

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**PARTICIPATION PARENTALE AU SUIVI SCOLAIRE ET AU SUIVI SPORTIF
DES PARENTS D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE
PRATIQUANT UN SPORT COMPÉTITIF EN EXTRASCOLAIRE**

Mémoire présenté
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR
© ANNİK GERVAIS

Août 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Abdellah Marzouk, président du jury, UQAR, campus de Lévis

Martin Gendron, directeur de recherche, UQAR, campus de Lévis

Rollande Deslandes, codirectrice de recherche, UQTR

Éric Frenette, examinateur externe, Université Laval

Dépôt initial le 14 juin 2011

Dépôt final le 4 août 2011

Je dédie ce mémoire à mes trois
filles : Mélina, Koralie et Arielle afin
qu'elles se souviennent que rien n'est
impossible, il suffit d'y croire, d'être
bien entouré et de persévérer.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de recherche, M. Martin Gendron et ma codirectrice, Mme Rollande Deslandes, pour avoir cru en moi. Leur soutien, leur rigueur et leur efficacité m'ont permis de cheminer tout au long de ce processus avec un sentiment de confiance. Merci à M. Éric Frenette, professeur à l'Université Laval et Mme Jacinthe Cloutier, étudiante-finissante à la maîtrise en mesure et évaluation pour les conseils lors du traitement de mes données de recherche.

Je souhaite également remercier le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), la Fondation de la corporation des services universitaire en Chaudière-Appalaches et les fonds de recherche de M. Martin Gendron pour le soutien financier. Les bourses offertes de 2009 à 2011 m'ont permis de me consacrer pleinement à mon projet de recherche.

Ensuite, j'offre de sincères remerciements aux responsables et entraîneurs de tous les clubs sportifs pour m'avoir ouvert leur porte avec autant d'amabilité et de disponibilité. Merci aussi à tous les parents ayant participé à l'étude, car sans leur collaboration, rien de tout cela n'aurait été possible.

Enfin, je ne pourrais passer sous le silence ma famille et mes amis qui m'ont apporté leur aide de plusieurs façons lors de différentes étapes du processus, que ce soit par un soutien moral ou plus d'ordre technique ou financier : Annie, Christine, Cinthia, Denis, Gaël, Jeff, Richard et mes parents, Lucile et Claude. Un merci tout spécial aussi à mes enfants, Mélina, Koralie et Arielle, pour leur patience et leur compréhension. Mes filles ont été pour moi une grande source d'inspiration autant par leur engagement envers leurs passions, par leur détermination que par leur force de caractère.

Merci à tous pour votre soutien et vos encouragements.

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est de présenter le niveau de participation parentale autant au suivi scolaire qu'au suivi sportif chez les parents ayant un enfant du primaire pratiquant un sport compétitif en extrascolaire. Exactement 161 parents d'enfants du primaire qui pratiquent un sport compétitif collectif (hockey ou soccer) ou individuel (natation ou gymnastique) ont répondu à un questionnaire inspiré des modèles théoriques du milieu scolaire (Darling et Steinberg, 1993; Epstein, 1995; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997, 2005) et du milieu sportif (Bois et Sarrazin, 2006; Fredricks et Eccles, 2005; Lee et Maclean, 1997; Woolger, 1992; Woolger et Power, 1993, 2000). Ce questionnaire comprend cinq éléments de participation parentale qui se retrouvent autant lors du suivi sportif que scolaire : buts et aspirations (buts élevés, sans but, buts d'effort), perception de la valeur, soutien affectif, encadrement parental et implication directe.

Les comparaisons de moyennes à partir de test-t permettent de constater que la participation parentale au suivi scolaire est plus élevée qu'au suivi sportif sur certains éléments (buts élevés, encadrement parental) et que le niveau du soutien affectif est plus élevé au suivi sportif, malgré le fait que le niveau au suivi scolaire soit tout de même élevé. De plus, les corrélations indiquent la présence d'un lien positif entre les buts élevés des parents pour leur enfant au niveau du sport et au niveau scolaire. Même constatation pour les buts d'effort, c'est-à-dire qu'un lien positif existe entre les buts d'effort au suivi sportif et au suivi scolaire. Toutefois, un lien négatif existe entre les buts élevés et les buts d'effort.

Cette recherche met donc en évidence l'importance de la participation parentale comme un déterminant majeur autant au plan scolaire que sportif pour tous ceux qui souhaitent la réussite des élèves au primaire. Les intervenants (enseignants et entraîneurs) auraient toutefois avantage à s'assurer que les parents comprennent bien leur rôle et réalisent l'impact que leur comportement a sur la réussite de leur enfant, surtout en ce qui a trait aux buts et aspirations (buts d'effort et buts élevés).

Mots clés : parent, enfant, participation parentale, sport, primaire, réussite scolaire, relation.

ABSTRACT

The purpose of this research project was to present the level of parental participation in monitoring both the schooling and sports involvement of their grade-school children practising an extracurricular competitive sport. Exactly 161 parents of grade schoolers practising a competitive team sport (hockey or soccer) or an individual sport (swimming or gymnastics) completed a questionnaire based on theoretical models of school environment (Darling & Steinberg, 1993; Epstein, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997, 2005) and sports environment (Bois & Sarrazin, 2006; Fredricks & Eccles, 2005; Lee & Maclean, 1997; Woolger, 1992; Wooger & Power, 1993, 2000). The questionnaire covered the five following aspects of parental participation found in both academic and sports monitoring: goals and aspirations (high goals, no goal, effort goals), perception of value, emotional support, parental guidance and direct involvement.

Based on the t-test average comparisons obtained from the research, it was found that with regard to particular aspects (high goals, parental guidance), parents were more involved in monitoring their children's schooling than their sports activities. Findings also showed that parents provided more emotional support to their children in their sports activities despite the fact that they also provided a relatively high level of emotional support to their children in their schooling. In addition, correlation analyses showed that when parents have high goals for their children's sports achievements, they also have high goals for their academic achievements. The same findings were made with respect to effort goals: a positive link exist between effort goals when monitoring their children's involvement in sports and the one's when monitoring them in regard to school. However, a negative link was found between parent's effort goals and high goals.

Hence, this research project highlights the importance of parental participation as a major determining factor for everyone wishing the achievement of grade schoolers both at school and in sports. However, it would be in the interest of stakeholders (teachers and instructors) to ensure that parents have a clear understanding of their role and are aware of the impact of their behaviour on their children's achievements, particularly with regard to goals and aspirations (effort goals and high goals).

Keywords : parent, child, parental involvement, sport, elementary school, academic achievement, relationship.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	IX
RÉSUMÉ.....	XI
ABSTRACT	XIII
TABLE DES MATIÈRES	XV
LISTE DES TABLEAUX.....	XIX
LISTE DES FIGURES	XXI
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	XXIII
CHAPITRE 1 : INTRODUCTION.....	1
PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DE L'ENFANT.....	5
1.1.1 Facteurs de réussite scolaire.....	6
1.1.2 La famille	7
1.2 RÉALITÉS SOCIALES DE LA FAMILLE QUÉBÉCOISE	8
1.3 LA PARTICIPATION DES PARENTS	11
1.3.1 Avantages de la participation parentale	11
1.3.2 Types de participation parentale	13
1.3.3 Comportements de la participation parentale.....	13
1.4 CONTEXTE DE LA PRATIQUE D'UN SPORT COMPÉTITIF.....	15
1.4.1 Enfant en classe régulière impliqué dans le sport compétitif.....	17
1.4.2 Niveaux d'implication des parents dans le sport de l'enfant	17
1.5 PERTINENCE ET OBJECTIF DE LA RECHERCHE	19

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE..... 21

2.1	APPROCHES DE LA PARTICIPATION PARENTALE	21
2.1.1	L'approche néo-béhavioriste (théorie socio-cognitive).....	22
2.1.2	L'approche écologique	24
2.2	MODÈLES THÉORIQUES DE LA PARTICIPATION PARENTALE.....	26
2.2.1	Modèles de participation parentale au suivi scolaire	26
2.2.2	Modèles de participation parentale au suivi sportif.....	32
2.2.3	Modèle de participation parentale au suivi scolaire et sportif.....	37
2.3	RECENSION DES ÉCRITS	40
2.3.1	Contexte sportif.....	40
2.3.2	Éléments de la participation parentale au suivi scolaire et sportif	43
2.4	QUESTIONS DE RECHERCHE	51

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE..... 53

3.1	TYPE DE RECHERCHE.....	53
3.2	PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE.....	53
3.3	INSTRUMENT DE MESURE.....	55
3.3.1	Analyse critique de la littérature.....	55
3.3.2	Élaboration de la version préliminaire de l'outil	56
3.3.3	Traduction et soumission à un comité d'experts	58
3.3.4	Dossier d'éthique	59
3.3.5	Pré-enquête	59
3.3.6	Élaboration de la version finale de l'outil	60
3.3.7	Collecte des données	62
3.3.8	Évaluation du niveau de fidélité des échelles.....	64
3.4	PROCÉDURES.....	68

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS.....	69
4.1 PORTRAIT DES PARTICIPANTS ET DE LEUR CONTEXTE.....	69
4.1.1 Portrait des parents.....	69
4.1.2 Portrait de la famille.....	70
4.1.3 Portrait de l'enfant sportif.....	71
4.2 RÉSULTATS.....	76
4.2.1 Question 1 : Niveau de participation parentale.....	76
4.2.2 Question 2 : Différences de participation parentale.....	78
4.2.3 Question 3 : liens entre variables à l'étude	86
 CHAPITRE 5 : DISCUSSION	89
5.1 RÉFLEXION SUR LE PORTRAIT DES PARTICIPANTS ET LEUR CONTEXTE.....	89
5.2 INTERPRÉTATION DES QUESTIONS DE RECHERCHE	91
5.2.1 Question 1 : Niveau de participation parentale.....	91
5.2.2 Question 2 : Différences de participation parentale.....	94
5.2.3 Question 3 : Liens entre variables à l'étude	103
 CHAPITRE 6 : CONCLUSION	107
 ANNEXE I : Certificat d'éthique étudiant	113
ANNEXE II : Questionnaire	117
ANNEXE III : Items ordonnés.....	131
ANNEXE IV : Lettre de consentement	139
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	143

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Taux de réponse lors de la passation des questionnaires	62
Tableau 2 : Analyse d'items des échelles de la participation parentale.....	65
Tableau 3 : Analyse d'items des échelles de l'implication directe au suivi scolaire.....	67
Tableau 4 : Parent répondant au questionnaire selon le type de sport pratiqué par leur enfant	70
Tableau 5 : Caractéristiques de l'enfant pour lequel le parent répond au questionnaire	72
Tableau 6 : Âge auquel l'enfant a commencé à s'entraîner au niveau compétitif selon le type de sport.....	73
Tableau 7 : Exigence en temps et en argent selon le type de sport.....	75
Tableau 8 : Scores moyens et écarts-types des variables de la participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif.....	77
Tableau 9 : Différence des scores moyens de la participation parentale au suivi scolaire (SCO) et au suivi sportif (SPO)	80
Tableau 10 : Différence des scores moyens des variables de la participation parentale selon le répondant (Mère/Père).....	81
Tableau 11 : Différence des scores moyens des variables de participation parentale selon l'âge des enfants (10 ans et moins/11 ans et plus).....	84
Tableau 12 : Différence des scores des variables de participation parentale selon le type de sport (Collectif/Individuel)	86
Tableau 13 : Tableau de corrélations de Pearson	87

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Facteurs de réussite par cible (Terrisse et Lefebvre, 2003, p. 21).....	7
Figure 2. Modèle de l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979).....	25
Figure 3. Modèle de Darling et Steinberg (1993, traduction de Deslandes, 1996).	28
Figure 4. Nouveau modèle théorique du processus de participation parentale de Hoover- Dempsey et Sandler (2005, p.4) (traduction libre).....	31
Figure 5. Variables de participation parentale du modèle causal de Woolger et Power (2000, p. 602) (traduction libre et adaptation)	33
Figure 6. Modèle théorique de la socialisation de la pratique sportive de l'enfant par les parents (Bois et Sarrazin, 2006)	35
Figure 7. Modèle de participation parentale au suivi scolaire et sportif adapté de différents modèles (Bois et Sarrazin, 2006; Darling et Steinberg, 1993).	39
Figure 8. Étapes pour l'élaboration du questionnaire.	55

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

α	Alpha de Cronbach
CFE	Conseil de la Famille et de l'Enfance
CSDN	Commission Scolaire Des Navigateurs
<u>ET</u>	Écart-type
<u>M</u>	Moyenne
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
n	Taille totale d'un échantillon
OQLF	Office Québécois de la Langue Française
p	Probabilité de signification
r	Coefficient de corrélation de Pearson
t	Statistique t de Student

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Au Québec, l'éducation est un enjeu fondamental de l'avenir collectif des citoyens (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008b). Afin de s'adapter aux besoins des jeunes et à leur réalité d'aujourd'hui, la commission des États généraux sur l'éducation a décidé en 1996 qu'il était temps d'entreprendre le renouveau pédagogique (MELS, 2008a). Le renouveau pédagogique en cours réaffirme donc la mission de l'école québécoise qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier dans le respect du principe de l'égalité des chances, mais précise aussi que l'école doit se préoccuper de la santé et du bien-être des jeunes. L'école a certes le devoir d'amener les élèves vers la réussite, mais elle partage également toutes ces préoccupations avec de nombreux partenaires, dont la famille.

