avons réalisé dans un premier temps, une revue de la littérature interdisciplinaire. Il s'agit des synthèses réalisées dans le champ de la CSR et celui des STAPS. Afin de pallier aux lacunes existantes dans la littérature et pour affiner notre problématique, nous étions amenés à réaliser une étude qualitative à visée exploratoire auprès de trois groupes de répondants concernés par notre problématique, des

CONCLUSION GÉNÉRALE

enfants âgés de 7 à 12 ans, des parents et des entraîneurs sportifs. L'enjeu principal était également de trianguler les données obtenues dans le cadre de cette étude afin d'aboutir à des conclusions fiables et valides. À partir de la revue de la littérature et les résultats de l'étude qualitative, nous avons pu construire le modèle conceptuel de la recherche et formuler l'ensemble des hypothèses.

Pour tester les liens proposés entre les variables, nous étions amenés à créer deux échelles de mesure en appliquant les différentes étapes du paradigme de Churchill (1979) révisé par Derbaix et Pecheux (2000). La première échelle de mesure concernant la variable dépendante introduite dans notre modèle conceptuel, celle de la sensibilité des enfants aux actions responsables. La seconde servant à mesurer la mission éducative de l'entraîneur sportif, la variable médiatrice supposée dans le modèle. Deux collectes des données suivies de tests statistiques nécessaires ont permis d'épurer les mesures et de s'assurer de leur fiabilité et validités. Une troisième collecte des données a été réalisée afin d'administrer notre questionnaire final et tester l'ensemble de nos hypothèses.

Un entretien effectué avec un spécialiste en STAPS nous a permis de choisir des critères de catégorisation du groupe d'enfants qui pratiquent un sport au sein du club sportif fédératif. À l'issue de cet entretien, deux critères ont été utilisés afin de catégoriser et sous catégoriser le GS : le type du sport pratiqué et le motif de cette pratique. En croisant ces deux dimensions nous obtenons le tableau suivant :

		Type de pratique sportive		
		Collectif	Individuel	
Motif de pratique sportive	Compétition	Sous-groupe 1 : Collectif/Compétition	Sous-groupe 2 : Individuel/Compétition	Groupe « A » Compétition
	Loisir	Sous-groupe 3 : Collectif/Loisir	Sous-groupe 4 : Individuel/Loisir	Groupe « B » Loisir
		Groupe « C » Collectif	Groupe « D » Individuel	Groupe Sport

2. Les étapes de la recherche

Notre travail doctoral s'est articulé autour de cinq grandes étapes :

Dans un premier temps, il s'agissait d'appréhender les concepts clefs mobilisés dans le cadre de notre recherche. De plus, il était crucial d'apporter, à travers les synthèses de la littérature, les justifications indispensables à l'intérêt de notre recherche dans le domaine de la gestion et surtout dans celui du comportement du consommateur. Ainsi, une revue de la littérature en deux chapitres a constitué notre première partie de la thèse. Dans un premier chapitre, une focalisation sur la CSR, la définition et les différentes pratiques de cette tendance socialement dans la consommation ont été soulignées. Dans le deuxième chapitre, la PS en général avait été présentée en nous basant sur une revue de la littérature spécialisée du domaine des STAPS. De plus, nous avons centré notre attention sur la PS dans un contexte particulier, à savoir les clubs fédératifs, avec une focalisation sur la population enfantine.

La revue de littérature que nous avons réalisée n'a pas apporté tous les éléments indispensables à la poursuite de notre recherche. Pour cela, nous avons mené une étude qualitative à visée exploratoire auprès de trois catégories de répondants concernés par notre étude : des enfants âgés de 7 à 12 ans, leur(s) parent(s) et des entraîneurs sportifs. Les résultats de notre étude mettent en valeur le rôle social et éducatif du club sportif et la mission éducative de l'entraîneur sportif auprès des enfants. Une mission qui met en exergue la contribution de l'entraîneur sportif au processus de socialisation de l'enfant.

À partir des deux étapes de la recherche exposées ci-dessus, ont découlé un certain nombre d'hypothèses à tester, regroupées de manière simplifiée sous la forme d'un cadre conceptuel représentant les variables de la recherche. Il s'agit, ainsi, de la troisième étape de notre recherche.

Suite à la construction de notre modèle conceptuel, nous étions amenés à créer deux échelles de mesure pour tester les liens proposés entre les variables. Les deux échelles créées, comme nous avons évoqué à plusieurs reprises dans la thèse, sont la SAR et la MEES. Il s'agit, alors, de la quatrième étape de notre recherche qui a été réalisée en deux collectes de données. Cette création est indispensable pour construire le questionnaire que nous avons mobilisé dans la dernière étape de notre recherche doctorale.

La cinquième et dernière étape de notre recherche consistait à tester les hypothèses de la recherche via une collecte des données réalisée auprès de deux groupes d'enfants : un groupe Sport regroupant les enfants qui pratiquent un sport au sein du club fédératif et un groupe Témoin regroupant les enfants qui ne pratiquent pas un sport au sein du club. Les données obtenues ont fait le sujet d'une analyse et traitement statistiques sous le logiciel SPSS 23.

3. Principaux résultats obtenus

Plusieurs enseignements généraux peuvent être tirés de l'étude réalisée :

Dans un premier temps, la PS au sein d'un contexte réglementé et organisé tel que le club sportif influence significativement la SAR des enfants pratiquants. Des différences statistiquement significatives ont été trouvées entre le GS et le GT en termes de leur SAR (échelle globale) et en termes de chacune des dimensions qui la compose : l'hygiène de vie, le comportement social et le respect. De plus, certaines différences statistiquement significatives ont été observées entre les sous-groupes de sport précédemment définis et le groupe témoin.

Les enfants pratiquant un sport au sein du club sportif fédératif sont plus sensibles aux actions responsables que ceux qui ne le pratiquent pas.

Dans un second temps, le motif et le type de la PS influence significativement la sensibilité des enfants aux actions responsables. En ce qui concerne le motif de la PS, la pratique d'un sport en vue de compétitions offre à l'enfant plus d'opportunités de sensibilisation aux actions responsables, par rapport à une pratique sportive comme loisir. Quant au type de la PS, le sport individuel, par rapport aux sports collectifs, influence plus significativement la SAR.

Le motif et le type de Pratique Sportive influencent les opportunités de sensibilisation des enfants aux actions responsables, dans le cadre de leur PS au sein des clubs sportifs fédératifs.

Dans un troisième temps, l'entraîneur joue un rôle considérable dans la socialisation et l'éducation des enfants (GS). Cet acteur endosse un double rôle. Le premier reflète la

dimension technique de son travail en tant qu'entraîneur. Le second reflète la dimension éducative lui conférant, ainsi, le titre d'« *éducateur sportif* ».

L'entraîneur ou « éducateur sportif » à travers cette mission éducative joue un rôle médiateur entre la Pratique Sportive des enfants (de 7 à 12 ans), au sein du club fédératif, et leur Sensibilité aux Actions Responsables.

Finalement, les résultats obtenus soulignent un rôle modérateur de l'âge de l'enfant dans la relation entre la PS et la SAR des enfants. De plus, l'âge de l'enfant modère la relation de médiation dans le lien entre la PS et la mission éducative de l'entraîneur sportif. Alors, l'entraîneur adapte sa mission éducative en fonction de l'âge de l'enfant. En d'autres termes, plus l'enfant avance dans l'âge, plus le côté technique va être évoqué et moins il recevra un discours lié aux aspects éducatifs.

L'âge de l'enfant joue un rôle modérateur dans la relation entre la PS et la SAR et dans la relation de médiation.

Les apports de la recherche se situent à quatre niveaux.

Au niveau théorique, plusieurs champs disciplinaires sont mobilisés dans le cadre de cette recherche. À savoir, la CSR, les STAPS, la psychologie, la sociologie et des recherches et études en médecine du sport. Ainsi, cette étude a permis de regrouper plusieurs disciplines autour d'une seule problématique.

Au niveau méthodologique, la création des deux échelles de mesure d'une part, et la réalisation d'une « triangulation méthodique » de l'autre, constituent nos principaux apports méthodologiques. De plus, les collectes des données qualitatives et quantitatives ont été réalisées principalement auprès des enfants âgés de 7 à 12 ans dans des contextes de collecte différentes, voire dans les écoles et les clubs sportifs fédératifs.

Au niveau managérial, l'économie de sport montre une nette progression ces dernières années. Ainsi, la promotion d'une image sociale et éducative d'un club de sport, en plus des bénéfices approuvés de la PS sur la santé des individus, va encourager les parents d'inscrire leurs enfants et conduire les autorités locales à faciliter les adhésions. En outre, pour les grandes marques qui commercialisent les biens sportifs, il y a une forte opportunité

permettant augmenter leur chiffre d'affaires en mettant en valeur l'ampleur de la fonction éducative et socialisatrice de la PS et par des actions de sponsoring sportif dans des clubs, etc.

Au niveau social, l'apport social de notre recherche est évident. Notre problématique s'intéresse aux valeurs de respect et de responsabilité, et à la consommation socialement responsable. Ainsi, cette recherche s'inscrit dans le marketing social qui cherche avant tout la mise en exergue du bien-être social.

Les limites du travail sont au nombre de trois. La première limite est d'ordre théorique et fait allusion au risque de ne pas pouvoir traiter tous les champs disciplinaires mobilisés, en profondeur. Une autre limite du travail est d'ordre méthodologique, il s'agit de l'utilisation des échelles de mesure créées. En d'autres termes, ces outils n'ont pas été validés par d'autres chercheurs et dans des contextes différents. La troisième limite du travail est liée au terrain. Les collectes auprès des enfants deviennent de plus en plus difficiles. La démarche d'obtention des accords de la part des parties prenantes (parents, inspecteur de l'éducation, directeur des écoles, etc.) est longue et dans certains cas, contraignante. En effet, les enfants montrent, généralement, une volonté exceptionnelle à aider et à participer lors des enquêtes, mais les autorisations indispensables pour interroger les enfants peuvent ralentir le travail de la recherche et perdre le temps du chercheur.

Enfin, les voies de recherche futures sont multiples. Elles sont en partie relatives aux limites précédemment soulignées, mais aussi à notre volonté de répliquer l'étude en prenant en considération des variables supplémentaires (la durée de la PS, les motivations des enfants à la PS : la liste complète des motivations, l'influence de la CSP des parents). De plus, il serait intéressant de réaliser une étude longitudinale avec les mêmes enfants interrogés dans le cadre de notre étude pour mesurer l'influence du temps sur la SAR. En outre, il serait sans doute opportun d'effectuer une comparaison sur les côtés de la PS au sein des clubs fédératifs et de l'EPS au sein des écoles sur la SAR des enfants. Par ailleurs, il serait également intéressant d'effectuer la même étude dans un contexte culturel différent.

BIBLIOGRAPHIE

-
- Les références dans cette bibliographie sont présentées selon les auteurs par ordre alphabétique. Pour les travaux du même auteur, les références sont classées, selon leur date de parution, par ordre chronologique.

A

Aaker D., Kumar V. et Day G. (2000), *Marketing Research*, John Wiley.

Aberhard P. et Bréchat P.-H. (2003), *Activités physiques et sportives, santé publique, prévention des conduites dopantes*, Rennes, Éditions ENSP.

Abric J.-C. (2003), Les représentations sociales : aspects théoriques (p. 11-36). In Abric J.-C. (Eds), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.

Achabou M. et Dekhili S. (2013), Luxury and sustainable development is there a match?, *Journal of Business Research*, 66, 1869-1903.

Active Healthy Living: prevention of childhood obesity through increased physical activity, Council on Sports Medicine and Fitness and Council on School Health American Academy of Pediatrics, *Pediatrics*, 117 (5), 1834-1842.

Adachi-Mejia A., Chambers J., Li Z. et Sargent J. (2014), The relative Roles of types of Extracurricular Activity on Smoking and Drinking Initiation among Tweens, *Academic Pediatrics*, 14(3), 271-275.

Agence Bio, *baromètre de consommation et de perception des produits biologiques en France*, Édition 2013-2014, 11^{ème} édition, disponible à l'adresse http://www.agencebio.org/sites/default/files/upload/documents/4_Chiffres/BarometreConso/rapport_11emeedition_2014.pdf

Albarello L. (2003), *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles, Éditions de Boeck Université.

- Ajzen I. (2005), *Attitudes, personality and behavior*, Milton Keynes, Open University Press.
- Allender S., Cowbrun G. et Foster C. (2006), Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies, *Health Education Research*, 21(6), 826-835.
- Allender S., Foster C., Scarborough P. et Rayner M. (2007), The burden of physical activity-related ill health in the UK, *Journal of Epidemiology and Community Health*, 61(4), 344-348.
- Alphandery P., Bitoun P. et Dupont Y. (1991), La sensibilité écologique en France, *Problèmes politiques et sociaux*, 651.
- Amorose A. et Weiss M. (1998), Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: a developmental examination, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20,395-420.
- Amorose A. et Horn T. (2000), Intrinsic motivation: relationships with collegiate athlete's gender, scholarship status, and perceptions of their coach's behavior, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- Anderson C., Hughes S. et Fuemmeler B. (2009), Parent child attitude congruence on type and intensity of physical activity testing multiple mediators of sedentary behavior in older children, *Health psychology*, 28(4), 428-438.
- Andersen L., Wedderkop N., Hansen H.S, Cooper A.R. et Froberg K. (2003), Biological cardiovascular risk factors cluster in children and adolescents: The European Heart Study, *Preventive Medicine*, 37(4), 363-367.
- Andersen L., Harro M., Sardinha L., Froberg K., Ekulund U., Brage S. et Anderssen S. (2006), Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study), *The Lancet*, 368, 299-304.
- Anderson W. et Cunningham W (1972), The socially Conscious Consumer, *Journal of Marketing*, 36(3), 23-31.
- Anderson W., Henion K. et Cox E. (1974), Socially Vs. Ecologically Responsible Consumers (p. 304-311). In Curhan R. (Eds), *1974 AMA Combined Proceedings: New Marketing for Social and Economic Progress and Marketing's Contributions to the Firm and to the Society*, Chicago, IL, American Marketing Association.

Arsici R., Svetlana S. et Jasmina K. (2012), Sports activities as a factor in socialization of deaf students, *Journal of Physical Education and Sport*, 12(1), 3-8.

Ashforth B. et Mael F. (1989), Social identity theory and the organization, *Academy of Management Review*, 14, 20-39.

Assael H. (1984), *Consumer Behavior and Marketing*, Kent.

Assogba Y. (2004), L'état de la question sur l'étude des valeurs (p. 11-29), Pronovost G. et Royer C. (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Les presses de l'université de Québec.

Assor A., Vanteenkiste M. et Kaplan A. (2009), Identified versus interjected approach and interjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth striving, *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 482-497.

Atlas des fédérations sportives(2012), disponible à l'adresse <http://www.sports.gouv.fr/organisation/organisation-du-sport-en-france/les-principaux-acteurs/article/Les-fédérations>

Auger P., Burke P., Devinney T., Louviere J. (2003), What will consumers pay for social product features?, *Journal of Business Ethics*, 42(33), 281-304.

Auger P. et Devinney T. (2007), Do What Consumers Say Matter? The Misalignment of Preferences with Unconstrained Ethical Intentions, *Journal of Business Ethics*, 76(4), 361-383.

Auger P., Devinney T., Louviere J. et Burke P., (2008), Do social product features have value to consumers, *International Journal of Research in Marketing*, 25(3), 183-191.

Auld C. (2008), *Voluntary sport clubs: The potential for the development of social capital* (p. 143-165).In *Sport social and capital*, Nicholson M. et Hoye R. (Eds), Amsterdam, Elsevier.

Averill P. et Power T. (1995), Parental attitudes and children's experiences in soccer: correlates of effort and enjoyment, *International Journal of Behavioral Development*, 18(2), 263-276.

Avis sur la prévention de l'obésité infantile. Conseil national de l'alimentation, Avis n° 54, 2005, 52 pages, disponible à l'adresse http://agriculture.gouv.fr/IMG/pdf/avis_cna_54.pdf

Ayadi K. et Brée J. (2010), Le rôle des interactions au sein de la famille dans la construction du répertoire alimentaire chez l'enfant : une approche méso systémique, *Revue Management et Avenir*, 37, 194-213.

Azam G., Harribey J.-M. et Plibon D. (2007), Construire un monde écologique et solidaire, *L'Économie politique*, 34, 60-71.

B

Badiak K. et Wolfe R. (2009), Determinants of corporate social responsibility in professional sport: Internal and external factors, *Journal of Sport Management*, 15(4), 214-222.

Bailey R. (2012), So what is developmentally appropriate sport?, *Active and Health*, 19(2), 21-24.

Bailey R., Cope E et Pearce G. (2013), Why do children take part in, and remain involved in sport? A literature review and discussion of implications for sports coaches, *International Journal of Coaching Science*, 7(1), 56-75.

Bakini F., Hadj Salem H. et Fenni K. (2013), Le consommateur et les produits socialement responsables : exposé de la relation entre attitude et comportement dans le contexte tunisien, *Revue Française du Marketing*, 244-245, 125-137.

Balderjahn I. (1988), Personality variables and environmental attitudes as predictors of ecologically responsible consumption patterns, *Journal of Business Research*, 17, 51-56.

Bandura A. (1977), *Social learning Theory*, Pertinence-hall, Englewood Cliffs.

Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action: a social-cognitive theory*, Pertinence-hall, Englewood Cliffs.

Barber B., Eccles J. et Stone M. (2001), whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity, *Journal of Adolescence Research*, 16, 429-455.

Bardin L. (1977), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

Barnett C., Cafaro P. et Newholm T. (2005), Philosophy and ethical consumption (p. 138-153). In *The ethical consumer*, Harrison R., Newholm T. et Shaw D. (Eds), London, Sage.

- Bartholomew K., Ntoumanis N., Ryan R. et Thogersen-Ntoumani C. (2011), Psychological need thwarting in the sport context: assessing the darker side of athletic experience, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(1), 75-102.
- Bartiaux F. (2008), Does environmental information overcome practice compartmentalization and change consumer's behaviors?, *Journal of Cleaner Production*, 16(11), 1170-1180.
- Bayeux P. (2006), *Les relations entre collectivités locales et clubs sportifs*, Voiron, Presses universitaires du Sport.
- Bayle E. (2007), La recherche en management des organisations sportives : objet, champ, niveaux d'analyse et spécificités des pratiques de management, *Revue Internationale en Sciences du Sport et de l'Éducation Physique*, 1(75), 59-81.
- Bayle E. et Mercier S. (2008), Sport et éthique : enjeux et outils pour le marketing sportif, *Revue Française du Marketing*, 4-5(219), 9-26.
- Beals A. et Manore M. (2000), Behavioral, psychological, and physical characteristics of female athletes with subclinical eating disorders, *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 10(2), 128-143.
- Beaudoin P. et Lachance M. (2006), Determinants of adolescents' brand Sensitivity to clothing, *Family and Consumer Family Research Journal*, 34, 312-331.
- Beck U. (2001), *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Aubier.
- Berelson B. (1952), *Content Analysis in Communication Research*, New York, The Free Press.
- Berkowitz L. et Lutterman K. (1968), The Traditional Socially Responsible, *Public Opinion Quarterly*, 169-185.
- Beulter I. (2008), Sport serving development and peace: achieving the goals of the United Nations through sport, *Sport in Society*, 11(4), 359-369.
- Biddle S., Sallis J.-F. et Cavill N. (1999), *Young and active? Young people and health-enhancing physical activity, evidence and implications*, London, Health education Authority.

- Bigot R. (2002), *La consommation engagée : mode passagère ou nouvelle tendance de la consommation ?* Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie (CRÉDOC), Enquête « Conditions de vie et Aspirations des Français ».
- Bihl-Willette L. (1984), *Une histoire du mouvement consommateur : mille ans de lutte*, Paris, Aubier.
- Binniger A.-S. et Robert I. (2008), Consommation et développement durable : vers une segmentation des sensibilités et des comportements, *Revue des Sciences de Gestion, Direction et Gestion*, 299, 51-59.
- Binsinger C., Laure P. et Ambard M. (2006), Regular extra-Curricular sports practice does not prevent moderate or severe variations in self-esteem or trait anxiety in early adolescents, *Journal of Sports Science and Medicine*, 5(1), 123-129.
- Blais M.-H. (2008), *L'impact financier de l'adoption d'un code de conduite dans l'industrie du textile et du vêtement*, Les cahiers de la CRSDD, Collection thèses et mémoires, n° 201.
- Bois J. et Sarrazin P. (2006), Les chiens font-ils des chats ? Une revue de littérature sur le rôle des parents dans la socialisation de leur enfant pour le sport, *Movement and Sport Sciences*, 57, 9-54.
- Bollen K et Lennox R. (1991), Conventional wisdom on measurement: a structural equation perspective, *Psychological Bulletin*, 110(2), 305-14.
- Bollen K. et Ting K. (2000), A tetrad test for causal indicators, *Psychological Methods*, 5(1), 3-22.
- Boniface P. et Maseglia D. (2013), *Le sport, c'est bien plus que du sport*, Paris, Éditions Jean-Claude Gawsewitch.
- Bois J., Sarrazin P., Brustad R., Trouilloud D. et Cury F. (2002), Mother's expectations and young adolescents' perceived PC: a yearlong study, *Journal of Early adolescence*, 22(4), 384-406.
- Boreham C. et Riddoch C. (2001), The physical activity, fitness and health of children, *Journal of Sports Sciences*, 19(12), 915-929.

- Bouchard C. et Shepard R. (1994), *Physical activity, fitness and health: the model and key concepts*. In Bouchard C., Shepard R. et Stephens T. (Eds), International proceedings and consensus statement, Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Boudon R., Besnard P., Cherkaoui M. et Lécuyer B.-P. (1999), *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Larousse Bordas.
- Bouet M. (1968), *La signification du sport*, Paris, PUF.
- Boulstridge E. et Carrigan M. (2000), Do consumers really care about corporate responsibility? Highlighting the attitude-behaviour gap, *Journal of Communication Management*, 4(4), 355-368.
- Bouquet C. et Hénault G. (1998), Commerce international dit équitable, logique marchande et marketing des causes sociales : vers une symbiose ?, *Revue Française de Marketing*, 166(1), 7-18.
- Bourdieu P. (1978), Sport and social class, *Social Science Information*, 17, 819-840.
- Bowen H.- R. (1953), *Social Responsibilities of the businessman*, New York, Harper & Brothers.
- Bozon M. (1982), La fréquentation des cafés dans une petite ville ouvrière : Une sociabilité populaire autonome ?, *Revue Ethnologie française*, 2, 137-146.
- Bozonnet J.-P. (2010), « Boycott » et « Buycott » en Europe. Écocitoyenneté et culture libérale, *Sociologies pratiques*, 20, 37-50.
- Bray J., Johns N. et Kilburn D. (2011), An exploratory study into the factors impeding ethical consumption, *Journal of Business Ethics*, 98, 597-608.
- Bredemeier B. et Shields D. (2006), Sports and character development, *President's Council on Physical Fitness and Sports*, Series 7, 1.
- Brée J. (1990), Les enfants et la consommation : un tour d'horizon des recherches, *Recherche et Applications en Marketing*, 5-1, 43-70.
- Brée J. (1991), Quelques problèmes de choix d'échelles pour mesurer les attitudes chez les enfants, *Recherche et Applications en Marketing*, 6-4, 27-58.

Brée J. (1993), *Les enfants, la consommation et le marketing*, Collection "Gestion", Paris, PUF.

Brée J. et Derbaix C. (2000), *Comportement du consommateur : Présentation de textes choisis*, Paris, Economica.

Brée J. (2012), *Kids marketing*, Collection "Consommation des 0-25 ans", EMS, Cormelles-Le-Royal.

Brée J. (2017), *Le comportement du consommateur*, Paris, Dunod.

Brooker G. (1976), The self-actualizing socially conscious consumer, *Journal of Consumer Research*, 3(1), 107-112.

Brown T. et Dacin P. (1997), The company and the product: corporate associations and consumer product responses, *Journal of marketing*, 61(1), 68-84.

Bruchon-Schweitzer M. et Quintard B. (2001), *Personnalité et maladies*, Paris, Dunod.

Brumberg J. (1977), *The body project*, New York, Random House.

Brustad R. (1992), Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.

Brustad R. (1993), Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity, *Pediatric Exercise Science*, 5(3), 210-223.

Burke S., Milberg S. et Smith C. (1993), The Role of Ethical Concerns in Consumer Purchase Behavior: Understanding Alternative Processes, *Advances in Consumer Research*, 20, 119-22.

Buss D. (1986), Can a social science be anchored in evolutionary biology? Four problems and a strategic solution, *Revue européenne des sciences sociales*, 24,41-50.

Butcher J., Lindner K. et Johns D. (2003), Withdrawal from competitive sport: A retrospective ten-6-year study, *Journal of Sport Behaviour*, 25(2), 145-163.

C

Caby I. et Blondel N. (2008), *Les effets de l'activité physique sur la santé*, In La santé, Paris, Revue EPS (Eds).

- Cahill S. (1989), Fashioning males and females: Appearance management and the social reproduction of gender, *Symbolic Interaction*, 12(2), 281-298.
- Caillot M. (1989), L'idéologie du sport en France, Paris, Les Éditions de la Passion.
- Callède J.-P. (1985), La sociabilité sportive : intégration sociale et expression identitaire, *Ethnologie Française*, 15(4), 327-344.
- Callède J.-P. (2001), Destins du modèle Français du sport, *Pouvoirs locaux*, 49, 30-37.
- Calvin B. et Lewis A. (2005), Focus Groups on Consumers' Ethical Beliefs' (p. 173-187). In Harrison R., Newholm T. et Shaw D. (Eds), *The Ethical Consumer*, London, Sage.
- Camiré, M., Trudel, P. et Forneris, T. (2009a), High school athletes' perspectives on support, negotiation processes, and life skill development, *Qualitative research in sport and exercise*, 1(1), 72-88.
- Camiré, M., Trudel, P. et Forneris, T. (2009b), Parent's perspectives on the practice of high school sport in a Canadian context, *Qualitative research in sport and exercise*, 1(3), 239-257.
- Campoy E. et Dumas M. (2005), Etudes longitudinales et comparaisons entre groupes par les méthodes d'équations structurelles. In « Management des ressources humaines, méthodes de recherches en sciences humaines et sociales », Roussel P. et Wacheux F. (dir.), Bruxelles, De Boeck.
- Camy J., Chantelat P. et Adamkiewicz E. (1990), Sportifs en vue : les sportifs dans les rues de Lyon, *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 57-58, 157-164.
- Canel-Depitre B. (2001), L'entreprise face aux engagements du consommateur-citoyen, *Revue Française de Gestion*, 136, 168-172.
- Canfin P. (2005), La consommation citoyenne a-t-elle un avenir ? (p. 223-230). In *Pour une « autre » consommation. Sens et émergence d'une consommation politique*, Sous la dir. de J. Ferrando Y Puig et S. Gimamporcaro-Saunière, Paris, l'Harmattan.
- Carr S., Weigand D. et and Hussey W. (1999), The relative influence of parents, teachers and peers on children and adolescents' achievement and intrinsic motivation and perceived competence in physical education, *Journal of Sport Pedagogy*, 5, 28-51.

- Carrigan M. et Attala A. (2001), The myth of the ethical consumer ethics matter in purchase behavior?, *Journal of Consumer marketing*, 18(7), 560-577.
- Carrington M., Neville B. et Whitewell G. (2010), Why ethical consumers don't walk their talk: towards a framework for understanding the gap between the ethical purchase intentions and actual buying behavior of ethical minded consumers, *Journal of Business Ethics*, 97(1), 139-158.
- Casey M., Payne W. et Eime R. (2012), Organizational readiness and capacity building strategies of sporting organizations to promote health, *Sport Management Review*, 15(1), 109-124.
- Caspersen C.-J., Powell K.E. et Christenson G.M. (1985), Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research, *Public Health Reports*, 100(2), 126-131.
- Cayrou G. (2000), *Dictionnaire du Français*, Lgf, Le Livre de poche.
- Chalip L. (2006), Toward a distinctive sport management discipline, *Journal of Sport management*, January, 20(1), 1-21.
- Chandon J.-L. et Bartikowski B (2004), Une échelle ordinale permettant de classer les répondants en « satisfait », « indifférent » et « insatisfait », *Recherche et Applications en Marketing*, 19, 39-53.
- Chantelat P., Fodimbi M. et Camy J. (1998), Sports en ville : les groupes de jeunes sportifs dans la ville, *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 79, 41-49.
- Charrier D. (1997), *Activités physiques et sportives et insertion des jeunes*, Paris, La documentation Française.
- Charry K., Kindt M., Pecheux C. et Rodhain A. (2012), L'élargissement du marketing à destination des enfants (p. 449-488), In *Kids Marketing*, sous la dir. de Brée J., Édition Management et Société (EMS), 2^{ème} édition.
- Chen X., Sekine M., Hamanishi S., Yamagami T. et Kagamimori S. (2005), Associations of lifestyle factors with quality of life (QOL) in Japanese children: a 3-year follow-up of the Toyama Birth Cohort Study, *Child: Care, Health and Development*, 31(4), 433-439.

Chessel M.-E et Cochoy F. (2004), Autour de la consommation engagée : enjeux historiques et politiques, *Sciences de la Société*, 62, 3-14.

Chevalier V. (1998), Pratiques culturelles et carrières d'animation d'amateurs : le cas des cavaliers dans les clubs d'équitation, *Sociétés contemporaines*, 29,27- 41.

Choquet M., Bourdessol H., Arvers P, Guilbert P. et De Peretti C. *Jeunes et pratiques sportives. L'activité sportive à l'adolescence. Les troubles et les conduites associés*, Rapport au ministère de la jeunesse et des sports, Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM - U. 472), Paris, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, janvier 2001. In INJEP n° 49, Février, 94 pages.

Chou S., Grossman M. et Saffer H. (2004), An economic analysis of adult obesity: results from the behavioral risk factor surveillance system, *Journal of Health Economics*, 23(3), 565-587.

Churchill A. (1979), A paradigm for developing better measures of marketing constructs, *Journal of Marketing Research*, 16, 64-73.

Coakley J. (2009), *Sports in society. Issues and controversies*, Boston, MA, McGraw Hill.

Coalter F. (2008), *Sport-in-development: development for and through sport?* (p. 39-69). In *Sport social and capital*, Nicholson M. and Hoye R. (Eds), Amsterdam, Elsevier.

Cochoy F. (2008), Faut-il abandonner la politique aux marchés ? Réflexions autour de la consommation engagée, *Revue Française de Socio-Économie*, 1, 107-129.

Coelho e Silva M. et Malina R (2009), *Motivation for sport in Portuguese youth: biological and social dimensions* (p. 49-61). In Coelho e Silva M., Figueiredo A., Elferink-Gemser M. and Malina R (Eds.), *Youth Sports, Volume 1m Participation, Trainability and Readiness*, 2nd edition, Portugal, Coimbra University Press.

Colditz G. (1999), Economics costs of obesity and Inactivity, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 11(31), 663-667.

Collins A., Jones C. et Munday M. (2009), Assessing the environmental impacts of mega sporting events: Two options?, *Tourism Management*, 30, 828-837.

- Cooper-Martin E. et Holbrook M. (1993), Ethical Consumption Experiences and Ethical Space, *Advances in Consumer Research*, 20(1), 113-118.
- Cooper-Martin E. (1994), Measures of cognitive effort, *Marketing Letters*, 5(1), 43-56.
- Cooper H., Valentine C. et Nye B. (1999), Relationships between five after-school activities and academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 369-378.
- Corre M.-F. (2008), *La consommation responsable d'A à Z*, Paris, Village Mondial Pearson.
- Côté J. (1999), The influence of the family in the development of talent in sport, *The Sport Psychologist*, 13, 395-417.
- Cotman C. et Berchtold N. (2002), Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity, *Trends in Neurosciences*, 25(6), 295-301.
- Cottret B. (2003), *La Révolution américaine : La quête du bonheur 1763-1787*, Paris, Perrin.
- Coupey S. (1995), Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons, *Revue française de pédagogie*, 110, 37-50.
- Crane A. (2001), Unpacking the ethical product, *Journal of Business Ethics*, 30(4), 361-373.
- Crane A. et Matten D. (2004), *Business Ethics*, Oxford, OUP.
- Cox R. (2013), *Psychologie du sport*, De Boeck.
- CRÉDOC (2000), Étude prospective des grandes tendances de la consommation, juin 2000, 35 pages.
- Creyer E. et Ross W. (1996), The impact of corporate behavior on perceived product value, *Marketing Letters*, 7(2), 173-185.
- Crocker D. A. et Linden T. (1998), Ethics of Consumption: Introduction, Ethics of consumption: The good life, justice, and global stewardship, (p. 1-18). In *Philosophy and the Global Context series*. Lanham, Md. and Oxford, Rowman and Littlefield.
- Croutte P., Delpal F. et Hatchuel G. (2006), *Représentations et pratiques de la consommation socialement engagée - évolution 2002-2006*, Cahier de recherche n° 211, CRÉDOC, décembre.