Toutefois, la structure familiale de la société québécoise s'étant énormément transformée au cours des dernières décennies, certains parents ont de la difficulté à assurer le suivi scolaire de leur enfant puisque le temps passé à l'extérieur du domicile est beaucoup plus grand qu'auparavant (Ministère de la famille et des aînés, 2007). Les mères sont de plus en plus sur le marché du travail, sans compter le nombre croissant de familles monoparentales. Plusieurs parents participent au suivi scolaire de leur enfant, mais on entend encore très souvent que « les parents sont démunis, débordés ou trop permissifs et qu'ils sont plus ou moins responsables de l'échec ou du décrochage [scolaire] de leurs enfants. » (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000, p. 17).

Pour contrebalancer les effets négatifs de ce nouvel environnement familial, Viau (2009) affirme que les parents peuvent offrir à leur enfant un environnement physique stimulant, lui transmettre des valeurs qui encouragent l'apprentissage et porter une attention

particulière à ses études afin de favoriser sa réussite éducative. Depuis quelques années, on remarque d'ailleurs qu'une population grandissante d'enfants pratique un sport compétitif, malgré le fait que les parents ont moins de temps à leur consacrer. Considérant l'affirmation de Viau (2009), il est possible que de plus en plus de parents offrent à leur enfant la possibilité de pratiquer le sport qu'il aime de façon compétitive pour lui offrir un environnement stimulant. Ce nouvel environnement permettrait-il aux parents de s'impliquer auprès de leur enfant dans un contexte différent et ainsi varier, voire augmenter, leur participation parentale ?

De nombreux auteurs se sont penchés sur la participation parentale au suivi scolaire chez les élèves du primaire ou du secondaire (Darling et Steinberg, 1993; Deslandes, 1996, 2005, 2008, 2010b; Epstein, 2001; Hoover-Dempsey et Sandler, 2005). Plusieurs autres ont misé leurs recherches sur le rôle des parents dans le sport (Bloom, 1985; Côté *et al.*, 2004; Delforge et Scanff, 2005, 2006; Eichenauer, 2008; Ewing *et al.*, 2004; Fredricks et Eccles, 2005; Kay, 2000; Power et Woolger, 1994). Cependant, à la connaissance de l'auteure, aucune recherche ne semble porter simultanément sur la participation parentale au suivi scolaire et sur la participation parentale au suivi sportif des parents d'élèves du primaire pratiquant un sport compétitif en extrascolaire.

L'objectif général de cette recherche de type quantitative est donc d'examiner la participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif des parents d'élèves du primaire pratiquant un sport compétitif extrascolaire. Cet objectif est divisé en sous-objectifs pour :

- 1) Mesurer le niveau de participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif dans le contexte où les élèves du primaire pratiquent un sport compétitif en extrascolaire, et
- 2) Relever les différences et les similitudes de la participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif à partir d'éléments spécifiques qui sont rapportés dans la littérature.

Pour parvenir à cette fin, la problématique tracera le portrait de la situation actuelle quant à l'évolution familiale et à l'importance de la participation parentale. Le cadre

théorique clarifiera les concepts liés à la participation parentale en tenant compte de la littérature de recherche. La méthodologie précisera ensuite le type de recherche et les étapes mises en œuvre pour l'élaboration et la validation de l'outil de mesure. Enfin, les résultats et la discussion présenteront les données recueillies afin de répondre aux questions de recherche.

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présente la problématique de ce projet de recherche. La participation parentale est au cœur des préoccupations actuelles en éducation puisqu'elle vise la réussite des enfants. Toutefois, malgré la réforme en éducation, les relations entre la famille et l'école demeurent encore problématiques, puisque des malentendus persistent sur le rôle de chacun. Plusieurs parents semblent manquer de temps pour s'impliquer auprès du suivi scolaire de leur enfant (Ministère de la famille et des aînés, 2007). Cependant, on observe un intérêt grandissant pour la pratique d'un sport de niveau compétitif chez les élèves au primaire.

1.1 LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DE L'ENFANT

En 1996, la commission des États généraux sur l'éducation est venue à la conclusion qu'il était dorénavant nécessaire d'adapter l'école québécoise aux besoins des jeunes d'aujourd'hui (MELS, 2008a). La réalité du XXI^e siècle a donc incité les enseignants¹, les directions d'école, les professionnels de l'éducation et les universitaires à concevoir le renouveau pédagogique tel qu'il est présentement. Selon le MELS, ce renouveau, qui s'appuie sur des recherches en éducation, représente un grand changement dans la façon de voir et concevoir l'éducation et a comme objectif de favoriser la réussite de tous les élèves (MELS, 2008a).

L'intervention globale et concertée en promotion et en prévention « École en santé » a d'ailleurs démontré la volonté des ministres québécois de la Santé et des Services Sociaux et de l'Éducation de favoriser la santé, le bien-être et la réussite éducative des jeunes (Martin et Arcand, 2005). Selon Potvin (2010), la réussite éducative qui peut se définir comme : « une visée du développement total ou global des jeunes : soit au niveau

¹ Le masculin sera utilisé tout au long de la recherche, sans discrimination, dans le seul but d'alléger le texte.

physique, intellectuel, affectif, social, moral (spirituel) » (p. 1), dépend des systèmes ou des acteurs impliqués. La réussite éducative peut avoir différentes visées telles que la réussite éducative scolaire, familiale, extrascolaire ou périscolaire. Baby (2010) affirme d'ailleurs que si le milieu éducatif distinguait mieux les différents volets de la mission québécoise afin d'éviter la confusion entre la réussite scolaire et la réussite éducative, l'école aurait un argument supplémentaire pour interpeller les parents pour les contraindre de travailler avec eux. Ainsi, le volet « socialisation » de la mission québécoise ferait partie intégrante de la réussite éducative familiale dont la coresponsabilité appartiendrait aux parents (Baby, 2010).

La réaffirmation de la mission de l'école québécoise qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier met donc surtout l'accent sur la réussite éducative scolaire puisqu'elle vise ultimement l'obtention d'un diplôme ou l'intégration du marché du travail. Plusieurs facteurs de réussite sont alors répertoriés dans la recherche afin d'expliquer la réussite éducative scolaire au primaire.

1.1.1 Facteurs de réussite scolaire

Dans la revue de littérature de Terrisse et Lefebvre (2003) sur les facteurs-clés de succès liés à la réussite scolaire au primaire au Québec, au Canada, aux États-Unis et dans d'autres pays, comme la France, ces facteurs se regroupent sous cinq cibles : 1) l'enfant-élève, 2) la famille, 3) la classe, 4) l'école, et 5) la communauté.

Pour chacune des cibles, les facteurs de réussite ont été identifiés (voir figure 1). La cible qui intéresse cette étude est celle de la famille, car si l'école a certes le devoir d'amener les élèves vers la réussite afin qu'ils s'intègrent à la société par la maîtrise de compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997)², elle ne peut à

² Depuis 2005, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

elle seule réussir cette tâche sans l'aide du soutien de la famille. De plus, la vie de famille s'avère une étape préparatoire à la vie scolaire (Baby, 2010).

Cible 1 : ÉLÈVE	Perception de sa propre compétence Relations avec les pairs Compétences en lecture et écriture
Cible 2 : FAMILLE	Revenu et scolarité Implication des parents dans l'école Place de la scolarisation en famille
Cible 3 : CLASSE	Perceptions et attitudes des enseignants Choix pédagogique (pédagogie de la coopération) Qualité de l'enseignement
Cible 4 : ÉCOLE	Direction et leadership Services intrascolaires Développement professionnel
Cible 5 : COMMUNAUTÉ	Quartier de résidence, voisinage Mobilisation pour la scolarisation Services extrascolaires

Figure 1. Facteurs de réussite par cible (Terrisse et Lefebvre, 2003, p. 21).

1.1.2 La famille

Terrisse et Lefebvre (2003) mentionnent qu'il est surprenant de constater dans cette recension que ce n'est pas le thème de la participation parentale à l'école qui a été le plus étudié pour expliquer la réussite scolaire au primaire, mais bien celui du statut socio-économique. Cependant, ce n'est pas tant le statut socio-économique et les changements structurels des familles québécoises qui ont intéressé les chercheurs d'ici, mais bien l'implication parentale qui ressemble à un soutien parallèle de l'école à la maison (Terrisse

et Lefebvre, 2003). D'après les travaux de Luchuck (1998), l'implication des parents est un changement dans le quotidien familial afin d'accorder une place à l'école et à la scolarisation. Selon cet auteur, cette implication parentale se manifesterait d'abord à la maison par la participation des parents dans l'aide aux devoirs et le soutien au travail scolaire, mais aussi dans les interactions et relations interpersonnelles en parlant de la vie scolaire de l'enfant (Luchuck, 1998)³. La famille joue donc un rôle primordial dans le développement de l'enfant afin qu'il puisse parvenir à sa réussite éducative scolaire.

1.2 RÉALITÉS SOCIALES DE LA FAMILLE QUÉBÉCOISE

Force est de constater que la structure familiale est maintenant très différente de celle d'il y a quelques décennies. Les jeunes des années deux mille vivent dorénavant dans divers types de famille. Dans le dernier *Portrait statistique des familles au Québec* (Ministère de la famille et des aînés, 2007), on remarque une baisse de fécondité entraînant une réduction de la taille des familles (de 1,9 enfant en 1971 à 1,5 enfant en 2003), une augmentation du nombre de divorces et de séparations entraînant l'accroissement des familles monoparentales (de 21,7 % en 1991 à 26,5 % en 2001) et une hausse du nombre de familles recomposées (de 8 % en 1995 à 9,5 % en 2001). Ces transformations ne touchent pas seulement la composition de la famille, le fonctionnement interne est également concerné. D'après ce portrait statistique, l'augmentation du taux d'activité⁴ des parents fait en sorte qu'ils sont moins présents à la maison qu'ils ne l'étaient auparavant. Par exemple, les femmes de 20 à 44 ans ayant au moins un enfant de 6 à 15 ans ont un taux d'activité de 83,7 % en 2003 comparativement à 45 % en 1976. « L'homogénéité qui prévalait lors de la

³ Le terme *implication parentale* (*parent/family involvement*) est souvent utilisé dans les articles anglophones (Epstein, 1995; Houtenville et Conway, 2008; Luchuck, 1998), mais les termes *participation parentale* et *participation des parents* seront dorénavant utilisés dans cette recherche, car ces termes traduisent davantage la signification de *parent involvement* et sont utilisés par de nombreux chercheurs québécois (Deslandes & Bertrand, 2004; Potvin *et al.*, 1999; Terrisse et Lefebvre, 2003).

⁴ Le taux d'activité représente la population active (en emploi ou en chômage) exprimée en pourcentage de la population totale de 15 ans ou plus (Ministère de la famille et des aînés, 2007).

mise sur pied du système scolaire québécois n'existe donc plus » (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000, p. 5).

Il est toutefois incontestable que la participation des parents au suivi scolaire de leur enfant est essentielle pour la réussite éducative de celui-ci, que ce soit par une implication à l'école ou simplement auprès de son enfant par l'aide aux devoirs, la supervision ou par le soutien affectif (Côté, 2005). Pourtant, le Conseil Supérieur de l'Éducation (1998) fait état d'une réelle préoccupation, qui subsiste encore actuellement, lorsqu'il affirme que :

Déterminer les besoins des jeunes, c'est d'abord évaluer la place qu'ils occupent aujourd'hui dans les familles et dans la société. Tantôt choyés et tantôt peu considérés, socialisés tôt mais aussi très seuls, poussés à « performer » mais souvent laissés à eux-mêmes par des parents fatigués et peu disponibles, sinon absents (p. 9).

Malgré les mesures d'ordres politique et pédagogique afin d'inciter les enseignants à interagir de façon constructive avec les parents, il existe encore bien des tensions qui font en sorte d'empêcher les interactions constructives autour du but commun qu'est l'apprentissage scolaire (Minier, 2006). Des études antérieures ont démontré diverses problématiques concernant les interactions parents-enseignants. Tandis que certains parents reprochent aux enseignants de défendre leur territoire en se dissimulant dans leur forteresse (Lightfoot, 1981), les enseignants, de leur côté, se plaignent parfois de l'attitude attentiste de certains parents qui délaissent leur responsabilité (Bouchard, 1989) ou, au contraire, font des incursions dérangeantes dans leur champ d'exercice professionnel (Minier, 1995; Perrenoud, 2001).

Selon le Conseil de la famille et de l'enfance (CFE) (2000), « Les parents sont préoccupés par ce que vivent leurs enfants à l'école et par les conséquences d'un cheminement scolaire réussi ou non [...] » (p. 4). Toutefois, le CFE (2000) reconnaît qu'il n'est pas toujours facile pour tous les parents d'assurer un suivi scolaire adéquat, car les parents se sentent souvent dépassés. Leur rôle de parent est laborieux et ils ont des

difficultés à occuper la place qui leur revient à l'école. Plusieurs parents participent au suivi scolaire de leur enfant, mais on entend parfois dire que : « [...] les parents sont démunis, débordés ou trop permissifs. » (CFE, 2000, p. 17). Ces perceptions négatives font en sorte qu'un climat de méfiance s'installe entre l'école et la famille et ces malentendus n'améliorent en rien le désir et la motivation de certains parents de participer activement au suivi scolaire de leur enfant.

Le Conseil Supérieur de l'Éducation rapporte que l'école « a aujourd'hui affaire à des parents dont le sentiment de compétence parentale est plus fragile qu'auparavant et a davantage besoin d'être renforcé et consolidé » (dans Goupil, 1997, p. 10). De plus, le CFE (2000) rappelle qu'il faut avoir conscience que tous les parents ne participent pas de la même façon et que parfois, la participation de certains parents est influencée par celle des autres parents ou encore par celle des enseignants. Les parents n'ont pas toutes les mêmes disponibilités, les mêmes valeurs ou les mêmes facilités à communiquer que certains autres, il faut alors respecter les limites et les contraintes de chacun. D'ailleurs, certaines formes de participation parentale peuvent ne pas être visibles par l'enseignant, car elles se vivent à la maison, mais sont efficaces pour favoriser la réussite de l'enfant. Plusieurs auteurs mentionnent également qu'il y a une diminution de l'implication parentale vers la quatrième année du primaire (Green *et al.*, 2007; Pelco et Ries, 1999). S'il est normal que la participation parentale se modifie lorsque l'enfant acquiert de l'autonomie (Deslandes, 2010b; Fan et Chen, 2001), Pelco et Ries (1999) mentionnent qu'en sachant comment ces changements s'effectuent, il serait possible de trouver de nouvelles stratégies de collaboration pour impliquer les parents lorsque l'enfant vieillit. En plus de miser sur la réussite éducative scolaire, le fait de miser sur la réussite éducative extrascolaire, dans un contexte d'implication du parent dans le sport de l'enfant par exemple, semble être une avenue intéressante. Mais d'abord, il s'avère important de préciser les avantages et les types de participation parentale qui existent dans la littérature.

1.3 LA PARTICIPATION DES PARENTS

On ne peut pas nier l'importance du rôle parental dans l'éducation des enfants. Même lorsque l'enfant fait son entrée à l'école, ses parents doivent continuer à jouer un rôle jugé primordial. Il existe différentes façons de participer au suivi scolaire et c'est à chacun des parents d'y trouver sa place pour favoriser la réussite éducative scolaire de son enfant. De plus, force est de constater que les parents sont naturellement associés par leurs attitudes et comportements soit à des facteurs de risque ou à des facteurs de protection devant le risque de décrochage scolaire de leur enfant (Janosz *et al.*, 2000). D'ailleurs, la collaboration entre la famille et l'école est, entre autres, très importante lorsque des difficultés de comportement ou d'apprentissage surviennent à l'école, mais elle l'est tout autant chez les élèves sans difficulté particulière. Le personnel scolaire se doit d'avoir la collaboration des parents (Paquin et Drolet, 2006) et la participation parentale favorise cette collaboration école-famille (Deslandes et Bertrand, 2001).

1.3.1 Avantages de la participation parentale

Il est démontré que lorsque les parents participent au suivi scolaire, les enfants et les adolescents ont de meilleurs résultats scolaires, un faible taux d'absence, peu de difficultés comportementales, une perception plus positive de la classe et du climat scolaire, des habiletés auto régulatrices, une meilleure orientation vers le travail et de plus grandes aspirations scolaires (Deslandes et Bertrand, 2001; Deslandes et Potvin, 1998; Jacobs et Eccles, 2000). Il est aussi à noter que de nombreuses études s'intéressent au lien qu'a la famille avec la réussite éducative, car : « si la réussite éducative est impensable sans la participation de l'élève, elle est difficilement réalisable sans la participation des parents » (Côté, 2005, p. 4). D'après la méta-analyse de Jeynes (2007), la participation parentale est directement reliée à la réussite scolaire chez les jeunes du secondaire. Houtenville et Conway (2008) affirment essentiellement la même chose lorsqu'ils citent en conclusion de leur étude longitudinale sur 24 599 étudiants de 8^e année que : « [...] l'effort parental est

systématiquement associé à la réussite de leur enfant »⁵ (p. 450). De plus, la collaboration des parents apporte de nombreux bénéfices autant pour l'enfant et ses parents que pour l'école. Cette collaboration a des effets positifs sur le développement des compétences sociales de l'enfant, atténue les problèmes de comportement et accroît les attitudes positives face à l'école (Paquin et Drolet, 2006). Le CFE (2000) affirme d'ailleurs que :

[...] lorsque les parents s'investissent dans leurs fonctions parentales, valorisent les études et transmettent des aspirations élevées à leurs enfants, tout en leur imposant des règles et des exigences fermes et en leur assurant une présence chaleureuse, ils augmentent leurs chances de réussite (p. 22).

La participation parentale au suivi scolaire constitue alors une pratique qui vise la réussite éducative puisque cette dernière représente un objectif de socialisation (Deslandes, 2001; Deslandes et Potvin, 1998). Le soutien parental est également un facteur important puisque plus les jeunes ont des parents positivement actifs, c'est-à-dire qui les aident à faire leurs devoirs, les encouragent dans leurs activités scolaires et discutent avec eux de l'école, moins le risque d'abandon scolaire est grand (Potvin *et al.*, 1999).

Selon Julien (2004), la communication parent-enfant est d'ailleurs la base d'un développement continu, car elle permet à chacun de maintenir une motivation de base et d'entretenir le désir et le pouvoir d'avancer dans la vie. Plusieurs événements peuvent affecter la communication, et par conséquent nuire à la réussite éducative, mais c'est la non-disponibilité du parent qui fait le plus mal à l'enfant (Julien, 2004). Une étude longitudinale américaine sur 11 999 étudiants de 10^e année a justement démontré que les discussions parent-enfant (interactions et communication) sont directement reliées à la réussite scolaire (Stewart, 2008). Rosenzweig (2000) énumère également plusieurs pratiques parentales qui ont un effet positif sur la réussite scolaire des élèves lorsqu'elles sont combinées : favoriser le développement de l'autonomie de l'enfant, lui apporter un soutien affectif, lui offrir des situations d'apprentissage stimulantes et positives ainsi que

⁵ Traduction libre.

des ressources nécessaires pour lui permettre de réussir, s'engager dans son rôle parental en adoptant un style parental démocratique (ensembles de règles claires, discipline aidante, communication ouverte), avoir des aspirations élevées et participer à des activités à l'école comme bénévole ou dans la gestion de l'école.

1.3.2 Types de participation parentale

D'après les résultats d'une enquête québécoise menée par Deslandes (2003) auprès de 1291 parents d'élèves du primaire et de 770 parents d'élèves de la première à la troisième année du secondaire, la participation parentale comporte deux dimensions selon les parents: 1) à la maison (supervision et suivi des travaux scolaires, contribution à la motivation scolaire, communication avec l'enfant, préparation pour l'école, etc.) et 2) en milieu scolaire (comités de parents, bénévolat dans la classe ou à l'école, réunion de début d'année, conseil d'établissement, etc.). Ces deux dimensions de participation parentale s'avèrent importantes, mais il faut mentionner que l'implication à la maison est plus importante à l'implication en milieu scolaire lorsque l'objectif est d'améliorer spécifiquement les résultats scolaires (Catsambis, 1998; Deslandes, 1996; Deslandes et Bertrand, 2004; Stewart, 2008; Sui-Chu et Willms, 1996).

Pour leur part, Hoover-Dempsey et Sandler (2005) ont identifié quatre processus de participation parentale qui influencent les habiletés des enfants afin de les conduire vers la réussite. Ces processus, vécus à la maison, sont : le modelage, le renforcement, l'encouragement et les instructions parentales (Hoover-Dempsey et Sandler, 2005).

1.3.3 Comportements de la participation parentale

Comme il a été mentionné précédemment, la participation parentale au suivi scolaire peut se faire de différentes façons. Les parents doivent toutefois être conscients que cela fait partie de leur rôle et responsabilité puisqu'ils vont choisir de s'engager auprès de leur

enfant s'ils croient avoir les habiletés et les connaissances nécessaires pour réussir à l'accompagner et ainsi accroître ses apprentissages (Deslandes & Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005). Selon Rezsohazy (2006), la responsabilité fait partie d'un ensemble de valeurs traditionnelles qui pousse les gens à agir librement tout en assumant les conséquences de leurs actes. Les valeurs sont présentes dans tous les processus sociaux et jouent différents rôles comme générer des attitudes en orientant les comportements (Rezsohazy, 2006). Les parents possèdent donc un système de valeurs différent d'un individu à l'autre, ce qui a un effet sur la participation parentale.

Certains comportements parentaux peuvent également avoir une grande influence sur la perception de compétence qu'un enfant a de lui-même, donc sur sa réussite. Dweck (1989) remarque que les parents jouent un rôle considérable dans la construction de la perception de compétence chez l'enfant qui fait son entrée à l'école. Des chercheurs ont d'ailleurs constaté que les enfants accordent plus d'importance au jugement de leurs parents qu'à leur propre performance en classe (Phillips, 1987). Ainsi, l'influence des comportements des parents n'est pas à négliger. Selon les études recensées par Wigfield *et al.* (2006), il a été démontré que les parents influencent la réussite de leur enfant : 1) en ayant des attentes élevées, mais réalistes, 2) en ayant une grande confiance dans ses capacités de réussir, 3) en créant un climat de soutien, et 4) en étant des modèles d'apprentissage.

Néanmoins, le portrait statistique des familles au Québec (Ministère de la famille et des aînés, 2007) a clairement démontré que les parents d'aujourd'hui ont beaucoup moins de temps à la maison, donc le temps consacré aux enfants est nécessairement réduit. Viau (2009) mentionne cependant que :

Les effets négatifs de ce nouvel environnement familial peuvent être contrebalancés par l'influence de d'autres facteurs, notamment par l'environnement physique stimulant créé par les parents, par les valeurs qu'ils transmettent en matière d'apprentissage scolaire et l'attention qu'ils portent aux études de leur enfant (pp. 72-73).

Wigfield *et al.* (2006) affirment que plusieurs parents tentent également d'organiser l'environnement social de leur enfant afin qu'il ait diverses opportunités. Ces parents peuvent par exemple choisir de vivre dans un quartier spécifique afin que leur enfant soit en sécurité ou choisir des activités parascolaires et estivales en fonction de leur système de valeurs et de leurs intérêts (Wigfield *et al.*, 2006).