Culter D., Glasser E. et Shapiro J. (2003), Why have Americans become more obese?, *Journal of Economic Perspectives*, 17(3), 93-118.

Cumming S., Smoll F., Smith R. et Grossband J. (2007), Is winning everything? The relative contributions of motivational climate and won-lost percentage in youth sports, *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 322-336.

Currier D. (2005), *Gender and bodied self-representation among female college athletes*. The meeting of the Midwest Sociological Society, Minneapolis, MN.

Cushion C. et Jones R. (2001), Systematic observation of professional top-level youth soccer coaches, *Journal of Sport Behaviour*, 24, 354-376.

Cuskelly G., Hoye R. et Auld C. (2006), *working with volunteers in sport: Theory and practice*, London, Routledge.

Czaplicki G., Laurencelle L., Deslandes R., Rivard M. et Trudeau F. (2013), Pratiques parentales, activité physique et consommation de fruits et légumes chez des jeunes de neuf à 17 ans, *Science et Sports*, 28, 36-45.

Czernichow S., Ciangura C. et Oppert J.M. (2006), Obésité de l'enfant et de l'adulte, 1ère partie : l'obésité de l'adulte, *La Revue du Praticien*, 56, 2275-2281.

D

Dagher G. et Itani O. (2014), Factors influencing green purchasing behavior: Empirical evidence from the Lebanese Consumers, *Journal of Consumer Behavior*, 13(3), 188-195.

Danish J. (1997), Going for the goal: A life skills program for adolescents (p. 291-312). In Albee W. and Gulotta P. (Eds), *Primary prevention works. Issues in children and families' lives*, Thousand Oaks, CA, US, Sage Publications.

Danish J., Fazio J., Nellon C. et Owens S. (2002), *Teaching skills through sport: community-based programs to enhance adolescent development* (p. 269-288). In Van R. et Brewer W. (Eds), *Exploring sport and Exercise Psychology* Washington DC, American Psychological Association.

Darpy D. (2012), *Comportements du consommateur : concepts et outils*, Paris Dunod.

- D'Astous A. et Legendre A. (2009), Une étude exploratoire de quelques antécédents de la consommation socialement, *Revue Française du Marketing*, 223, 39- 51.
- Davis C. (2002), *Body image and athleticism* (p. 219-225). In Cash T. and Pruzinsky T. (Eds), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*, New York, Guilford.
- Davis F. (1992), *Fashion, culture, and identity*, Chicago: University of Chicago Press.
- Davisse A. Louveau C. (1998), *Sport, école, société : la différence des sexes*, Paris, L'Harmattan.
- De Bourdeauhuji I. et Sallis J. (2002), Relative Contribution of psychosocial variables to the explanation of physical activity in three population based adult samples, *Preventive Medicine*, 34(2), 279-288.
- De Ferran F. (2003), Sensibilités et motivations à la consommation des produits éthique : application aux produits issus du commerce équitable, *2èmes Journées Normandes de la Consommation*.
- De Onis M., Onyango A.W., Borghi E., Siyam A, Nishida C. et Siekmann J. (2007), Development of a WHO growth reference for school-aged children and adolescents, *Bulletin of the World Health Organization*, 85, 660-667.
- De Pelsmacker P, Driesen L. et Rayp G. (2005), Do consumers care about ethics? Willingness to pay for fair-trade coffee, *Journal of Consumer Affairs*, 39(2), 363-385.
- Deflander A., Lorant J., Gavarry O. et Falgairette G. (2001), Determinants of physical activity and physical and sports activities in French school children, *Perceptual and Motor Skills*, 92(2), 399-414.
- Delpal F. et Hatchuel G. (2007), La consommation engagée s'affirme comme une tendance durable, *Consommation et Mode de Vie*, 201, CRÉDOC, Mars.
- Derbaix C. et Pecheux C. (1997), L'implication et l'enfant : proposition d'une échelle de mesure, *Recherche et Applications en Marketing*, 12(1), 47-70.
- Derbaix C. et Brée J. (2000), *Comportement du consommateur : présentation de textes choisis*, Collection « Gestion », Paris, Economica.

- Derbaix C. et Pecheux C. (2000), Des outils pour comprendre l'enfant-consommateur : bilan de 5 années de recherche, *16^{èmes} congrès de l'Association Française du Marketing*, Montréal, 19-20 mai.
- Derbaix C. et Leheut E. (2008), Adolescents : implication envers les produits et attitude envers les marques, *Recherche et Applications en Marketing*, 23(2), 37-66.
- Diamontopoulos A., Schlegelmich B., Sinkovics R. et Bohlen G. (2003), Can socio demographics still play a role in profiling green consumers? A review of the evidence and an empirical investigation, *Journal of Business Research*, 56(6), 465-480.
- Diaz Pedregal V. (2006), Le commerce équitable : un des maillons du développement durable ?, *Développement Durable et Territoires*, Dossier numéro 5, Économie plurielle, responsabilité sociétale et développement durable, disponible à l'adresse http://developpementdurable.revues.org/document_1644.html
- Dibley A. et Baker S. (2001), Uncovering the links between brand choice and personal values among young British and Spanish girls, *Journal of Consumer Behavior*, 1(1), 77-93.
- Diehl D. (2007), The sports philanthropy project, *The Robert Wood Johnson Anthology*, 11, 1-15.
- Dietrich C. (2004). Le développement de la cohésion sociale par la responsabilisation des citoyens dans leurs comportements de consommation, *Tendances de la cohésion sociale*, 12, 133-154.
- Dietz W.H. (1996), The role of lifestyle in health: the epidemiology and consequences of inactivity, *Proceedings of the Nutrition Society*, 55, 829-840.
- Dimech A. et Seiler R. (2011), Extra-curricular sport participation: A potential buffer against symptoms in primary school children, *Psychology of Sport and Exercise*, 12(4), 347-354.
- Dipietro L. (1999), Physical Activity in the prevention of the obesity: current evidence and research issues, *Medicine of Science in Sports and Exercise*, 11(31), 542-546.
- Dismore H. et Bailey R. (2010), It's been a bit of a rocky start': attitude toward physical education following transition, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 175-190.

- Dobré M. (2002), *L'écologie au quotidien. Éléments pour une théorie sociologique de la résistance ordinaire*, Paris, L'Harmattan.
- Doherty A. et Misener K. (2008), Community sport networks (p. 113-143). In *Sport and Social capital*, Nicholson M. and Hoyer R. (Eds), Amsterdam, Elsevier.
- Dortch K., Gay J., Springer A., Kohl III H., Sharma S., Saxton D., Wilson K. et Hoelscher D. (2014), The association between sport participation and dietary behaviors among fourth graders in the school physical activity and nutrition survey, between 2009-2010, *American Journal of Health Promotion*, 29(2), 99-106.
- Dubar C. (2015), *La socialisation-construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dubois P. (1981), The youth sport coach as an agent of socialization: an exploratory study, *Journal of Sport Behavior*, 4(2), 95-107.
- Dubuisson-Quellier S. (2009), *La consommation engagée*, Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).
- Dubuisson-Quellier S. et Lamine C. (2004), Faire le marché autrement. L'abonnement à un panier de fruits et légumes comme forme d'engagement politique des consommateurs, *Sciences de la Société*, 26, 145-168.
- Dubuisson-Quellier S. et Barrier J. (2007), Protester contre le marché : du geste individuel à l'action collective. Le cas du mouvement anti-publicitaire, *Revue Française de science politique*, 57, 209-237.
- Duguay B. (2005), *Consommation et image de soi*, Montréal, Liber.
- Duong Q.-L. et Robert-Demontrond P. (2005), Les comportements de consommation éthique : un état de recherche en marketing (p. 151-162). In *Pour une « autre » consommation. Sens et émergence d'une consommation politique*, Sous la dir. de Ferrando J., Puig Y. et Gimamporcaro-Saunière S., Paris, l'Harmattan.
- Durif F., Boivin C. et Julien C. (2010), In a search of a Green Product Definition, *Innovation Marketing*, 6(1), 23-31.
- Durkheim E. (1968), *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.

Duval F. (2008), *Attitude de l'enfant-consommateur face aux extensions de marque : influence de la largeur de la marque-mère et de la nature des produits originels*, thèse ès sciences de gestion, sous la direction de Brée J., IAE de Caen.

Dwyer T., Sallis J., Bizzard L., Lazarus R. et Dean K. (2001), Relationship of academic performance to physical activity and fitness in children, *Pediatric Exercise Science*, 13, 225-237.

Dwyer J., Allison K., Goldenberg E., Fein A., Yoshida K. et Boutilier M. (2006), Adolescent girls perceived barriers to participation in physical activity, *Adolescence*, 41, 75-89.

E

Ebbeling C., Pawlak D. et Ludwig D. (2002), Childhood obesity: public-health crisis, common sense cure, *The Lancet*, 360(9331), 473-482.

Eccles J. et Templeton J. (2002), Extracurricular and other after-school activities for youth, *Review of Research in Education*, 26, 113-180.

Edwards H. (1973), *Sociology of Sport*, Homewood, The Dorsey Press.

Eime R., Payne W. et Harvey J. (2008), Making sporting clubs healthy and welcoming environments: A strategy to increase participation, *Journal of Science and Medicine in Sport*, 11(2), 146-154.

Eime R. et Payne W. (2009), Linking participants in school-based sport programs to community clubs, *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12(2), 293-200.

Eime R., Payne W. et Harvey J. (2009), Trends in organized sport membership: impact on sustainability, *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12(1), 123-129.

Eime R., Harvey J., Craike M. et Symons C. (2010), Determinants and outcomes of sports club memberships among adolescent girls, *Journal of Science and Medicine in Sport*, suppl 13, 197, e92.

Eime R., Harvey J., Payne W. et Brown W. (2010), Club sport: Contributing to health related quality of life?, *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12, suppl. 2, e90.

Eime R., Harvey J., Craike M., Symons R., Polman R. et Payne W. (2011), Family support and ease of access mediate associations between status and sports club membership in adolescent girls, *Journal of Science and Medicine in Sport*, suppl 14, e150.

Ekeland E., Heian F. et Hagen K. (2005), Can exercise Improve self-esteem in children and young people. A systemic review of randomized controlled trials, *British Journal of Sports Medicine*, 39(11), 792-799.

Ekelund U., Griffin S.J. et Wareham N.J. (2007), Physical activity and metabolic risk in individuals with a family history of type 2 diabetes, *Diabetes Care*, 30(2), 337-342.

El Akremi A. (2005), Analyse des variables médiatrices et modératrices par des méthodes d'équations structurelles. In « *Management des ressources humaines, méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* », Roussel P. et F. Wacheux (dir.), Bruxelles, De Boeck.

Ethicity, *Les Français et la consommation responsable : On se prend en main!*, Mars 2011.

European Commission (2013), *Flash Eurobarometer 367, Attitudes of Europeans toward building the single market of green products*, 174 pages.

Evrard Y., Pras B. et Roux (2000), *Market - Études et recherches en marketing*, Paris, Dunod.

Ewing M. et Seefeldt V. (1988), *American Youth and sports participation*, North Palm Beach, Florida, American Footwear Association.

F

Feather N. (1995), Values, valences and choice: the influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives, *Journal of personality and social psychology*, 68(6), 11385-1151.

Field T., Diego M. et Sanders C. (2001), Exercise is positively related to adolescents' relationships and academics, *Adolescence*, 36, 105-110.

Findlay L. et Coplan R. (2008), Come out and play: Shyness in childhood and the benefits of organized sports participation, *Canadian Journal of Behavioral Science*, 40(3), 153-161.

- Finkelstein E., Khavjou O., Thompson H., Trogon J., Pan L., Sherry B. et Dietz W. (2012), Obesity and Severe Obesity Forecasts Through 2030, *American Journal of Preventive Medicine*, 42(6), 563-570.
- Fisk G. (1973), Criteria for a Theory of Responsible Consumption, *Journal of marketing*, 37, 24-31.
- Fletcher A., Nickerson P. et Wright K. (2003), Structured leisure activities in middle childhood: links to well-being, *Journal of Community psychology*, 31(6), 641-659.
- Flipo J.-P. et Seidel F. (2010), 20 ans de recherche en éthique marketing, *Revue Française de Gestion*, 207, 47-61.
- Fodimbi M. (1999), L'intégration/insertion par les sports : normalisation ou construction identitaire ?, *Ville- école- intégration*, 116, 73-96.
- Fohlen C. (1989), *Les Pères de la Révolution américaine*, Paris, Albin Michel.
- Follows B. et Jobber D. (2000), Environmentally responsible purchase behavior: a test of consumer model, *European Journal of Marketing*, 34(5-6), 723-746.
- Fontayne P., Sarrazin P. et Famose J.-P. (2001), Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre, *STAPS*, 2(55), 23-37.
- Fontayne P., Sarrazin P. et Famose J.-P. (2002), Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie, *Movement & Sport Sciences*, 45(1), 45-66.
- Ford P., Yates I., et Williams M. (2010), An analysis of practice activities and instructional behaviors used by youth sport coaches during practice: Explaining the link between science and application, *Journal of Sport Sciences*, 28(5), 483-486.
- Forsé M. et Parodi M. (2006), Les progrès du raisonnable : une évolution des valeurs en Europe de l'Ouest et aux États-Unis entre 1980 et 2000, *Revue française de sociologie*, 47(4), 899-927.
- Fouquier E. (2004), L'alter-consommateur et le qualitatifiste, *Décisions Marketing*, 36, 91-96.
- Fraj E. et Martinez E. (2006), Influence of personality on ecological consumer behavior, *Journal of Consumer Behavior*, 5(3), 167-181.

- Francis L., Lee Y. et Brich L. (2003), Parental weight status and girl's television viewing, snacking, and body mass indexes, *Obesity Research*, 11(1), 143-151.
- François-Lecompte A. et Valette-Florence P. (2004), Proposition d'une échelle de mesure de la CSR, in Cliquet G., Robert-Demontrond P. et Jallais J. (coord.), *Actes du 20 Congrès de l'Association Française de Marketing*, 20, CREM-Université de Rennes I.
- François-Lecompte (2005), *La consommation socialement responsable : proposition et validation d'un cadre conceptuel intégrateur*, Thèse de doctorat en sciences de gestion. Université Pierre-Mendès-France, Grenoble.
- François-Lecompte A. et Roberts J. A. (2006), Developing a measure of socially responsible consumption in France, *Marketing Management Journal*, 16(2), 50-66.
- François-Lecompte A. et Valette-Florence P. (2006), Mieux connaître le consommateur socialement responsable, *Décisions Marketing*, 41, 67-79.
- François-Lecompte A. (2009), La Consommation Socialement Responsable : Oui, mais..., *Reflets et perspectives de la vie économique*, Tome XLVIII, 89-98.
- François-Lecompte A. et Prim-Allaz I., (2009), Les Français et le tourisme durable, proposition d'une typologie, *Revue Management et Avenir*, 29, 308-326.
- Fraser-Thomas J., Côté J. et Deakin J. (2005), Youth sport development: An avenue to foster positive youth development, *Physical Educational and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.
- Fredricks J. et Eccles J. (2006), Extracurricular involvement and adolescent adjustment: impact of duration, number of activities, and breadth of participation, *Applied Developmental Science*, 10(3), 132-146.
- Freedman D., Dietz W., Srinivasan S. et Berenson G. (1999), The relation of overweight to cardiovascular risk factors among children and adolescents, *Pediatrics*, 103(6), 1175-1182.
- Freedson P. et Evenson S. (1991), Familial aggregation in physical activity, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(4), 384-389.
- Friedman M. (1996), A positive approach to organized consumer action: the "boycott" as an alternative to the boycott, *Journal of Consumer Policy*, 19, 439-451.

Friedman M. (1999), *Consumer Boycotts: Effecting Change Through the market place and the media*, London, Routledge.

Froloff L. (1992), La sensibilité du consommateur à la promotion des ventes : de la naissance à la maturité, *Recherche et Applications en Marketing*, 7(3), 69-88.

Fry G., Grogan S., Gough B. et Conner M. (2008), Smoking in the lived world: how young people make sense of the social role cigarettes play in their lives, *British Journal of Social Psychology*, 47(4), 763-780.

Fuemmeler B., Anderson C. and Mâsse L. (2011), Parent-child relationship of directly measured physical activity, *International Journal of behavioral nutrition and physical activity*, 8, 8-17.

G

Gabriel Y. et Lang T. (1995), *The unmanageable consumer: Contemporary consumption and its fragmentation*, London, Sage.

Gallais V. (2010), Du marketing à la consommation responsable, *Ecologie et Politique*, 39,39-54.

Garfinkel H. (1996), *Studies in ethnomethodology*, Polity Press.

Garnier P. (1993), *Critique des théories de la socialisation* (p. 49-59). In *Du stade au quartier ; Le rôle du sport dans l'intégration sociale des jeunes*, Paris, Syros.

Garnier S., Gasnier Y. et Mejean L. (2000), Impact de l'éducation physique et du petit déjeuner sur les performances académiques des élèves, *Cahiers de Nutrition et de Diététique*,35(5), 341-347.

Garnier P. (2004), *Des enfants et des sports : différenciation des politiques sportives fédérales* (p. 291-305). In SSLF (Eds), *Dispositions et pratiques sportives*, Paris, L'Harmattan.

Garnier P. (2006), *L'enfant et le sport : classement d'âge et pratiques sportives* (p. 205-213). In Sirota R. (Eds), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR.

Garrett D. (1987), The effectiveness of marketing policy boycotts: environmental opposition to marketing, *Journal of Marketing*, 26(2), 321-331.

- Gasparini W. (2007), Le sport, entre communauté et communautarisme, *Diversité Ville École Intégration*, 150, 77-83.
- Gasparini W. (2008), L'intégration par le sport. Genèse politique d'une croyance collective, *Sociétés contemporaines*, 69(1), 7-23.
- Gasparini W. et Talleu, C. (2010), *Sport and Discrimination in Europe*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Gasparini W. (2012), Penser l'intégration et l'éducation par le sport en France : réflexions sur les catégories d'analyse sociale et politique, *Movement and Sport Sciences*, 78(4), 39-44.
- Gastaut. (2004), L'intégration par le sport : réalités et illusions, *Cahier français*, 320, 85-63.
- Gavard-Perret M.-L. (2000), D'un marketing aux valeurs masculines à un marketing aux valeurs féminines, *Décisions Marketing*, 20, 11-20.
- Gearity B. et Murray M. (2011), Athlete's experiences of the psychological effects of poor coaching, *Psychology Sport and Exercise*, 12, 213-221.
- Gendron C., Turcotte M.-F., Audet R., de Bellefeuille S., Lafrance M. et Maurais J. (2003), La consommation comme mobilisation sociale : l'impact des nouveaux mouvements sociaux économiques dans la structure normative des industries, *Cahier de la Chaire de responsabilité sociale et de développement durable*, Montréal, École des sciences de la gestion, UQAM.
- Gendron C., Lapointe A., Champion E., Belem G. et Turcotte M.-F. (2005), L'actionnariat engagé et la consommation responsable : le consumérisme politique comme outil de régulation à l'ère de la mondialisation (p. 99-114), *Le management responsable* (sous la dir.) de Dupuis J.-C. et Le Bas C., Paris, Economica.
- Gendron C. (2006), *Le développement durable comme compromis. La modernisation écologique de l'économie à l'ère de la mondialisation*, Collection Pratiques et politiques sociales et économiques, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Giannelloni J.-L. (1998), Les comportements liés à la protection de l'environnement et leurs déterminants : un état des recherches en marketing, *Recherche et Applications en Marketing*, 13(2), 49-72.

- Giannelloni J.-L. (1999), Les comportements liés à la protection de l'environnement et leurs déterminants : un état des recherches en marketing, *Recherche et Applications en Marketing*, 13(2), 49-72.
- Giannelloni J.-L. et Vernet E. (2012), *Études de marché*, Vuibert, 3^{ème} édition.
- Giddens A. (1994), *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- Gierl H. et Stumpp S. (1999), L'influence des convictions de contrôle et des attitudes globales sur le comportement écologique du consommateur, *Recherche et Applications en Marketing*, 14(2), 71-83.
- Giles-Corti B. et Donovan R. (2002), The relative influence of individual, social and physical environment determinants of physical activity, *Social Science and Medicine*, 54, 1793-1818.
- Gillet N., Vallerand R., Amoura S. et Baldes B. (2010), Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation, *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 155-161.
- Glickman L. (2004), Consommer pour réformer le capitalisme américain. Le citoyen et le consommateur au début du XXe siècle, *Sciences de la société*, 62, 16-43.
- Godfrey P. (2009), Corporate social responsibility in sport: An overview and Key issues, *Journal of Sport Management*, 23(6), 698-716.
- Golse B. (2015), *Le développement affectif et cognitif de l'enfant*, Paris, Elsevier Masson.
- Gonzalez C., Korichia M., Menuet L. et Urbain C. (2009), Comment les consommateurs socialement responsables se représentent-ils la consommation ? Une approche par les associations libres, *Recherche et Applications en Marketing*, 24(3), 24-41.
- Goral M. (2010), Social attitudes of Turkish students towards participation in physical education and sport, *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1243-1260.
- Gordan R., Mackintosh A. et Moodie C. (2010), The impact of alcohol marketing on youth drinking behavior: a two-stage cohort study, *Alcohol and Alcoholism*, 45, 470-480.
- Gordon R.-S. (1983), An operational classification of disease prevention, *Public Health Report*, 98(2), 107-109.

- Gordon B. et Doyle S. (2015), Teaching personal and social responsibility and transfer of learning: Opportunities and challenges for teachers and coaches, *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 152-161.
- Goslin P. (1996), *Psychologie sociale : L'individu et le groupe*, Paris, Bréal, tome 1.
- Gould D., Feltz D., Horn T. et Weiss M. (1982), Reasons for attrition in competitive youth swimming, *Journal of Sport Behaviour*, 5(3), 155-165.
- Gould D., Chung Y., Smith P. et White J. (2006), Future direction in coaching life skills: understanding high school coach's view and needs, *The online Journal of Sport psychology*, 8(3), 28-38.
- Gould D., Collins K., Lauer L. et Chung Y. (2007), Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches, *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 16-37.
- Gould D. et Carson S. (2008), Life Skills development through sport: Current status and future directions, *International review of sport and exercise psychology*, 1(1), 58-78.
- Gourmelen B. (2014), *Accompagner les jeunes sportifs : Manuel pédagogique*, Paris, L'Harmattan.
- Gray S. (2004), Team clubs' sports clubs for adults: a model, *Association Behaviour Social Science Online Journal*, 7, 44-48.
- Greendorfer S. (1977), Role of socializing agents in female sport involvement, *Research Quarterly*, 48(2), 304-310.
- Griffet J. (1997), Le double sens du sport, *Sociétés*, 55,5-12.
- Grolleau G., Ibanez L. et Mzoughi N. (2009), Too much of a good thing? Why altruism can harm the environment?, *Ecological Economics*, 68(7), 2145-2149.
- Groth J., Ayers S., Miller M. et Arbogast W. (2008), Self-reported health and fitness habits of certified athletic trainers, *Journal of Athletic Trainers*, 43, 617-623.
- Grube J., Weir I., Getzlaf S. et Rokeach M. (1984), Own Value System, Value Images, and Cigarette Smoking, *Personality and social Psychology Bulletin*, 10, 306-313.

Grunert S. et Juhl H. (1991), Values, Environmental attitudes, and Buying of organic foods: Their Relationships in a Sample of Danish Teachers, *Workshop on Value and Lifestyle Research in Marketing, EIASM, Brussels*, p. 14-15.

Grunert S. (1993), Everybody seems concerned about the environment but is this concern reflected in (Danish) consumer's food choice?, *European Advances in Consumer Research*, 1, 428- 433.

Guérandel C. et Beyria F. (2010), La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes, *Revue française de pédagogie*, 170,17-30.

Guinhouya C.-B., Apété G. et Hubert H. (2009), Évaluation de l'activité physique habituelle des enfants lors d'études cliniques et épidémiologiques, *Santé Publique*, 21(5), 465-478.

Gutin A., Bardeau P. et Yin Z. (2004), Exercise Interventions for prevention of obesity and related Disorders in Youths, *Quest*, 56(1), 120-141.

H

Hallal P., Wells J., Reichert F., Anselmi L. et Victora C. (2006), Early Determinants of physical activity in adolescence: prospective birth cohort study, *British Medical Journal*, 332(7548), 1002-1007.

Halstead J.-M. et Taylor M.-J. (2000), Learning and Teaching about values: A review of recent research, *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.

Hansla A., Gamble A., Juliusson A. et Gärling T. (2008), The relationship between awareness of consequences, environmental concern, and value orientations, *Journal of environmental psychology*, 28,1-9.

Hardman K. et Marshall J.-J. (2000), *Rapport final de l'enquête mondiale sur l'état et le statut de l'éducation physique scolaire*. Université de Manchester, Angleterre.

Hardman K. (2002), *MSL-IM*, Conseil de l'Europe, Comité pour le développement du sport, Strasbourg.

Hardman A. et Stensel D. (2003), *Physical Activity and Health: The Evidence Explained*, London, Routledge.

- Haron S., Paim L. et Yahya N. (2005), Towards sustainable consumption: an examination of environmental knowledge among Malaysians, *International Journal of Consumer Studies*, 29(5), 426-436.
- Harris D. (1957), A scale for measuring attitudes of social responsibility in children, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55(3), 322-326.
- Harris J. (1995), Where is the child's environment? A group socialization theory of development, *Psychological Review*, 102(3), 458-489.
- Harvey S., Cushion C. et Massa-Gonzalez (2010), Learning a new method: teaching Games for Understanding in the coaches' eyes, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 361-382.
- Heilbrunn B. (2005), *La consommation et ses sociologies*, Paris, Armand Colin.
- Hellstedt J. (1990), Early adolescent perceptions of parental pressure in the sport environment, *Journal of Sport Behavior*, 13(3), 133-144.
- Henry W. (1976), Cultural values do correlate with consumer behavior, *Journal of Marketing Research*, 12(2), 121-127.
- Herek G.-M. (1987), Can functions be measured? A new perspective on the functional approach to attitudes, *Social Psychology Quarterly*, 50(4), 285-303.
- Hinkley T., Crawford D., Salmon J., Okley A. et Hesketh K. (2008), Preschool children and physical activity: A review of correlates, *American Journal of Preventive Medicine*, 34(5), 435-441.
- Hirschman A. (1972), *Exit, voice, and Loyalty. Responses to declines in firms, organizations and states*, Cambridge, Harvard University Press.
- Hogg M., Banister E. et Stephenson C. (2009), Mapping symbolic (anti-) consumption, *Journal of Business Research*, 62, 148-159.
- Holbrook M. (1994), Ethics in Consumer Research: an overview and prospectus, *Advances in Consumer Research*, 21, 566-571.

Hollebeck J. et Amorose A. (2005), Perceived coaching behaviors and college athlete's intrinsic motivation: A test of self-determination theory, *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 20-36.

Horna J. (1989), The leisure component of the parental role, *Journal of Leisure Research*, 21(3), 228-241.

Holt N., Tink L., Mandigo J. et Fox K. (2008), Do youth learn life skills through their involvement in high school sport?, *Canadian Journal of Education*, 31(2), 281-304.

Houdé O. (2004), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF.

Howie L., Lukacs S., Pastor P., Reuben C. et Mendola P. (2010), Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood, *Journal of School Health*, 80(3), 119-125.

Hoye R. et Nicholson M. (2008), Locating social capital in sport policy (p. 69-92). In Nicholson M. and Hoye R. (Eds), *Sport and Social Capital*, Oxford, Elsevier.

Huang M.-H. et Rust R. (2011), Sustainability and Consumption, *Journal of the Academy of Marketing Science*, 39(1), 40-54.

Hunt S.D. et Vitell S.J. (1986), A general theory of marketing ethics, *Journal of Macromarketing*, 8, 5-16.

I

Ilmarinen J. et Rutenfranz, J. (1980), *Longitudinal studies of the changes in habitual physical activity of schoolchildren and working adolescents*, In Berg K. and Eriksson, B. O. (Eds), *Children and Exercise*. University Park Press, Baltimore, MD.

Inoue Y. et Kent A. (2012), Sport Teams as Promoters of Pro-Environmental Behavior: An Empirical Study, *Journal of Sport Management*, 26(5), 417-432.

J

Janssen I. (2007), Physical activity guidelines for children and youth, *Applied Physiology Nutrition and Metabolism*, 32, S109-S121.

Janssen I. et Leblanc A. (2010), Systemic Review of the Health Benefits Physical Activity in School Aged Children and Youth, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 1-16.

Janz K., Golden J., Hansen J. et Mahoney L. (1992), Heart and monitoring of physical activity in children and adolescents: The Muscatine study, *Pediatrics*, 89(2), 256-261.

Jolibert A. et Jourdan P. (2011), *Marketing Research : Méthodes de recherche et d'études en marketing*, Paris, Dunod.

Jonas H. (2013), *Le principe de responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*, Paris, Flammarion.

Jowett S. et Lavalée D. (2008), *Psychologie Sociale du sport*, Paris, de boeck.

Julhe S. (2012), Le judo et l'enfant. Regards et pratiques d'enseignants, *Staps*, 33(96-97), 121-137.

K

Kahle L. (1983), *Social values and social change: Adaptation to life in America*, Praeger.

Kahle L. (1984), *Attitudes and social Adaptation: A Person-Situation Interaction Approach*, Pergamon.

Kahle L., Beatty S. et Homer P. (1986), Alternative Measurement Approaches to Consumer Values: The List of Values (LOV) and Values and Life Style (VALS), *Journal of Consumer Research*, 13, 405-409.

Kamakura W. et Novak T. (1992), Value-system segmentation: exploring the meaning of LOV, *Journal of Consumer Research*, 19(1), 119-132.

Kanters M., Bocarro J. et Casper, J. (2008), Supported or pressured: An examination of agreement among parents and children on parent's role in youth sports, *Journal of Sport Behavior*, 31(1), 64-80.

- Kapferer J.-N. et Laurent C. (1992), *La sensibilité aux marques*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Katzmarzyk P. et Janssen I. (2004), The economic costs associated with physical inactivity and obesity in Canada: an update, *Canadian journal of applied physiology*, 29(1), 90-115.
- Kauffman P. et Wolff E. (2010), Playing and protesting: sport as a vehicle for social change, *Journal of Sport and Social Issues*, 34, 154-175.
- Kaufman J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- Kozdras G. (2014), The martial art of judo as educational contents for children who living in an open society, *Journal of Martial Arts Anthropology*, 14(1), 20-28.
- Keegan R., Harwood C., Spray C. et Lavalley D. (2009), A qualitative investigation exploring the motivational climate in early-career sports participants: coach, parent and peer influences on sport motivation, *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 361-372.
- Keeler E., Manning W., Newhouse J., Sloss E. et Wasserman J. (1989), The external costs of a sedentary life-style, *American Journal of Public Health*, 79(8), 975-981.
- Kellison T. et Kim Y. (2014), Marketing Pro-Environmental Venues in Professional Sport: Planning Seeds of Change among Existing and Prospective Consumers, *Journal of Sport Management*, 28(1), 34-48.
- Kelly B., Baur L., Bauman A. et King L. (2010), Examining opportunities for promotion of healthy eating at children's sports clubs, *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 34(6), 583-588.
- Kelly B., Baur L., Bauman A., King L., Chapman K., and Smith B. (2012), Restricting unhealthy food sponsorship: Attitudes of the sporting community, *Health Policy*, 104(3), 288-295.
- Kelly S., Ireland M., Alpert F. et Mangan J. (2014), The impact of Alcohol sponsorship in sport upon university sportspeople, 28, 418-432.
- Kelman H. (1958), Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change, *The Journal of Conflict Resolution*, 2(1), 51-60.
- Kelman H. (1961), Process of Opinion Change, *Public Opinion Quarterly*, 25, 57-78.