Dans le cas où un parent inscrit son enfant à une activité sportive, il est possible que ce dernier développe un intérêt grandissant face à ce sport. Selon Simpkins *et al.* (2006), les parents contribuent d'ailleurs à ce que leur enfant maintienne cette activité à long terme lorsqu'ils s'impliquent au niveau sportif ou scolaire dès le primaire, puisque cette visée augmente l'intérêt et la motivation de l'enfant à poursuivre. Étant donné que les parents sont en partie responsables de l'intérêt de l'enfant face à son sport de prédilection puisqu'ils l'ont guidé au départ, il est possible qu'ils le soutiennent davantage pour qu'il persévère. Ce nouvel environnement peut alors permettre au parent de s'impliquer auprès de son enfant dans un contexte différent et ainsi varier sa participation parentale.

1.4 CONTEXTE DE LA PRATIQUE D'UN SPORT COMPÉTITIF

Le contexte de la pratique d'un sport compétitif amène le parent à développer une visée de réussite éducative pour son enfant sous un angle extrascolaire, en plus de la visée éducative scolaire dont il doit faire face. Lorsqu'il est question d'un enfant qui pratique un sport de niveau compétitif, nombreux sont ceux qui pensent aux programmes spécialisés en sport. Par ailleurs, au secondaire, le programme Sport-études existe depuis plus de vingt ans. En 1998, le gouvernement du Québec a établi les règles de reconnaissance⁶ de ce programme avec ses objectifs qui visent à donner le maximum de chances de réussite des objectifs sportifs et scolaires, mais tout en assurant une vie équilibrée pour l'élève-athlète

⁶ La reconnaissance par le MELS signifie que les élèves sont admissibles à un soutien financier de la Direction du sport et de l'activité physique par une aide à la pension et au transport et que les entraîneurs sont certifiés niveau 3 du Programme National de Certification des Entraîneurs (PNCE) (MELS, 2008).

(MELS, 2005). Évidemment, la réussite scolaire doit primer sur la réussite des objectifs sportifs et ce principe fondamental sert à prendre des décisions pour l'admission des élèves dans chaque école partenaire d'un programme reconnu. Il est également mentionné que les élèves-athlètes dans ces programmes doivent s'engager avec beaucoup d'autonomie et de sérieux s'ils veulent réussir (MELS, 2008).

Toutefois, un phénomène récent émerge depuis quelques années. De nombreux programmes structurés au primaire voient leur apparition à travers le Québec, même s'ils ne sont pas reconnus par le MELS au même titre que ceux du secondaire (MELS, 2008). Ces programmes de concentration s'adressent aux élèves qui désirent concilier les études et la pratique intensive d'une discipline sportive, artistique ou linguistique. Un aménagement de l'horaire de travail permet aux élèves du primaire de poursuivre leurs études et d'atteindre un niveau de performance élevé dans la discipline de leur choix (Commission scolaire des Hautes-Rivières, 2008; Commission scolaire des Navigateurs, 2008). Dans le contexte sportif, les élèves sont admis selon leur niveau sportif et l'excellence de leur dossier scolaire dès la quatrième année dans certaines disciplines (CSDN, 2008).

L'apparition de ces programmes, couramment appelés Sport-études⁷, démontrent donc qu'un réel engouement se fait sentir pour la pratique des sports de niveau compétitif chez les jeunes du primaire. Il y a certes ces programmes structurés qui aident ces jeunes à se réaliser, mais ces élèves demeurent encore minoritaires, contrairement à la population grandissante des enfants qui sont dans une classe régulière et qui débutent dans un sport de niveau compétitif à un âge de plus en plus jeune.

⁷ Il n'y a pas de programme Sport-études reconnu dans les écoles primaires du Québec (MELS, 2008), mais cette appellation est courante dans le milieu scolaire. Les écoles ayant ce type de concentration sportive ne peuvent toutefois pas utiliser cette appellation dans leurs communications, car elles n'ont pas les attestations officielles (MELS, 2008). Le terme exacte est « concentration-sport » (CSDN, 2009).

1.4.1 Enfant en classe régulière impliqué dans le sport compétitif

Les enfants en classe régulière qui s'impliquent dans un sport de niveau compétitif doivent concilier leurs études avec la pratique de leur sport, temps qui s'élève parfois à plus de 10 heures par semaine. Cet entraînement a lieu tout au long de l'année scolaire, en dehors des heures de classe, et ce, souvent de deux à quatre fois par semaine.

Selon Clark (2008), un enfant sur deux, de 5 à 14 ans, s'est adonné régulièrement à un sport organisé dans l'année précédant l'Enquête sociale générale de 2005 produite par Statistique Canada. S'il y a près de 600 000 jeunes au Québec qui sont amenés à devenir membres d'une fédération sportive, dont 30 000 qui participent sérieusement à des programmes visant l'excellence sportive (Thibault, 2001), il y a autant, sinon plus, de parents qui soutiennent ces enfants.

1.4.2 Niveaux d'implication des parents dans le sport de l'enfant

Dans le contexte où un enfant pratique son sport de deux à quatre fois par semaine, en plus des compétitions, des matchs ou des tournois à l'extérieur de sa ville, l'implication d'un parent est forcément requise. Plusieurs travaux définissent le rôle des parents pour aider leur enfant à progresser au plan athlétique par les notions de soutien, de support, d'encouragement, d'écoute et d'implication (Kay, 2000; Wiersma et Fifer, 2008; Wylleman *et al.*, 2004). D'ailleurs, les études de Bloom (1985) rapportent que les athlètes de haut niveau ont tous déclaré avoir eu des parents qui avaient joué un rôle capital dans leur motivation à poursuivre leurs idéaux. Les parents de ces personnes talentueuses [dont les athlètes de haut niveau] ont influencé positivement la motivation de leurs enfants à travailler fort et à toujours faire de leur mieux dans tout ce qu'ils entreprenaient.

À la suite de travaux de plusieurs auteurs, quatre étapes fondamentales dans l'acquisition de l'expertise d'un sport chez les jeunes ont été répertoriées et précisées

(Bloom, 1985; Côté, 1999; Durand-Bush *et al.*, 2004; Wylleman *et al.*, 2004). Il y a d'abord les années d'échantillonnage, les années de spécialisation, les années d'investissement chez les 16 ans et plus, puis les années de maintien. Wylleman *et al.* (2004) ajoutent également un stade de cessation afin d'adopter une approche du « début jusqu'à la fin ». Selon Durand-Bush *et al.* (2004), les deux premières étapes du développement nécessitent un soutien exemplaire des parents puisque ces derniers jouent un rôle considérable en prodiguant à leur enfant le soutien moral et financier nécessaire. D'ailleurs, le soutien et l'implication sur les plans temporel, logistique, financier et moral obtenus par les proches sont des facteurs-clés de la réussite sportive (Kay, 2000).

La revue de littérature effectuée par Bois et Sarrazin (2006), portant sur la socialisation des habitudes sportives de l'enfant par les parents, tend à montrer que le soutien, l'encouragement et l'investissement des parents à l'égard de leur enfant favorisent des réactions affectives et des perceptions positives chez ce dernier. L'étude de Field, Diego et Sanders (2001) rapporte qu'un haut niveau d'exercice chez les adolescents est associé à une meilleure relation avec leurs parents puisqu'il est démontré que ceux qui s'entraînent reçoivent plus de support pour l'exercice qu'ils effectuent. De plus, cette étude ($n = 89$) souligne que les jeunes qui faisaient plus d'exercice obtenaient de meilleurs résultats scolaires que les autres (Field *et al.*, 2001).

Selon Normandeau et Venet (2000), les parents influent sur le développement de leur enfant par le choix des activités auxquelles ce dernier participe en agissant sur ses expériences cognitives, sociales et affectives. Eichenauer (2008) a exploré les interactions entre les parents et leur enfant âgé de 11 à 14 ans lors du transport à leurs activités sportives et a examiné si ce contexte influençait la communication et modifiait la relation parent-enfant. La conclusion de son étude ($n = 82$) indique que ce temps privilégié pouvait effectivement fournir un contexte pour créer des interactions parents-enfants sur une base régulière, et donc augmenter le temps de discussion entre ceux-ci. D'ailleurs, la même conclusion demeure quant au suivi scolaire puisque les enfants dont les parents supervisent

leur temps et discutent régulièrement avec eux à propos de l'école réussissent mieux que ceux qui discutent rarement de l'école avec leurs parents (Finn, 1998; Janosz *et al.*, 2000).

1.5 PERTINENCE ET OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Plusieurs auteurs se sont penchés sur la participation parentale au suivi scolaire chez les élèves du primaire ou du secondaire (Darling et Steinberg, 1993; Deslandes, 1996, 2005, 2007, 2008; Epstein, 1995; Finn, 1998; Hoover-Dempsey et Sandler, 2005; Jeynes, 2007; Luchuck, 1998; Stewart, 2008). D'autres ont orienté leurs études, surtout qualitatives, sur le rôle des parents dans le sport (Bloom, 1985; Côté *et al.*, 2004; Delforge et Scanff, 2005, 2006; Eichenauer, 2008; Ewing *et al.*, 2004; Fredricks et Eccles, 2005; Kay, 2000; Power et Woolger, 1994). Puis, certaines recherches portent sur la conciliation entre le sport et les études dans les programmes sport-études (Cloes *et al.*, 2002; MELS, 2005).

Cependant, il ne semble y avoir aucune recherche à la connaissance de l'auteur portant simultanément sur la participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif chez les élèves du primaire au régulier qui pratiquent un sport compétitif en extrascolaire. Selon Averill et Power (1995), puisque les parents peuvent jouer un rôle important dans l'expérience sportive de leur enfant, il s'avère essentiel de poursuivre les recherches sur la participation parentale. Ces études devraient autant cibler le domaine sportif, que tout autre domaine, puis être examinées selon l'âge des enfants athlètes, leur habileté ou encore selon s'ils pratiquent un sport individuel ou collectif.

Wylleman *et al.* (2004) ont certes présenté un article sur l'influence et les relations réciproques entre le développement des athlètes d'élites au niveau sportif et au niveau scolaire⁸, mais cet article vise surtout les athlètes de haut niveau lors de leurs transitions

⁸ L'article présente les façons dont les parents peuvent aider leur enfant à combiner leur parcours scolaire et leurs efforts sportifs lors de chacune des transitions sur le plan scolaire (primaire, secondaire et enseignement supérieur).

scolaires. De plus, les types et le degré d'implication des parents d'enfants sportifs ne sont pas élaborés. Ces auteurs affirment néanmoins que les parents d'enfants sportifs, tout comme les parents d'enfants non-sportifs, doivent jouer un rôle pro-actif en offrant leur soutien. Ils concluent en affirmant qu'il est primordial que « le monde sportif réalise que les parents doivent être inclus plutôt qu'exclus du développement sportif et de la carrière académique de leur fille ou fils » (Wylleman *et al.*, 2004, p. 83). Cette affirmation démontre bien l'importance du rôle des parents, que ce soit au niveau sportif ou scolaire.

Cette préoccupation qu'a le monde sportif et le milieu scolaire de vouloir inclure à tout prix les parents afin d'assurer la réussite de leur enfant est donc le pivot central de cette recherche. Cette problématique conduit donc vers l'objectif général de cette recherche qui est d'examiner la participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif des parents d'élèves du primaire pratiquant un sport compétitif en extrascolaire. Cet objectif est divisé en sous-objectifs pour :

1. Mesurer le niveau de participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif dans le contexte où les élèves du primaire pratiquent un sport compétitif en extrascolaire.
2. Relever les différences et les similitudes de la participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif à partir d'éléments spécifiques qui sont rapportés dans la littérature.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Ce deuxième chapitre a pour but de présenter le cadre théorique de cette étude. Tout d'abord, les concepts de participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif seront définis brièvement avant de décrire les différentes approches de la participation parentale. Ensuite, les modèles théoriques autant au suivi scolaire que sportif seront détaillés pour justifier le modèle proposé. Enfin, à la suite de la recension des écrits, qui comprend le contexte des parents d'enfant sportif et les variables à l'étude, les questions de recherche seront présentées.

Il est toutefois important de mentionner que la participation parentale joue un rôle considérable dans la réussite de l'enfant, mais qu'elle fait partie de plusieurs autres sources d'influence tel que mentionné précédemment par les facteurs-clés de la réussite (élève, famille, classe, école, communauté). Le facteur de participation parentale (famille) permet de favoriser la réussite scolaire lorsqu'elle est appropriée en fonction de l'âge et du niveau de développement de l'enfant, mais il n'est pas le seul.

2.1 APPROCHES DE LA PARTICIPATION PARENTALE

La participation parentale peut être abordée selon diverses approches en éducation. Certains courants démontrent davantage l'importance de l'environnement et du milieu de l'enfant pour expliquer le développement humain. Cette recherche s'inspire donc de l'approche behavioriste (néo-behavioriste) et de l'approche écologique. Mais tout d'abord,

il est important de différencier qu'il sera question, dans cette étude, de deux types de participation parentale : 1) au suivi scolaire, et 2) au suivi sportif.

La participation au suivi scolaire regroupe les pratiques parentales et le style parental ayant comme visées la réussite scolaire. Plusieurs comportements sont définis par un contenu spécifique et par des buts visés dans un processus de socialisation lorsqu'il est question de pratiques parentales (Darling et Steinberg, 1993). Par exemple, discuter avec son enfant de l'école ou accompagner la classe de celui-ci en sortie font partie des pratiques parentales. Selon Darling et Steinberg (1993), le style parental constitue un climat émotif à travers lequel des comportements parentaux sont exprimés. Ce climat reflète différentes attitudes des parents et est influencé par leurs buts et valeurs.

Ensuite, la participation au suivi sportif se définira par les pratiques parentales et par le style parental également, mais elle aura comme visées la réussite des objectifs sportifs de l'enfant. Puisque les parents aident directement leurs enfants à atteindre les buts visés par le processus de socialisation, les pratiques parentales ont un effet direct sur le développement de traits caractéristiques (par exemple : acquisition de valeurs, estime de soi) et de comportements spécifiques (par exemple : coopération, motivation) (Deslandes, 1996, 2008). Un parent peut ainsi s'investir personnellement en accordant du temps à son enfant pour lui montrer son importance, tout en l'encourageant à avoir un comportement respectueux envers les entraîneurs et les autres enfants-athlètes. Selon Wigfield *et al.* (2006), les parents peuvent d'ailleurs influencer l'intérêt et la motivation de leur enfant par les encouragements formulés selon l'activité qu'il fait par rapport à une autre.

2.1.1 L'approche néo-béhavioriste (théorie socio-cognitive)

Cette recherche s'appuie en partie sur l'approche béhavioriste du début de XXe siècle puisque selon cette dernière, l'environnement joue un rôle déterminant dans l'orientation du comportement. Les tenants du béhaviorisme s'intéressent principalement aux réponses observables fournies par la personne puisqu'ils ne veulent pas faire d'inférence sur ce qu'ils

ne peuvent pas observer directement (Olds et Papalia, 2005). Selon ces mêmes auteurs, deux formes d'apprentissage peuvent survenir lors de cette approche : le conditionnement classique de Pavlov (1849-1936), qui est un apprentissage qui consiste à associer un stimulus neutre à un stimulus inconditionné, et le conditionnement instrumental ou opérant de Skinner (1938). Selon la théorie du conditionnement opérant, un comportement est déterminé par ses conséquences immédiates, c'est-à-dire qu'un comportement peut être transformé en fonction des conséquences qui lui sont associées (e.g., Skinner, 1989). Le conditionnement opérant entraîne de ce fait l'apparition des renforcements.

Selon le grand dictionnaire terminologique dans le domaine de l'éducation (Office québécois de la langue française [OQLF], 2002), un renforcement est :

Un moyen visant à rendre une acquisition nouvelle plus stable, plus aisément utilisable. Les techniques les plus employées à cette fin sont : des motivations adéquates, des conditions de travail encourageantes, la sanction appropriée et immédiate des réussites (apprentissage, enseignement programmé, récompense) (En ligne).

Dans le conditionnement opérant, le renforcement peut être soit positif (stimulus agréable appliqué) ou négatif (stimulus désagréable retiré). En transposant cette approche sur la participation parentale, les parents peuvent participer ou non au suivi scolaire de leur enfant et agir d'une certaine façon avec eux selon les conséquences immédiates qui suivent leur implication. Par exemple, une mère passe du temps à réviser avec son enfant la veille d'une dictée et remarque que son enfant obtient un très bon résultat par la suite. Elle continue donc d'agir de la sorte puisque le renforcement (la bonne note) a été positif (stimulus agréable appliqué). Ou encore, une mère choisit de s'asseoir avec son enfant lorsqu'il fait ses devoirs afin d'éviter ses crises dues à son incompréhension lorsqu'il est seul devant sa tâche (stimulus désagréable retiré).

Toutefois, la synthèse de Desbiens (2005) sur la critique de la conception behavioriste de l'activité humaine montre que l'arrivée du cognitivisme dans les années cinquante réintroduit l'idée d'autorégulation, car les formes de behaviorisme poussaient à

l'extrême l'importance de l'environnement en ignorant le pouvoir des gens. Les individus sont dès lors reconnus comme étant capables de modifier leurs comportements et même de prévoir ceux à venir. « Les personnes ne se comportent pas seulement de telle façon pour se conformer aux préférences des autres. La majorité de leurs comportements est motivée et réglée par des normes et des autoévaluations intériorisées. » (Desbiens, 2005, p. 305). Ce changement de perspective amène alors le courant du néo-béhaviorisme (théorie socio-cognitive), mouvement qui fait le pont entre le béhaviorisme et le cognitivisme, avec Albert Bandura (1986) comme pionnier. Selon Bandura (2002), les gens ne sont pas dépendants de leurs besoins ou contrôlés par leur environnement ; ils influencent d'abord leur environnement pour qu'ensuite celui-ci les influence à leur tour. Selon ce principe, trois éléments s'influencent mutuellement dans l'apprentissage et l'action : « les facteurs socioculturels, individuels, et comportementaux » (Bertrand, 2003, p. 159). D'ailleurs, la recherche démontre que les parents sont plus portés à participer au suivi scolaire s'ils croient pouvoir exercer une influence positive sur les apprentissages de l'enfant (Deslandes, 2005).

2.1.2 L'approche écologique

Cette étude s'appuie également sur l'approche écologique puisqu'elle permet de tenir compte de plusieurs éléments qui sont susceptibles d'influencer le développement d'un individu et de comprendre les liens qui existent entre eux. Le modèle écologique développé par Bronfenbrenner (1979) expose trois dimensions qui doivent être prises en considération pour étudier le développement.

La dimension ontosystémique comprend les caractéristiques personnelles de l'individu (bagage génétique, valeurs, habitudes de vie, attitudes, habiletés), la dimension chronosystémique se réfère au passage du temps (période de transition, évolution) et la troisième dimension concerne le contexte et l'environnement dans lesquels la personne évolue (Bronfenbrenner, 1979). Chacune de ces dimensions sont reliées entre elles et s'inter-influencent à divers niveaux. La dimension concernant le contexte et

l'environnement est ensuite divisée entre quatre sous-systèmes : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème (voir figure 2).

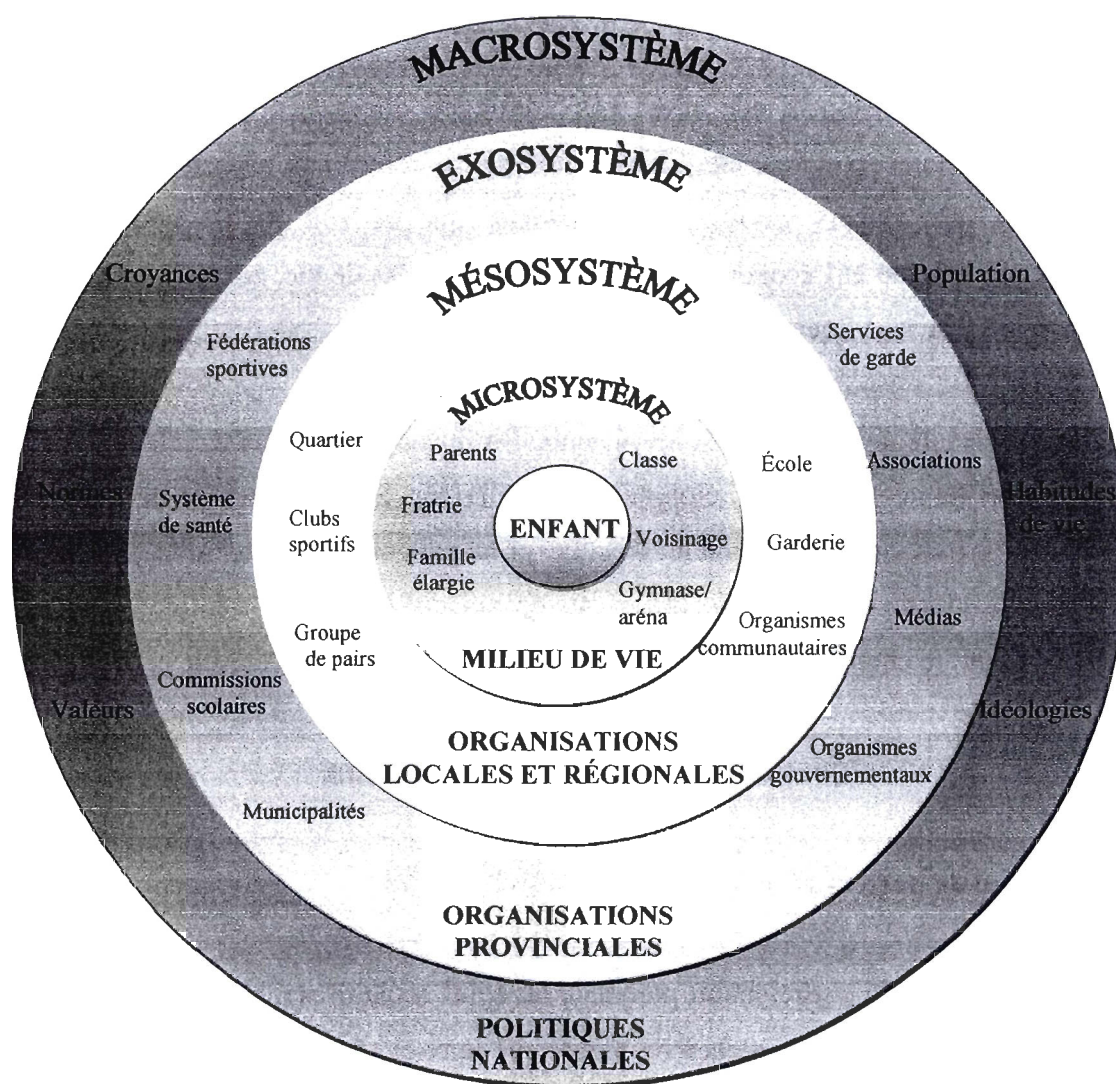


Figure 2. Modèle de l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979) personnalisé pour cette étude et adapté de différents modèles (Olds et Papalia, 2005; Site de l'Adaptation Scolaire et Sociale de Langue Française, 2000).

Le microsystème réfère aux relations qu'entretient une personne avec son environnement immédiat, son milieu de vie, et cette même personne peut en avoir plusieurs (ex. : famille immédiate : parents, fratrie ; classe, gymnase, etc.). Le mésosystème inclut les réseaux de soutien social dans l'environnement immédiat de la personne et établit les liens qui existent entre les différents microsystèmes (ex. : école, clubs sportifs, quartier, etc.). L'exosystème réfère aux services sociaux qui concernent la personne et qui influencent celle-ci, mais dans lesquels elle n'est pas impliquée directement (ex. : commissions scolaires, fédérations sportives, etc.). Le macrosystème réfère aux aspects culturels, aux idéologies et aux valeurs entourant la personne, que ce soit par le gouvernement, l'éducation, la religion et l'économie (ex. : valeurs, habitudes de vie, normes, etc.) (Site de l'Adaptation Scolaire et Sociale de Langue Française, 2000).

Les cercles du modèle révèlent les niveaux d'influence environnementale qui vont du plus personnel au centre, au plus éloigné vers l'extérieur. Selon le modèle de l'approche écologique, la participation parentale se situe principalement dans le microsystème de l'enfant, mais touche également le mésosystème puisqu'il existe une interrelation entre l'école et la famille et entre d'autres systèmes (famille et club sportif, famille et école, etc.).