- Kelman H. (2006), Interests, relationships, identities: three central issues for individuals and groups in negotiating their social environment, *Annual Review of PsOychology*, 57(1), 1-26.
- Kemper F. (2010), *Teamwork. Studies in ethnicity, integration and sport*, Bennekom: NISB.
- Khan K., Thompson A., Blair S., Sallis J, Powell K., Bull F. et Bauman A. (2012), Sport and exercise as contributions to the health of nations, *The Lancet*, 380(7), 59-64.
- Kidman L. et McKenzie A. (1996), Parent's verbal comments at sporting events (p. 344-353), In *First children's issues center conference on investing in children*, Dunedin, New Zealand.
- Kidman L., McKenzie A. et McKenzie B. (1999), The nature and target of parent's comments during youth sport competitions, *Journal of Sport Behavior*, 22, 54-68.
- Kidman L. (2005), *Athlete-centered coaching: Developing inspired and inspiring people*, Christchurch, New Zealand, Innovative.
- Kim H.-Y., Fronjillo E., Han S.S, Oh S-Y., Kim W., Jang Y.A., Won H.S., Lee H.S. et Kim S.H. (2003), Academic performance of Korean children is associated with dietary behaviors and physical status, *Asian Pacific Journal Clinical Nutrition*, 12(2),186-192.
- Kim Y. et Choi S. (2005), Antecedents of Green Purchase Behavior: an Examination of Collectivism, Environmental Concern, and PCE, *Advances in Consumer Research*, 32,592-599.
- Kinnear T.-C., Taylor J. R. et Ahmed S. (1974), Ecologically Concerned Consumers Who Are They?, *Journal of Marketing*, 38, 20-34.
- Kirk D. et MacPhail A. (2003), Social positioning and the construction of a youth sports club, *International Review for the Social Sport*, 38(1), 23-44.
- Kirkcaldy B., Shephard R. et Siefen R. (2002), The relationship between physical activity and self-image and problem behavior among adolescents, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*,37, 544-550.
- Klein J., Smith N. et John A. (2002), Exploring motivations for participation in a consumer boycott, *Advances in Consumer Research*, 29, 363-369.
- Klein J., Smith N. et John A. (2004), Why we boycott: consumer motivations for boycott participation, *Journal of Marketing*, 68(3), 92-109.

- Kluckhohn C. (1961), The study of values, In *Values in America*, Barrett D. (Eds), University of Notre Dame, South Bend.
- Koh K., Org S. et Camiré M. (2016), Implementation of values training program in physical education and sport: perspectives from teachers, coaches, students, and athletes, *Physical and Sport Pedagogy*, 21(3), 295-312.
- Kokko S., Kannas L. et Villberg J. (2009), Health promotion profile of youth sports clubs in Finland: club's officials and coaches' perceptions, *Health Promotion International*, 24(1), 26-35.
- Koplan J., Liverman C. et Kraak V. (2005), *Preventing childhood obesity. Health in Balance*, Washington, DC: The National Academics Press.
- Koslowski P. (1998), *Principes d'économie éthique*, Paris, Cerf.
- Kotler P. et Zaltman G. (1971), Social marketing: an approach to planned social change, *Journal of marketing*, 35(3), 3-12.
- Kotler P. et Roberto (1989), *Social Marketing*, New York, Free Press.
- Kozinets R.V. et Handelman J. (1998), Ensouling consumption: a netnographic exploration of the meaning of boycotting behavior, *Advances in Consumer Research*, 25, 475-480.
- Krane V., Waldron J., Michalenok J. et Stiles-Shipley (2001), Body image concerns in female exercises and athletes: A feminist cultural studies perspective, *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 10(1), 17-54.
- Kraut A., Melamed S., Gofer D. et Fromm P. (2003), Effect of School Age Sports on Leisure Time Physical Activity in Adults: The CORDIS Study, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35(12), 2038-2042.
- Kréziak D. et Valette-Florence P. (1997), *Les objectifs poursuivis par les consommateurs écologiquement responsables : une nouvelle approche*, Actes du 13^{èmes} congrès de l'AFM, Toulouse, 135-162.
- Krippendorff K. (2003), *Content analysis: an introduction to its methodology*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 2nd edition.

L

Lachance M., Beaudoin P. et Robitaille J. (2003), Adolescent's brand sensitivity in apparel: influence of three socialization agents, *International Journal of Consumer Studies*, 27, 45-57.

Lachance M. et Legault F. (2007), College student's consumer competence: Identifying the socialization sources, *Journal of Research for consumers*, 13, 1-21.

Lachance M. et Cloutier J. (2009), Les jeunes adultes québécois, l'épargne et l'investissement : Pratiques, connaissances et attitudes, *Dossier consommation*, 16.

Lachèze A. (2005), La consommation responsable : un nouveau point d'appui pour le commerce équitable (p. 43-54). In *Pour une « autre » consommation. Sens et émergence d'une consommation politique*, De Ferrando J., Puig Y. et Gimamporcaro-Saunière S. (dir.), Paris, L'Harmattan.

Lacroux A. (2011), Les avantages et les limites de la méthode « Partial Least Square » (PLS) : une illustration empirique dans le domaine de la GRH, *Revue de gestion des ressources humaines*, 80(2), 45-64.

Ladhari R. et Tchegnina N. (2015), The influence of personal values on Fair Trade Consumption, *Journal of Cleaner Production*, 87, 469-477.

Lafabrègue C. (2001), La dynamique de la pratique sportive des jeunes, *Loisir et société*, 24(1), 81-109.

Laidler H. (1968), *Boycotts and the Labor Struggle: Economic and Legal Aspects*, New York, Russell and Russell.

Landy B. et Driscoll S. (2012), Physical Activity in children and adolescents, *Physical medicine and rehabilitation*, 4(11), 826-832.

Larson R. (2000), Toward a psychology of positive youth development, *American Psychologist*, 55, 170-183.

Larun L., Nordheim L., Ekeland E., Hagen K. et Heian F. (2006), Exercise in prevention and treatment of anxiety and depression among children and young people, *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 19(3).

- Laskowski E. (2012), The role of exercise in the treatment of obesity, *The Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 4(11), 840-844.
- Laure P. (2007), *Activités Physiques et Santé*, Paris, Éditions Ellipses.
- Laville E. et Balmain M. (2006), *Achetons responsable ! Mieux consommer dans le respect des hommes et de la nature*, Paris, Le Seuil.
- Lazer W. (1969), Marketing is changing social relationship, *Journal of Marketing*, 33, 3-9.
- Le Gall M. (2002), *De la préoccupation pour l'environnement à la consommation durable*, 2^{ème} congrès sur les tendances Marketing en Europe, ESCP-EAP, Université de Venise, p. 1-16.
- Lee A. et Aaker J. (2004), Bringing the frame into focus: the influence of regulatory fit on processing fluency and persuasion, *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 205-218.
- Leek D., Carson J., Cain K., Henrichon S., Rosenberg D., Patrick K. et Sallis J. (2011), Physical activity during youth sports practices, *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 165(4), 294-299.
- Leff S. et Hoyle R. (1997), The role of parental involvement in youth sport participation and performance, *Adolescence*, 32(125), 233-243.
- Lerner R. et Jovanovic J. (1990), The role of body image in psychological development across the lifespan: A developmental contextual perspective (p. 110-127). In Cash T. and Pruzinsky T. (Eds), *Body images: Development, deviance, and change*, New York, Guilford.
- Lieblich A., Tuval-Mashiach R. et Zilber T. (1998), *Narrative Research*, London, Sage.
- Light R. (2008), *Sport in the lives of young Australians*, Sydney, Sydney University Press.
- Light R. et Curry C. (2009), Children's reasons for joining sport clubs and staying in them: A case study of Sydney soccer club, *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 56(1), 23-27.
- Light R. et Lémoine Y. (2010), A case study on children's reasons of joining and remaining in a French swimming club, *Asian Journal of Exercise and Sports Science*, 7(1), 27-33.

Lindstrop M. et Seybold P. (2003), *Brandchild: insights into the minds of today's global kids*. London, Martin Lindstrom and Individual contributors.

Ling-Yee L. (1997), Effect of collectivist orientation and ecological attitude on actual environment commitment: the moderating role of consumer demographics and product involvement, *Journal of International Consumer Marketing*, 9(4), 31-53.

Loakimidis M. (2007), Green sport: A game everyone wins, *The sport Journal*, 10(2).

Lobstein T., Baur L. et Uauy R. (2004), Obesity in children and young people: a crisis in public health, *Obesity Reviews*, 5(suppl. 1), 4-85.

Loirand G. (2003), Les paradoxes de la « professionnalisation des associations sportives » (p. 85-102). In *Les Associations : entre bénévolat et logique d'entreprise*, de Prouteau L. (dir.), Les Presses universitaires de Rennes, Coll. L'Univers des normes.

Long T. et Pantaléon N. (2007), Étude des relations entre conscience réglementaire et contextes de pratiques sportive auprès d'adolescents sportifs, *Staps*, 28(75), 43-58.

Long T. (2009), Conscience du droit, des règles sportives et contextes de socialisation : institutionnalisation versus autorégulation, *Droit et Société*, 1(71), 161-180.

Long T. et Pantaléon N. (2014), When sport and everyday citizenship are connected, *Staps*, 106, 7-19.

Lyras A. et Welty Peachey I. (2011), Integrating sport-for-development theory and praxis, *Sport Management Review*, 14(4), 311-326.

M

MacPhail A., Gorley T. et Kirk D. (2003), Young people's socialization into sport: A case study of an athletic club, *Sport, Education and Society*, 8(2), 251-267.

Madrigal R. et Dalakas V. (2008), Consumer psychology of sport (p. 857- 876). In Haugtvedt C., Herr P., and Kardes F. (Eds), *Handbook of consumer psychology*, New York, Tyler and Francis.

Mael F. et Ashforth B. (1992), Social identity theory and the organization, *Academy of Management Review*, 14, 20-39.

- Mageau G. et Vallerand R. (2003), The coach–athlete relationship: a motivational model, *Journal of Sports Science*, 21, 883-904.
- Magnane G. (1964), *La sociologie du sport*, Paris : Gallimard.
- Mahoney J. et Stattin H. (2000), Leisure activities and adolescent antisocial behavior: the role of structure and social context, *Journal of Adolescence*, 23(2), 113-127.
- Mahoney L., Carns B. et Farmer T. (2003), Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation, *Journal of Educational Psychology*, 95, 409-418.
- Makower J. (1993), *The E-Factor: The Bottom Line Approach to Environmentally Friendly Business*, New York, Tiden Press.
- Malhorta N., Décaudin J.-M. et Bouguerra A. (2011), *Études Marketing*, Pearson, 6^{ème} édition.
- Malina R. (1991), Fitness and performance: adult health and the culture of youth (p. 30-38). In *New possibilities, new paradigms?*, Park R. et H.M. Eckert H. (Eds), Human Kinetics, Champaign, Ill.
- Malina R., Bouchard C. et Bar-OR O. (2004), *Growth, Maturation, and Physical Activity*, 2nd edition, Human Kinetics, Champaign IL.
- Malina R. (2009), Children and adolescents in the sport culture: The overwhelming majority to the select few, *Journal of Exercise Science and Fitness*, 7(2), supplement, S1-S10.
- Mallen C., Stevens J. et Adams L. (2011), A content analysis of environmental sustainability research in a sport-related journal sample, *Journal of Sport Management*, 25, 240-256.
- Maréchal J.-P. (2005), Développement durable (p. 125-140). In Laville J.L. et Cattani D. (Eds), *Dictionnaire de j'autre économie*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Marks L. et Mayo M. (1991), An Empirical Test of a Model of Consumer Ethical Dilemmas, *Advances in Consumer Research*, 18, 720-728.
- Maroy C. (1995), L'analyse qualitative d'entretiens, In *Pratiques et méthodes de recherches en sciences sociales*, dans Albarello L., Digneffe F., Hiernaux J.-P., Maroy C. et al. (Eds), Paris, Armond Colin.

Marsh H. (1998), Age and gender effects in physical self-concepts for adolescent elite athletes and non-athletes: A multicohort-multioccasion design, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 237-259.

Maslow A. (1987), *Motivation and personality*, New York, Harper & Row.

McCallister G., Blinde M. et Weiss M. (2000), Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport coach, *Physical Educator*, 57(1), 35- 45.

McCarthy P. et Jones M. (2007), A qualitative study of sport enjoyment in the sampling years, *The Sport Psychologist*, 21, 400-416.

McCullagh P., Matzkanin K., Shaw S. et Maldonado M. (1993), Motivation for participation in physical activity: a comparison of parent-child perceived competencies and participation motives, *Pediatric Exercise Science*, 5, 224-233.

McGee R. et Williams S. (2000), Does low self-esteem predict health compromising behaviours among adolescents?, *Journal of Adolescence*, 23(5), 569-582.

McHale S. et Crouter A. (2000,), *The social contexts of activities in preadolescence: Links with psychological adjustment*, Paper presented at the Society for Research on Adolescence, Chicago, IL.

Mead G. (2006), *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.

Mennesson C. (2011), Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives, *Réseaux*, 168-169, 87-110.

Mennesson C. et Julhe S. (2012), L'art (tout) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés, *Politix*, 99, 109-128.

Meyer F., O'Conor H. et Shirrefs S. (2007), Nutrition for the young athlete, *Journal of Sports Science*, 25, 73-82.

Micheletti M. (2003), *Political Virtue and Shopping. Individuals, Consumerism, and Collective Action*, New York, Palgrave Macmillan.

Mignon P. et Truchot G. (2002), *Les pratiques sportives en France*, Paris, Editions de l'Insep.

- Miguel P., Leo F., Oliva D., Amado D. et Calvo T. (2013), The importance of parent's behavior in their children's enjoyment and amotivation in Sports, *Journal of Human Kinetics*, 36, 171-179.
- Miles M. et Huberman M. (2003), *Analyse des données qualitatives*, Paris, de boeck.
- Millar S., Oldham A. et Donovan M. (2011), Coaches' self-awareness of timing, nature and intent of verbal instructions to athletes, *International Journal of Sports Science and Coaching*, 6, 503-513.
- Mohr A., Webb J. et Harris E. (2001), Do consumer expect companies to be socially responsible? The impact of corporate social responsibility on buying behavior, *Journal of Consumer Affairs*, 35(1), 45-72.
- Monnin E. et Ferréol G. (2014), *Sport, santé et cohésion sociale*, Belfort-Montbéliard, UTBM.
- Moore R. et Stephens L. (1975), Somme communication and demographic determinants of adolescent consumer, *Journal of Consumer Research*, 2(2), 80-92.
- Moriarty D. et Moriarty M. (1988), *Socio-cultural influences in eating disorders: focus on sports/fitness programs*. Annual Meeting of the National Conference on Eating Disorders, Columbus, OH.
- Morris J. et Crawford M. (1958), Coronary heart disease and physical activity of work: evidence of a national necropsy survey, *British Medicine Journal*, 2(20), 1485-1496.
- Moschis G., Moore R. et Stephens L. (1977), Purchasing patterns of adolescent consumers, *Journal of Consumer Research*, 9, 279-268.
- Moschis G. et Churchill G. (1978), Consumer socialization: A theoretical and empirical analysis, *Journal of Marketing Research*, 15(4), 599-609.
- Muller J. (2018), Les jeunes aiment le sport... de préférence sans contrainte, *Consommation et modes de vie*, 257.
- Muncy J. et Vittel S. (1992), Consumer Ethics: an investigation of the beliefs of the final consumer, *Journal of Business Research*, 24, 297-311.

Murcia J., Roman M., Galindo C., Alonso N. et Cutre D. (2008), Peer's influence on exercise enjoyment: A self-determination theory approach, *Journal of Sport Science and Medicine*, 7, 23-31.

N

Najar C. et Zaiem I. (2010), Influence de l'implication durable sur l'intention et le comportement d'achat écologique, *La Revue Gestion et Organisation*, 4, 1-35.

Nasir V. and Karakaya F. (2014), Consumer Segments in Organic Foods Market, *Journal of Consumer Marketing*, 31(4), 263-277.

Neuman K. (1986), Personal values and commitment to energy conservation, *Environmental and Behavior*, 18(1), 53-74.

Nicholls J. (1984), Achievement motivations: conceptions of ability subjective experience task choice, and performance, *Psychological Review*, 91(3), 328-346.

Nicholls A. et Lee N. (2006), Purchase Decision-Making in Fair Trade and the Ethical Purchase Gap: Is There a Fair Trade Twix?, *Journal of strategic Marketing*, 14(4), 369-386.

Nicholson M. et Hoyer R. (2008), *Sport and social capital*, Amsterdam, Elsevier.

Nicoleta L. (2014), The relationship between sport activities-effects- values in secondary education, *Scientific Journal of Education, Sports, and Health*, 1(XV), 72-81.

Nilsson P. (1993), *Le football et le moral*, Stockholm, HLS Forlag.

Nogueira D., Faerstein E., Rugani I., Chor D., Lopes C. et Werneck G. (2009), Does Leisure-Time Physical activity in early adulthood predict later physical activity? Prosaude Study?, *Brazilian Journal of Epidemiology*, 12(1), 3-9.

Nosanchuk T. et MacNeil M. (1989), Examination of the effects of traditional and modern martial arts training on aggressiveness, *Aggressive Behavior*, 15(2), 153-159.

O

- Odin Y., Vinais J.-Y. et Valette-Florence P. (1996), Analyse confirmatoire des domaines motivationnels de Schwartz, *Actes du Congrès de l'Association Française du Marketing*, Poitiers, p. 125-139.
- Ogden C., Flegal K, Carroll M. et Johnson L. (2002), Prevalence and trends in overweight among U.S. children and adolescents, 1999-2000, *Journal of the American Medicine Association*, 288(14), 1728-1732.
- Ogden C., Carroll M. et Flegal K. (2012), Prevalence of obesity and trends in body mass index among US children and adolescents, 1999-2010, *Journal of the American Medicine Association*, 307(5), 384-490.
- Ohl F. (2006), *Sociologie du sport, perspectives internationales et mondialisation*, Paris, PUF.
- Olds T., Dollman J. et Maher C. (2009), Adolescent sport in Australia: Who, When, Where, and what?, *ACHPER Healthy Lifestyles*, 56(1), 11-16.
- Olshansky S., Passaro D., Hershow R., Layden J., Carnes B., Brody J., Hayflick L., Butler R., Allison D. et Ludwig D. (2005), A Potential Decline in Life Expectancy in the United States in the 21st Century, *The new england journal of medicine*, 352(11), 1138-1145.
- Olson J. et Zanna M. (1994), Attitudes and attitude change, *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154.
- Ommundsen Y., Roberts C., Lemyre N. et Treasure D. (2003), Perceived motivational climate in male youth soccer: Relations to social-moral functioning, sportspersonship and team norm perception, *Psychology of sport and Exercise*, 4, 397-413.
- O'Neill J., Pate Russel. et Hooker S. (2011), The contribution of dance to daily physical activity among adolescent girls, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(87), 1-8.
- Oppert J. (2003), *Activité physique, sédentarité et gain de poids*, Cholé-Doc, 80.
- Orlick T. (1974), Sport participation: a process of shaping behavior, *Human Factor*, 16(5), 558-561.
- Orlick T. (2016), *Pursuit of Excellence*, Ottawa: Runge Press, 5th edition.

Ottman J., Stafford E. et Hartman C. (2006), Avoiding Green Marketing Myopia: Ways to Improve Consumer Appeal for Environmentally Preferable Products, *Environment*, 38(5), 22-36.

Özçağlar-Toulouse N. (2009), Quel sens les consommateurs responsables donnent-ils à leur consommation ? Une approche par les récits de vie, *Recherche et Applications en Marketing*, 24(3), 3-23.

P

Paek H.-J. et Nelson R. (2009), To Buy or Not to Buy: Determinants of Socially Responsible Consumer Behaviour and Consumer Reactions to Cause-related and Boycotting Ads, *Journal of Current Issues and Research in Advertising*, 31(20), 75-90.

Palayret G. et Ildefonse F. (1998), *La sensibilité*, Paris, SEDES.

Pantaléon N. (2003), Socialisation par les activités sportives et jeunes en difficultés sociales, *Empan*, 3(51), 51-53.

Parfitt G. et Eston R. (2005), The relationship between children's habitual activity level and psychological well-being, *Acta Paediatrica*, 94(12), 1791-1797.

Parlebas P. (1984), Le sport est-il un jeu naturel, universel et supérieur ?, *Vers l'Éducation Nouvelle*, 387, 4-15.

Parlebas P. (1987), *Éléments de sociologie du sport*, Paris, PUF.

Parsons E. et Betz N. (2001), The relationship of participation in sports and physical activity to body objectification, instrumentality, and locus of control among women, *Psychology of Women Quarterly*, 25(3), 209-222.

Patriksson G. (1995), *Socialisation, Synthèse de recherche : Partie II*. In *Le rôle du sport dans la société : Santé, Socialisation, Économie*. Strasbourg, Les Éditions du Conseil de l'Europe.

Payne W., Eime R. et Donaldson A. (2010), What the best way to develop healthy and welcoming sports clubs?, *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12, suppl. 2, e91.

- Peattie K. (2010), Green Consumption: behavior and norms, *Annual Review of Environment and Resources*, 35(1), 195-228.
- Pedersen E. et Neergaard P. (2006), Caveat emptor-let the buyer beware! Environmental labeling and the limitations of green consumerism, *Business strategy and the Environment*, 15(1), 15-29.
- Pertie T. (1996), Differences between male and female college lean sport athletes, non-lean sport athletes, and non-athletes on behavioral and psychological indices of eating disorders, *Journal of Applied Sport Psychology*, 8(2), 218-230.
- Piaget J. (1964), *Six études de psychologie*, Paris, Éditions Denoël.
- Pineau G. et Le Grand J.-L. (2002), *Les histoires de vie*, Paris, PUF.
- Pitter R. et Andrews D. (1997), Serving America's underserved youth: Reflections on sport and recreation in an emerging social problems industry, *Quest*, 49(1), 85-99.
- Pociello C. (1994), *Sports et pouvoirs au XXe siècle*, Presses Universitaires Grenoble.
- Pollay R. (1983), Measuring the cultural values manifest in advertising, *Current Issues and Research in Advertising*, 6(1), 71-92.
- Poulsen A. et Ziviani J.-M. (2004), Health enhancing physical activity: Factors influencing engagement patterns in children, *Australian Occupational Therapy*, 51(2), 69-79.
- Priest N., Armstrong R., Doyle J. et Waters (2008), Policy Interventions Implemented through Sporting Organizations for Promoting Healthy Behavior Change (Cochrane Review). In *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4, Chichester (UK), John Wiley and Sons.
- Pronk N., Goodman N., O'Connor P. et Martinson B. (1999), Relationship between modifiable health risks and short-term health care changes, *Journal of the American Medical Association*, 282, 2235-2239.
- Pronovost G. et Royer C. (2003), Les valeurs des jeunes (p. 145-155). In Gauthier M. (dir.), *Regard sur ... La jeunesse au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval.

R

- Raglin J. (1990), Exercise and Mental Health: Beneficial and Detrimental Effects, *Sports Medicine*, 9(6), 323-329.
- Ramanaiah N., Clump M. et Sharpe J. (2000), Personality profiles of environmentally responsible groups, *Psychological Reports*, August, 87(1), 176-178.
- Reynes E. et Lorant J. (2004), Effect of traditional judo training on aggressiveness among young boys, *Perceptual Motors Skills*, 94, 21-25.
- Reynolds D., Nicolson R. et Hambly H. (2003), Evaluation of an exercise-based treatment for children with reading difficulties, *Dyslexia*, 9(1), 48-71.
- Richman E. et Shaffer D. (2000), If you let me play sports: How might sport participation influence the self-esteem of adolescent females?, *Psychology of Female Quarterly*, 24(3), 193-205.
- Rimm E., Stampfer M., Giovannucci E., Asherio A., Spiegelman D., Colditz G. et Willett W. (1995), Body Size and Fat Distribution as Predictors of Coronary Heart Disease among Middle-aged and Older US Men, *American Journal of Epidemiology*, 141(12), 1117-1127.
- Robert-Demontrond P. et Basset G. (2004), La labellisation sociale de l'offre commerciale : potentialités et limites, *Gestion 2000*, 1, 15-31.
- Robinson T.-N. (1999), Reducing children's television viewing to prevent obesity: a randomized controlled trial, *The Journal of the American Medical Association*, 282, 1561-1567.
- Robinson P. (2012), *Le coaching sportif*, Paris, de Boeck Supérieur.
- Robitaille S. et Trottier C. (2011), *Habilités de vie enseignées par les entraîneurs de basketball en contexte scolaire : études de cas* (p. 177- 182). In Spallanzani C., Goyette R., Roy M., Trucotte S., Desbiens J-F. et Beaudoin S. (dir.), *Mieux former pour agir dans une société en Mouvement*, Québec, Montréal, Presses de l'Université de Québec.
- Rocher G. (1992), *Introduction à la sociologie*, Montréal, Édition Hurtubise HMHM.
- Rodhain A. (2002), *L'école et la socialisation de l'enfant consommateur*, Paris, Éditions Economica.

- Rodhain A. (2003), Essai de compréhension de la relation entre l'enfant et la marque dans le contexte scolaire, Thèse de Doctorat en sciences de gestion, Université de Montpellier II.
- Rodhain A. (2013), je n'aimerais point, mais j'y peux point : exploration des écarts entre attitude et comportement en consommation alternative, *Revue Management et Avenir*, 61, 50-69.
- Roedder-John D. et Cariveau Karsten Y. (1994), *Measuring young children's preferences: the use of behaviorally anchored rating scales*. Cambridge, Mass, Marketing Science Institute.
- Roedder-John D. et Peracchio L. (1993), Children as consumers: Are They "Marketing-Literate", *Advances in Consumer Research*, 20, 273.
- Roedder-John D. (2001), 25 ans de recherche sur la socialisation de l'enfant-consommateur, *Recherche et Application en Marketing*, 16(1), 87-129.
- Chaplin L.-N. et Roedder John (2010), Interpersonal Influences on Adolescent Materialism: A New Look at the Role of Parents and Peers, *Journal of Consumer Psychology*, 20, 176-184.
- Roger A. et Bavazzano P. (2011), Des activités athlétiques à l'école entre santé et performance, *Staps*, 4(94), 85-102.
- Rokeach M. (1968), *Beliefs, attitudes, and values*, San Francisco, Jossey Bass Publishers.
- Rokeach M. (1973), *The Nature of Human Values*, New York, The Free Press.
- Romero A. (2005), Low-income neighborhood barriers and resources for adolescents' physical activity, *Journal of Adolescence Health*, Journal of Adolescence Health, 36, 253-259.
- Rosenberg M. (1979), *Conceiving The Self*, New-York, Basic.
- Rouen-Mallet C. (2002), *Sensibilité aux marques et formation de l'ensemble évoqué chez l'enfant*, Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université Paris 1 Panthéon Sorbonne.
- Roux D. (2004), Les orientations envers l'achat d'occasion, le rôle du risque perçu et de l'expertise : quelles implications pour la distribution, *Décisions Marketing*, 35, 9-21.

Roux D. (2014), *La consommation engagée : entre mieux et moins ?*, 25^{èmes} Journées Scientifiques de l'Environnement - L'économie verte en question, Créteil, France, 18-20 Février.

Rowe S. (2008), Modern sports: Liminal ritual or liminoid leisure? (p. 127-149), In *Victor Turner and Contemporary cultural performance*, John G. (Eds), Oxford/ New York, Bergham Books.

Ryan R. et Deci E. (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychology*, 55(1), 68-78.

S

Sachdeva S., Jordan J. et Mazar N. (2015), Green Consumerism: moral motivations to a sustainable future, *Current Opinion in Psychology*, 6, 60-65.

Sagar S., Lavallee D. et Spray. (2007), Why young elite athletes fear failure: consequences of failure, *Journal of Sports Sciences*, 25, 1171-1185.

Schulenkorf N., Sherry E. et Rowe K. (2016), Sport for Development: An Integrated Literature Review, *Journal of Sport Management*, 30, 22-39.

Sallis J. Hovell M., Hofstetter C., Faucher P., Elder J., Blanchard J., Caspersen C., Powell K. et Christensen G. (1989), A multivariate study of determinants of vigorous exercise in a community sample, *Preventive Medicine*, 18(1), 20-34.

Sallis J., Prochaska J. et Taylor W. (2000), A review of correlates of physical activity of children and adolescents, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35(5), 963-975.

Salvy S., de la Haye K., Bowker J. et Hermans R. (2012), Influence of peers and friends on children's and adolescents' eating and activity behaviors, *Physiology and Behavior*, 106, 369-378.

Scanlan T. et Lewthwaite R. (1986), Social psychological aspects of competition for male youth sports participation: predictors of enjoyment, *Journal of sport psychology*, 8, 25-35.

Schultz P. et Zelezny L. (1999), Values as predictors of environmental attitudes: evidence for consistency across 14 countries, *Journal of Environmental Psychology*, 19, 255-265.

- Schwartz S. et Bilsky W. (1987), Toward a psychological structure of human values, *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 550-562.
- Schwartz S. et Bilsky W. (1993), Vers une théorie de l'universalité du contenu et de la structure des valeurs : extensions et reproduction interculturelles, *Recherche et Applications en Marketing*, 8(4), 77-106.
- Schwartz S. (1995), Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries, In Zanna M. (eds.), *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz S. et Rubel T. (2005), Sex differences in value priorities: cross-cultural and multi-method studies, *Journal of personality and social psychology*, 89(6), 1010-1028.
- Schwartz S. (2006), Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications, *Revue Française de sociologie*, 47(4), 929-968.
- Sfar A. (2006), *L'influence des facteurs psychoculturels sur le comportement responsable du consommateur : proposition d'un cadre conceptuel préliminaire*, acte du 5^{èmes} Journées Normandes de Recherche sur la Consommation : Société et consommations, 23-24 Mars, IAE de CAEN, p. 1-21.
- Shaw D. et Clarke I. (1999), Belief formation in ethical consumer groups: an exploratory study, *Marketing Intelligence and Planning*, 17(2), 109-120.
- Shaw D. (2000), *Consumed by ethics? A model building approach to ethical consumer decision-making*, thesis submitted for a PhD, Glasgow Caledonian University, United Kingdom.
- Shaw D. et Newholm T. (2002), Voluntary simplicity and the ethics of consumption, *Psychology and Marketing*, 19(2), 167-185.
- Shaw D. et Shiu E. (2000), The Impact of ethics in consumer choice: a multivariate modeling case Study, *conference paper presented at the Australian and New Zealand marketing conference (ANZMAC)*.
- Shaw D., Shiu E. et Clarke I. (2000), The contribution of ethical obligation and self-identity to the theory of planned behavior: an exploration of ethical consumers, *Journal of Marketing Management*, 16, 879-894.

- Shephard R. (1997), Curricular physical activity and academic performance, *Pediatric Exercise Science*, 9, 113-125.
- Shephard, R., Volle M., Lavallee H., La Barre R., Jequier J. et Rajie, M. (1984), Required physical activity and academic grades: A controlled study (p. 58-63). In Hmarinen J. and Valimaki I. (Eds), *Children and Sport*, Verlag, Berlin, Springer.
- Shilling C. (2003), *The body and social theory*, London, Sage, 2nd edition
- Sibley B. et Etnier J. (2003), The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis, *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256.
- Siegel S., Pena M., Cardenas E. et Malina (2009), Participation in organized sport among Mexican youth (p. 38-48). In Coelho e Silva M., Figueiredo A., Elferink-Gemser M. et Malina R (Eds), *Youth Sports, Volume 1m Participation, Trainability and Readiness*, Coimbra University Press.
- Siesmaa E., Finch C. et Blitvich J. (2012), Reasons for sport participation and dropout among Australian junior cricketers and netballers, *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15, supplement 342, S127-S187.
- Silance L. (1998), *Les sports et le droit*, Bruxelles, Éditions De Boeck.
- Silberstein L., Strielgel-Moore R., Timko C. et Rodin J. (1988), Behavioral and psychological implications of body dissatisfaction: do men and women differ?, *Sex Roles*, 19(3-4), 219-232.
- Silva A., Carvalhal M., Coelho E. et Liborio M. (2008), The impact of physical activity and sports practice in some health related parameters in school age students from Vila Real, *Fitness and performance Journal*, 7(3),151-157.
- Simon C., Klein C. et Wagner A. (2005), La sédentarité des enfants et des adolescents, un enjeu de santé publique, *Journale de Pédiatrie et de Puériculture*, 18(5), 217-223.
- Singh G., Kogan M., Siahpush M. et Van Dyck P. (2008), Independent and Joint Effects of Socioeconomic, Behavioral, and Neighborhood Characteristics on Physical Inactivity and Activity Levels among US Children and Adolescents, *Journal of Community Health*, 33(4), 206-216.

- Skinner J., Zakus D. et Cowell J. (2008), Development through sport: Building social capital in disadvantaged communities, *Sport management Review*, 11(3), 253-275.
- Smith A. (2003), Peer relationship in physical activity contexts: A road less travelled in youth sport and exercise research, *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 25-39.
- Smith A., Balaguer I. et Duba J. (2006), Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation related responses of youth athletes, *Journal of Sport Science*, 24(12), 1315-1327.
- Smith A. et Westerbeek H. (2007), Sport as a vehicle for deploying corporate social responsibility, *Journal of Corporate Citizenship*, 25, 43-54.
- Smith M. et Cushion C. (2006), An investigation of the in-game behaviors of professional, top-level youth soccer coaches, *Journal of Sports Sciences*, 24(4), 355-366.
- Smith N.-C. (1990), *Morality and the market: Consumer Pressure for Corporate Accountability*, London, Routledge.
- Smith P. et Ogle J. (2006), Interactions Among High School Cross-Country Runners and Coaches: Creating a Cultural Context for Athletes' Embodied Experiences, *Family and Consumers Sciences Research Journal*, 34(3), 276-307.
- Smoll F. et Smith R. (2003), Enhancing coaching effectiveness in youth sports: theory, research, and intervention (p. 227-239). In Malina R. et Clark M (Eds), *Youth Sports: Perspectives for a new century. Coaches Choice*, Monterey, CA.
- Smoll F. et Smith R. (2006), *Enhancing coach-athlete relationships: cognitive behavioral principles and procedures*. In Dosil J. (Eds), *The Sport psychologist's handbook: A guide for sport-specific performance enhancement*, Chichester, England: John Wiley and Sons Limited.
- Solomon M., Tissier-Desbordes E. et Heilbrunn B. (2010), *Comportement du consommateur*, Paris, Pearson Education, 6^{ème} édition.
- Soto H. et Travert M. (1997), La rencontre des footballeurs dans un quartier populaire marseillais, *Sociétés*, 55, 51-55.
- Spady D. (1980), Total daily energy expenditure of healthy, free ranging school children', *American Journal of Clinical Nutrition*, 33(4), 766-775.

- Spielberger C. (1983), *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- Stefanovic R. et Lilic L. (2011), The influence on physical exercises and age characteristics on the young school-age runners, *Activities in Physical Education and Sport*, 1(2), 183-186.
- Stephan Y. et Bilard J. (2003), Repercussions of transition out of elite sport on body image, *Perceptual and Motor Skills*, 96(1), 95-104.
- Stern P. et Dietz (1994), The value basis of environmental concern, *Journal of Social Issues*, 56, 121-145.
- St-Hilaire A. et Marcotte. (2005), L'influence de la pratique d'un sport restrictif et non restrictif sur la dépression, le développement pubertaire, l'image corporelle et les standards de la performance à l'adolescence, *Staps*, 26(67), 73-88.
- Stone G. (1962), Appearance and the self (p. 86-116). In Rose M. (Eds), *Human behavior and the social processes: An interactionist approach*, New York, Houghton Mifflin.
- Stone G., Barnes J. et Montgomery C. (1995), ECOSCALE: a scale for the measurement of environmentally responsible consumers, *Psychology and Marketing*, 12(7), 595-612.
- Stren P., Dietz T. et Kalof L. (1993), Value orientation gender, and environmental concern, *Environmental Behaviour*, 25, 322-348.
- Strong C. (1996), Features contributing to the growth of ethical consumerism- a preliminary study, *Marketing Intelligence and Planning*, 14(5), 5-13.
- Strong C. (1998), The impact of environmental education on children's knowledge and awareness of environmental concerns, *Marketing Intelligence and Planning*, 16(6), 349-355.
- Strong W., Malina R., Blimkie C., Daniels S., Dishman R., Gutin B., Hergenroeder A., Must A., Nixon P., Pivarnik J., Rowland T., Trost S. et Trudeau F. (2005), Evidence based physical activity for school-age youth, *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732-737.
- Stunkard A., Berkowitz R., Schoeller D., Maislin G. et Stallings V. (2004), Predictors of body size in the first 2y of life: a high-risk study of human obesity, *International Journal of Obesity*, 28(4), 503-513.

Stuntz C. et Weiss M. (2010), Predictors of Physical Activity Motivation and Mechanisms of Change, *American Journal of Lifestyle Medicine*, 4(5), 433-444.

Synott A. (1993), *The body social Symbolism, self, and society*, New York, Routledge.

T

Tammelin T., Nayha S., Hills A. et Jarvelin M-R. (2003), Adolescent participation in sports and adult physical activity, *American Journal of Preventive Medicine*, 24(1), 22-28.

Tapp J. et Levine F. (1977), *Law, Justice, and the individual in society: Psychological and legal issues*, New York, Holt, Rinehart.

Taras H. (2005), Physical activity and student performance at school, *Journal of School Health*, 75(6), 214-218.

Telama R., Yang X., Viikari J., Välimäki I., Wanne O. et RaitaKari O. (2005), Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study, *American Journal of Preventive Medicine*, 28(3), 267-273.

Terfous F. (2010), Sport et éducation physique sous le Front populaire et sous Vichy : approche comparative selon le genre, *Staps*, 31(90), 49-58.

Thévenot G. (2007), *Prise en compte du naturel dans la consommation : clarification du concept de naturel et proposition d'une échelle de mesure de la Sensibilité au naturel des consommateurs*, Actes des 12^{èmes} Journées de Recherche en Marketing de Bourgogne, Dijon.

Thibault L. (2009), Globalization of sport: An inconvenient Truth, *Journal of Sport Management*, 23(1), 1-20.

Thiery P. et Jolibert A. (2003), *L'influence de l'attitude à l'égard des promotions partage sur le comportement d'achat solidaire*, Actes du Congrès International de l'Association Française de Marketing, Poitiers, p. 107-123.

Thill E., Blareau C., Cazorla G., Doutreloux J.-P. et Fleuridas C. (2009), *L'éducateur sportif*, Paris, Vigot.

Thøgersen J. (2001), Special Session Summary Consumer Values, Behavior and Sustainable Development, *Asia Pacific Advances in Consumer Research*, 4, 2017-209.

Tinoco C. (1998), *La sensibilité, sensation et sentiment*, Paris, Ellipses.

Thompson C. et Coskuner-Balli G. (2007), Enhancing ethical consumerism, *Journal of Consumer Culture*, 7(3), 275-303.

Thompson R. et Sherman R. (1993), *Helping athletes with eating disorders*, Bloomington, Human Kinetics Publishers.

Tomkinson G., Léger L., Olds T. et Cazorla G. (2003), Secular trends in the performance of children and adolescents (1980- 2000: an analysis of 55 studies on the 20m shuttle run test in 11 countries, *Sports Medicine*, 33, 285-300.

Tomlin D., Clarke S., Day M., McKay H. et Naylor P. (2013), Sports drink consumption and diet of children involved in organized sport, *Journal of the international Society of Sports Nutrition*, 10(38), 1-6.

Tomporowski P.-D. (2003), Cognitive and behavioral responses to acute exercise in youth: A review, *Pediatric Exercise Science*, 15, 348-359.

Trautmann F. (2004), Pourquoi boycotter ? Logique collective et expressions individuelles : analyse de systèmes de représentations à partir du cas du Danone, *Le Mouvement Social*, 207, 39-55.

Trudeau F., Laurencelle L. et Shephard R.-J. (2004), Tracking of physical activity from childhood to adulthood, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 36(11), 1937-1943.

Trulson M. (1986), Martial arts training: a novel 'cure' for juvenile delinquency, *Human Relations*, 39(12), 1131-1140.

Turnnidge J., Côté J. et Hancock D. (2014), Positive youth development from sport to life: Explicit or Implicit Transfer?, *Quest*, 66, 203-217.

U

Ueno K. (2014), Inventories of psychological skills for athletic clubs and school life, *Perceptual and Motor Skills: Exercise and Sport*, 118(1), 12-25.

Ulmann J. (1965), *DeLa Gymnastique Aux Sports Modernes*, Vrin, Paris.

V

Valaskis K., Sindell P., Smith G. et Fitzpatrick M. (1979), *The Conserver Society*, New York, Harper and Row.

Valette-Florence P. (1988), Analyse structurelle comparative des composantes des systèmes de valeurs selon Kahle et Rokeach, *Recherche et Applications en Marketing*, 3(1), 15-34.

Valette-Florence P. (1994), *Les styles de vie*, Paris, Nathan.

Van Liere k. et Dunlap R. (1981), Environmental Concern: Does it Make a Difference how it measured?, *Environment and Behavior*, 13(4), 651-676.

Vanhelst J., Béghin L., Bui-Xuân G. et Mikulovic J. (2012), Évaluation de l'activité physique chez l'enfant en surcharge pondérale après un programme de réadaptation : le questionnaire contre l'accélérométrie, *Staps*, 95(1), 67-73.

Vermeir I. et Verbeke W. (2006), Sustainable food consumption: exploring the consumer "attitude-behavioral intention" gap, *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 19, 169-194.

Vermeulen J. (2011), The bridge as playground: Organizing sport in public space, *Culture and Organization*, 17(3), 231-251.

Verplanken B. et Holland R. (2002), Motivated decision making: effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior, *Journal of personality and social psychology*, 82(3), 434-447.

Vinson D.E., Munson J.-E. et Nakanishi M. (1977), An investigation of the Rokeach value survey for consumer research application for consumer research, *Advances in Consumer Research*, 9, 247-252.

Voicu V.-A., Fuerea A., Vişoiu Şuştac Z. et Bocşa M. (2013), Practicing Sports-a fundamental human right, *International Sports Law Review Pandektis*, 10(1-2), 84-94.

W

- Wabitsch M. (2006), Prévenir l'obésité chez les jeunes enfants (p. 1-13). In Tremblay R, Barr R, Peters R., eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Québec, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfant, disponible à l'adresse <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/WabitschFRxp.pdf>
- Wall M. et Côté J. (2007), Developmental activities that lead to dropout and investment in sport, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(1), 77-78.
- Wallon H. (1959), Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant, *Enfance*, 3-4, 287-296.
- Walseth K. et Fasting K. (2004), Sport as a means of integrating minority women, *Sport in Society*, 7(1), 109-129.
- Walters S., Schluter P, Oldham A., Thomson R. et Payne D. (2012), The sideline behaviour of coaches at children's team sports games, *Psychology of Sport and Exercise*, 13(2), 208-215.
- Wandzilak T., Ansorge C.-J. et Potter G. (1988), Comparison between selected practice and game behaviors of youth sport soccer coaches, *Journal of Sport Behavior*, 11, 78-88.
- Wann D. et Branscombe N. (1990), Die-hard and fair-weather fans: Effects of identification on BIRGing and CORFing tendencies, *Journal of Sport and Social Issues*, 14(2), 103-117.
- Waters E., de Silva Sanigorski A., Hall B. J., Brown T., Campbell K.-J., Gao, Y., Armstrong R., Prosser L. et Summerbell C.-D. (2011), Interventions for preventing obesity in children (review), *Cochrane collaboration*, 12, 212 pages.
- Webb D., Mohr L. et Harris K. (2008), A re-examination of socially responsible consumption and its measurement, *Journal of Business Research*, 61(2), 91-98.
- Webster F. (1975), Determining the characteristics of socially conscious consumer, *Journal of Consumer Research*, 2(3), 188-196.
- Weiss M. et Hayashi C. (1995), All in the family: Parent-Child Influences in competitive youth Gymnastics, *Pediatric Exercise Science*, 7, 36-48.
- Weiss M. (2003), Social influences on children's psychological development in youth sports (p. 109-126). In Malina R. et Clark M. (Eds), *Youth Sports: Perspectives for a new century. Coaches Choice*, Monterey, CA.

- Weiss M. et Amorose A. (2008), Motivational orientations and sport behavior (p. 115-155). In Horn T. (Eds), *Advances in sport psychology*, Champaign, IL, Human Kinetics.
- Weiss M., Stuntz C., Bhalla J., Bolter N. et Price M. (2013), "More than a game": Impact of the first tee life skills program on positive youth development: Project introduction and year 1 findings, *Qualitative Research in Sport, Exercise, and Health*, 5, 214-244.
- Wen C., Man J., Tsai M., Yang Y., Cheng T., Lee M., Chan H., Tsao C., Tsai S. et Wu X. (2011), Minimum amount of physical activity for reduced mortality and extended life expectancy: a prospective cohort study, *The Lancet*, 378(9798), 1244-1253.
- Werner E. (1994), Overcoming the odds, *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, 15(2), 131-136.
- Weymans M. et Reybrouk T. (1989), Habitual level of physical activity and cardiorespiratory endurance capacity in children, *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology*, 58(8), 343-359.
- Whitaker R. et Dietz W. (1998), Role of Parental environment in the development of obesity, *Journal of Pediatrics*, 132(5), 768-776.
- Wiersema L. (2000), Risks and benefits of youth sport specialization: perspectives and recommendations, *Pediatric Exercise Science*, 12, 13-22.
- Wigger U., (2001), Exercise and youth: physical activity, sport involvement and development, *European Journal of Sport Science*, 1(3), 1-8.
- Wild A., Bhana A. et Lombard C. (2004), Association among adolescents risk behaviors and self-esteem in six domains, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1454-1467.
- Williams A. (2005), Consumer Social Responsibility?, *Consumer Policy Review*, 15(2), 34-35.
- Williams C., Carter B. et Wynder L. (1981), Prevalence of selected cardiovascular and cancer risk in a pediatric population: the "Know Your Body" project, New York", *Preventive Medicine*, 10(2), 235-250.

Yin K. (2003), *Case study research: Design and methods*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Young W., Hwang K., McDonald S. et Oates C. (2010), Sustainable consumption; Green Consumer Behavior when purchasing products, *Sustainable Development*, 18, 20-31.

Z

Zaiem I. (2005), Le comportement écologique du consommateur : Modélisation des relations et déterminants, *La Revue des Sciences de Gestion*, 214-215, 75-88.

Zeigler E. (2007), Sport management must show social concern as it develops tenable theory, *Journal of Sport Management*, 21(3), 297-318.

Zeldin S. (2004), Preventing youth violence through the promotion of community engagement and membership, *Journal of Community psychology*, 32(5), 623-641.

Zhao X., Lynch J. et Chen Q. (2010), Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis, *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197-206.

Zhao H., Gao Q., Wu Y., Wang Y. et Zhu X. (2014), What affects green consumer behavior in China? A case study from Qingdao, *Journal of Cleaner Production*, 63, 143-151.

Zsóka A. (2008), Consistency and “awareness gaps” in the environmental behavior of Hungarian companies, *Journal of Cleaner Production*, 16(3), 322-329.

Zsóka Á., Szerényi Z., Széchy A. et Kocsis T. (2013), Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students, *Journal of Cleaner Production*, 48, 126-13.

Zulaika L. et Goñi A. (2001), L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi, *STAPS*, 22(56), 75-92.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : La classification des comportements responsables selon les deux dimensions sociales et environnementales (Sfar, 2006).....	39
Tableau 2 : Les dimensions de la CSR (François-Lecompte et Valette-Florence, 2006).....	46
Tableau 3 : La classification des comportements de la CSR en fonction de la forme de l'action (Dubuisson-Queillier, 2009).....	48
Tableau 4 : Tableau synthétique des approches de la CSR.....	49
Tableau 5 : Les modalités d'action des consommateurs socialement responsables par rapport au marché (Özçalışar-Toulouse, 2009).....	52
Tableau 6 : Principaux labels et normes offrant des garanties en matière sociale et environnementale.....	54
Tableau 7 : Le classement des Consommateurs Socialement Responsables (François-Lecompte et Valette-Florence, 2006).....	71
Tableau 8 : Les profils des consommateurs socialement responsables (Gonzalez et al., 2009).....	73
Tableau 9 : Le sens de la CSR pour les consommateurs (Özçalışar-Toulouse, 2009).....	75
Tableau 10 : Les significations de la CSR (Özçalışar-Toulouse, 2009).....	77
Tableau 11 : Les principaux freins à la CSR (François-Lecompte, 2009).....	79
Tableau 12 : Les motivations à la prise en compte des critères sociaux et environnementaux par le consommateur (François-Lecompte, 2009).....	82
Tableau 13 : Les valeurs retenues par Rokeach (1973) dans l'analyse des systèmes de valeurs.....	94

Tableau 14 : Les valeurs retenues par Kahle (1983) dans l'analyse des systèmes de valeurs.....	95
Tableau 15 : Tableau récapitulatif et comparatif des approches de Rokeach (1973) et Kahle (1983).....	97
Tableau 16 : Les domaines motivationnels universels de Schwartz (1992, 2006).....	99
Tableau 17 : Les catégories des domaines motivationnels de Schwartz (2006).....	103
Tableau 18 : Les différents stades de la socialisation du consommateur (Roedder-John, 2001).....	121
Tableau 19 : Les causes de l'abandon de la pratique des APS par les jeunes âgés de 12 à 17 ans en pourcentage.....	173
Tableau 20 : Les profils des enfants interrogés dans le cadre de l'étude qualitative exploratoire.....	236
Tableau 21 : Les profils des parents interrogés dans le cadre de l'étude qualitative exploratoire.....	239
Tableau 22 : Les profils des entraîneurs interrogés dans le cadre de l'étude qualitative exploratoire.....	242
Tableau 23 : Définition et mise en place des étapes de l'analyse de contenu.....	246
Tableau 24 : Taux de fiabilité relatif au codage inter-codeur.....	249
Tableau 25 : Taux de fiabilité relatif au codage intra-codeur.....	249
Tableau 26 : Techniques à utiliser lors de chaque étape du paradigme de Churchill (1979) adapté et révisé par Derbaix et Pecheux (2000).....	292
Tableau 27 : Préconisations concernant la rédaction d'items destinés aux enfants (Derbaix et Pecheux, 2000).....	299
Tableau 28 : Exemples d'items rédigés lors de la 2 ^{ème} étape du paradigme de Churchill (Construit 1 et Construit 2).....	301
Tableau 29 : Exemple d'un item et de format de réponse utilisés lors du pré-test.....	303

Tableau 30 : Les profils des enfants interrogés lors du pré-test de compréhension.....	305
Tableau 31 : Les résultats sur le test de compréhension.....	306
Tableau 32 : Exemple d'un item et de format de réponse utilisés lors de la première collecte.....	307
Tableau 33 : Conseils relatifs à l'administration d'un questionnaire destiné à des enfants.....	309
Tableau 34 : Résultat récapitulatif des corrélations entre items (échelle 1 : MEES).....	311
Tableau 35 : Résultat récapitulatif des corrélations entre items (échelle 2 : SAR).....	311
Tableau 36 : Les résultats KMO et Bartlett du questionnaire initial (échelle 1).....	312
Tableau 37 : Les résultats de l'ACP sur l'ensemble du questionnaire initial (échelle 1).....	312
Tableau 38 : Les résultats KMO et Bartlett (questionnaire initial épuré - échelle 1).....	314
Tableau 39 : La qualité de représentation des items (questionnaire initial épuré - échelle 1).....	315
Tableau 40 : Les résultats de l'ACP sur le questionnaire initial épuré (échelle 1).....	317
Tableau 41 : La matrice des composantes après rotation orthogonale Varimax (échelle 1).....	319
Tableau 42 : Les résultats de l'alpha de Cronbach (Collecte 1- échelle 1).....	323
Tableau 43 : Les résultats KMO et Bartlett (questionnaire initial - échelle 2).....	324
Tableau 44 : Les résultats de l'ACP sur l'ensemble du questionnaire initial (échelle 2).....	325
Tableau 45 : Les résultats KMO et Bartlett (questionnaire initial épuré - échelle 2).....	327
Tableau 46 : La qualité de représentation des items du questionnaire initial épuré (échelle 2).....	328
Tableau 47 : Les résultats de l'ACP sur le questionnaire initial épuré (échelle 2).....	330

Tableau 48 : La matrice des composantes après rotation orthogonale Varimax (échelle 2).....	332
Tableau 49 : Les résultats de l'alpha de Cronbach (échelle 2).....	337
Tableau 50 : Les résultats KMO et Bartlett (Collecte 2 - échelle 1).....	343
Tableau 51 : La qualité de représentation des items (Collecte 2 - échelle 1).....	344
Tableau 52 : Les résultats de l'ACP 1 sur la seconde collecte (échelle 1).....	345
Tableau 53 : La matrice des composantes après rotation (Collecte 2 - échelle 1).....	347
Tableau 54 : Les résultats KMO et Bartlett (Collecte 2 - échelle 1).....	348
Tableau 55 : La qualité de représentation des items (collecte 2 - échelle 1).....	348
Tableau 56 : Les résultats de l'ACP 2 sur la seconde collecte (ACP2 - échelle 1).....	349
Tableau 57 : La matrice des composantes après rotation de l'ACP 2 (Collecte 2- échelle 1).....	350
Tableau 58 : Les résultats de l'alpha de Cronbach (Collecte 2 - échelle 1).....	351
Tableau 59 : Récapitulatif des résultats de l'ACP sur la deuxième collecte (échelle 1).....	352
Tableau 60 : Forces et significativités des liens de la MEES (dimensions et items) : Modèle EQS 1 testé.....	354
Tableau 61 : Forces et significativités des liens de la MEES (dimensions et items) : Modèle EQS 2 testé.....	355
Tableau 62 : L'indice Khi^2/DDL calculé pour les deux modèles EQS testés.....	356
Tableau 63 : Les indices d'ajustement des deux modèles EQS testés.....	356
Tableau 64 : Résultats du Rho de Jöreskog : Modèle EQS 2 retenu.....	358
Tableau 65 : Résultats du Rho_{vc} : Modèle EQS 2 retenu.....	358
Tableau 66 : Résultats de la validité discriminante : Dimension 1 - échelle 1.....	359
Tableau 67 : Résultats de la validité discriminante : Dimension 2 - échelle 1.....	359

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 68 : Résultats de la validité discriminante : Dimension 3 - échelle 1.....	360
Tableau 69 : Les résultats KMO et Bartlett (Collecte 2 - échelle 2).....	360
Tableau 70 : La qualité de représentation des items (Collecte 2 - échelle 2 - ACP1).....	361
Tableau 71 : Les résultats de l'ACP 1 sur la seconde collecte (échelle 2).....	363
Tableau 72 : La matrice des composantes après rotation (Collecte 2 - échelle 2).....	365
Tableau 73 : Les résultats KMO et Bartlett (Collecte 2 - échelle 2 - ACP 2).....	366
Tableau 74 : La qualité de représentation des items (Collecte 2 - échelle 2 - ACP 2).....	367
Tableau 75 : Résultats de l'ACP 2 sur la seconde collecte (ACP2 - échelle 2).....	368
Tableau 76 : La matrice des composantes après rotation de l'ACP 2 (Collecte 2 - échelle 2).....	369
Tableau 77 : Les résultats de l'alpha de Cronbach (Collecte 2 - échelle 2).....	370
Tableau 78 : Récapitulatif des résultats de l'ACP sur la seconde collecte (échelle 2).....	371
Tableau 79 : Forces et significativités des liens de la SAR (dimensions et items).....	373
Tableau 80 : L'indice Khi^2/DDL du modèle EQS testé.....	374
Tableau 81 : Les indices d'ajustement du modèle testé.....	374
Tableau 82 : Résultats du Rho de Jöreskog.....	376
Tableau 83 : Résultats du Rho_{vc}	376
Tableau 84 : Résultats de la validité discriminante : dimension 1 - échelle 2.....	377
Tableau 85 : Résultats de la validité discriminante : dimension 2 - échelle 2.....	377
Tableau 86 : Résultats de la validité discriminante : dimension 3 - échelle 2.....	378
Tableau 87 : Récapitulatif des deux échelles de mesure : MEES et SAR.....	379
Tableau 88 : Résultats de l'ACP avec rotation orthogonale Varimax sur l'échelle MEES (collecte finale) et les valeurs d'alpha de Cronbach.....	388

Tableau 89 : Résultats de l'ACP avec rotation orthogonale Varimax sur l'échelle SAR (collecte finale) et les valeurs d'alpha de Cronbach	389
Tableau 90 : La structure finale des deux échelles de mesure.....	391
Tableau 91 : Tableau récapitulatif des hypothèses de la recherche.....	397
Tableau 92 : La répartition de l'échantillon (Groupe Sport) de la collecte finale en fonction des types et motifs de la PS.....	401
Tableau 93 : La répartition de l'échantillon global de la collecte finale (groupe sport et groupe témoin).....	402
Tableau 94 : La répartition de l'échantillon global de la collecte finale par les sous-groupes de sport.....	403
Tableau 95 : Description de l'échantillon de la collecte finale : groupes de sport en fonction du motif de la PS : Compétition ou Loisir.....	403
Tableau 96 : Description de l'échantillon de la collecte finale : groupes de sport en fonction du type de la PS : Collectif ou Individuel.....	404
Tableau 97 : Distribution de l'échantillon de la collecte finale : Sous-Groupes*Age.....	404
Tableau 98 : Distribution de l'échantillon de la collecte finale : Sous-Groupes*catégories d'âge.....	404
Tableau 99 : Les hypothèses sur les liens directs.....	406
Tableau 100 : Les hypothèses sur les liens indirects.....	406
Tableau 101 : Résultats (test T de Student) relatifs à l'influence de la pratique sportive au sein du club fédératif sur la sensibilité des enfants aux actions responsables.....	408
Tableau 102 : Résultats (Test T de Student) sur la différence des moyennes entre les GComp et le GL en termes de leur sensibilité aux actions responsables.....	411
Tableau 103 : Résultats (Test T de Student) sur la différence des moyennes entre les GCol et le GInd en termes de leur sensibilité aux actions responsables.....	413
Tableau 104 : Les hypothèses sur les liens indirects.....	414

Tableau 105 : Les limites de la méthode de Baron et Kenny (1986).....	416
Tableau 106 : Les critères de significativité de la méthode de Preacher et Hayes (2008).....	417
Tableau 107 : Résultats du test de l'effet modérateur de l'âge.....	418
Tableau 108 : Résultats du test de l'effet modérateur du genre.....	419
Tableau 109 : Résultats du test de l'effet modérateur de l'intensité.....	420
Tableau 110 : Résultats du test de l'effet modérateur de la fréquence.....	420
Tableau 111 : L'échelle de mesure 1 : La Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif.....	432
Tableau 112 : L'échelle de mesure 2 : La Sensibilité des enfants aux Actions Responsables.....	435
Tableau 113 : Les hypothèses sur les liens directs.....	437
Tableau 114 : Conclusions quant aux hypothèses centrales relatives à l'influence de la pratique sportive au sein des clubs sur la sensibilité des enfants aux actions responsables.....	439
Tableau 115 : Les conclusions quant à l'hypothèse centrale relative à la comparaison entre le Groupe Sport et le Groupe Témoin.....	440
Tableau 116 : Conclusions quant à l'hypothèse centrale relative à la comparaison entre le Groupe Compétition et le Groupe Loisir.....	444
Tableau 117 : Conclusions quant à l'hypothèse additionnelle <i>Ha</i> (GInd/Comp Vs. GCol/L).....	447
Tableau 118 : Conclusions quant à l'hypothèse additionnelle <i>Hb</i> (GCol/Comp Vs. GCol/L).....	447
Tableau 119 : Les conclusions quant à l'hypothèse centrale H3 relative à la comparaison entre le Groupe Collectif et le Groupe Individuel.....	450
Tableau 120 : Les conclusions quant à l'hypothèse additionnelle <i>Hc</i> (GInd/L Vs. GCol/L).....	451

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 121 : Conclusions quant au rôle médiateur de l'entraîneur sportif dans la relation directe entre la PS et la SAR.....454

Tableau 122 : Conclusions quant aux hypothèses additionnelles relatives à l'influence des variables modératrices sur le lien principal de la recherche.....456

Tableau 123 : Conclusions quant aux hypothèses additionnelles relatives à l'influence des variables modératrices sur la relation de médiation.....459

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Évolution des ventes de produits issus du commerce équitable entre 2004 et 2016 (en millions d'euros).....	58
Figure 2 : Le modèle générique des relations testées dans la littérature sur la consommation verte (Giannelloni, 1998).....	60
Figure 3 : Répartition en valeur des achats de produits biologiques par les ménages entre 2013 et 2017 (en millions d'euros).....	66
Figure 4 : Le système de valeurs et le comportement de consommation (GirI et Stumpp, 1999).....	91
Figure 5 : Un modèle conceptuel de socialisation de l'enfant-consommateur (Moschis et Churchill, 1978).....	117
Figure 6 : Modèle théorique du processus de socialisation de l'enfant-consommateur (Brée, 1993).....	119
Figure 7 : La sensibilisation des enfants aux actions responsables au cœur du système de l'apprentissage social : cadre théorique global de la recherche.....	139
Figure 8 : L'intersection entre l'activité physique, l'exercice physique et le sport.....	153
Figure 9 : Les fondements de l'éthique sportive (Bayle et Mercier, 2008).....	154
Figure 10 : Les raisons principales à la pratique d'un sport selon le sexe en %.....	175
Figure 11 : Les principales motivations à la PS parmi les jeunes âgés de 16 à 25 ans.....	176
Figure 12 : Les composantes du sport organisé.....	185
Figure 13 : Les éléments prédictifs de la motivation de l'activité physique et les mécanismes de changement (Stuntz et Weiss, 2010).....	199

Figure 14 : Le modèle motivationnel de la relation entre le sportif et l'entraîneur (Mageau et Vallerand, 2003).....	203
Figure 15 : Les étapes d'une analyse de contenu (Giannelloni et Vernet, 2012).....	245
Figure 16 : Les aspects du respect manifestés par les enfants lors de leur PS en club.....	251
Figure 17 : Les principaux aspects du rôle de l'entraîneur-éducateur-sportif.....	261
Figure 18 : Modèle conceptuel de la recherche.....	269
Figure 19 : Les huit étapes du développement d'une échelle de mesure selon le paradigme de Churchill (1979).....	291
Figure 20 : Scree-test de la première collecte de données (échelle 1).....	318
Figure 21 : Scree-test de la première collecte de données (échelle 2).....	331
Figure 22 : Distinction entre construits formatifs et réflexifs.....	340
Figure 23 : Scree-test de l'ACP 1 (Collecte 2 - échelle 1).....	346
Figure 24 : Scree-test de l'ACP 2 (Collecte 2 - échelle 1).....	350
Figure 25 : Modélisation de la structure de la MEES (échelle 1) : Modèle EQS 1.....	353
Figure 26 : Modélisation de la structure de la MEES (échelle 1) : Modèle EQS 2.....	355
Figure 27 : Scree-test de l'ACP 1 (Collecte 2 - échelle 2).....	364
Figure 28 : Scree-test de l'ACP 2 (Collecte 2 - échelle 2).....	369
Figure 29 : Modélisation de la structure de la SAR (échelle 2).....	372
Figure 30 : Modèle conceptuel final de la recherche.....	394
Figure 31 : La classification des différents types de médiation (Zhao et al., 2010).....	423
Figure 32 : Les facteurs optimisant les bénéfices tirés par l'enfant de la PS en club.....	468

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 1 : Principaux éléments des entretiens semi-directifs de l'étude qualitative.....	228
Encadré 2 : Le guide d'entretien de l'étude qualitative auprès des enfants.....	230
Encadré 3 : Le guide d'entretien de l'étude qualitative auprès des parents.....	232
Encadré 4 : Le guide d'entretien de l'étude qualitative auprès des entraîneurs.....	233

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma 1 : Design global de la thèse.....	24
Schéma 2 : Les sources et les conséquences du plaisir procuré par le sport (Weiss et Amorose, 2008).....	196
Schéma 3 : Les résultats obtenus quant à la relation de médiation testée.....	422
Schéma 4 : L'effet total de la pratique sportive sur la sensibilité des enfants aux actions responsables avant l'introduction de la médiation.....	422

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	12
PARTIE I - UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE INTERDISCIPLINAIRE : LA CSR ET LA PS.....	29
INTRODUCTION DE LA PARTIE I.....	30
CHAPITRE 1. PRINCIPES ET FONDEMENTS DU COMPORTEMENT DE CONSUMMATION SOCIALEMENT RESPONSABLE.....	33
Introduction.....	33
<i>Section 1. La Consommation Socialement Responsable : Origine et Définition.....</i>	<i>35</i>
1. La CSR : un phénomène ancien.....	36
1.1. Les racines historiques de la consommation socialement responsable.....	36
1.2. La consommation socialement responsable : un concept multi-facette.....	37
2. La définition de la consommation socialement responsable.....	40
2.1. L'émergence et la montée des études sur la CSR.....	40
2.2. Différentes approches de la CSR.....	42
2.2.1. L'approche pionnière de Webster (1975).....	42
2.2.2. L'approche bidimensionnelle de Roberts (1995).....	43
2.2.3. L'approche large de Mohr et al. (2001).....	44
2.2.4. L'approche multidimensionnelle de Francis-Lecompte (2005).....	45
2.2.5. L'approche centrée sur la CSR en tant qu'action collective individualisée d' Özçağlar-Toulouse (2009).....	47
3. Les manifestations de la CSR.....	51
3.1. La forme positive de la CSR.....	53
3.1.1. L'achat des produits labellisés.....	53
3.1.1.1. La consommation des produits équitables.....	56
3.1.1.2. La consommation verte (écologique).....	58
3.1.1.3. La consommation des produits biologiques.....	65
3.1.2. Les actions de boycott : la voie de la prise de parole collective.....	67
3.2. La forme négative de la CSR.....	68
3.2.1. Le boycott : la voie de la défection.....	68
4. Les consommateurs socialement responsables.....	70
4.1. Les caractéristiques des consommateurs socialement responsables.....	70
4.1.1. Les profils des consommateurs socialement responsables.....	71