2.2 MODÈLES THÉORIQUES DE LA PARTICIPATION PARENTALE

2.2.1 Modèles de participation parentale au suivi scolaire

Trois modèles de participation parentale au suivi scolaire seront brièvement décrits dans cette partie puisque cette recherche repose sur ceux-ci. Tout d'abord, il sera question du modèle théorique de Darling et Steinberg (1993), ensuite de celui d'Epstein (1995, 2001) et enfin, du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997, 2005).

2.2.1.1 Modèle de Darling et Steinberg

Le modèle théorique de Darling et Steinberg (1993) est un prolongement de différents modèles dans lesquels « les valeurs des parents et les buts visés par la socialisation des jeunes sont des déterminants essentiels du comportement parental » (Deslandes, 1996, p. 51). Selon Darling et Steinberg (1993), les parents éduquent leur enfant en ayant des buts de socialisation qui englobent les traits caractéristiques et les comportements de leur enfant (ex. : habiletés sociales, bonnes manières, aptitudes scolaires) et en ayant des valeurs globales (ex. : pensée logique, curiosité, autonomie).

Dans ce modèle, le style parental et les pratiques parentales proviennent des buts et des valeurs des parents (voir figure 3, flèches 1 et 2), mais influencent le développement de l'enfant de différentes façons (Darling et Steinberg, 1993). Les pratiques parentales ont un effet direct sur les traits caractéristiques et les comportements des enfants, car elles sont les mécanismes qui permettent aux parents d'aider leur enfant à atteindre les buts de socialisation (figure 3, flèche 3). Le style parental modifie toutefois la capacité des parents à les socialiser en changeant l'efficacité des pratiques parentales (Darling et Steinberg, 1993). En d'autres mots, le style parental est une multitude d'attitudes parentales qui génère un climat affectif général dans lequel l'enfant vit (Darling et Steinberg, 1993). Par exemple, une pratique parentale peut s'avérer positive, mais si le climat est négatif (style parental autoritaire ou permissif), la pratique parentale aura moins d'effets que si elle était jumelée avec un style parental démocratique. De ce fait, le style parental peut s'avérer être une variable contextuelle qui diminue l'influence des pratiques parentales sur le développement de l'enfant :

- 1) en transformant la nature de l'interaction entre le parent et l'enfant, et par conséquent, en modifiant l'influence des pratiques parentales sur le développement de ce dernier (figure 3, flèche 4)
- 2) en influençant la personnalité de l'enfant, spécialement sa réceptivité à l'influence parentale (figure 3, flèche 5) (Deslandes, 1996, p. 52).

Cette réceptivité de l'enfant à l'influence de ses parents exerce alors un effet sur la relation entre les pratiques parentales et les résultats sur le développement de l'enfant (figure 3, flèche 6) (Darling et Steinberg, 1993).

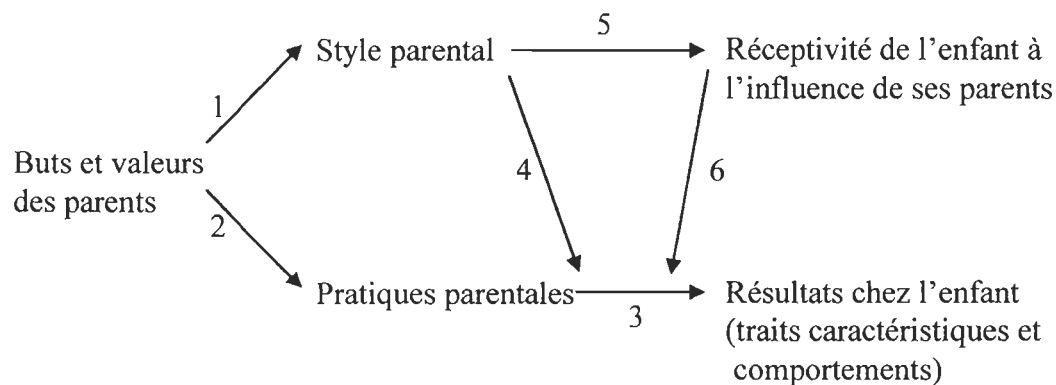


Figure 3. Modèle théorique de Darling et Steinberg (1993, traduction de Deslandes, 1996).

2.2.1.2 Modèle de Epstein

Epstein (1995, 2001) a développé une typologie des six principaux types de participation parentale qui contribuent à un programme de collaboration école, famille et communauté. Ces types de participation se déclinent comme suit : 1) le rôle du parent comme éducateur, 2) la communication, 3) le volontariat, 4) l'apprentissage à domicile, 5) la prise de décision, et 6) la collaboration avec la communauté.

La première dimension porte sur les compétences éducatives parentales. L'école fait la promotion de ces compétences éducatives et soutient les parents dans leur cheminement afin que l'enfant puisse se développer dans un environnement facilitant sa socialisation et sa scolarisation. La deuxième dimension présente la communication école-famille qui doit être basée sur une confiance et un soutien mutuels, être régulière, significative et bidirectionnelle. La troisième dimension porte sur le bénévolat des parents à l'école. Ce

bénévolat peut se faire de multiples façons : accompagnement lors des sorties, soutien aux collectes de fonds, organisation d'activités à l'école, dans la classe, etc. La quatrième dimension porte sur l'aide aux devoirs et aux leçons à la maison. Les parents jouent un rôle important, car en aidant leur enfant lors de ses apprentissages scolaires à la maison, ils complètent le rôle de l'enseignant. Dans la cinquième dimension, les parents sont considérés comme des partenaires importants dans la prise de décisions concernant leur enfant et leur famille. Finalement, la sixième dimension de la typologie de Epstein (1995) porte sur la collaboration école-communauté en mettant les ressources de l'école au service de la communauté. L'école peut offrir des services de soutien aux enfants ou aux parents, rendre disponibles ses infrastructures à différents organismes en dehors des heures de cours, etc.

2.2.1.3 Modèle de Hoover-Dempsey et Sandler

Hoover-Dempsey et Sandler (1997) ont étudié les sources d'influence sur la participation parentale sous l'angle de variables psychologiques avec un modèle théorique axé en partie sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) et sur divers résultats d'études en éducation, en psychologie et en sociologie (Deslandes et Bertrand, 2004). Le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) tente d'expliquer : 1) les raisons pour lesquelles les parents choisissent ou non de s'impliquer dans l'éducation de leur enfant, 2) les différentes manières choisies par les parents pour s'impliquer, et 3) les mécanismes par lesquels la participation parentale influence les résultats scolaires de leur enfant.

Afin de développer et de valider un questionnaire pour vérifier la validité de ce modèle, Hoover-Dempsey et Sandler (2005) ont élaboré un projet de quatre études échelonné sur trois ans (2001-2004) sur la participation parentale chez les enfants du primaire (étude 1 : $n = 877$, étude 2 : $n = 495$, étude 3 : $n = 421$, et étude 4 : $n = 358$). Ce projet consistait également à vérifier les causes et les conséquences de la participation parentale chez les enfants du primaire. Selon les auteurs, toutes les échelles des quatre (4) premiers niveaux possédaient de bonnes qualités psychométriques, mais un changement

dans les niveaux 1 et 2 semblait préférable, d'après les analyses de régression, afin de mieux distinguer les raisons pour lesquelles les parents désiraient s'impliquer (voir figure 4, lire la figure à partir du niveau 1, puis suivre les flèches).

Sous le modèle théorique amélioré de Hoover-Dempsey et Sandler (2005), le premier niveau de la participation parentale comprend toujours les variables : *croyances qui motivent les parents à participer* et *perceptions des parents sur les invitations générales et demandes pour participer*. Toutefois, ce niveau comprend maintenant la dimension des *perceptions des parents sur leur contexte de vie* (leur temps et énergie puis leurs connaissances habiletés), dimension qui se situait anciennement dans un niveau supérieur (Walker *et al.*, 2005). Viennent ensuite au deuxième niveau les comportements de participation parentale, soit les mécanismes par lesquels la participation parentale influence les résultats chez l'enfant (*l'encouragement, le modelage, le renforcement, l'instruction*) et les types de participation (*à l'école ou à la maison*) (Walker *et al.*, 2005). Le modèle se poursuit par la suite jusqu'à cinq niveaux, mais cette recherche ne s'attardera que sur les deux premiers.

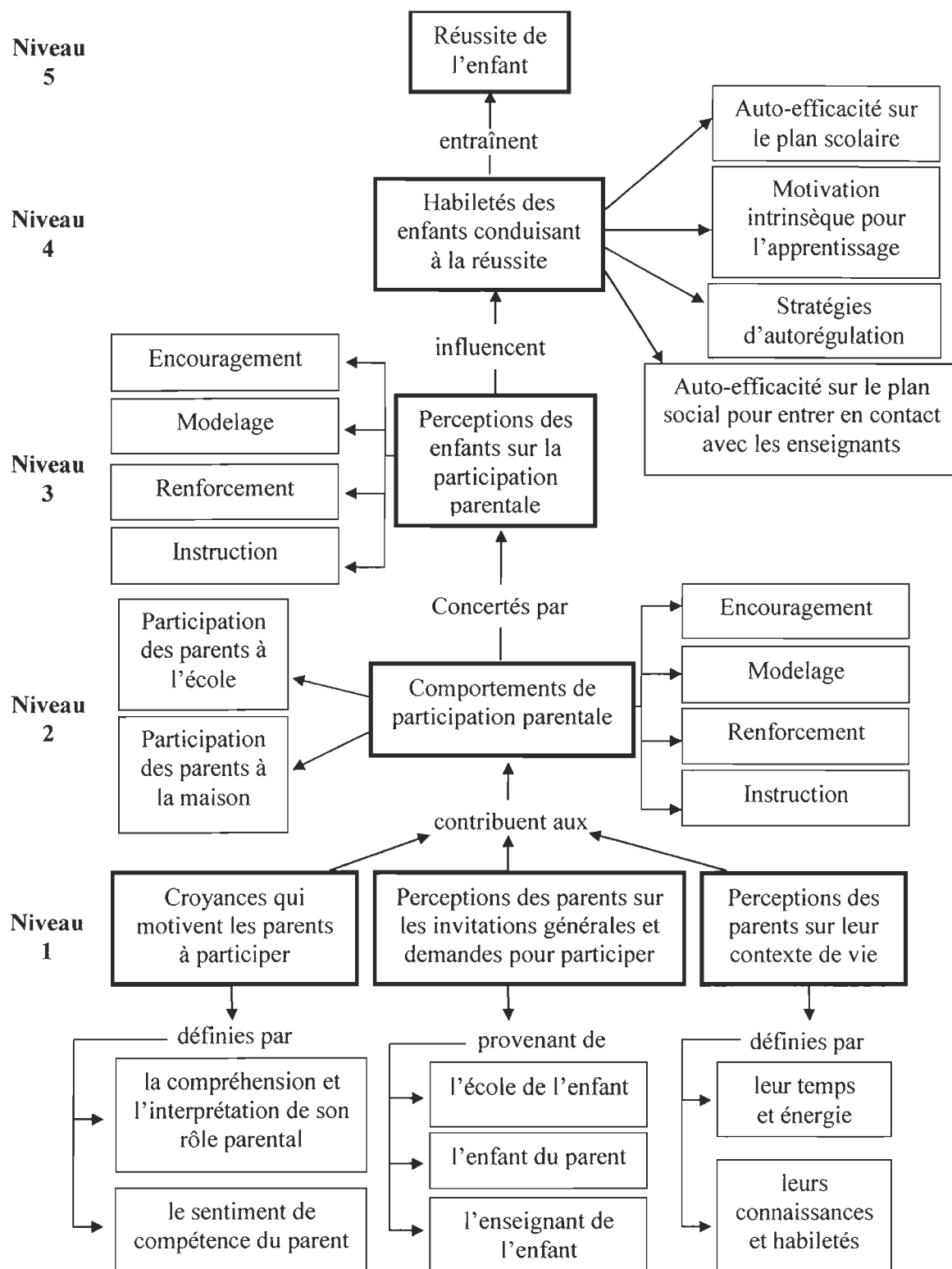


Figure 4. Modèle théorique amélioré du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (2005, p.4) (traduction libre).