TABLE DES MATIÈRES

4.1.2. Le sens de la CSR pour les consommateurs.....	74
4.2. Les freins et les motivations à la CSR.....	77
4.2.1. Les freins à la CSR.....	78
4.2.2. Les motivations à la CSR.....	81
4.3. L'écart entre l'attitude et le comportement de CSR.....	83
Conclusion de la section 1.....	85
 <i>Section 2. La sensibilisation des enfants aux actions responsables au cœur du processus de socialisation.....</i>	
<i>87</i>	
1. Le concept de valeur.....	88
1.1. La définition du concept de valeur.....	88
1.2. Le concept des valeurs dans le domaine du comportement de l'enfant-consommateur.....	91
1.2.1. L'approche de Rokeach (1983).....	92
1.2.2. L'approche de Kahle (1983).....	95
1.3. La théorie des valeurs universelles de Schwartz (1992).....	97
1.4. La nature des valeurs.....	103
2. La socialisation de l'enfant à la consommation.....	106
2.1. La socialisation : tentatives de définition.....	106
2.2. La socialisation : une approche sociologique.....	108
2.3. Les deux niveaux de la socialisation.....	112
2.4. La socialisation dans le domaine du comportement de l'enfant-consommateur.....	114
2.5. Les modèles de la socialisation de l'enfant à la consommation.....	116
2.5.1. Le schéma conceptuel de Moschis et Churchill (1978).....	116
2.5.2. Le schéma conceptuel de Brée (1993).....	119
2.5.3. Les étapes de la socialisation de l'enfant-consommateur (Roedder-John, 2001).....	120
2.6. Les agents de socialisation de l'enfant-consommateur.....	124
2.6.1. La famille : premier agent de socialisation de l'enfant à la consommation.....	125
2.6.2. Les autres membres de la famille.....	128
2.6.3. L'école.....	129
2.6.4. Les groupes de pairs.....	131
2.6.5. Le rôle des médias dans la socialisation de l'enfant-consommateur.....	133
2.6.5.1. L'influence des médias traditionnels : la télévision.....	134
2.6.5.2. L'influence des nouveaux médias : Internet et réseaux sociaux.....	135
3. Le concept de la sensibilité.....	139
3.1. Définition du concept de la sensibilité.....	141
3.2. L'étude de la sensibilité en comportement du consommateur.....	141
3.3. Proposition d'une définition de la « sensibilité aux actions responsable ».....	144
Conclusion de la section 2.....	145

<i>Conclusion du chapitre 1. Principes et fondements du comportement de consommation socialement responsable</i>	146
--	-----

CHAPITRE 2. LA PRATIQUE SPORTIVE.....148

Introduction.....	148
-------------------	-----

Section 1. La Pratique Sportive des enfants.....150

1. Définition de la PS.....	151
1.1. L'activité physique.....	151
1.2. L'exercice physique.....	152
1.3. La Pratique Sportive : un aspect technique.....	152
2. Les valeurs et les fonctions de la PS.....	153
2.1. Les valeurs de la PS.....	153
2.2. Les fonctions de la PS.....	156
3. L'importance des APS pour les enfants.....	157
3.1. Les effets bénéfiques des APS sur la santé des enfants.....	159
3.1.1. Les effets bénéfiques des APS sur la santé physique des enfants.....	160
3.1.2. Les APS : un moyen pour lutter contre l'obésité infantile.....	161
3.1.3. Les bienfaits des APS sur la santé mentale des enfants.....	165
3.1.3.1. L'effet des APS sur l'anxiété.....	165
3.1.3.2. L'effet des APS sur le niveau de dépression.....	165
3.1.3.3. L'effet des APS sur le concept de soi et l'estime de soi.....	166
4. Les effets positifs des APS sur la performance scolaire des enfants.....	167
5. Les APS : un moyen pour canaliser les comportements violents chez les enfants.....	168
6. Les niveaux recommandés des APS pour les enfants.....	170
7. L'importance de la promotion des APS proposées aux enfants.....	171
7.1. Les facteurs déterminants de la pratique des APS par les enfants.....	171
7.2. Les obstacles à la pratique des APS par les enfants.....	172
7.3. Les facteurs favorisant à la pratique des APS par les enfants.....	174

Conclusion de la section 1.....	178
---------------------------------	-----

Section 2. La Pratique Sportive au sein des structures fédératives.....180

1. Les fédérations sportives.....	179
2. Les clubs sportifs fédératifs : une structure de PS organisée.....	180
2.1. Définition légale du club sportif.....	180
2.2. Les obligations légales du club sportif.....	181
2.3. Les exigences d'adhésion aux clubs sportifs.....	182
2.4. Le sport dans les clubs : un sport organisé.....	183
2.4.1. Définition du sport organisé.....	183
2.4.2. L'importance de la promotion du sport organisé.....	186
2.4.3. Le club sportif : un contexte sportif institutionnalisé.....	187
2.4.4. L'aspect social de la PS dans les clubs sportifs.....	190

2.4.5.	Les missions et les objectifs des clubs sportifs auprès des enfants.....	191
2.5.	Les spécificités de la PS des enfants dans les clubs sportifs.....	193
2.5.1.	La légitimité de la PS associative des enfants.....	193
2.5.2.	Les motivations des enfants pour adhérer aux clubs sportifs.....	194
2.5.2.1.	Le plaisir procuré par la PS.....	195
2.5.2.2.	Le désir d'acquérir des compétences, des règles et des stratégies du sport.....	197
2.5.2.3.	L'attitude positive vis-à-vis du sport.....	197
2.5.2.4.	L'aspect social du club sportif.....	198
2.5.3.	Les sources de la motivation des enfants à la PS au sein des clubs.....	199
2.5.3.1.	L'influence de la famille.....	200
2.5.3.2.	L'influence des entraîneurs sportifs.....	202
A.	La genèse du goût pour le sport.....	202
B.	Le rôle de l'entraîneur dans l'entretien des corps des sportifs.....	204
C.	Le rôle de l'entraîneur dans le développement des habilités de vie chez les sportifs.....	206
2.5.3.3.	L'influence des pairs.....	210
2.6.	Les clubs sportifs : un contexte privilégié à la pratique sportive des enfants pratiquants.....	210
2.7.	La promotion du comportement pro-environnemental au sein des clubs sportifs : un potentiel de sensibiliser à l'éco-responsabilité.....	213
	Conclusion de la section 2.....	215
	<i>Conclusion du chapitre 2. La pratique sportive.....</i>	<i>217</i>
	PARTIE II - PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES RELATIVES À L'INFLUENCE DE LA PS AU SEIN DES CLUBS FÉDÉRATIFS SUR LA SAR DES ENFANTS.....	219
	INTRODUCTION DE LA PARTIE II.....	220
	CHAPITRE 3. ÉTUDE QUALITATIVE ET FORMULATION DU CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE.....	223
	Introduction.....	223
	<i>Section 1. L'étude qualitative exploratoire.....</i>	<i>225</i>
1.	Objectifs et méthodologie de l'étude qualitative.....	226
1.1.	Objectifs de l'étude qualitative exploratoire.....	226
1.2.	Précisions méthodologiques.....	229
1.2.1.	La mise au point des guides d'entretien.....	229
1.2.1.1.	Le guide d'entretien des enfants.....	229
1.2.1.2.	Le guide d'entretien des parents.....	231
1.2.1.3.	Le guide d'entretien des entraîneurs.....	233
1.3.	Caractéristiques de l'échantillon de l'étude qualitative.....	234
1.3.1.	L'échantillon des enfants.....	234
1.3.2.	L'échantillon des parents.....	239

1.3.3.	L'échantillon des entraîneurs.....	241
2.	Les résultats de l'étude qualitative exploratoire.....	243
2.1.	L'analyse du contenu.....	244
2.1.1.	La fiabilité et la validité de l'étude qualitative.....	248
2.1.1.1.	Le double codage.....	248
A.	Le codage inter-codeur.....	248
B.	Le codage intra-codeur.....	249
2.1.1.2.	La validité de l'étude qualitative.....	249
2.2.	La mise en perspective des résultats de l'étude exploratoire.....	250
2.2.1.	L'acquisition des valeurs au sein du club.....	250
2.2.1.1.	Focus sur la valeur de respect.....	251
A.	Le respect des autres.....	251
I.	Le respect de l'entraîneur : la personne clé au sein du club.....	253
II.	Le respect des coéquipiers et des adversaires.....	253
B.	Le respect de soi-même.....	254
I.	Le respect des engagements.....	254
II.	Le respect du corps.....	254
C.	Le respect des normes.....	255
I.	Le respect des règles du jeu.....	255
II.	Le respect du règlement imposé au sein du club.....	255
D.	Le respect de l'environnement.....	256
I.	Le type du sport pratiqué.....	256
II.	Les pratiques pro-environnementales adoptées dans certains clubs.....	257
2.1.2.1.	Les valeurs au-delà des frontières du club sportif.....	257
2.2.2.	Les valeurs véhiculées selon le type de sport.....	258
2.2.2.1.	Les sports collectifs : apprentissage des valeurs associées à la vie collective.....	258
A.	Les valeurs de la vie collective.....	259
B.	Des valeurs avec code moral explicite.....	260
2.2.3.	L'entraîneur sportif : une mission à double facette.....	260
2.2.3.1.	Les principaux aspects du rôle de l'entraîneur sportif.....	261
A.	L'aspect technique du rôle de l'entraîneur sportif.....	261
B.	L'aspect éducatif du rôle de l'entraîneur sportif.....	261
I.	Interaction entraîneurs-enfants.....	261
II.	La dimension sociale de la relation entraîneurs-enfants.....	262
2.2.3.2.	Les dimensions de la mission éducative de l'entraîneur sportif.....	262
A.	L'apprentissage des valeurs et la sensibilisation des enfants aux bonnes manières.....	263
I.	Un discours incitant les enfants au respect de soi-même.....	263
II.	Un discours incitant les enfants au respect des autres.....	264
III.	Un discours incitant les enfants au respect des normes : le respect des règles et du règlement.....	264

Synthèse des résultats de l'étude qualitative exploratoire.....	265
Conclusion de la section 1.....	266
<i>Section 2. Modèle conceptuel et formulation des hypothèses de la recherche.....</i>	<i>267</i>
1. Le cadre conceptuel de la recherche.....	268
2. Les hypothèses de la recherche.....	270
2.1. Le lien entre les variables dépendantes et les variables indépendantes.....	270
2.2. L'influence des variables modératrices intégrées dans le modèle conceptuel.....	274
2.2.1. Le rôle modérateur de l'âge de l'enfant.....	276
2.2.2. Le rôle modérateur du genre de l'enfant.....	277
2.2.3. Le rôle modérateur de l'intensité et la fréquence de la PS.....	280
2.3. La mission éducative de l'entraîneur sportif : effet de médiation entre la PS au sein des clubs et la SAR des enfants.....	280
2.4. L'effet de médiation modérée : l'âge de l'enfant, un rôle de modérateur dans l'effet de médiation de la mission éducative de l'entraîneur sportif du lien entre la SAR des enfants.....	281
2.5. L'effet de médiation modérée : le genre de l'enfant, un rôle de modérateur dans l'effet de médiation de la mission éducative de l'entraîneur sportif du lien entre la SAR des enfants.....	282
2.6. L'effet de médiation modérée : l'intensité et la fréquence de la PS, un rôle de modérateur dans l'effet de médiation de la mission éducative de l'entraîneur sportif du lien entre la SAR des enfants.....	283
Conclusion de la section 2.....	285
<i>Conclusion du chapitre 3. Étude qualitative et formulation des hypothèses de la recherche.....</i>	<i>286</i>
CHAPITRE 4. OPÉRATIONNALISATION DES DEUX CONSTRUIITS : APPLICATION DU PARADIGME DE CHURCHILL (1979) RÉVISÉ PAR DERBAIX ET PECHEUX (2000).....	288
Introduction.....	288
<i>Section 1. Phase exploratoire et test de la fiabilité.....</i>	<i>290</i>
1. Première étape : spécifier les domaines des construits.....	294
2. Deuxième étape : création d'un ensemble d'énoncés.....	295
2.1. Les dimensions a priori du construit 1 (la MEES).....	295
2.2. Les dimensions a priori du construit 2 (la SAR).....	297
3. Troisième étape : évaluation des items par des experts.....	302
4. Quatrième étape : première collecte des données, analyse exploratoire.....	303
4.1. Pré-test de compréhension des items.....	303
4.2. Première collecte des données : analyse exploratoire.....	306
4.3. Épuration des outils de mesure.....	309

4.3.1.	Épuration de l'échelle de mesure 1 : la MEES.....	311
4.3.1.1.	La qualité de représentation des items (questionnaire épuré- échelle 1).....	314
4.3.1.2.	La variance totale expliquée (échelle 1).....	316
4.3.1.3.	La matrice des composantes après rotation Varimax (échelle 1).....	318
4.3.1.4.	La fiabilité des mesures (échelle 1).....	322
4.3.2.	Épuration de l'échelle de mesure 2 : la SAR.....	323
4.3.2.1.	La qualité de représentation des items (questionnaire épuré- échelle 2).....	327
4.3.2.2.	La variance totale expliquée (échelle 2).....	329
4.3.2.3.	La matrice des composantes après rotation Varimax (échelle 2).....	331
4.3.2.4.	La fiabilité des mesures (échelle 2).....	337
	Conclusion de la section 1.....	338
	<i>Section 2. Phase confirmatoire et estimation de la validité.....</i>	<i>339</i>
1.	Cinquième étape : Deuxième collecte des données, analyse confirmatoire.....	34
1		
1.1.	Analyse en composantes principales.....	342
1.1.1.	ACP (collecte 2- échelle 1).....	343
1.1.1.1.	ACP1 (collecte 2- échelle 1).....	343
1.1.1.2.	ACP 2 (collecte 2- échelle 1).....	347
1.1.1.3.	La fiabilité du construit : Alpha de Cronbach (collecte 2 - échelle 1).....	351
1.1.1.4.	L'analyse par équations structurelles (collecte 2 - échelle 1).....	352
1.1.1.5.	La fiabilité du modèle 2 retenu (collecte 2 - échelle 1).....	358
1.1.1.6.	La validité du modèle 2 retenu (collecte 2 - échelle 1).....	358
	A. La validité convergente.....	358
	B. La validité discriminante.....	359
	I. Dimension 1 : Sensibilisation à la bonne alimentation.....	359
	II. Dimension 2 : Interaction entraîneurs-enfants.....	359
	III. Dimension 3 : Sensibilisation au respect.....	360
1.1.2.	ACP (collecte 2- échelle 2).....	360
1.1.2.1.	ACP1 (collecte 2- échelle 2).....	360
1.1.2.2.	ACP 2 (collecte 2- échelle 2).....	366
1.1.2.3.	La fiabilité du construit : Alpha de Cronbach (collecte 2 - échelle 2).....	370
1.1.2.4.	L'analyse par équations structurelles (collecte 2 - échelle 2).....	371
1.1.2.5.	La fiabilité du modèle (collecte 2 - échelle 2).....	375

1.1.2.6. La validité du modèle (collecte 2 - échelle 2).....	376
A. La validité convergente.....	376
B. La validité discriminante.....	377
I. Dimension 1 : La sensibilité à l'hygiène de vie.....	377
II. Dimension 2 : La sensibilité au comportement social.....	377
III. Dimension 3 : La sensibilité au respect.....	378
Conclusion de la section 2.....	378
Synthèse « création des deux échelles de mesure ».....	379
<i>Conclusion du chapitre 4. Opérationnalisation des deux construits : la MEES et la SAR.....</i>	<i>381</i>
PARTIE III - PRÉSENTATION ET DISCUSSIONS DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	382
INTRODUCTION DE LA PARTIE III.....	383
CHAPITRE 5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	386
Introduction.....	38
6	
<i>Section 1. Les analyses préalables aux tests des hypothèses.....</i>	<i>387</i>
1. La structure et la cohérence interne des deux échelles de mesure.....	387
1.1. Résultats de l'échelle 1 : La MEES.....	388
1.2. Résultats de l'échelle 2 : La SAR.....	389
1.3. Examen de la normalité des variables.....	390
Conclusion de la section 1.....	392
<i>Section 2. Rappel du modèle conceptuel et un récapitulatif des hypothèses de la recherche.....</i>	<i>393</i>
1. Le modèle conceptuel finalement teste dans la recherche.....	394
2. Le récapitulatif des hypothèses de la recherche.....	396
3. La description statistique de l'échantillon de la collecte finale.....	401
Conclusion de la section 2.....	405
<i>Section 3. Mise en perspective des résultats statistiques de la recherche.....</i>	<i>406</i>
1. Différences significatives entre le groupe sport et le groupe témoin en termes de SAR.....	408

2.	Résultats des liens directs lors des comparaisons entre les groupes de sport.....	409
2.1.	Groupe d'hypothèses H2 : Les enfants qui pratiquent un sport en vue de compétitions sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport comme loisir.....	409
2.2.	Groupe d'hypothèses H3 : Les enfants qui pratiquent un sport collectif sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants qui pratiquent un sport individuel.....	412
3.	Les tests sur les liens indirects.....	414
3.1.	Les résultats des hypothèses sur les effets de modulation.....	418
3.1.1.	L'âge de l'enfant comme modérateur de la relation entre la PS au sein des clubs sportifs et la SAR.....	418
3.1.2.	Le genre de l'enfant comme modérateur de la relation entre la PS dans des clubs sportifs et la SAR.....	419
3.1.3.	L'intensité de la PS comme modératrice entre la PS dans des clubs sportifs et la SAR.....	419
3.1.4.	La fréquence de la PS comme modératrice entre la Ps dans des clubs sportifs et la SAR.....	420
4.	Le test de l'effet médiateur : La MEES comme médiateur du lien entre la PS au sein des clubs fédératifs et la SAR des enfants.....	421
5.	Le test des effets de médiation modérée : La MEES modérée par les variables modératrices du modèle conceptuel.....	423
5.1.	L'âge de l'enfant comme modérateur sur l'effet de médiation.....	423
5.2.	Le genre de l'enfant comme modérateur sur l'effet de médiation.....	424
5.3.	La fréquence et l'intensité de la PS comme modératrices sur l'effet de médiation.....	424
	Conclusion de la section 3.....	424
	<i>Conclusion du chapitre 5. Présentation des résultats de la recherche.....</i>	<i>426</i>
	CHAPITRE 6. DISCUSSIONS, IMPLICATIONS, LIMITES ET VOIES DE RECHERCHE FUTURES.....	428
	Introduction.....	428
	<i>Section 1. Discussions des principaux résultats.....</i>	<i>429</i>
1.	La MEES et la SAR : Deux échelles de mesure tridimensionnelles.....	431
1.1.	Échelle de mesure 1 : La Mission Éducative de l'Entraîneur Sportif.....	431
1.2.	Échelle de mesure 2 : La Sensibilité des enfants aux Actions Responsables.....	434
2.	Résultats sur les liens directs.....	436
2.1.	La Pratique Sportive au sein des clubs influence significativement la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables.....	438

TABLE DES MATIÈRES

2.1.1. Les enfants du groupe sport sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants du groupe témoin (H1).....	439
2.1.2. Les enfants du groupe compétition sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants du groupe loisir (H2).....	443
2.2.3. Les enfants du groupe individuel sont plus sensibles aux actions responsables que les enfants du groupe collectif (H3).....	448
Les conclusions relatives aux hypothèses sur liens directs.....	451
3. Résultats sur les liens indirects.....	452
3.1. L'effet de médiation de l'entraîneur sportif sur la relation entre la Pratique Sportive et la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables.....	452
3.2. Les résultats sur les effets de modération.....	454
3.2.1. Impact des variables modératrices sur la relation entre la Pratique Sportive et la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables.....	455
3.2.1.1. Le rôle modérateur de l'âge sur le lien entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs et la SAR.....	455
3.2.1.2. Le rôle modérateur du genre sur le lien entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs et la SAR.....	455
3.2.1.3. Le rôle modérateur de l'intensité et de la fréquence de la PS sur le lien entre la PS au sein des clubs sportifs fédératifs et la SAR.....	456
Les conclusions relatives aux hypothèses sur l'impact des modérateurs sur le lien principal.....	457
3.2.3. Impact des modérateurs sur l'effet de la médiation de la MEES sur la relation entre la PS et la SAR.....	457
3.2.3.1. L'âge de l'enfant comme modérateur sur le lien de médiation de la MEES entre la PS et la SAR.....	457
3.2.3.2. Le genre de l'enfant comme modérateur sur le lien de médiation de la MEES entre la PS et la SAR.....	458
3.2.3.3. L'intensité et la fréquence de la PS comme modératrices sur le lien de médiation de la MEES entre la PS et la SAR.....	458
Les conclusions relatives aux hypothèses sur les liens indirects.....	460
Conclusion de la section 1.....	460
<i>Section 2 : Les implications, limites et voies de recherche futures.....</i>	<i>461</i>
4. Les implications de la recherche.....	462
4.1. Les implications théoriques de la recherche.....	462
4.1.1. L'originalité de la question de la recherche.....	462
4.1.2. Le contexte particulier de l'étude.....	463
4.1.3. La proposition et la définition d'un nouveau concept en comportement de l'enfant-consommateur : la Sensibilité des enfants aux Actions Responsables.....	463
4.2. Les implications méthodologiques de la recherche.....	463
4.3. Les implications managériales de la recherche.....	465

TABLE DES MATIÈRES

4.4. Les implications sociétales de la recherche.....	466
5. Les limites de la recherche.....	467
5.1. Les limites liées aux variables du modèle conceptuel.....	467
5.2. Les limites liées à l'opérationnalisation du construit de la SAR.....	468
5.3. Les voies de recherche futures.....	468
Conclusion de la section 2.....	469
<i>Conclusion du chapitre 6. Discussions des résultats, implications et voies de recherche futures.....</i>	<i>471</i>
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	473
BIBLIOGRAPHIE.....	479
LISTE DES TABLEAUX.....	533
LISTE DES FIGURES.....	541
LISTE DES ENCADRÉS.....	543
LISTE DES SCHÉMAS.....	544
TABLE DES MATIÈRES.....	545
ANNEXES.....	556

ANNEXE 1**Guide d'entretien semi-directif auprès d'enfants (7 à 12 ans) pratiquants le sport au sein des clubs sportifs :**

L'objectif principal : Cette étude exploratoire a pour finalité de mettre en évidence les répercussions « positives potentielles » de la participation des enfants (de 7 à 12 ans) aux APS au sein des clubs sportifs affiliés à des fédérations. Il s'agit, notamment, d'étudier et de comprendre l'influence d'une telle pratique sur le comportement responsable des enfants.

Phase 1 : L'INTRODUCTION/PHASE INTRODUCTIVE

Objectifs : Mettre l'enfant interrogé dans une situation de confiance (durée estimée : 5 minutes)

Thème 1 : Des généralités sur l'enfant

- Comment t'appelles-tu ?
- Quel âge as-tu ?
- Tu es dans quelle classe ?
- Parles-moi un peu de tes activités extrascolaires préférées (loisirs) ?

Phase 2 : LE DÉBUT DE L'ENTRETIEN/PHASE DE CENTRAGE DU SUJET

Objectifs : Connaitre et comprendre les différents aspects liés à la PS de l'enfant (durée estimée : 10 minutes).

Thème 2 : La PS de l'enfant

- Est-ce que tu aimes faire du sport ? Pourquoi ?
- Quelles sont tes activités préférées ?
- Quels sont les sports que tu pratiques actuellement et ceux que tu as déjà pratiqué ?
- Le choix des activités sportives est-il une décision personnelle ?
- Si non, qui t'as encouragé à choisir cette activité ?
- Tu fais du sport à l'école ?
- Tu préfères le sport à l'école ou ici au club ? Pourquoi ?
- Pour toi, quelles différences y-a-t-il entre le sport à l'école et celui au club ? Est-ce que préfères-tu le plus le sport à l'école ou au club ? Pourquoi ?
- Est-ce que tes amis de l'école sont-ils inscrits ici avec toi ? Pourquoi ?
- Depuis combien d'années tu es inscrit (e) dans un club sportif ?
- Combien d'heures participes-tu au club par semaine ? Pourquoi tu pratiques le sport dans le club ?

- Est-ce que tes frères/sœurs sont inscrits dans un club sportif ? Si non pourquoi ? Si oui dans ce même club ou dans un autre club et Pourquoi ?
- Qui t'as encouragé à le pratiquer ?
- Si ce sont les parents qui l'ont encouragé : on pose des questions sur le statut sportif des parents (par exemple : est-ce que tes parents sont sportifs ? Est-ce que vous faites le sport ensemble ? lequel des tes parents t'encourage le plus à venir au club ? Pourquoi ?

Phase 3 : LE CORPS DE L'ENTRETIEN/PHASE D'APPROFONDISSEMENT

Objectifs : Connaitre et comprendre, du point de vue de l'enfant, comment sa participation sportive au sein d'un club influence-t-elle son comportement en général. En outre, nous visons déterminer la contribution du club sportif au processus de socialisation des enfants, ainsi décrire et situer le rôle central que les entraîneurs jouent dans le cadre de ce processus (durée estimée : 25 minutes).

Thème 3 : Le déroulement de la journée sportive de l'enfant

- Peux-tu me décrire en détail ta journée au sein du club depuis ton arrivée jusqu'à ton départ.
- Avec qui viens-tu ?
- Qui est la personne que tu vois le plus au club ?
- Peux-tu me décrire en détail comment se déroule une séance d'entraînement ?
- D'une manière générale comment décris-tu ton expérience au sein du club ? Pourquoi ?
- Tu te sens obligé à venir ? Pourquoi ? Qui t'oblige ?
- Dans quelle ambiance pratiques-tu le sport ?
- Est-ce que tu es content(e) ? Pourquoi ?
- Tu veux continuer cette pratique ? Pourquoi ?
- Est-ce que tu as participé à une ou plusieurs compétitions sportives ?
- Est-ce que tu as gagné des prix/médailles ?

Thème 4 : La relation entre l'enfant et son entraîneur/l'influence de l'entraîneur sur l'enfant

- Tu pratiques le sport avec un seul entraîneur ou plusieurs ?
- Peux-tu me décrire ton entraîneur ?
- Comment tu trouves ton entraîneur ? Pourquoi ?
- Que représente l'entraîneur pour toi ? Pourquoi ?
- Comment ton entraîneur traite les enfants ?

- Comment tu trouves ça ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que tu apprends de ton entraîneur ?
- Comment il t'a appris ces choses ?
- Est-ce que l'entraîneur te donne des conseils ?
- Quels sont les conseils que l'entraîneur te donne avant/après et durant la séance d'entraînement ?
- Peux-tu me citer des exemples de quelques conseils ?
- Comment trouves-tu ses conseils ?
- Tu prends en considération ses conseils ou non ? Pourquoi ?
- Comment tu les appliques dans le cadre de ta vie quotidienne ?

Thème 5 : L'influence de la PS sur l'enfant en général

- D'une manière générale, quels sont les bénéfices du sport ?
- Peux-tu me citer quelques bénéfices ?
- Et pour toi personnellement, comment as-tu bénéficié de la PS ?
- Qu'est-ce que le sport t'a appris ?

Thème 6 : L'influence de la PS sur l'alimentation de l'enfant

- Est-ce que ta PS influence-t-elle ton alimentation ?
- Comment cette pratique influence-t-elle ton alimentation ?
- Est-ce que tu suis un régime alimentaire précis ? Pourquoi ?
- Est-ce que tu te sens obligé à suivre un régime alimentaire imposé par ton entraîneur ?
- Que penses-tu de ça ? Pourquoi ?
- Comment as-tu appris ces connaissances en matière de l'alimentation ?
- Qui t'as appris ça ?
- Alors, peux-tu me parler de votre alimentation ?
- Quels sont tes aliments préférés ? Pourquoi ?
- Combien de fois tu manges McDonald's/frites/confiseries/glaces/etc. par semaine ? Pourquoi ?

Thème 7 : L'enfant et l'environnement (ses connaissances, attitudes et comportements)

- Peux-tu me parler de l'environnement ?
- C'est quoi l'environnement pour toi ?
- Peux-tu me citer quelques éléments qui appartiennent à l'environnement et que tu connais ?
- Connais-tu des choses (problèmes) qui peuvent menacer l'environnement ?

- Peux-tu me citer un exemple ?
- Comment as-tu appris ceci ?
- Qui t'as appris ces informations ?
- Qu'est-ce qu'on (en fonction de la réponse de l'enfant : père, mère, école, ...) t'a dit exactement ?
- Que représente la protection de l'environnement pour toi ?
- Pourquoi est-il important pour toi de protéger l'environnement ?
- Pour qui ceci est-il bénéfique ?
- Qui est le responsable de la protection de l'environnement ?
- Et toi qu'est-ce que tu fais pour protéger l'environnement ?
- Peux-tu me citer quelques exemples de pratiques que tu réalises toi-même pour protéger l'environnement ?
- Penses-tu que c'est suffisant ? Pourquoi ?

Thème 8 : L'influence de la PS des enfants sur leur comportement écologique

Objectifs : Connaître si la PS de l'enfant influence sur son respect de l'environnement et comment il traduit ce respect dans le cadre de ses pratiques quotidiennes

- Est-ce que ta participation sportive a-t-elle une influence sur ton comportement environnemental ?
- Comment influence-t-elle ce comportement ?
- Est-ce que tu apprends comment tu peux protéger l'environnement dans le club sportif ?
- Qui t'as appris ces comportements au sein de club sportif ?
- Est-ce que tu participes à des activités pour protéger l'environnement au sein du club ? Pourquoi ?
- Qui organise ces activités ?
- Est-ce que tu te sens obligé à participer à ces activités ? Pourquoi ?
- Peux-tu me raconter comment s'est déroulée une activité qui vise la protection de l'environnement à laquelle tu as participé dans le cadre de ton club sportif ?
- Quel était ton sentiment après la participation à cette activité ?

Phase 4 : LA CONCLUSION/PHASE RÉCAPITULATIVE

Objectifs : Faire une récapitulation des principaux points que l'enfant à évoquer lors de l'entretien et lui remercier de sa participation (durée estimée : 5 minutes)

- Est-ce que tu as quelques choses à ajouter ?

ANNEXE 2**Le guide d'entretien auprès des parents d'enfants :**

L'objectif principal : Comprendre de point de vue des parents comment la participation de leur enfant au club sportif pourra influencer son comportement et connaître selon leur propre expérience sur quels aspects se manifeste le plus cette influence.

Phase 1 : INTRODUCTION/PHASE INTRODUCTIVE

Objectifs : Mettre le répondant dans une situation de confiance en posant quelques questions aux parents concernant, par exemple, leur profession, activités de loisirs, etc. en outre, il s'agit de connaître les circonstances de l'inscription de l'enfant au club sportif

(Durée estimée : 5 minutes).

Thème 1 : Des questions générales sur les parents

- Quelle est votre profession ?
- Qu'est-ce que vous faites comme activités de loisirs ?
- Est-ce que vous faites des activités avec vos enfants ? quel(s) type(s) d'activité(s) ?

Pourquoi ?

- Est-ce que vous faites du sport ? Pourquoi ?
- Combien de fois et pour combien d'heures par semaine ?
- Est-ce vous-mêmes vous êtes inscrits dans un club sportif ? Pourquoi ?
- Depuis combien d'années vous êtes inscrit ?
- Comment votre inscription a-t-elle affecté celle de vos enfants ?

Thème 2 : L'inscription de l'enfant au club sportif

- Quel est l'âge de votre enfant ?
- Depuis combien d'années votre enfant est-il inscrit dans un club sportif ?
- Quelle(s) influence(s) avez-vous sur son inscription ?
- Quelles étaient les conditions pour que votre enfant soit accepté au club ? Pourquoi ?
- Pourquoi avez-vous choisi d'inscrire votre enfant à un club sportif ?
- Pourquoi avez-vous choisi un club affilié à une fédération et non pas à un club de loisirs privé ?
- Qu'est-ce qui différencie un club de sport fédératif de celui appartenant au secteur privé ?
- Combien avez-vous d'enfants ? (Nombre de fille(s) et de garçon(s) ?)

- Est-ce qu'ils sont tous inscrits dans un club sportif ?
- Si oui dans le même club ou dans plusieurs ? Pourquoi ?
- Est-ce qu'avez-vous obligé votre enfant à s'inscrire au club sportif ? Pourquoi ? Ou bien c'était une motivation personnelle de la part de votre enfant ?
- Est-ce que vous accompagné votre (vos) enfants au club ? Pourquoi ?
- Est-ce que votre enfant pratique d'autres activités culturelles ? Lesquelles ?

Phase 2 : PHASE DE CENTRAGE DU SUJET/DÉBUT DE L'ENTRETIEN

Thème 3 : La PS de l'enfant

- Combien de fois par semaine votre enfant fait-il du sport en général ? Et dans un club sportif en particulier ? Pourquoi ?
- Pour combien d'heures par semaine ? Pourquoi ?
- Dans quelle(s) activité(s) sportive(s) est-il inscrit ? Pourquoi ?
- Est-ce qu'il a pratiqué d'autres activités avant ?
- Quelle(s) étaient ces activité(s) ?
- Pourquoi va-t-il changé d'activité ?
- Pourquoi avez-vous inscrit votre enfant dans un club sportif ?
- Pensez-vous que le sport à l'école n'est pas suffisant ? Pourquoi ?

Thème 4 : Les influences de la PS en général

- Comment la pratique d'un sport pourrait-elle influencer l'individu en général ?
- D'une manière positive ?
- Comment selon vous le sport pourra influencer l'individu négativement ?
- Quels sont les bénéfices de la PS pour les enfants en particulier ?
- Comment la PS pourra être dangereuse pour les enfants ?

Phase 3 : LE CORPS DE L'ENTRETIEN/PHASE D'APPROFONDISSEMENT

Objectifs : Approfondir la discussion avec les parents en se focalisant sur l'influence de la participation de leur(s) enfant(s) sur leur comportement en général.

Thème 5 : L'impact de la participation des enfants aux clubs sportifs

- Pour vous, quels rôles jouent le club sportif dans la société en général ? Et auprès des participants en particulier ?
- Quelles sont les missions du club sportif auprès des enfants ?
- Qu'attendez-vous de la PS de votre enfant à un club ?
- Quels sont les avantages que les enfants pourront tirer de leur participation à un club

sportif ?

- Comment évaluez-vous la participation de votre enfant au club sportif en particulier ?
- Qui est la personne qui marque le plus la participation de votre enfant au club ?
- Comment cette personne influence-t-elle votre enfant ?
- Quel(s) rôles (outre que l'apprentissage de compétences techniques liés au sport) jouent l'entraîneur auprès des enfants au sein du club sportif ?
- Pensez-vous que les entraîneurs influencent-ils seulement les enfants au sein du club sportif ? Pourquoi ?
- Avez- vous remarqué des changements dans le comportement de votre enfant suite à sa participation au club ?
- Quels sont les changements que vous avez remarqués dans votre enfant avant et après sa participation au club ?
- Sur quels aspects de la vie de votre enfant ces changements avaient le plus grand impact ? Pourquoi ?
- Quelle est l'influence de sa participation au club sur son système de valeurs ?
- Plus précisément sur quelles valeurs avez-vous remarqué l'influence ?
- Quels facteurs sont-ils susceptibles d'engendrer de tels changements ?
- Comment ces facteurs engendrent-ils ces changements ?
- Est-ce que vous pouvez me citer une situation dans laquelle votre enfant à manifester un changement (comportement, attitude, connaissance, etc.) qui a été dû à sa PS ?
- Est-ce que la participation de votre enfant influence-t-elle les autres membres de la famille (sœurs, frères, parents, autres) ?
- Comment se manifeste cette influence ?

Thème 6 : L'influence de la PS de l'enfant sur son alimentation

Objectifs : Comprendre comment la PS influence les processus de la socialisation alimentaire et écologique des enfants de point de vue de leurs parents.

- Comment est-ce que la participation de votre enfant au club a-t-elle influencé les habitudes alimentaires de la famille en général ?
- Est-ce que vous remarqué des changements au niveau de l'alimentation de votre enfant suite à sa participation au club ?
- Comment la participation de votre enfant au club a-t-elle influencé son alimentation ? Pourquoi ?
- Quand votre enfant commence/termine sa journée sportive normalement qu'est-ce

qu'il mange ?

- Pour vous comment l'enfant apprend-t-il ces connaissances alimentaires au sein du club sportif ?

Thème 7 : L'influence de la PS sur la socialisation écologique de l'enfant

- Est-ce que votre enfant participe à des activités qui visent la protection de l'environnement ? Pourquoi ?

- Est-ce que vous trouvez une relation entre la participation à une activité sportive dans un club et la protection de l'environnement ? Pourquoi ?

- Comment cette participation pourra contribuer à la socialisation écologique de votre enfant ?

- Sur quels aspects de cette socialisation elle se manifeste le plus : connaissances écologiques, attitudes ou comportement pro-environnemental) ?

- Comment votre enfant va-t-il montré ça ?

- Comment avez-vous su que cela résulte de sa participation au club ?

- Aimerez-vous que le club sportif organise des activités aux enfants dédiées à leur socialiser écologiquement ? Pourquoi ?

- Quel rôle jouez-vous en tant que parents à la suggestion aux responsables des clubs d'organiser de telles activités ?

- Avez-vous déjà leur suggérer/proposer d'organiser aux enfants des activités autres que celles qui visent uniquement le développement de leurs compétences sportives ? Si oui quelles étaient ces activités ?

Phase 4 : LA CONCLUSION/PHASE RÉCAPITULATIVE

Objectifs : Remercier les parents à leur participation et leur demandant s'ils veulent ajouter quelques choses additionnelles (durée estimée : 5 minutes)

- Avez-vous quelques choses à ajouter et que vous trouvez pertinentes à notre travail ?

Merci de votre disponibilité et du temps que vous nous avez consacré pour participer à notre étude.

ANNEXE 3**Le guide d'entretien auprès des entraîneurs d'enfants dans des clubs sportifs :**

L'objectif principal : Les entretiens auprès des entraîneurs ont pour finalité d'explorer le rôle qu'ils jouent dans l'inculcation des valeurs de respect des autres et de l'environnement lors des séances d'entraînement des enfants au sein des clubs sportifs. De plus, ces entretiens visent également de comprendre l'influence possible des entraîneurs sur l'adoption, par l'enfant, d'un comportement responsable.

Phase 1 : PHASE INTRODUCTIVE

Objectifs : Installer un climat de confiance entre le chercheur et l'interviewé et présenter la démarche de l'entretien en général

Thème 1 : Mieux connaître l'entraîneur et son parcours d'entraînement

- Se présenter et demander à l'entraîneur de se présenter et de décrire brièvement son parcours d'entraînement, sa profession) en posant, par exemple, des questions de telle sorte :

- Quel est votre nom/prénom ?
- Quel est votre niveau d'études ?
- Pourquoi avez-vous choisi ce métier ?
- Depuis combien d'années travaillez-vous comme un entraîneur en général ? et plus précisément au sein de ce club sportif ?
- Quel(s) type(s)/ (sports) de sport entraînez-vous ? Pourquoi avez-vous choisi ce(s) type(s) de sport ?
- Votre travail est-il exclusivement auprès d'enfants ? Pourquoi ?
- (Si la réponse est Non) : Selon votre expérience, quelles différences y-a-t-il entre le travail avec des adultes et le travail avec des enfants ?
- Pour vous, à quoi sont-elles dues ces différences ?
- Comment ces différences affectent-elles votre travail avec les enfants en particulier ?
- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez avec les enfants ?
- Comment essayez-vous de les résoudre ?
- Combien d'enfants entraînez-vous ? quelle(s) est leur(s) tranche(s) d'âge ?

Phase 2 : PHASE DE CENTRAGE DU SUJET/LE DÉBUT DE L'ENTRETIEN

Objectifs : Connaître les principales missions de l'entraîneur et les conditions d'acceptation au sein du club.

Thème 2 : La participation des enfants au club sportif

- Quelles sont les conditions pour qu'une personne soit acceptée au sein du club sportif ? Pourquoi ?
- Quelles sont les conditions particulières pour accepter un enfant au sein de ce club sportif ? Pourquoi ?
- (Une fois accepté) Quelles sont les obligations et les règles que l'enfant doit respecter avant/durant et après chaque séance d'entraînement ? Pourquoi ?
- Quelles sont les particularités de la PS des enfants dans les clubs ?
- Est-ce le club sportif organise des activités organisées pour les enfants à côté du sport ?
- Pourquoi organisez-vous ces activités ?
- Pouvez-vous m'énumérer quelques activités ?

Thème 3 : Le(s) rôle(s) des entraîneurs en général

- Selon votre expérience, quel est/sont le(s) rôle(s) de l'entraîneur en général ?
- Et de celui qui travaille avec les enfants en particulier ?
- Dans quelle mesure l'entraîneur joue-t-il le rôle d'éducateur auprès des enfants ?
- Considérez-vous que vous jouiez, personnellement, ce rôle ? Pourquoi ? Et comment vous le manifestez au cours des séances d'entraînement ?
- Quelles sont les principales missions de l'entraîneur-éducateur ?
- Comment l'entraîneur-éducateur réalise-t-il, effectivement, ces différentes missions ?

Phase 3 : PHASE D'APPROFONDISSEMENT

Objectifs : Approfondir l'entretien en se focalisant sur le style de coaching adopté par l'entraîneur et ses répercussions sur les enfants au sein des clubs sportifs, ainsi que l'influence de la PS organisée sur leur comportement en général.

Thème 4 : Le déroulement d'une séance d'entraînement

- Pourriez-vous me décrire comment se déroule une séance d'entraînement ?
- Sur quels aspects focalisez-vous le plus durant la séance d'entraînement ?
- Quelle(s) influence(s) pourront avoir les séances d'entraînement sur les enfants ?
- Travaillez-vous avec des groupes mixtes composés de filles et de garçons ? Où uniquement avec une des deux catégories ? Pourquoi ?
- Quelles différences remarquez-vous entre les filles et les garçons lors des séances d'entraînement ? Sur quel(s) niveau(x) se manifeste(nt) le plus ces différences ? Pourquoi ?
- Et comment ces différences influencent-elles votre travail ?

- Est-ce que vous donnez des conseils aux enfants ? Pourquoi ? Comment vous les donnez ?
- Quels types de conseils donnez-vous aux enfants ?
- Sur quels aspects vous vous intéressez le plus ?
- Exemples de quelques conseils donnés aux enfants.
- Pensez-vous que les enfants appliquent vraiment les conseils dans le cadre de leur vie ? Si oui, comment pourriez-vous être sûr ?
- Y-a-t-il un échange avec les enfants ? Pourquoi ? Sur quels points ?
- Pourriez-vous me raconter une situation dans laquelle il y avait un échange avec les enfants sur un sujet autre que l'aspect technique de sa pratique ?
- Quelle est l'importance de tels échanges, selon vous ? Sont-ils fréquents ? Pourquoi ?

Thème 5 : Le style de coaching adopté par l'entraîneur et ses impacts sur les enfants

- Que connaissez-vous des styles de coaching ? Pourriez-vous me parler de ceux les plus pratiqués par les entraîneurs ?
- Quel style de coaching adoptez-vous auprès des enfants ?
- Pourquoi adoptez-vous votre style de coaching ?
- Comment évaluez-vous votre style de coaching ?
- Selon votre expérience, quels sont les avantages et les inconvénients de l'adoption d'un tel style ?
- Est-il le style de coaching privilégié à être adopté auprès des enfants ? Pourquoi ?
- Comment votre style de coaching influence-t-il les enfants ?
- Sur quels aspects ces influences se manifestent le plus ?
- Pouvez-vous me citer quelques exemples d'influences de votre style de coaching sur les enfants ?
- Est-ce que vous prenez en considération l'opinion des enfants en ce qui concerne votre style de coaching ? Pourquoi ?
- Si oui : comment les enfants évaluent-ils ce style ? selon quelle(s) modalité(s) d'évaluation ? Pourquoi ?
- Généralement, leur point de vue est-il pris en considération ? Pourquoi ?

Thème 6 : Les spécificités de la PS fédérative

- Quels avantages l'enfant pourra tirer de sa PS en général ? Et de sa participation au club en particulier ?
- Quels sont les éléments qui favorisent ces avantages ?

- Quelles sont les principales fonctions du club sportif affilié à une fédération surtout pour les enfants ?
- Pensez-vous que la PS au sein des clubs sportifs affiliés à des fédérations sportives est différente de la pratique dans d'autres contextes (école, club sportif non affilié, rue, etc.) ? Pourquoi ?
- De ce fait, à quoi sont-t-elles dues ces différences ? Quels éléments feront-ils ces différences ?
- Et comment cela se répercute-t-elle sur les enfants ? Pourquoi ?
- Selon vous, quelle(s) différence(s) y-a-t-il entre les enfants qui pratiquent le sport dans des clubs et ceux qui ne le font pas ?

Thème 7 : L'influence de la PS des enfants au sein des clubs sur leur alimentation

- Quelle relation y-a-t-il entre la pratique du sport et l'alimentation ?
- Est-ce que la participation des enfants aux clubs influence-t-elle leur régime alimentaire ? Comment ? et Pourquoi ?
- Autrement dit, y-a-t-il des restrictions au niveau de l'alimentation que les enfants doivent suivre et qui conditionnent leur participation sportive ? Si oui/non pourquoi ?
- Si oui comment apprendre les enfants les principes de l'alimentation saine et équilibrée au sein du club ?
- Quelle est l'influence de la mauvaise alimentation sur les enfants en général ? Et sur la poursuite de leur PS dans le club en particulier ? Pourquoi ?
- Qui est la personne au sein du club qui est censée leur faire apprendre un tel comportement ?
- Quel rôle jouez-vous dans le cadre de leur alimentation ? Pourquoi ?
- Pensez-vous que les enfants appliquent les principes de l'alimentation qu'ils ont appris au sein du club dans le cadre de leur vie quotidienne ?

Thème 8 : L'influence de la PS des enfants au sein des clubs sur leur système de valeurs et sur leur apprentissage écologique

- Comment la PS influence-t-elle le comportement des enfants ?
- Quelle influence pourra avoir la PS des enfants dans les clubs sur leur hygiène de vie ? Comment cette influence se manifeste-t-elle ?
- Sur leur système de valeurs ?
- Sur quel(s) type(s) de valeurs ?
- Quelle relation y-a-t-il entre le sport et l'environnement ? Pourquoi ?

- Comment est-ce que la PS des enfants pourrait-elle influencer l'apprentissage écologique des enfants ?

Thème 9 : Les facteurs liés à la PS au sein du club susceptible d'influencer le comportement responsable des enfants

- Comment ? Et qui joue un rôle central dans l'inculcation de ces valeurs aux enfants dans le cadre des clubs sportifs ?

- Quels sont les facteurs qui sont susceptibles de favoriser l'apprentissage, par les enfants, de ces différents aspects positifs au sein des clubs sportifs ?

- Comment l'intensité de la pratique pourrait-elle influencer l'apprentissage de ces comportements responsables par les enfants ?

- Comment la durée (nombre d'années) de la pratique pourrait-elle influencer l'apprentissage de ces comportements responsables par les enfants ?

- Pensez-vous que plus l'enfant est motivé à pratiquer le sport au sein du club, plus cela facilite son apprentissage des comportements responsables ?

Phase 4 : LA CONCLUSION/PHASE RÉCAPITULATIVE

Objectifs : S'assurer que toutes les thématiques de la recherche ont été abordées et de recueillir les impressions générales du répondant à propos de l'entretien

- Alors, de ce que vous avez évoqué, je comprends que ... cela veut dire que... ?
- Est-ce que vous avez quelques choses à ajouter ?
- Nous vous remercions du temps que vous nous avez consacré.

ANNEXE 4

Guide d'entretien avec M. AUVRAY (Professeur STPAS, Université de Caen Normandie) :

Nous commencerons notre entretien avec M. AUVRAY par une brève présentation de nous-mêmes. Puis, nous présenterons, en détail, notre sujet de thèse, ainsi que la démarche suivie jusqu'à présent, surtout celle qui concerne la création des deux échelles de mesure.

Par la suite, nous allons lui poser une série de questions sur les thématiques suivantes :

- I. Définition et classification des APS d'une manière générale
- II. Discussion autour de la classification de Parlebas
- III. Conseils et recommandations concernant le choix des catégories de sports adaptées à notre sujet de recherche
- IV. La classification en fonction du niveau du règlement de l'APS existe-elle ?
- V. Quels sports à choisir pour notre étude ?

1. Selon vous c'est que le sport ?
2. Comment peut-on classer les sports ? Selon quels critères ?
3. Quelles sont les catégorisations (voire les classifications des sports les plus connues) ?
4. Selon vous, quelle (s) classification(s) des sports sembleraient les plus adaptées à notre sujet de recherche ?
5. Y-a-t-il selon vous, des sports qu'il faut que nous ciblons en priorité dans le cadre de notre enquête ?
6. Selon votre expérience, et dans la littérature relative aux classifications des sports, existe-t-il une classification des sports en fonction du niveau du règlement de l'activité pratiquée ?

ANNEXE 5



Hérouville, le 18 mars 2016

L'Inspecteur de l'Education nationale
Adjoint au Directeur académique

à

Madame Ghada IBRAHIM
Institut d'administration des Entreprises
3 rue Claude Bloch
14075 CAEN cedex



Secrétariat de l'Adjoint

Dossier suivi par :
Emmanuel DESCHAMPS
Inspecteur de l'Education nationale Adjoint

Téléphone :
02 31 45 95 04
Télécopie :
02 31 45 96 36
Serveur vocal :
02 31 45 96 00

Mél.
dsden14-iena@ac-caen.fr

2, place de l'Europe B.P.90036
14208 Hérouville Saint Clair Cedex

Madame,


Par courrier électronique en date du 23 février dernier, vous avez sollicité l'accord de Monsieur l'Inspecteur d'académie, Directeur académique des services de l'Education nationale du Calvados afin d'effectuer une enquête auprès d'élèves scolarisés à Caen dans le cadre de votre thèse.

Avant tout accord définitif et conformément aux règles départementales définies pour l'accueil de personnes étrangères au service dans les écoles, il est important qu'il s'assure que toutes les dispositions nécessaires seront réunies.

Aussi, je vous propose d'organiser une rencontre afin de fixer conjointement les modalités d'intervention dans chaque école et les termes d'une convention associant votre laboratoire à la direction des services départementaux de l'Education nationale du Calvados.

Cette rencontre pourrait se dérouler le vendredi 1^{er} avril 2016 à 14 heures à la direction académique. Je vous remercie de bien vouloir confirmer cette possibilité auprès de mon secrétariat à l'adresse suivante dsden14-iena@ac-caen.fr

Je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de mes sentiments distingués.


Emmanuel DESCHAMPS

ANNEXE 6

Normandie Innovation
Marché Entreprise
Consommation

ATTESTATION**A qui de droit**

Je soussigné Joël BREE, Professeur à l'Université de Caen et Directeur du laboratoire NIMEC (Normandie Innovation Marché Entreprise Consommation – UPRES-EA 969) certifie que Mlle Ghada KHALED AHMAD IBRAHIM est bien inscrite en doctorat sous ma direction à l'Université de Caen Basse-Normandie depuis novembre 2013.

Elle réalise une recherche sur l'apprentissage des valeurs de responsabilité par les enfants dans le cadre de la pratique sportive au sein d'une structure fédérative. A ce titre, elle est amenée à interroger des enfants sur leur sensibilisation au respect de soi, des autres, de l'environnement.... Merci de lui réserver le meilleur accueil, sachant que l'anonymat des personnes interrogées sera bien sûr strictement respecté.

A Caen le 15 février 2016


 Joël BREE
 Professeur



IAE de Caen / NIMEC
3, rue Claude Bloch – BP 5160 – 14075 Caen Cedex
Tél. 02 31 56 66 76 – Fax 02 31 56 66 74
<http://www.iae.unicaen.fr/nimec> - edwige.orange@unicaen.fr



ANNEXE 7

Vendredi 29 avril 2016

CONVENTION D'INTERVENTION PERISCOLAIRE
--

Vu la demande de l'IAE Caen NIMEC concernant l'intervention de Mme Ghada KHALED AHMAD IBRAHIM dans les écoles de Caen dans l'objectif d'y réaliser une enquête auprès des enfants, et en accord avec l'Inspection d'Académie, il est convenu :

- Que Mme Ghada KHALED AHMAD IBRAHIM pourra intervenir sur le temps périscolaire (pause méridienne et T.A.P) dans les écoles qui lui seront indiquées par la Direction de l'Education suivant un calendrier et des horaires définis en concertation avec les directeurs d'écoles et référents scolaires.

- Que l'IAE de Caen NIMEC et l'intervenant s'engagent à répondre aux conditions d'assurance et de responsabilité ci-dessous mentionnées :

L'organisme d'accueil et l'intervenant déclarent être garantis au titre de la responsabilité civile.

L'intervenant a bien souscrit un contrat d'assurance (rapatriement sanitaire, assistance juridique....) et un contrat d'assistance individuel accident.

FAIT À Caen LE 29/04/2016

POUR L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT :

NOM Prénom signature du représentant de l'établissement avec cachet administratif

..... *N* Responsable / Intervenante
 M. KHALIL
 IAE Caen

INTERVENANT :

NOM Prénom et signature

KHALED AHMAD IBRAHIM Ghada *Ghada*

POUR LA VILLE DE CAEN :

NOM Prénom et qualité

PATRY Pascal - DRH de la ville de Caen



ANNEXE 8

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Ville
de



Caen, le 8 février 2017

A l'attention des clubs sportifs caennais

LETTRE DE RECOMMANDATION

Madame KHALED AHMAD IBRAHIM Ghada est inscrite en thèse de sciences de gestion à l'IAE Caen (Université de Caen Normandie) dans le laboratoire de recherche « NIMEC ».

Dans le cadre de ses travaux de recherche sur « Le sport et la santé auprès des enfants de 7 à 12 ans », cette doctorante souhaite rencontrer des jeunes pratiquant le sport dans les clubs sportifs caennais.

En qualité de conseillère municipale de Caen, déléguée de quartier, je vous remercie de bien vouloir lui accorder un peu de votre temps pour mener à bien ses travaux.

Bien cordialement.

Mireille NOEL
Conseillère municipale
Déléguée du Quartier de la Grâce de Dieu

ANNEXE 9 : Test de compréhension**COUCOU LES ENFANTS**

Pour mon travail, j'ai besoin de connaître ton avis. Je vais donc te proposer des phrases et te demander de me dire si elles sont compréhensibles (**OUI**) ou pas(**NON**) pour toi.

Il n'y a pas ni bonnes ni mauvaises réponses : dis-moi simplement ce que tu penses.

*Voici un **EXEMPLE***

	OUI, je comprends	NON, je ne comprends pas
Il faut se respecter entre nous.		

Si tu réponds **OUI**, cela veut dire que tu as bien compris la phrase.

Si tu réponds **NON**, cela veut dire que tu n'as pas bien compris la phrase (CE N'EST PAS GRAVE). 😊

Surtout

- Lis attentivement les phrases.
- Dis si tu arrives à comprendre la phrase ou pas (**dis-ce que tu penses sans tenir compte des réponses de tes ami(e)s**).
- Mets une croix dans la case qui correspond (**OUI** ou **NON**).

MERCI



ANNEXES

	OUI, je comprends	NON, je ne comprends pas
1. Pour être en bonne santé, je ne grignote pas entre les repas.		
2. Pour être en bonne santé, c'est important de limiter la consommation d'aliments trop gras.		
3. Pour être en bonne santé, c'est important de limiter la consommation d'aliments trop sucrés.		
4. Pour être en bonne santé, c'est important de limiter la consommation d'aliments trop salés.		
5. Pour être en bonne santé, je mange à ma faim.		
6. Pour être en bonne santé, je mange équilibré.		
7. Pour être en bonne santé, je varie mon alimentation.		
8. Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé.		
9. C'est important de manger 5 fruits et légumes par jour.		
10. Je mange 3 repas par jour et un goûter.		
11. Pour être en bonne santé, je ne mange pas trop du Fast Food (Macdo, Quick, KFC...).		
12. Je prends régulièrement une douche pour être propre.		
13. Bouger chaque jour, c'est important pour la santé.		
14. Pour être en bonne santé, je pratique régulièrement une activité physique.		

ANNEXES

15. Pour rester en bonne santé, je bois surtout de l'eau.		
16. C'est important pour la santé d'avoir suffisamment d'heures de sommeil.		
17. Pour rester en bonne santé, il faut bien dormir.		

	OUI, je comprends	NON, je ne comprends pas
1. Je ne dois pas insulter les autres (adultes, copains).		
2. Je ne touche pas aux affaires des autres (adultes, copains).		
3. Quand je me suis mal lavé, je ne sens pas bon.		
4. Je ne me dispute pas avec les autres (adultes, copains).		
5. J'aide les autres personnes qui tombent en difficulté.		
6. Je ne dois pas être violent avec les autres (adultes, copains).		
7. C'est important de saluer les autres quand je les rencontre.		
8. C'est important de remercier les autres quand ils nous aident.		
9. C'est important de remercier les autres quand ils nous donnent quelque chose.		
10. Il faut respecter les adultes et les autres enfants.		
11. Il faut essayer de ne pas déranger les autres (adultes, copains).		
12. Il ne faut pas se moquer des autres		

ANNEXES

(adultes, copains).		
13. Par respect aux autres, c'est important de ne pas arriver en retard.		
14. Par respect aux autres, c'est important d'arriver à l'heure.		
15. C'est important d'être poli avec les autres (adultes, copains).		
16. Je m'excuse quand je fais une bêtise.		

	OUI, je comprends	NON, je ne comprends pas
1. Je prends l'habitude de trier les déchets.		
2. J'essaie de ne pas salir.		
3. C'est important de garder les lieux propres.		
4. C'est important de ne pas gaspiller l'eau.		
5. Si je trouve un papier qui traîne par terre je le ramasse.		
6. C'est rare que je jette des saletés par terre.		
7. Je mets toujours les papiers dans la poubelle.		

	OUI, je comprends	NON, je ne comprends pas
1. Quand je fais quelque chose, c'est important de respecter les règles.		
2. Si un copain ne respecte pas les règles, je le lui dis.		
3. Pour éviter d'avoir une punition, je		

ANNEXES

respecte les règles.		
4. Je ne dis pas de gros mots aux autres (adultes, copains).		
5. Je n'abîme pas le matériel mis à notre disposition.		
6. C'est important d'écouter quand quelqu'un me parle.		
7. C'est impoli de couper la parole de quelqu'un quand il parle.		
8. C'est important d'écouter les instructions de mon professeur.		

ANNEXE 10 : Première collecte des données (Questionnaire 1)***COUCOU LES ENFANTS***

Pour mon travail, j'ai besoin de connaître ton avis. Si tu es d'accord, je vais donc te proposer des phrases, et tu devras me donner ton avis pour chaque phrase.

Il n'y a pas de mauvaises réponses : dis-moi simplement ce que tu penses.

*Voici un **EXEMPLE***

	NON	Non	oui	OUI
Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé.				

Le **NON** écrit en grandes lettres veut dire que tu n'es **PAS DU TOUT D'ACCORD** avec la phrase : tu penses que les fruits et les légumes ne sont pas du tout bons pour la santé.

Le **non** écrit en petites lettres veut dire que tu n'es **PAS VRAIMENT D'ACCORD** avec la phrase : tu penses que les fruits et les légumes ne sont pas vraiment bons pour la santé.

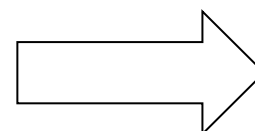
Le **oui** écrit en petites lettres veut dire que tu es **ASSEZ D'ACCORD** avec la phrase : tu penses que les fruits et les légumes sont un peu bons pour la santé.

Le **OUI** écrit en grandes lettres veut dire que tu es **TOUT À FAIT D'ACCORD** avec la phrase : les fruits et les légumes sont tout à fait bons pour la santé.

SURTOUT

- Lis attentivement les phrases,
- Dis ce que tu penses pour chaque phrase (tes réponses resteront secrètes),
- **Mets une croix dans la case qui correspond à ce que tu penses.**

MERCI



QUI ES-TU ?

(Mets une croix dans la case qui correspond)

Je suis une **FILLE**

Je suis un **GRAÇON**

Quel âge as-tu ?

7 ans

8 ans

9 ans

10 ans

11 ans

12 ans

En quelle classe es-tu ?

CP

CE1

CE2

CM1

CM2

6^{ème}

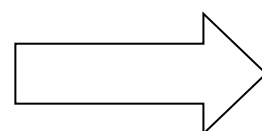
Indiques-moi si tu fais du sport dans un club sportif ?

OUI, je fais actuellement Sport dans un club

OUI, je faisais avant Sport dans un club

NON, je n'ai jamais fait Sport dans un club

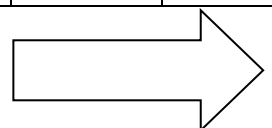
Indiques-moi le ou les sport(s) que tu fais actuellement ou que tu as déjà fait dans un club ?.....



ANNEXES

	NON	Non	oui	OUI
1. Pour être en bonne santé, je ne grignote pas entre les repas.				
2. Pour être en bonne santé, je pratique régulièrement une activité physique.				
3. Pour être en bonne santé, c'est important de limiter la consommation d'aliments trop sucrés.				
4. C'est important pour la santé d'avoir suffisamment d'heures de sommeil.				
5. Je mets toujours les papiers dans la poubelle.				
6. Je prends régulièrement une douche pour être propre.				
7. Pour éviter d'avoir une punition, je respecte les règles.				
8. Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé.				

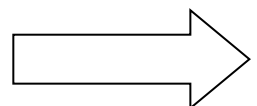
	NON	Non	oui	OUI
1. J'aide les autres personnes qui rencontrent une difficulté.				
2. Je mange 3 repas par jour et un goûter.				
3. Pour être en bonne santé, je ne mange pas trop dans des restaurants comme McDonald's.				
4. Il faut respecter les adultes et les autres enfants.				
5. Bouger chaque jour, c'est important pour la santé.				
6. Pour être en bonne santé, c'est important de limiter la consommation d'aliments trop salés.				
7. Pour rester en bonne santé, je bois surtout de l'eau.				
8. Par respect aux autres, c'est important de ne pas arriver en retard.				



ANNEXES

	NON	Non	oui	OUI
1. Pour rester en bonne santé, il faut bien dormir.				
2. Pour être en bonne santé, je mange à ma faim.				
3. Je ne touche pas aux affaires des autres (adultes, copains).				
4. Je ne dois pas insulter les autres (adultes, copains).				
5. C'est important de remercier les autres quand ils nous donnent quelque chose.				
6. C'est important de manger 5 fruits et légumes par jour.				
7. Je ne dois pas être violent avec les autres (adultes, copains)				
8. J'essaye de ne pas salir.				

	NON	Non	oui	OUI
1. C'est important d'écouter quand quelqu'un me parle.				
2. Je ne me dispute pas avec les autres (adultes, copains).				
3. Pour être en bonne santé, je mange équilibré.				
4. Il faut essayer de ne pas déranger les autres (adultes, copains).				
5. C'est rare que je jette des saletés par terre.				
6. Pour être en bonne santé, c'est important de ne pas manger trop d'aliments qui sont très gras.				
7. Par respect aux autres, c'est important d'arriver à l'heure.				
8. C'est important d'être poli avec les autres (adultes, copains).				



ANNEXES

	NON	Non	oui	OUI
1. Je m'excuse quand je fais une bêtise.				
2. Je prends l'habitude de trier les déchets.				
3. C'est important d'écouter les instructions de mon professeur.				
4. C'est important de garder les lieux propres.				
5. Quand je me suis mal lavé, je ne sens pas bon.				
6. Si un copain ne respecte pas les règles, je le lui dis.				
7. Il ne faut pas se moquer des autres (adultes, copains).				
8. Je n'abîme pas le matériel mis à ma disposition.				

	NON	Non	oui	OUI
1. Quand je fais quelque chose, c'est important de respecter les règles.				
2. Si je trouve un papier qui traîne par terre je le ramasse.				
3. Pour être en bonne santé, je varie mon alimentation.				
4. Je ne dis pas de gros mots aux autres (adultes, copains).				
5. C'est important de ne pas gaspiller l'eau.				
6. C'est important de remercier les autres quand ils nous aident.				
7. C'est impoli de couper la parole de quelqu'un quand il parle.				
8. C'est important de saluer les autres quand je les rencontre.				