2.2.2 Modèles de participation parentale au suivi sportif

Les parents doivent aussi s'impliquer au niveau du sport de leur enfant lorsque celui-ci participe de façon plus intensive, c'est-à-dire de façon compétitive. Certaines études ont d'ailleurs examiné les rôles et fonctions des parents auprès d'un enfant sportif (Cassidy et Conroy, 2006; Ewing *et al.*, 2004; Stroebel, 2006; Weiss et Hayashi, 1995; Wiersma et Fifer, 2008; Woolger et Power, 2000; Wylleman *et al.*, 2004) et plusieurs thèmes ont été mis en évidence (importance du rôle parental, encouragement, pression, soutien parental, engagement, répercussion sur le plan familial, etc.).

Woolger et Power (2000) ont élaboré un modèle vérifiant la relation entre les habiletés en natation de l'enfant, les comportements de participation parentale et la motivation intrinsèque de l'enfant pour la natation. Selon les résultats de leur recherche, il a été démontré que la participation parentale a un effet sur la motivation intrinsèque de l'enfant, ce qui confirme l'importance du rôle des parents (Woolger et Power, 2000). Les cinq variables de la participation parentale ont d'ailleurs été analysées séparément afin de bien faire ressortir les différences entre les variables et entre la participation du père et de la mère. Il s'agit 1) du soutien, 2) des attentes, 3) des récompenses, 4) des directives, et 5) de l'implication (voir figure 5). En observant les caractéristiques entre les pères et les mères, l'étude a toutefois démontré que les comportements des pères ne prédisaient pas la motivation intrinsèque de l'enfant comme c'était le cas pour les mères. Selon les chercheurs, ce constat reflète possiblement le fait que ce soit les mères, et non les pères dans cette étude, qui participaient le plus au suivi sportif. Les chercheurs mentionnent néanmoins que le rôle des pères n'est pas pour autant à négliger, mais que d'autres études seraient nécessaires pour explorer la contribution des pères à ce niveau (Woolger et Power, 2000).

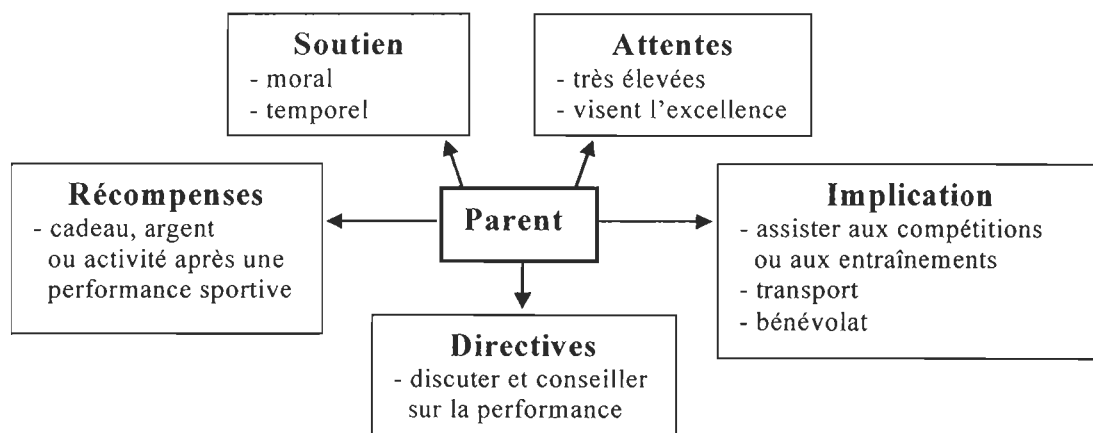


Figure 5. Variables de participation parentale du modèle causal de Woolger et Power (2000, p. 602) (traduction libre et adaptation)

De son côté, Stroebel (2006) a étudié les perceptions des nageurs adolescents sur la participation parentale ($n = 93$). Sa recherche confirme que les parents doivent apporter du soutien dans toutes les circonstances, mais que ces derniers doivent principalement exprimer des commentaires positifs à leur jeune, car si les parents ont un grand rôle à jouer, ils peuvent aussi être destructeurs. D'après ses résultats, le concept de participation parentale est composé de trois dimensions : 1) le soutien parental qui regroupe les soutiens moral, financier et logistique (transport, équipement, effet sur la famille), 2) l'encouragement parental qui regroupe les renforcements positifs et le soutien qui contribue à améliorer l'amour du sport, et 3) la pression parentale qui comprend un certain degré de pression perçue comme positif et une pression excessive perçue comme négative (Stroebel, 2006). Une étude portant sur les parents spectateurs lors des événements sportifs confirme que les jeunes veulent en grande majorité la présence des parents lors de ces événements, mais désirent entendre des commentaires positifs et non des critiques (Omli *et al.*, 2008).

Ewing, Hedstrom et Wiesner (2004) ont aussi remarqué que les parents pouvaient jouer un rôle négatif sur le cheminement sportif de leur enfant et ont choisi d'examiner la perception de l'engagement des parents dans la pratique du tennis. Selon les résultats de leur étude (Ewing *et al.*, 2004) :

Les parents exercent une influence importante, bénéfique et multidimensionnelle sur la vie de leur enfant sportif. [...] Le problème majeur que rencontrent les parents réside dans le fait de parvenir à faire coexister leur désir d'offrir à leur enfant une expérience sportive agréable et leurs propres attentes quant aux performances sportives du jeune athlète (p.67).

L'analyse des entretiens semi-guidés de cette étude a donc permis de comprendre que les parents ont parfois de la difficulté à équilibrer les manifestations de soutien et l'engagement parental auprès de leur enfant-athlète, mais que généralement les parents sont bien intentionnés (Ewing *et al.*, 2004). Ils tentent de soutenir leur enfant en modérant leurs exigences afin de les aider, mais ils n'y arrivent pas toujours. Ces huit entretiens ont permis de dégager six grands thèmes : 1) le rôle des parents, 2) les répercussions sur le plan familial, 3) les contraintes d'emploi du temps, 4) les problèmes financiers, 5) la pression parentale, et 6) les dilemmes auxquels sont susceptibles d'être confrontés les parents (Ewing *et al.*, 2004).

Malgré les thèmes ressortis par ces auteurs, aucun modèle sur la participation parentale au suivi sportif ne semble profitable pour répondre aux objectifs de cette étude. D'ailleurs, les études quantitatives concernant la participation parentale auprès des enfants sportifs n'abondent pas dans la littérature scientifique sportive. Toutefois, Bois et Sarrazin (2006) ont créé un modèle théorique à partir d'une recension des écrits sur la socialisation de la pratique sportive de l'enfant par les parents (voir figure 6). Ce modèle « permet d'adopter une vision plus heuristique du phénomène de même qu'il rend possible le positionnement de chacun des référents théoriques au sein du processus global de l'influence parentale sur la pratique sportive de l'enfant. » (Bois et Sarrazin, 2006, p. 22).

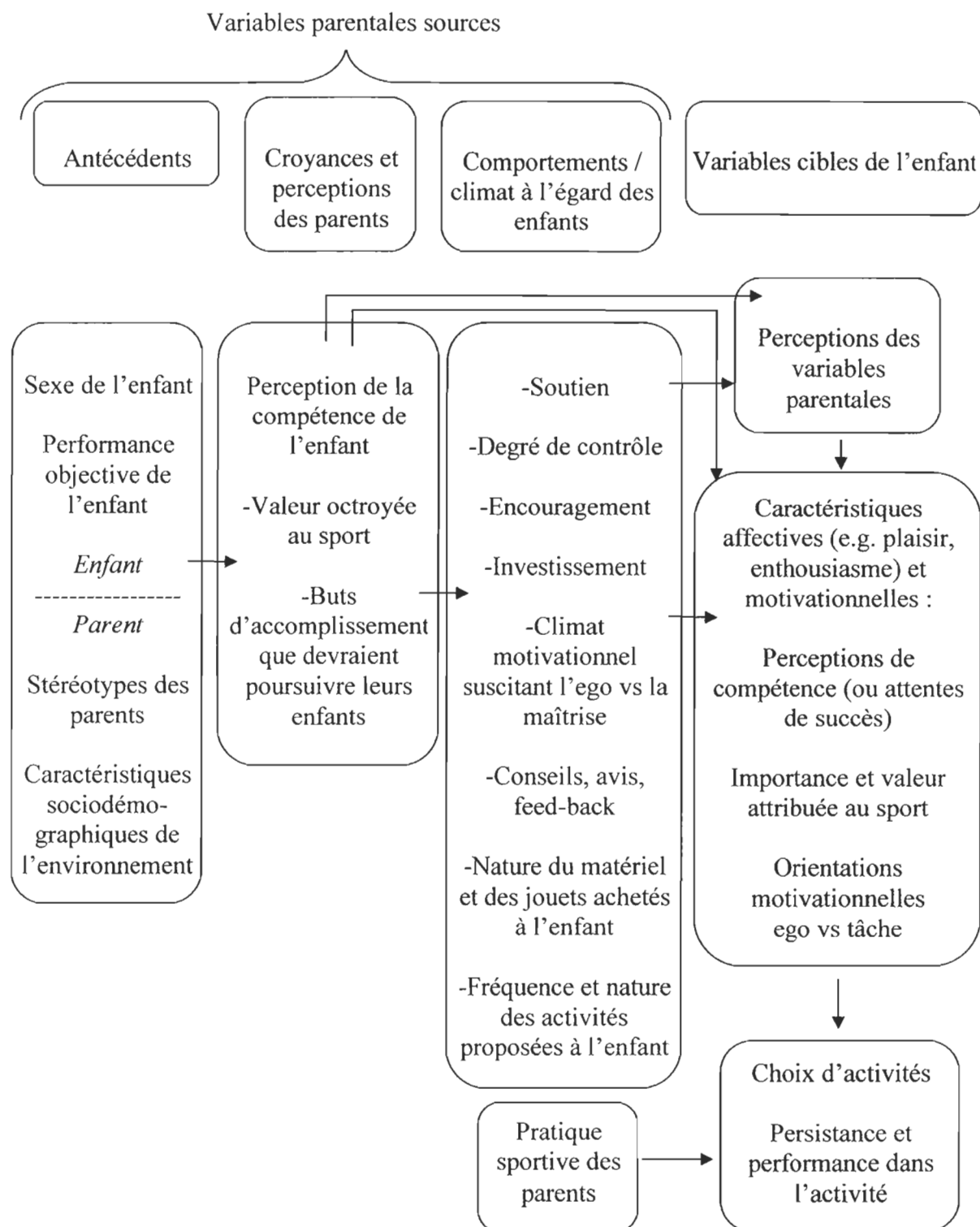


Figure 6. Modèle théorique de la socialisation de la pratique sportive de l'enfant par les parents (Bois et Sarrazin, 2006), adapté du modèle d'Eccles et ses collaborateurs (2000).

L'objectif de la recension des écrits de Bois et Sarrazin (2006) est de réunir les connaissances qui portent sur la socialisation des habitudes sportives de l'enfant par les parents. Tout d'abord, il faut définir le concept de socialisation comme étant un « processus d'adaptation d'un enfant au milieu socioculturel dans lequel il est élevé. » (Collectif, 2008, p. 892). Le dictionnaire de psychologie de l'APA (*American Psychology Association*, 2007) amène un peu plus de précision en définissant ce concept comme un « processus par lequel un individu assimile les modes de pensée, les valeurs et les comportements caractéristiques de la société à laquelle il appartient » (traduction libre, p. 866).

Les psychologues du sport (e.g., Brustad, 1992; Greendorfer, 1992, cités par Bois et Sarrazin, 2006) classent donc les types de socialisation en trois catégories : 1) la socialisation à faire du sport (*socialization into sport*), 2) la socialisation par le sport (*socialization through sport*), et 3) la socialisation qui conduit à l'arrêt de la pratique sportive (*socialization out of sport*). La documentation recensée par Bois et Sarrazin (2006) s'est restreinte ou s'est limitée au rôle des parents dans la socialisation à faire du sport. Cette catégorie « renvoie aux processus amenant un individu à pratiquer et à rester investi dans une activité physique. » (Bois et Sarrazin, 2006, p. 12).