ANNEXE 11 : Première collecte des données (Questionnaire 2)*COUCOU LES ENFANTS*

Pour mon travail, j'ai besoin de connaître ton avis. Si tu es d'accord, je vais donc te proposer des phrases, et tu devras me donner ton avis pour chaque phrase.

Il n'y a pas de mauvaises réponses : dis-moi simplement ce que tu penses.

Voici un EXEMPLE

	NON	Non	Oui	OUI
Mon entraîneur me demande de respecter mes coéquipiers.				

Le **NON** écrit en grandes lettres veut dire que tu n'es **PAS DU TOUT D'ACCORD** avec la phrase : tu n'es pas du tout d'accord sur le fait que ton entraîneur te demande de respecter tes copains de jeu.

Le **non** écrit en petites lettres veut dire que tu n'es **PAS VRAIMENT D'ACCORD** avec la phrase : tu n'es pas vraiment d'accord sur le fait que ton entraîneur te demande de respecter tes copains de jeu.

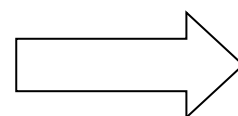
Le **oui** écrit en petites lettres veut dire que tu es **ASSEZ D'ACCORD** avec la phrase : tu es un peu d'accord sur le fait que ton entraîneur te demande de respecter tes copains de jeu.

Le **OUI** écrit en grandes lettres veut dire que tu es **TOUT À FAIT D'ACCORD** avec la phrase : tu es tout à fait d'accord sur le fait que ton entraîneur te demande de respecter tes copains de jeu.

SURTOU

- Lis attentivement les phrases,
- Dis ce que tu penses pour chaque phrase (tes réponses resteront secrètes),
- **Mets une croix dans la case qui correspond à ce que tu penses.**

MERCI



QUI ES-TU ?

(Mets une croix dans la case qui correspond)

Je suis une **FILLE**

Je suis un **GRAÇON**

Quel âge as-tu ?

7 ans

8 ans

9 ans

10 ans

11 ans

12 ans

En quelle classe es-tu ?

CP

CE1

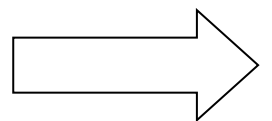
CE2

CM1

CM2

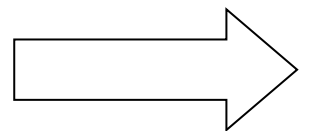
6^{ème}

Indiques-moi le ou les sport(s) que tu fais actuellement ou que tu as déjà fait dans un club ?.....



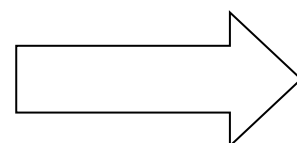
ANNEXES

	NON	non	oui	OUI
1. Mon entraîneur me parle parfois d'autres choses que du sport.				
2. Mon entraîneur me demande de respecter le public.				
3. Mon entraîneur me demande d'arriver à l'heure.				
4. Mon entraîneur me dit de faire attention à mon alimentation.				
5. Mon entraîneur me demande de bien respecter toutes les règles du jeu.				
6. Mon entraîneur me demande de garder les lieux toujours propres.				
7. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop salés.				
8. Mon entraîneur me dit que, si je ne sens pas bon parce que je ne me suis pas bien lavé, je manque de respect aux autres.				
9. Mon entraîneur me demande de ne pas jeter de saletés par terre.				
10. Mon entraîneur me conseille de manger régulièrement des fruits et des légumes.				
11. Mon entraîneur me dit que je dois aider mes coéquipiers si je veux réussir dans le jeu.				



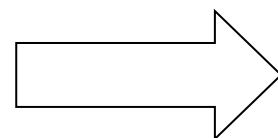
ANNEXES

	NON	non	oui	OUI
1. Mon entraîneur me demande de respecter tous les entraîneurs, pas seulement lui-même.				
2. Mon entraîneur me conseille de manger ce qui me donne de l'énergie.				
3. Mon entraîneur me demande de ne pas être en retard.				
4. Mon entraîneur me demande de respecter les personnes qui s'occupent de l'entretien.				
5. Mon entraîneur me donne parfois des conseils sur des sujets autres que le sport.				
6. Mon entraîneur me demande de ne pas se moquer des perdants.				
7. Mon entraîneur me demande de respecter mes adversaires.				
8. Mon entraîneur me dit que le respect doit s'appliquer partout (maison, école, rue...).				
9. Mon entraîneur me dit de prendre régulièrement une douche pour rester propre.				
10. Mon entraîneur me conseille de bien manger avant les entraînements et les matchs.				



ANNEXES

	NON	non	oui	OUI
1. Notre entraîneur nous demande de ne pas nous disputer entre nous.				
2. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop gras.				
3. Mon entraîneur me demande d'essayer de trier des déchets.				
4. Pour mon entraîneur, il est important de se changer après les entraînements.				
5. Mon entraîneur me dit qu'il faut bien écouter quand quelqu'un me parle.				
6. Mon entraîneur me demande de saluer l'adversaire même si j'ai perdu.				
7. Mon entraîneur me demande de respecter mes coéquipiers.				
8. Mon entraîneur me demande de ne pas salir les vestiaires.				
9. Mon entraîneur me demande de rester poli avec tout le monde.				
10. Avec mon entraîneur, on parle aussi de plein de choses de la vie de tous les jours.				
11. Mon entraîneur me demande de ne pas casser le matériel qui est mis à notre disposition.				



ANNEXES

	NON	non	oui	OUI
1. Mon entraîneur me rappelle l'importance de ne pas gaspiller l'eau quand je prends ma douche.				
2. Mon entraîneur me demande de ne pas rater trop de séances.				
3. Avec mon entraîneur, on parle de sport et d'autres choses.				
4. Mon entraîneur me demande de prendre l'habitude de ramasser les saletés qui traînent par terre.				
5. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop sucrés.				
6. Mon entraîneur me demande d'être gentil avec les nouveaux arrivants.				
7. Mon entraîneur me dit de ramener toujours une serviette propre aux entraînements.				
8. Mon entraîneur me dit qu'il faut savoir partager les vestiaires avec les autres.				
9. Mon entraîneur me fait la remarque si mon comportement est inacceptable.				
10. Mon entraîneur m'apprend les principes du tri des déchets.				

**ANNEXE 12 : Nombre d'enfants participants à la première phase de création d'échelles de mesure : Phase
Exploratoire (Première collecte des données)**

Ecole/ Club (Lieu de collecte)	Jour	Date de collecte	Classes						Total	Remarques
			CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6ème		
1. École Victor Lesage/ Caen /Rive Droite	J1	Lundi 9/05/2016	Q1 : 1	Q1 : 13 Q2 : 5	Q1 : 10 Q2 : 8	Q1 : 4 Q2 : 4	Q1 : 1 Q2 : 1		Q1 : 29 Q2 : 18	Sur le temps périscolaire (11h30- 13h30)
2. École Reine Mathilde/Caen /Rive Droite	J1	Lundi 9/05/2016				Q1 : 1 Q2 :	Q1 : 3 Q2 : 2		Q1 : 4 Q 2 : 2	Sur le temps périscolaire (15h30- 16h30)
3. École Victor Lesage/ Caen /Rive Droite	J2	Mardi 10/05/2016		Q1 : 10 Q2 : 7	Q1 : 4 Q2 : 2	Q1 : 5 Q2 : 3	Q1 : 21 Q2 : 14		Q1 : 40 Q 2 : 26	Sur le temps périscolaire (11h30- 13h30)

ANNEXES

4. Garderie École Bosnières /Caen/ Centre- ville	J2	Mardi 10/05/2016	Q1 : 1	Q1 : 1 Q2 : 1	Q1 : 5 Q2 : 4	Q1 : 4 Q2 : 2	Q1 : 1 Q2 : 2	Q1 : 5	Q1 : 13 Q2 : 9	Sur le temps de la garderie (17h00- 18h00)
École/Club (Lieu de collecte)	Jour	Date de collecte	Classes						Total	Remarques
			CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6^{ème}		
5. Club Judo de Luc sur Mer	J3	Mercredi 11/05/2016		Q1 : 4 Q2 : 3	Q1 : 5 Q2 : 6	Q1 : 4 Q2 : 1	Q1 : 1 Q2 : 5	Q1 : 5	Q1 : 19 Q2 : 20	Sur le temps des entraînements (7-9 : 14h30- 15h30) et les (9-12 : 16h45- 17h30)
6. École Victor Lesage/	J4	Jeudi 12/05/2016		Q1 : 1	Q1 : 4 Q2 : 3	Q1 : 10 Q2 : 5	Q1 : 7 Q2 : 4	Q1 : 1	Q1 : 23 Q2 : 12	Sur le temps périscolaire

ANNEXES

Caen /Rive Droite										(11h30-13h30)
7. École Notre Dame/ Bricquebec/ La Manche	J5	Vendredi 13/05/2016		Q1 : 25 Q2 : 20	Q1 : 17 Q2 : 10	Q1 : 25 Q2 : 20	Q1 : 17 Q2 : 15		Q1 : 84 Q2 : 65	Sur le temps des cours (classes CE1-CE2- CM1-CM2)
École/Club (Lieu de collecte)	Jour	Date de collecte	Classes					Total	Remarques	
			CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6^{ème}		
8. Club d'athlétisme de Bricquebec	J5	Vendredi 13/05/2016				Q1 : 7 Q2 : 2	Q1 : 7 Q2 : 10		Q1 : 7 Q2 : 12	Sur le temps de l'entraînement (17h15-18h30).

ANNEXES

										Exactement, avant la séance.
9. École Sainte-Marie Saint-Joseph/ Courlay/ Deux-Sèvres	J6	Lundi 23/05/2016				Q1 : 14 Q2 : 12	Q1 : 16 Q2 : 13		Q1 : 30 Q2 : 25	Sur le temps des cours. Il s'agit d'une seule classe avec deux niveaux d'élèves : CM1 et CM2.
10. École Ernest Secondigny/ Deux Sèvres	J7	Mardi 24/05/2016			Q1 : 22 Q2 : 17	Q1 : 20 Q2 : 14	Q1 : 23 Q2 : 19		Q1 : 65 Q2 : 50	Sur le temps des cours
11. École de Bressuire/ Deux Sèvres	J8	Mercredi 25/05/2016			Q1 : 12	Q1 : 30 Q2 : 14	Q1 : 32 Q2 : 26		Q1 : 74 Q2 : 40	Sur le temps des cours (9h00- 12h00)

ANNEXES

12. École Lyautey/Caen/ Rive Droite	J9	Vendredi 27/05/2016		Q2 : 1	Q1 : 1 Q2 : 7	Q1 : 2 Q2 : 6	Q2 : 5		Q1 : 3 Q2 : 19	Sur le temps périscolaire (15h45- 16h30)
TOTAL	Q1	391 enfants								
	Q2	298 enfants								

ANNEXE 13 : Deuxième collecte des données (Questionnaire 1)***COUCOU LES ENFANTS***

Pour mon travail, j'ai besoin de connaître ton avis. Si tu es d'accord, je vais donc te proposer des phrases, et tu devras me donner ton avis pour chaque phrase.

Il n'y a pas de mauvaises réponses : dis-moi simplement ce que tu penses.

*Voici un **EXEMPLE***

	NON	Non	oui	OUI
Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé.				

Le **NON** écrit en grandes lettres veut dire que tu n'es **PAS DU TOUT D'ACCORD** avec la phrase : tu penses que les fruits et les légumes ne sont pas du tout bons pour la santé.

Le **non** écrit en petites lettres veut dire que tu n'es **PAS VRAIMENT D'ACCORD** avec la phrase : tu penses que les fruits et les légumes ne sont pas vraiment bons pour la santé.

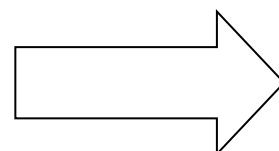
Le **oui** écrit en petites lettres veut dire que tu es **ASSEZ D'ACCORD** avec la phrase : tu penses que les fruits et les légumes sont un peu bons pour la santé.

Le **OUI** écrit en grandes lettres veut dire que tu es **TOUT À FAIT D'ACCORD** avec la phrase : les fruits et les légumes sont tout à fait bons pour la santé.

SURTOUT

- Lis attentivement les phrases,
- Dis ce que tu penses pour chaque phrase (tes réponses resteront secrètes),
- **Mets une croix dans la case qui correspond à ce que tu penses.**

MERCI



QUI ES-TU ?

(Mets une croix dans la case qui correspond)

Je suis une **FILLE**

Je suis un **GARÇON**

Quel âge as-tu ?

7 ans

8 ans

9 ans

10 ans

11 ans

12 ans

En quelle classe es-tu ?

CP

CE1

CE2

CM1

CM2

6^{ème}

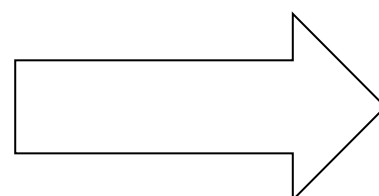
Indiques-moi si tu fais du sport dans un club sportif ?

OUI, je fais actuellement Sport dans un club

OUI, je faisais avant Sport dans un club

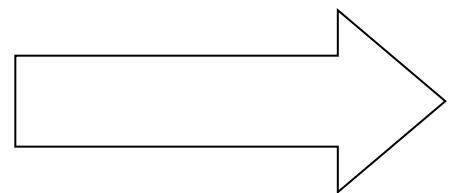
NON, je n'ai jamais fait Sport dans un club

Indiques-moi le ou les sport(s) que tu fais actuellement ou que tu as déjà fait dans un club ?.....



ANNEXES

	NON	non	oui	OUI
1. Pour être en bonne santé, je ne grignote pas entre les repas.				
2. C'est important pour la santé d'avoir suffisamment d'heures de sommeil.				
3. Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé.				
4. Par respect aux autres, c'est important de ne pas arriver en retard.				
5. Pour rester en bonne santé, il faut bien dormir.				
6. Je ne dois pas insulter les autres (adultes, copains).				
7. C'est important de manger 5 fruits et légumes par jour.				
8. Je ne dois pas être violent avec les autres (adultes, copains).				
9. C'est important de remercier les autres quand ils nous aident.				



ANNEXES

	NON	non	oui	OUI
1. Par respect aux autres, c'est important d'arriver à l'heure.				
2. C'est important d'être poli avec les autres (adultes, copains).				
3. Je m'excuse quand je fais une bêtise.				
4. C'est important d'écouter les instructions de mon professeur.				
5. Il ne faut pas se moquer des autres (adultes, copains).				
6. Je n'abîme pas le matériel mis à ma disposition.				
7. Pour être en bonne santé, je varie mon alimentation.				
8. Je ne dis pas de gros mots aux autres (adultes, copains).				

ANNEXE 14 : Deuxième collecte des données (Questionnaire 2)***COUCOU LES ENFANTS***

Pour mon travail, j'ai besoin de connaître ton avis. Si tu es d'accord, je vais donc te proposer des phrases, et tu devras me donner ton avis pour chaque phrase.

Il n'y a pas de mauvaises réponses : dis-moi simplement ce que tu penses.

*Voici un **EXEMPLE***

	NON	Non	oui	OUI
Mon entraîneur me demande de respecter mes adversaires.				

Le **NON** écrit en grandes lettres veut dire que tu n'es **PAS DU TOUT D'ACCORD** avec la phrase : tu n'es pas du tout d'accord sur le fait que ton entraîneur te demande de respecter tes adversaires.

Le **non** écrit en petites lettres veut dire que tu n'es **PAS VRAIMENT D'ACCORD** avec la phrase tu n'es pas vraiment d'accord sur le fait que ton entraîneur te demande de respecter tes adversaires.

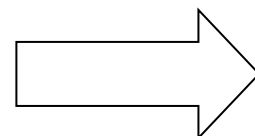
Le **oui** écrit en petites lettres veut dire que tu es **ASSEZ D'ACCORD** avec la phrase : tu es un peu d'accord sur le fait que ton entraîneur te demande de respecter tes adversaires.

Le **OUI** écrit en grandes lettres veut dire que tu es **TOUT À FAIT D'ACCORD** avec la phrase : tu es tout à fait d'accord sur le fait que ton entraîneur te demande de respecter tes adversaires.

SURTOUT

- Lis attentivement les phrases,
- Dis ce que tu penses pour chaque phrase (tes réponses resteront secrètes),
- **Mets une croix dans la case qui correspond à ce que tu penses.**

MERCI



QUI ES-TU ?

(Mets une croix dans la case qui correspond)

Je suis une **FILLE**

Je suis un **GARÇON**

Quel âge as-tu ?

7 ans

8 ans

9 ans

10 ans

11 ans

12 ans

En quelle classe es-tu ?

CP

CE1

CE2

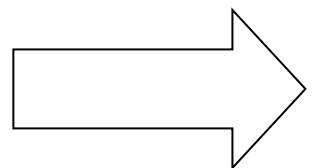
CM1

CM2

6^{ème}

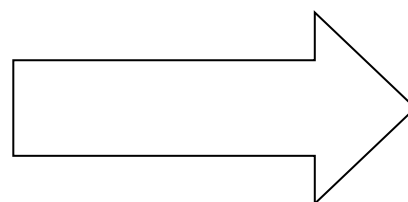
Indiques-moi le ou les sport(s) que tu fais actuellement dans un club de sport ?

.....



ANNEXES

	NON	non	oui	OUI
12. Mon entraîneur me parle parfois d'autres choses que du sport.				
13. Mon entraîneur me demande d'arriver à l'heure.				
14. Mon entraîneur me dit de faire attention à mon alimentation.				
15. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop salés.				
16. Mon entraîneur me conseille de manger régulièrement des fruits et des légumes.				
17. Mon entraîneur me demande de respecter tous les entraîneurs, pas seulement lui-même.				
18. Mon entraîneur me conseille de manger ce qui me donne de l'énergie.				
19. Mon entraîneur me demande de ne pas être en retard.				
20. Mon entraîneur me demande de respecter les personnes qui s'occupent de l'entretien.				



ANNEXES

	NON	non	oui	OUI
12. Mon entraîneur me demande de ne pas se moquer des perdants.				
13. Mon entraîneur me demande de respecter mes adversaires.				
14. Mon entraîneur me dit de prendre régulièrement une douche pour rester propre.				
15. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop gras.				
16. Avec mon entraîneur, on parle aussi de plein de choses de la vie de tous les jours.				
17. Mon entraîneur me demande de ne pas rater trop de séances.				
18. Avec mon entraîneur, on parle de sport et d'autres choses.				
19. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop sucrés.				

**ANNEXE 15 : Nombre d'enfants participants à la deuxième phase de création d'échelles de mesure : Phase
Confirmatoire (Deuxième collecte des données)**

Ecole/Club (Lieu de collecte)	Jour	Date de collecte	Classes						Total	Remarques
			CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^{ème}		
1. Henri Brunet/ Caen/centre -ville	J1	10/10/2016 Lundi		Q1 : 20 Q2 : 3	Q1 : 23 Q2 : 19	Q1 : 20 Q2 : 10	Q1 : 30 Q2 : 28		Q1 : 95 Q2 : 60	Sur le temps de la pause méridienne et celui des APS (12h00-13h45 et 15h30- 16h30).
2. René Lemière/ Caen/ Centre-ville	J2	11/10/2016 Mardi				Q1 :15 Q2 : 14	Q1 : 10 Q2 : 7		Q1 : 29 Q 2 : 17	Sur le temps de la pause méridienne (11h35- 13h30).

ANNEXES

3. Henri Brunet/ Caen/centre-ville	J3	13/10/2016 Jeudi		Q1 : 5 Q2 : 2		Q1 : 16 Q2 : 15	Q1 : 7 Q2 : 3		Q1 : 28 Q 2 : 20	Sur le temps de la pause méridienne et celui des APS (12h00-13h45 et 15h30-16h30).
4. René Lemière/ Caen/ Centre-ville	J4	18/10/2016 Mardi		Q1 : 13 Q2 : 8	Q1 : 15 Q2 : 11				Q1 : 28 Q2 : 19	Sur le temps de la pause méridienne (11h35-13h30).
5. École Albert Camus	J5	8/11/2016 Mardi	Q1 : 4	Q1 : 12	Q1 : 5 Q2 : 1	Q1 : 8 Q2 : 1	Q1 : 7 Q2 : 1		Q1 : 36 Q2 : 3	Sur le temps des APS (11h45-14h15)
Ecole/Club (Lieu de collecte)	Jour	Date de collecte	Classes						Total	Remarques
			CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6^{ème}		

ANNEXES

6. Ecole Albert Camus	J6	10/11/2016 Jeudi	Q1 : 8	Q1 : 7	Q1 : 3 Q2 : 1	Q1 : 1	Q1 : 5 Q2 : 5		Q1 : 24 Q2 : 6	Sur le temps des APS (11h45-14h15).
7. Ecole Albert Camus	J7	18/11/2016 Vendredi			Q1 : 3	Q1 : 1	Q1 : 1 Q2 : 1		Q1 : 5 Q2 : 2	Sur le temps des APS (11h45-14h15).
8. Club Basket de Mondeville	J8	22/11/2016 Mardi				Q2 : 2	Q2 : 7		Q2 : 9	Sur le temps de l'entraînement (17h-18h30).
9. Club Basket de Mondeville	J9	28/11/2016 Lundi					Q2 : 1	Q2 : 16	Q2 : 17	Sur le temps de l'entraînement (17h-18h30).
10. Club foot de Bourguébus	J10	24/11/2016 Jeudi			Q2 : 1	Q2 : 7	Q2 : 12		Q2 : 20	Sur le temps de l'entraînement (18h-19h30).
11. Club Volley de Carpiquet	J11	25/11/2016 Vendredi		Q2 : 4	Q2 : 3	Q2 : 3	Q2 : 9	Q2 : 7	Q2 : 26	Sur le temps de l'entraînement (18h- 19h30).

ANNEXES

12. Ecole Millepertuis	J12	Vendredi 2/12/2016		Q2 : 2	Q2 : 2	Q2 : 11	Q2 : 10		Q2 : 33	Sur le temps de la pause méridienne (11h50- 13h30).
13. Ecole Jean Guéhenno	J13	6/12/2016			Q2 : 4	Q2 : 18	Q2 : 19		Q2 : 41	Sur le temps de la pause méridienne (11h45- 13h30)
Total	Q1	<p style="text-align: right;">242 enfants</p> <p style="text-align: right;">272 enfants</p>								

ANNEXE 16 : Collecte des données finale (Questionnaire 1)***COUCOU LES ENFANTS***

Pour mon travail, j'ai besoin de connaître ton avis. Si tu es d'accord, je vais donc te proposer des phrases, et tu devras me donner ton avis pour chaque phrase.

Il n'y a pas de mauvaises réponses dis-moi simplement ce que tu penses.

*Voici un***EXEMPLE**

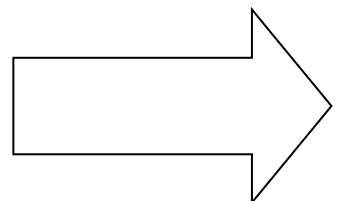
	NON	Non	Oui	OUI
Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé.				

- Le **NON** écrit en grandes lettres veut dire que tu n'es **PAS DU TOUT D'ACCORD** avec la phrase : tu penses que les fruits et les légumes ne sont pas du tout bons pour la santé.
- Le **non** écrit en petites lettres veut dire que tu es **UN PEU PAS D'ACCORD** avec la phrase : tu penses que les fruits et les légumes ne sont pas vraiment bons pour la santé.
- Le **oui** écrit en petites lettres veut dire que tu es **UN PEU D'ACCORD** avec la phrase : tu penses que les fruits et les légumes sont un peu bons pour la santé.
- Le **OUI** écrit en grandes lettres veut dire que tu es **TOUT À FAIT D'ACCORD** avec la phrase : les fruits et les légumes sont tout à fait bons pour la santé.

SURTOUT

- Lis attentivement les phrases,
- Dis ce que tu penses pour chaque phrase (tes réponses resteront secrètes),
- **Mets une croix dans la case qui correspond à ce que tu penses.**

MERCI



QUI ES-TU ?

(Mets une croix dans la case qui correspond)

Je suis une **FILLE**

Je suis un **GARÇON**

Quel âge as-tu ?

7 ans

8 ans

9 ans

10 ans

11 ans

12 ans

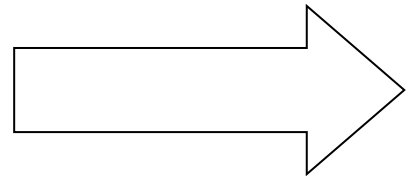
En quelle classe es-tu ?

CE1

CE2

CM1

CM2



ANNEXES

	NON	non	oui	OUI
1. C'est important pour la santé d'avoir suffisamment d'heures de sommeil.				
2. Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé.				
3. Je ne dois pas insulter les autres (adultes, copains).				
4. C'est important de remercier les autres quand ils nous aident.				
5. Je ne dois pas être violent avec les autres (adultes, copains).				
6. C'est important de manger 5 fruits et légumes par jour.				
7. Il ne faut pas se moquer des autres (adultes, copains).				
8. Je m'excuse quand je fais une bêtise.				
9. C'est important d'écouter les instructions de mon professeur.				
10. Pour être en bonne santé, je varie mon alimentation.				
11. Je n'abîme pas le matériel mis à ma disposition.				
12. Je ne dis pas de gros mots aux autres (adultes, copains).				

ANNEXE 17 : Collecte des données finale (Questionnaire 2)***COUCOU LES ENFANTS***

Pour mon travail, j'ai besoin de connaître ton avis. Si tu es d'accord, je vais donc te proposer des phrases, et tu devras me donner ton avis pour chaque phrase.

Il n'y a pas de mauvaises réponses : dis-moi simplement ce que tu penses.

*Voici un **EXEMPLE***

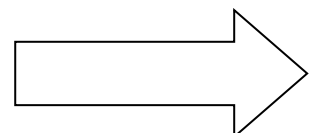
	NON	Non	oui	OUI
Mon entraîneur me demande de respecter mes coéquipiers.				

- Le **NON** écrit en grandes lettres veut dire que tu n'es **PAS DU TOUT D'ACCORD** avec la phrase : tu n'es pas du tout d'accord sur le fait que ton entraîneur te demande de respecter tes copains de jeu.
- Le **non** écrit en petites lettres veut dire que tu es **UN PEU PAS D'ACCORD** avec la phrase : tu es un peu pas d'accord sur le fait que ton entraîneur te demande de respecter tes copains de jeu.
- Le **oui** écrit en petites lettres veut dire que tu es **PEU D'ACCORD** avec la phrase : tu es peu d'accord sur le fait que ton entraîneur te demande de respecter tes copains de jeu.
- Le **OUI** écrit en grandes lettres veut dire que tu es **TOUT À FAIT D'ACCORD** avec la phrase : tu es tout à fait d'accord sur le fait que ton entraîneur te demande de respecter tes copains de jeu.

SURTOUT

- Lis attentivement les phrases,
- Dis ce que tu penses pour chaque phrase (tes réponses resteront secrètes),
- **Mets une croix dans la case qui correspond à ce que tu penses.**

MERCI



QUI ES-TU ?

(Mets une croix dans la case qui correspond)

Je suis une **FILLE**

Je suis un **GARÇON**

Quel âge as-tu ?

7 ans

8 ans

9 ans

10 ans

11 ans

12 ans

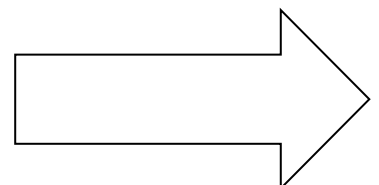
En quelle classe es-tu ?

CE1

CE2

CM1

CM2



Maintenant je vais te poser des questions sur ton sport
--

Remplis le tableau suivant, en entourant la réponse qui correspond à ton sport(s)

Sport(s) Pratiqué(s)	Nombre de séances de sport par semaine	Nombre d'heures par semaine
1. Football		
2. Basketball	- 1 séance par semaine	- 1 heure par semaine
3. Tennis	- 2 séances par semaine	- 1 heure et demi par semaine
4. Handball	- 3 séances par semaine	
5. Judo	- Plus que 3 séances par semaine	- 2 heures par semaine
6. Natation (Piscine)		- Plus que 2 heures par semaine
7. Equitation (Cheval)		
8. Golf		
9. Rugby		
10. Athlétisme		
11. Gymnastique		
12. Badminton		
13. BMX		
14. Hockey sur glace		
15. Danse		
16. Volleyball		
17. Autres :		

- **Fais-tu des compétitions d'une manière régulière ?**

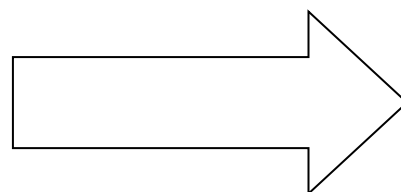
Non, je ne fais pas des compétitions du tout

Oui, Une fois par semaine

Oui, Deux fois par semaine

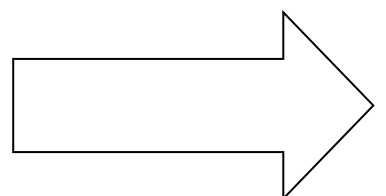
Oui, Trois fois par mois

Oui, Plus de trois fois par mois



**Merci de répondre aux phrases proposées
dans les deux tableaux suivants**

	NON	non	oui	OUI
1. C'est important pour la santé d'avoir suffisamment d'heures de sommeil.				
2. Les fruits et les légumes, c'est bon pour la santé.				
3. Je ne dois pas insulter les autres (adultes, copains).				
4. C'est important de remercier les autres quand ils nous aident.				
5. Je ne dois pas être violent avec les autres (adultes, copains).				
6. C'est important de manger 5 fruits et légumes par jour.				
7. Il ne faut pas se moquer des autres (adultes, copains).				
8. Je m'excuse quand je fais une bêtise.				
9. C'est important d'écouter les instructions de mon professeur.				
10. Pour être en bonne santé, je varie mon alimentation.				
11. Je n'abîme pas le matériel mis à ma disposition.				
12. Je ne dis pas de gros mots aux autres (adultes, copains).				



ANNEXES

	NON	non	oui	OUI
1. Mon entraîneur me conseille de manger régulièrement des fruits et des légumes.				
2. Mon entraîneur me demande d'arriver à l'heure.				
3. Mon entraîneur me dit de faire attention à mon alimentation.				
4. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop salés.				
5. Mon entraîneur me parle parfois d'autres choses que du sport.				
6. Mon entraîneur me demande de ne pas se moquer des perdants.				
7. Mon entraîneur me demande de ne pas être en retard.				
8. Mon entraîneur me demande de respecter les personnes qui s'occupent de l'entretien.				
9. Mon entraîneur me conseille de manger ce qui me donne de l'énergie.				
10. Mon entraîneur me demande de respecter mes adversaires.				
11. Mon entraîneur me demande de ne pas rater trop de séances.				
12. Avec mon entraîneur, on parle aussi de plein de choses de la vie de tous les jours.				
13. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop gras.				
14. Avec mon entraîneur, on parle de sport et d'autres choses.				
15. Mon entraîneur me conseille de ne pas manger d'aliments trop sucrés.				

ANNEXE 18 : Les résultats SPSS concernant les hypothèses de la recherche**I. Hypothèse 1 : GS Vs. GT (non falsifiée, alors validée)****Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TotalSensibilité	Equal variances assumed	1.593	.207	5.307	703	.000	2.490	.469	1.569	3.411
	Equal variances not assumed			5.391	268.239	.000	2.490	.462	1.581	3.400
TotalHygiène	Equal variances assumed	.003	.957	5.336	703	.000	.745	.140	.471	1.019
	Equal variances not assumed			5.276	257.614	.000	.745	.141	.467	1.023
TotalCS	Equal variances assumed	14.455	.000	4.108	703	.000	1.465	.357	.765	2.165
	Equal variances not assumed			3.667	225.674	.000	1.465	.400	.678	2.252
TotalRespect	Equal variances assumed	.024	.877	2.245	703	.025	.280	.125	.035	.525
	Equal variances not assumed			2.437	299.690	.015	.280	.115	.054	.506

ANNEXES

II. Hypothèse 2 : GComp Vs. GL (Non falsifiée, alors validée)

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TotalSensibilité	Equal variances assumed	7.003	.008	3.176	542	.002	1.421	.448	.542	2.301
	Equal variances not assumed			3.179	534.305	.002	1.421	.447	.543	2.300
TotalHygiène	Equal variances assumed	11.200	.001	4.131	542	.000	.541	.131	.284	.798
	Equal variances not assumed			4.138	519.988	.000	.541	.131	.284	.797
TotalCS	Equal variances assumed	19.882	.000	2.563	542	.011	.822	.321	.192	1.451
	Equal variances not assumed			2.568	511.286	.011	.822	.320	.193	1.450
TotalRespect	Equal variances assumed	.159	.690	.481	542	.047	.059	.123	-.183-	.301
	Equal variances not assumed			.481	541.334	.047	.059	.123	-.183-	.301

ANNEXES

III. Hypothèse 3 : GInd Vs. GCol (Non falsifiée, alors validée)**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Total_Sensibilité	Equal variances assumed	23.967	.000	4.019	542	.000	1.863	.464	.953	2.774
	Equal variances not assumed			3.756	330.149	.000	1.863	.496	.887	2.839
Total_Hygiène	Equal variances assumed	13.050	.000	1.643	542	.050	.227	.138	-.044-	.498
	Equal variances not assumed			1.534	329.588	.052	.227	.148	-.064-	.518
Total_CS	Equal variances assumed	16.943	.000	3.469	542	.001	1.152	.332	.500	1.805
	Equal variances not assumed			3.274	340.064	.001	1.152	.352	.460	1.845
Total_Respect	Equal variances assumed	23.856	.000	3.827	542	.000	.484	.126	.236	.732
	Equal variances not assumed			3.580	331.237	.000	.484	.135	.218	.750

IV. Modération (Âge de l'enfant comme modérateur) (H4 : non falsifiée, alors validée)

***** PROCESS Procedure for SPSS Release 2.16.3 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com

Model = 1

Y = Total_Sensibilité

X = groupesport

M = age

Sample size

544

Outcome: Total_Sensibilité

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.1686	.0284	27.0603	4.5444	3.0000	540.0000	.0037

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
Constant	43.9620	.2184	201.2884	.0000	43.5330	44.3911
âge	.0597	.1929	.3093	.7572	-.3193	.4387
groupesport	-1.4069	.4365	-3.2234	.0013	-2.2642	-.5495
int_1	.8193	.3858	2.1235	.0342	.0614	1.5773

Product terms key:

Int_1 groupesport X âge

R-square increase due to interaction(s):

	R2-chng	F	df1	df2	p
int_1	.0095	4.5092	1.0000	540.0000	.0342

Conditional effect of X on Y at values of the moderator(s):

Âge	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-----	--------	----	---	---	------	------

ANNEXES

-1.2682	-2.4459	.6896	-3.5470	.0004	-3.8005	-1.0913
.0000	-1.4069	.4365	-3.2234	.0013	-2.2642	-.5495
1.2682	-.3678	.6199	-.5933	.5532	-1.5856	.8500

Values for quantitative moderators are the mean and plus/minus one SD from mean.
 Values for dichotomous moderators are the two values of the moderator.

***** JOHNSON-NEYMAN TECHNIQUE *****

Moderator value(s) defining Johnson-Neyman significance region(s)

Value	% below	% above
.5898	54.2279	45.7721

Conditional effect of X on Y at values of the moderator (M)

age	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-2.2702	-3.2670	1.0195	-3.2044	.0014	-5.2697	-1.2642
-2.0202	-3.0621	.9331	-3.2815	.0011	-4.8952	-1.2291
-1.7702	-2.8573	.8489	-3.3657	.0008	-4.5249	-1.1897
-1.5202	-2.6525	.7676	-3.4555	.0006	-4.1603	-1.1446
-1.2702	-2.4476	.6902	-3.5462	.0004	-3.8034	-1.0918
-1.0202	-2.2428	.6182	-3.6281	.0003	-3.4571	-1.0285
-.7702	-2.0380	.5536	-3.6811	.0003	-3.1255	-.9504
-.5202	-1.8331	.4995	-3.6700	.0003	-2.8143	-.8519
-.2702	-1.6283	.4594	-3.5441	.0004	-2.5308	-.7258
-.0202	-1.4234	.4374	-3.2547	.0012	-2.2826	-.5643
.2298	-1.2186	.4360	-2.7950	.0054	-2.0751	-.3622
.4798	-1.0138	.4555	-2.2255	.0265	-1.9086	-.1189
.5898	-.9236	.4702	-1.9644	.0500	-1.8472	.0000
.7298	-.8089	.4935	-1.6392	.1018	-1.7784	.1605
.9798	-.6041	.5461	-1.1063	.2691	-1.6768	.4686
1.2298	-.3993	.6095	-.6551	.5127	-1.5965	.7979
1.4798	-.1944	.6807	-.2857	.7753	-1.5315	1.1426
1.7298	.0104	.7575	.0137	.9890	-1.4775	1.4984
1.9798	.2152	.8384	.2567	.7975	-1.4316	1.8621
2.2298	.4201	.9222	.4555	.6489	-1.3915	2.2317
2.4798	.6249	1.0084	.6197	.5357	-1.3559	2.6057
2.7298	.8298	1.0962	.7569	.4494	-1.3237	2.9832

ANNEXES

Data for visualizing conditional effect of X on Y

Paste text below into a SPSS syntax window and execute to produce plot.

```
DATA LIST FREE/groupeport âge Total_Sensibilité.  
BEGIN DATA.
```

```
-.5037    -1.2682    45.1183  
.4963     -1.2682    42.6724  
-.5037     .0000     44.6707  
.4963     .0000     43.2638  
-.5037     1.2682    44.2230  
.4963     1.2682    43.8552
```

```
END DATA.
```

```
GRAPH/SCATTERPLOT=âge WITH Total_Sensibilité BY groupeport.
```

```
***** ANALYSIS NOTES AND WARNINGS *****
```

```
Level of confidence for all confidence intervals in output:
```

```
95.00
```

```
NOTE: The following variables were mean centered prior to analysis:
```

```
Sousgroupe1 age
```

```
NOTE: All standard errors for continuous outcome models are based on the HC3 estimator
```

```
----- END MATRIX -----
```

V. Modération (Le genre comme modérateur) (H5 : Non falsifiée, alors Validée)

***** PROCESS Procedure for SPSS Release 2.16.3 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com

Model = 1

Y = Total_Sensibilité

X = groupesport

M = genre

Sample size

544

Outcome: Total_Sensibilité

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.1979	.0392	26.7618	6.1509	3.0000	540.0000	.0004

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	43.7221	.2586	169.0693	.0000	43.2141	44.2301
genre	-2.1223	.5185	-4.0931	.0000	-3.1408	-1.1037
groupesport	-.6289	.2051	-3.0655	.0023	-1.0318	-.2259
int_1	-.7102	.4116	-1.7255	.0850	-1.5187	.0983

Product terms key:

Int_1 groupesport X genre

R-square increase due to interaction(s):

	R2-chng	F	df1	df2	p
int_1	.0048	2.9774	1.0000	540.0000	.0850

Conditional effect of X on Y at values of the moderator(s):

ANNEXES

genre	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
	-.4945	.2447	-1.1346	.2570	-.7584	.2031
	.5055	.3309	-2.9851	.0030	-1.6379	-.3378

Values for quantitative moderators are the mean and plus/minus one SD from mean.
 Values for dichotomous moderators are the two values of the moderator.

Data for visualizing conditional effect of X on Y
 Paste text below into a SPSS syntax window and execute to produce plot.

DATA LIST FREE/groupe sport genre Total_Sensibilité.
 BEGIN DATA.

-1.1485	-.4945	45.0904
.0000	-.4945	44.7715
1.1485	-.4945	44.4526
-1.1485	.5055	43.7838
.0000	.5055	42.6493
1.1485	.5055	41.5147

END DATA.
 GRAPH/SCATTERPLOT=groupe sport WITH Total_Sensibilité BY genre.

***** ANALYSIS NOTES AND WARNINGS *****

Level of confidence for all confidence intervals in output:
 95.00

NOTE: The following variables were mean centered prior to analysis:
 Groupe sport genre

NOTE: All standard errors for continuous outcome models are based on the HC3 estimator

NOTE: The Johnson-Neyman method cannot be used with a dichotomous moderator

----- END MATRIX -----

VI. Modération (L'intensité comme modératrice) (H6 : À rejeter)

***** PROCESS Procedure for SPSS Release 2.16.3 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com

Model = 1

Y = Total_Sensibilité

X = groupesport

M = intensité

Sample size

544

Outcome: Total_Sensibilité

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.1856	.0345	26.9359	6.9416	3.0000	539.0000	.0001

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	43.8599	.2457	178.5029	.0000	43.3772	44.3425
intensité	-.8814	.3232	-2.7269	.0066	-1.5163	-.2465
groupesport	-1.9889	.4904	-4.0555	.0001	-2.9523	-1.0255
int_1	-.3071	.6448	-.4763	.6340	-1.5738	.9596

Product terms key:

Int_1 groupesport X intensité

R-square increase due to interaction(s):

	R2-chng	F	df1	df2	p
int_1	.0005	.2269	1.0000	539.0000	.6340

ANNEXES

Conditional effect of X on Y at values of the moderator(s):

intensité	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-.8250	-1.7355	.5624	-3.0857	.0021	-2.8404	-.6307
	.0000		-4.0555	.0001	-2.9523	-1.0255
	.8333		-2.6121	.0092	-3.9330	-.5567

Values for quantitative moderators are the mean and plus/minus one SD from mean.
 Values for dichotomous moderators are the two values of the moderator.

NOTE: For at least one moderator in the conditional effects table above, one SD below the mean was replaced with the minimum because one SD below the mean is outside of the range of the data.

***** JOHNSON-NEYMAN TECHNIQUE *****

Moderator value(s) defining Johnson-Neyman significance region(s)

Value	% below	% above
1.5020	99.6317	.3683

Conditional effect of X on Y at values of the moderator (M)

intensité	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-.8250	-1.7355	.5624	-3.0857	.0021	-2.8404	-.6307
-.6750	-1.7816	.5103	-3.4910	.0005	-2.7841	-.7791
-.5250	-1.8277	.4725	-3.8679	.0001	-2.7559	-.8995
-.3750	-1.8737	.4526	-4.1403	.0000	-2.7627	-.9847
-.2250	-1.9198	.4528	-4.2396	.0000	-2.8093	-1.0303
-.0750	-1.9659	.4733	-4.1536	.0000	-2.8956	-1.0361
.0750	-2.0119	.5115	-3.9331	.0001	-3.0168	-1.0071
.2250	-2.0580	.5640	-3.6492	.0003	-3.1658	-.9502
.3750	-2.1041	.6270	-3.3557	.0008	-3.3358	-.8724
.5250	-2.1502	.6978	-3.0813	.0022	-3.5209	-.7794
.6750	-2.1962	.7743	-2.8366	.0047	-3.7171	-.6753
.8250	-2.2423	.8548	-2.6232	.0090	-3.9215	-.5631
.9750	-2.2884	.9384	-2.4385	.0151	-4.1318	-.4450
1.1250	-2.3344	1.0243	-2.2790	.0231	-4.3466	-.3222
1.2750	-2.3805	1.1120	-2.1407	.0327	-4.5650	-.1960
1.4250	-2.4266	1.2011	-2.0202	.0439	-4.7860	-.0671
1.5020	-2.4502	1.2473	-1.9644	.0500	-4.9005	.0000
1.5750	-2.4726	1.2913	-1.9148	.0560	-5.0093	.0640
1.7250	-2.5187	1.3824	-1.8220	.0690	-5.2342	.1968

ANNEXES

1.8750	-2.5648	1.4742	-1.7398	.0825	-5.4606	.3311
2.0250	-2.6109	1.5666	-1.6666	.0962	-5.6882	.4665
2.1750	-2.6569	1.6594	-1.6011	.1099	-5.9167	.6028

Data for visualizing conditional effect of X on Y
 Paste text below into a SPSS syntax window and execute to produce plot.

DATA LIST FREE/groupeport intensité Total_Sensibilité.
 BEGIN DATA.

-.5028	-.8250	45.4596
.4972	-.8250	43.7241
-.5028	.0000	44.8598
.4972	.0000	42.8709
-.5028	.8333	44.2540
.4972	.8333	42.0091

END DATA.
 GRAPH/SCATTERPLOT=intensité WITH Total_Sensibilité BY groupeport.

***** ANALYSIS NOTES AND WARNINGS *****

Level of confidence for all confidence intervals in output:
 95.00

NOTE: The following variables were mean centered prior to analysis:
 Groupeport intensité

NOTE: Some cases were deleted due to missing data. The number of such cases was:
 1

NOTE: All standard errors for continuous outcome models are based on the HC3 estimator

----- END MATRIX -----

VII. Modération (La Fréquence comme modératrice) (H7 : À rejeter)

***** PROCESS Procedure for SPSS Release 2.16.3 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com

Model = 1

Y = Total_Sensibilité

X = groupesport

M = fréquence

Sample size

544

Outcome: Total_Sensibilité

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.2000	.0400	26.7379	8.0980	3.0000	540.0000	.0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
Constant	43.8785	.2358	186.1124	.0000	43.4153	44.3416
Fréquence	-.9958	.3090	-3.2229	.0013	-1.6028	-.3889
Groupesport	-2.0007	.4705	-4.2523	.0000	-2.9250	-1.0765
Int_1	-.1909	.6164	-.3097	.7569	-1.4017	1.0199

Product terms key:

Int_1 sousgroupes1 X Fréquence

R-square increase due to interaction(s):

	R2-chng	F	df1	df2	p
int_1	.0002	.0959	1.0000	540.0000	.7569

Conditional effect of X on Y at values of the moderator(s):

ANNEXES

fréquence	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	
-.6066	-1.8850	.5082	-3.7088	.0002	-2.8833	-.8866	
	.0000	-2.0007	.4705	-4.2523	.0000	-2.9250	-1.0765
	.8559	-2.1641	.8030	-2.6949	.0073	-3.7416	-.5866

Values for quantitative moderators are the mean and plus/minus one SD from mean.
 Values for dichotomous moderators are the two values of the moderator.

NOTE: For at least one moderator in the conditional effects table above, one SD below the mean was replaced with the minimum because one SD below the mean is outside of the range of the data.

***** JOHNSON-NEYMAN TECHNIQUE *****

Moderator value(s) defining Johnson-Neyman significance region(s)

Value	% below	% above
1.5228	94.8529	5.1471

Conditional effect of X on Y at values of the moderator (M)

fréquence	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-.6066	-1.8850	.5082	-3.7088	.0002	-2.8833	-.8866
-.4566	-1.9136	.4724	-4.0508	.0001	-2.8415	-.9856
-.3066	-1.9422	.4529	-4.2886	.0000	-2.8318	-1.0526
-.1566	-1.9708	.4518	-4.3621	.0000	-2.8584	-1.0833
-.0066	-1.9995	.4693	-4.2603	.0000	-2.9214	-1.0775
.1434	-2.0281	.5035	-4.0281	.0001	-3.0171	-1.0391
.2934	-2.0567	.5512	-3.7313	.0002	-3.1395	-.9740
.4434	-2.0854	.6093	-3.4225	.0007	-3.2823	-.8885
.5934	-2.1140	.6751	-3.1313	.0018	-3.4402	-.7878
.7434	-2.1426	.7466	-2.8699	.0043	-3.6092	-.6760
.8934	-2.1712	.8223	-2.6406	.0085	-3.7865	-.5560
1.0434	-2.1999	.9011	-2.4414	.0149	-3.9699	-.4299
1.1934	-2.2285	.9823	-2.2688	.0237	-4.1580	-.2990
1.3434	-2.2571	1.0653	-2.1188	.0346	-4.3497	-.1645
1.4934	-2.2858	1.1498	-1.9881	.0473	-4.5443	-.0272
1.5228	-2.2914	1.1665	-1.9644	.0500	-4.5828	.0000
1.6434	-2.3144	1.2354	-1.8735	.0615	-4.7411	.1123
1.7934	-2.3430	1.3219	-1.7725	.0769	-4.9397	.2537
1.9434	-2.3717	1.4092	-1.6830	.0930	-5.1398	.3965
2.0934	-2.4003	1.4971	-1.6033	.1095	-5.3411	.5406

ANNEXES

2.2434	-2.4289	1.5855	-1.5319	.1261	-5.5435	.6856
2.3934	-2.4575	1.6744	-1.4677	.1428	-5.7466	.8316

Data for visualizing conditional effect of X on Y
Paste text below into a SPSS syntax window and execute to produce plot.

DATA LIST FREE/groupeport Fréquence Total_Sensibilité.
BEGIN DATA.

-.5037	-.6066	45.4320
.4963	-.6066	43.5470
-.5037	.0000	44.8862
.4963	.0000	42.8854
-.5037	.8559	44.1161
.4963	.8559	41.9520

END DATA.
GRAPH/SCATTERPLOT=Fréquence WITH Total_Sensibilité BY groupeport.

***** ANALYSIS NOTES AND WARNINGS *****

Level of confidence for all confidence intervals in output:
95.00

NOTE: The following variables were mean centered prior to analysis:
Groupeport Fréquence

NOTE: All standard errors for continuous outcome models are based on the HC3 estimator

----- END MATRIX -----

VIII. Médiation (Hypothèse 8 : Non falsifiée, alors Validée)

***** PROCESS Procedure for SPSS Release 2.16.3 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com

Model = 4

Y = Total_Sensibilité

X = groupesport

M = Total_mission

Sample size

544

Outcome: Total_mission - path a

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.4027	.1622	99.5796	104.8968	1.0000	542.0000	.0000

Model

	coeffse	t	p	LLCI	ULCI
Constant	53.3567	1.3560	39.3492	.0000	50.6931 56.0203
GroupeSport	-8.7641.8557	-10.2419	.0000	-10.4450	7.0832

Outcome: Total_Sensibilité - paths b et c'

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.1858	.0345	26.8411	9.6715	2.0000	541.0000	.0001

Model

	coeffse	t	p	LLCI	ULCI
Constant	42.4532	1.3825	30.7066	.0000	39.7374 45.1691
Total_mi (b)	.0673.0223	3.0175	.0027	.0235	.1111
GroupeSport (c')	-.8317.4854	-1.7137	.0872	-1.7852	.1217

***** TOTAL EFFECT MODEL *****

ANNEXES

Outcome: Total_Senibilité - path c

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.1352	.0183	27.2425	10.0869	1.0000	542.0000	.0016

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
Constant	46.0437	.7092	64.9200	.0000	44.6505	47.4369
GroupeSport (c)	-1.4215.4476	-3.1760		.0016	2.3007	-.5423

***** TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS *****

Total effect of X on Y **TOTAL EFFECT - PATH c**

Effect	SE	t	p	LLCI	ULCI
-1.4215	.4476	-3.1760	.0016	-2.3007	-.5423

Direct effect of X on Y **DIRECT EFFECT - PATH c'**

Effect	SE	t	p	LLCI	ULCI
-.8317	.4854	-1.7137	.0872	-1.7852	.1217

Indirect effect of X on Y **INDIRECT EFFECT - (c' - c = a*b)**

	Effect	Boot SE	BootLLCI	BootULCI
Total_mission	-.5898	.2306	-1.0840	-.1733

Partially standardized indirect effect of X on Y

	Effect	Boot SE	BootLLCI	BootULCI
Total_mission	-.1121	.0411	-.1958	-.0337

Completely standardized indirect effect of X on Y (ab_{cs})

	Effect	Boot SE	BootLLCI	BootULCI
Total_mission	-.0561	.0205	-.0980	-.0171

Ratio of indirect to total effect of X on Y (PM)

	Effect	Boot SE	BootLLCI	BootULCI

ANNEXES

Total_mission .4149 7.0041 .1046 1.1051

Ratio of indirect to direct effect of X on Y

	Effect	Boot SE	BootLLCI	BootULCI
Total_mission	.7091	28.3384	-.0211	9.1768

R-squared mediation effect size (R-sq_med)

	Effect	Boot SE	BootLLCI	BootULCI
Total_mission	.0130	.0068	.0031	.0298

Normal theory tests for indirect effect

Effect	se	Z	p
-.5898	.2046	-2.8819	.0040 (sig. p<0.05)

***** ANALYSIS NOTES AND WARNINGS *****

Number of bootstrap samples for bias corrected bootstrap confidence intervals:
5000

Level of confidence for all confidence intervals in output:
95.00

NOTE: Kappa-squared is disabled from output as of version 2.16.

----- END MATRIX -----

IX. Médiation Modérée (Âge de l'enfant comme modérateur sur le lien de médiation) (H 9 : Non falsifiée, alors validée)

***** PROCESS Procedure for SPSS Release 2.16.3 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com

Model = 7

Y = Total_Sensibilité

X = groupesport

M = Total_mission

W = âge

Sample size

544

Outcome: Total_mission

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.4133	.1708	98.9154	37.0801	3.0000	540.0000	.0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
Constant	74.8561	10.5863	7.0710	.0000	54.0607	95.6515
Groupesport	-23.4387	6.4011	-3.6617	.0003	-36.0129	-10.8646
âge	-2.3102	1.1213	-2.0604	.0398	-4.5129	-.1076
Int_1	1.5848	.6829	2.3207	.0207	.2433	2.9262

Product terms key:

Int_1 groupesport X âge

ANNEXES

Outcome: Total_Sensibilité

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.1858	.0345	26.8411	9.6715	2.0000	541.0000	.0001

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
Constant	42.4532	1.3825	30.7066	.0000	39.7374	45.1691
Total_mission	.0673	.0223	3.0175	.0027	.0235	.1111
Groupesport	-.8317	.4854	-1.7137	.0872	-1.7852	.1217

***** DIRECT AND INDIRECT EFFECTS *****

Direct effect of X on Y

Effect	SE	t	p	LLCI	ULCI
.8317	.4854	1.7137	.0872	-1.7852	.1217

Conditional indirect effect(s) of X on Y at values of the moderator(s):

Mediator

	age	Effect	Boot SE	BootLLCI	BootULCI
Total_mi	-1.2682	-.7239	.2922	-1.3841	-.2220
Total_mi	.0000	-.5886	.2288	-1.0878	-.1854
Total_mi	1.2682	-.4534	.1814	-.8737	-.1534

Values for quantitative moderators are the mean and plus/minus one SD from mean.
 Values for dichotomous moderators are the two values of the moderator.

***** INDEX OF MODERATED MEDIATION *****

Mediator

	Index	SE(Boot)	BootLLCI	BootULCI
Total_mission	.1066	.0651	.0157	.2794

***** ANALYSIS NOTES AND WARNINGS *****

Number of bootstrap samples for bias corrected bootstrap confidence intervals:
 5000

Level of confidence for all confidence intervals in output:
 95

X. Médiation Modérée (Le genre comme modérateur dans la médiation) (H10 : À rejeter)

***** PROCESS Procedure for SPSS Release 2.16.3 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com

Model = 7

Y = Total_Sensibilité

X = groupesport

M = Total_mission

W = genre

Sample size

544

Outcome: Total_mission

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.4097	.1679	99.2654	37.7367	3.0000	540.0000	.0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	40.0198	.4406	90.8235	.0000	39.1542	40.8853
groupesport	-9.1112	.8810	-10.3416	.0000	-10.8418	-7.3805
genre	-1.2758	.8805	-1.4489	.1479	-3.0054	.4539
int_1	-2.3007	1.7605	-1.3069	.1918	-5.7589	1.1575

Product terms key:

Int_1 groupesport X genre

Outcome: Total_Sensibilité

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.1858	.0345	26.8411	7.8942	2.0000	541.0000	.0004

ANNEXES

Model	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	41.2026	1.0836	38.0240	.0000	39.0740	43.3311
Total_mi	.0673	.0247	2.7295	.0066	.0189	.1157
Groupesport	-.8317	.4711	-1.7655	.0780	-1.7571	.0937

***** DIRECT AND INDIRECT EFFECTS *****

Direct effect of X on Y						
Effect	SE	t	p	LLCI	ULCI	
-.8317	.4711	-1.7655	.0780	-1.7571	.0937	

Conditional indirect effect(s) of X on Y at values of the moderator(s):

Mediator	Effect	Boot SE	BootLLCI	BootULCI	
genre					
Total_mi	-.4945	-.5365	.2231	-1.0620	-.1799
Total_mi	.5055	-.6914	.2816	-1.3241	-.2115

***** INDEX OF MODERATED MEDIATION *****

Mediator	Index	SE(Boot)	BootLLCI	BootULCI
Total_mi	-.1548	.1422	-.5309	.0451

When the moderator is dichotomous, this is a test of equality of the conditional indirect effects in the two groups.

***** ANALYSIS NOTES AND WARNINGS *****

Number of bootstrap samples for bias corrected bootstrap confidence intervals:
5000

Level of confidence for all confidence intervals in output:
95.00

NOTE: The following variables were mean centered prior to analysis:
Groupe sport genre

NOTE: All standard errors for continuous outcome models are based on the HC3 estimator

----- END MATRIX -----

XI. Médiation Modérée (L'intensité comme modératrice dans la médiation) (H 11 : Non validée)

***** PROCESS Procedure for SPSS Release 2.16.3 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com

Model = 7

Y = Total_Sensibilité

X = groupesport

M = Total_mission

W = intensité

Sample size

544

Outcome: Total_mission

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.3428	.1175	105.2735	25.7941	3.0000	540.0000	.0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
Constant	40.1989	.4874	82.4692	.0000	39.2414	41.1564
Groupesport	-3.1772	.4324	-7.3477	.0000	-4.0266	-2.3278
Intensité	.2034	.6013	.3382	.7353	-.9778	1.3846
Int_1	.0430	.4761	.0903	.9280	-.8923	.9783

Product terms key:

Int_1 groupesport X intensité

Outcome: Total_Sensibilité

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.1716	.0294	26.9823	6.3266	2.0000	541.0000	.0019

ANNEXES

Model	Coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
Constant	40.4939	1.0981	36.8780	.0000	38.3369	42.6509
Total_mi	.0849	.0249	3.4133	.0007	.0361	.1338
GroupeSport	.0623	.1905	.3270	.7438	-.3119	.4365

***** DIRECT AND INDIRECT EFFECTS *****

Direct effect of X on Y						
Effect	SE	t	p	LLCI	ULCI	
.0623	.1905	.3270	.7438	-.3119	.4365	

Conditional indirect effect(s) of X on Y at values of the moderator(s):

Mediator	Intensité	Effect	Boot SE	BootLLCI	BootULCI
Total_mi	-.8199	-.2728	.0990	-.5200	-.1191
Total_mi	.0000	-.2698	.0907	-.4885	-.1233
Total_mi	.8259	-.2668	.0949	-.4977	-.1167

Values for quantitative moderators are the mean and plus/minus one SD from mean.
 Values for dichotomous moderators are the two values of the moderator.

NOTE: For at least one moderator in the conditional effects table above, one SD below the mean was replaced with the minimum because one SD below the mean is outside of the range of the data.

***** INDEX OF MODERATED MEDIATION *****

Mediator	Index	SE(Boot)	BootLLCI	BootULCI
Total_mi	.0037	.0417	-.0804	.0869

***** ANALYSIS NOTES AND WARNINGS *****

Number of bootstrap samples for bias corrected bootstrap confidence intervals:
 5000

Level of confidence for all confidence intervals in output:

ANNEXES

95.00

NOTE: The following variables were mean centered prior to analysis:

Groupesport intensité

NOTE: All standard errors for continuous outcome models are based on the HC3 estimator

----- END MATRIX -----

XII. Médiation Modérée (La fréquence comme modératrice dans la médiation) (H 12 : À rejeter)

***** PROCESS Procedure for SPSS Release 2.16.3 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com

Model = 7

Y = Total_Sensibilité

X = groupesport

M = Total_mission

W = Fréquence

Sample size

544

Outcome: Total_mission

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.4057	.1646	99.6574	36.2969	3.0000	540.0000	.0000

Model

	Coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
Constant	40.2295	.4409	91.2364	.0000	39.3633	41.0956
Groupesport	-8.3499	.8819	-9.4675	.0000	-10.0823	-6.6174
Frequenc	.7138	.4911	1.4535	.1467	-.2509	1.6785
Int_1	.3514	.9803	.3584	.7202	-1.5742	2.2770

Product terms key:

Int_1 groupesport X fréquence

Outcome: Total_Sensibilité

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	.1858	.0345	26.8411	7.8942	2.0000	541.0000	.0004

ANNEXES

Model	Coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
Constant	41.2026	1.0836	38.0240	.0000	39.0740	43.3311
Total_mi	.0673	.0247	2.7295	.0066	.0189	.1157
Groupe sport	-.8317	.4711	-1.7655	.0780	-1.7571	.0937

***** DIRECT AND INDIRECT EFFECTS *****

Direct effect of X on Y					
Effect	SE	t	p	LLCI	ULCI
-.8317	.4711	-1.7655	.0780	-1.7571	.0937

Conditional indirect effect(s) of X on Y at values of the moderator(s):

Mediator	Fréquence	Effect	Boot SE	BootLLCI	BootULCI
Total_mi	-.6066	-.5762	.2305	-1.1067	-.1787
Total_mi	.0000	-.5619	.2230	-1.0704	-.1768
Total_mi	.8559	-.5416	.2256	-1.0732	-.1726

Values for quantitative moderators are the mean and plus/minus one SD from mean.
 Values for dichotomous moderators are the two values of the moderator.

NOTE: For at least one moderator in the conditional effects table above, one SD below the mean was replaced with the minimum because one SD below the mean is outside of the range of the data.

***** INDEX OF MODERATED MEDIATION *****

Mediator	Index	SE(Boot)	BootLLCI	BootULCI
Total_mi	.0236	.0693	-.1077	.1757

***** ANALYSIS NOTES AND WARNINGS *****

Number of bootstrap samples for bias corrected bootstrap confidence intervals:
 5000

Level of confidence for all confidence intervals in output:

ANNEXES

95.00

NOTE: The following variables were mean centered prior to analysis:

Groupe sport Fréquence

NOTE: All standard errors for continuous outcome models are based on the HC3 estimator

----- END MATRIX -

Annexe 19 : Les résultats sur les hypothèses additionnelles (non incluses dans le modèle conceptuel)

I. GInd/Comp Vs. GCol/L (Ha)

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TotalSensibilité	Equal variances assumed	15.497	.000	5.578	246	.000	4.162	.746	2.692	5.631
	Equal variances not assumed			5.098	137.115	.000	4.162	.816	2.548	5.776
TotalHygiène	Equal variances assumed	21.789	.000	4.266	246	.000	.934	.219	.503	1.365
	Equal variances not assumed			3.754	124.474	.000	.934	.249	.441	1.426
TotalCS	Equal variances assumed	37.019	.000	5.123	246	.000	2.432	.475	1.497	3.367
	Equal variances not assumed			4.486	122.993	.000	2.432	.542	1.359	3.506
TotalRespect	Equal variances assumed	12.885	.000	3.460	246	.001	.796	.230	.343	1.249
	Equal variances not assumed			3.265	149.566	.001	.796	.244	.314	1.278

ANNEXES

II. GCol/Comp Vs. GCol/L (Hb)

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TotalSensibilité	Equal variances assumed	10.328	.002	4.589	194	.000	3.765	.820	2.147	5.383
	Equal variances not assumed			4.422	149.998	.000	3.765	.851	2.083	5.447
TotalHygiène	Equal variances assumed	16.217	.000	3.674	194	.000	.915	.249	.424	1.406
	Equal variances not assumed			3.510	141.085	.001	.915	.261	.400	1.430
TotalCS	Equal variances assumed	11.076	.001	3.327	194	.001	1.963	.590	.799	3.127
	Equal variances not assumed			3.244	162.159	.001	1.963	.605	.768	3.158
TotalRespect	Equal variances assumed	26.629	.000	3.917	194	.000	.887	.226	.440	1.333
	Equal variances not assumed			3.723	136.002	.000	.887	.238	.416	1.357

ANNEXES

III. GInd/L Vs. GCol/L : (Hypothèse falsifiée, alors validée) (Hc)

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Total_Sensibilité	Equal variances assumed	22.391	.000	5.518	272	.000	3.780	.685	2.432	5.129
	Equal variances not assumed			4.789	122.876	.000	3.780	.789	2.218	5.343
Total_Hygiène	Equal variances assumed	17.015	.000	2.612	272	.009	.565	.216	.139	.991
	Equal variances not assumed			2.277	123.846	.025	.565	.248	.074	1.056
Total_CS	Equal variances assumed	11.473	.001	3.928	272	.000	2.082	.530	1.039	3.126
	Equal variances not assumed			3.674	143.422	.000	2.082	.567	.962	3.203
Total_Respect	Equal variances assumed	86.623	.000	6.611	272	.000	1.133	.171	.796	1.470
	Equal variances not assumed			5.182	103.264	.000	1.133	.219	.699	1.567