Le cadre conceptuel proposé dans la recension de Bois et Sarrazin (2006), afin d'obtenir une représentation plus complète des travaux réalisés dans le domaine sportif, est inspiré du modèle de la socialisation parentale d'Eccles *et al.* (2000). Le modèle a été créé autour de quatre grandes catégories de variables : 1) les antécédents, 2) les croyances⁹ parentales, 3) les comportements des parents, et 4) les variables cibles de l'enfant (Bois et Sarrazin, 2006). Selon ce modèle théorique adapté de la socialisation de la pratique sportive de l'enfant par les parents (figure 6), il est présumé que :

Les antécédents vont déterminer les croyances et les perceptions des parents qui en retour vont être à l'origine des comportements de ces derniers. En d'autres

⁹ Terme qui signifie : perceptions, attentes ou explications causales des parents à l'égard de leur enfant (Bois et Sarrazin, 2006).

termes, selon la nature de leurs croyances et de leurs perceptions, les parents devraient traiter différemment leur enfant. Enfin, ces comportements différenciés devraient entraîner certaines conséquences motivationnelles ou comportementales chez l'enfant (Bois et Sarrazin, 2006, p. 22).

Enfin, force est de constater que de nombreuses ressemblances existent entre ces études sur le concept de participation parentale au suivi sportif. Les thématiques diffèrent légèrement d'une étude à l'autre, mais elles demeurent relativement semblables. Par conséquent, un éventail d'éléments sera choisi et expliqué d'après les besoins de la présente étude pour créer un modeste modèle de participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif.

2.2.3 Modèle de participation parentale au suivi scolaire et sportif

D'après les modèles de participation au suivi scolaire et au suivi sportif présentés précédemment dans ce chapitre, il est possible de jumeler certains éléments afin d'examiner le niveau de participation parentale dans chacun des domaines (scolaire et sportif). Un modèle de participation au suivi scolaire et sportif sera donc créé et justifié.

Dans un contexte où un parent doit s'impliquer à la fois au suivi scolaire et au suivi sportif, il importe qu'il comprenne l'importance de son rôle et qu'il prenne conscience que ses comportements et paroles ont une conséquence quant à la réussite de son enfant. Les parents qui ont un style parental plus démocratique qu'autoritaire ou permissif profitent de toutes les occasions pour échanger avec leur jeune (Deslandes, 2008). Le fait qu'un enfant s'entraîne de façon intensive offre alors de nombreuses occasions d'échanges, et ces occasions de communication peuvent rapprocher le parent de l'enfant (Julien, 2004). Ce contexte peut permettre au parent de donner de l'attention à l'enfant et de l'écouter lors du transport à son entraînement ou après un tournoi ou une compétition (Eichenauer, 2008), si le parent prend conscience du temps précieux qu'il peut avoir avec son enfant.

Tout d'abord, les premiers éléments qui ont été retenus pour créer un modèle de participation parentale au suivi scolaire et sportif sont les buts et aspirations et la perception des valeurs (voir figure 7). Ces éléments ont été choisis puisqu'ils constituent en quelque sorte le fondement du modèle de Darling et Steinberg (1993). En effet, ces auteurs considèrent les buts et valeurs des parents comme étant la base de la pratique parentale et du style parental. D'ailleurs, les buts d'accomplissement et la valeur octroyée au sport se retrouvent aussi au premier plan après les caractéristiques sociodémographiques et les stéréotypes des parents dans le modèle théorique de Bois et Sarrazin (2006).

Viennent ensuite les pratiques parentales, dont le soutien affectif, puisque cette variable s'avère être une dimension tout aussi importante au suivi scolaire qu'au suivi sportif (Deslandes, 1996; Power et Woolger, 1994), puis les variables d'implication directe et d'encadrement, et ce, toujours observé sous l'angle de la participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif d'où l'intérêt de bien séparer ces concepts. Ces divers concepts seront approfondis dans les pages qui suivent.

Il est à noter que cette étude n'abordera pas le modelage, même si cette variable se retrouve sur certains modèles de suivi scolaire et sur ceux de suivi sportif. Dans la littérature sportive, le modelage (*role modeling*) signifie que le parent est actif physiquement ou qu'il participe à un sport, ce qui peut influencer par le fait même la participation sportive de l'enfant (Fredricks et Eccles, 2005). Toutefois, même si certains auteurs dans le domaine du sport affirment qu'il existe une certaine relation entre le modelage et la participation de l'enfant (Babkes et Weiss, 1999; Freedson et Evenson, 1991; Moore *et al.*, 1991, cités par Fredricks et Eccles, 2005), d'autres affirment le contraire (Dempsey *et al.*, 1993). Cette variable sera donc mise de côté puisque le but de cette recherche n'est pas orienté spécifiquement vers le domaine sportif. La caractéristique de connaître la participation sportive des parents est jugée non pertinente dans le cadre de cette étude.

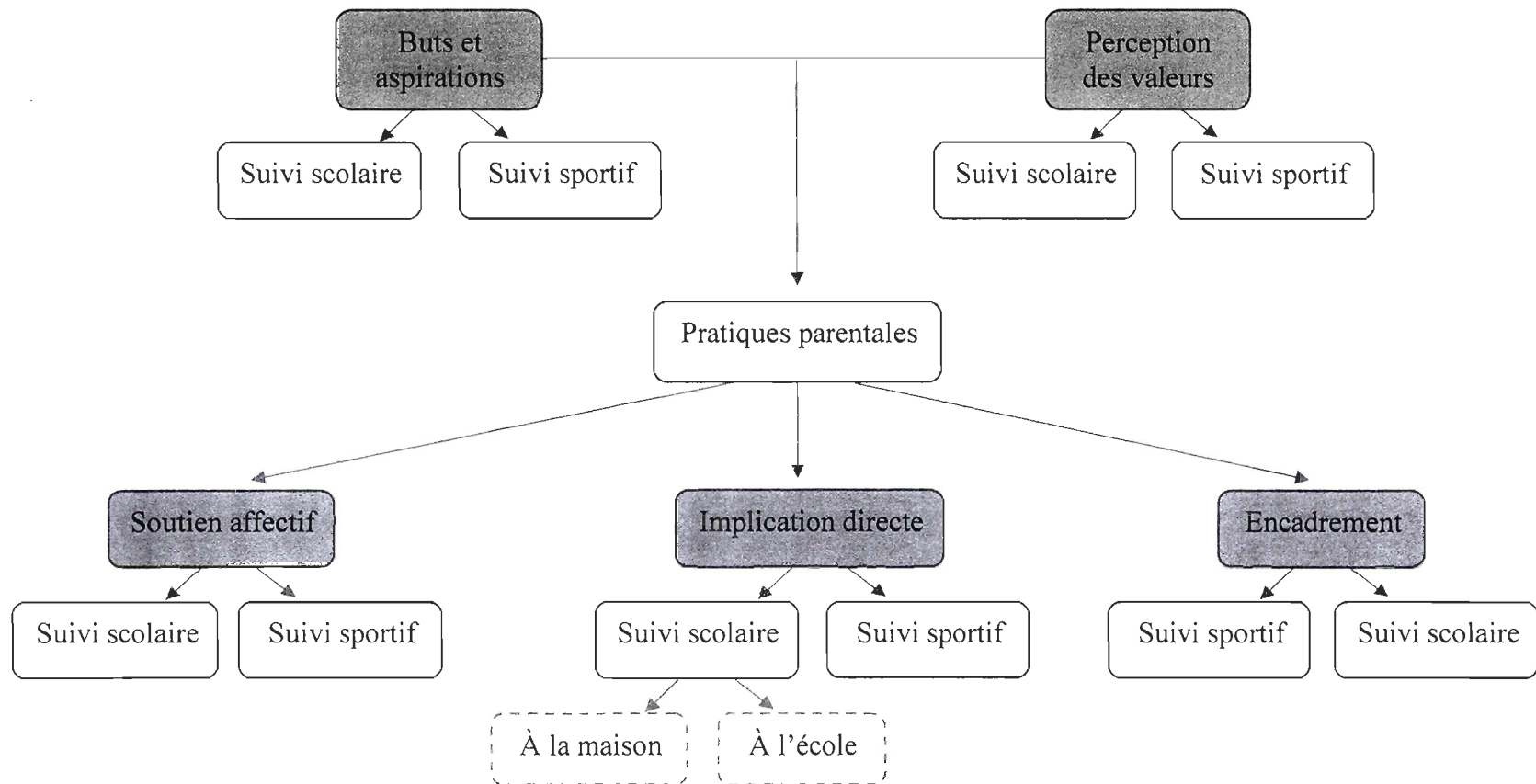


Figure 7. Modèle de participation parentale au suivi scolaire et sportif adapté de différents modèles (Bois et Sarrazin, 2006; Darling et Steinberg, 1993).

Dempsey *et al.* (1993) démontrent d'ailleurs que les aspirations des parents ont plus de valeur que le modelage lorsqu'il est question d'influencer l'enfant. Puis, Fredricks et Eccles (2005) affirment qu'il est normal d'observer des différences dans les diverses études puisque les comportements et les attitudes peuvent souvent être modelés de façon distincte. Cette étude se canaliserait donc sur les autres variables ciblées qui concernent directement la participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif.

2.4 RECENSION DES ÉCRITS

2.3.1 Contexte sportif

Avant de définir les éléments de la participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif, il est important de bien décrire le contexte dans lequel évoluent les parents dont l'enfant pratique un sport compétitif. Un enfant du primaire qui pratique un sport de niveau compétitif doit évidemment concilier les études avec la pratique de son sport. Alors, en plus d'assurer un suivi scolaire, les parents sont aussi sollicités pour s'impliquer au niveau du sport de leur enfant. Ils ont un grand rôle à jouer au plan athlétique pour les aider à progresser : soutien financier, support, encouragement, écoute (Kay, 2000; Wiersma et Fifer, 2008; Wylleman *et al.*, 2004).

Ces enfants doivent s'entraîner tout au long de l'année scolaire, en dehors des heures de classe, et ce, souvent de deux à quatre fois par semaine (Club de gymnastique l'Envol de Lévis, 2009; Club de Natation les Riverains de Lévis, 2009). Dans certaines disciplines, le temps d'entraînement s'élève parfois à plus de 10 heures par semaine (Fédération de Gymnastique du Québec, 2010). De plus, dans toutes les disciplines sportives de niveau compétitif, les enfants doivent participer aux compétitions ou tournois qui ont généralement lieu les fins de semaine durant l'année scolaire (Club de gymnastique Gymnamic, 2009; Club de gymnastique l'Envol de Lévis, 2009; Club de Natation les Riverains de Lévis, 2009; Fédération de soccer du Québec, 2011; Hockey Mineur Pointe-Lévy, 2009).

Il est également important de mentionner que cette étude porte sur les parents d'enfants qui ne sont pas dans un programme de Sport-études¹⁰ puisque cette recherche veut examiner le niveau de participation parentale des parents d'élèves du primaire qui sont en classe régulière. Il est plus pertinent d'orienter cette recherche vers une plus grande population puisque les programmes de Sport-études (ou de concentration sportive au primaire) s'adressent seulement à un petit nombre d'élèves qui sont recrutés grâce à leur excellence sportive et scolaire.

D'ailleurs, quelque 2 800 élèves-athlètes du secondaire sont inscrits dans les 250 programmes québécois reconnus par le MELS en 2008-2009 (CSDN, 2009), tandis que près de 600 000 jeunes au Québec sont membres d'une fédération sportive, dont 30 000 qui participent sérieusement à des programmes visant l'excellence sportive (Thibault, 2001). De plus, les élèves-athlètes des programmes Sport-études ont généralement tous débuté leur cheminement sportif lorsqu'ils étaient au primaire en classe régulière, d'où l'intérêt d'étudier la participation parentale à ce moment-là.

Tel que mentionné par Ewing, Hedstrom et Wiesner (2004), peu d'études ont porté sur l'engagement des parents dans l'univers sportif de leur enfant. De plus, aucune étude, à la connaissance de l'auteur, ne semble avoir examiné la participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif de façon conjointe. Pourtant, selon Ewing et ses collaborateurs (2004), à mesure que les enfants évoluent dans leur sport, le rôle des parents change : il peut passer d'entraîneur à manager, devenir agent de voyage ou évoluer en supporter. « Un tel engagement est susceptible de constituer un poids supplémentaire pour les parents dont plusieurs enfants pratiquent une activité requérant leur soutien. » (Ewing *et al.*, 2004, p. 54). Il est à noter qu'un enfant qui pratique un sport de niveau compétitif demeure avant tout un élève, donc le soutien des parents doit s'intensifier pour favoriser autant sa réussite scolaire que sportive.

¹⁰ Il faut se rappeler qu'il n'y a pas de programme Sport-études reconnu par le MELS dans les écoles primaires du Québec, mais qu'il existe des écoles primaires qui offrent des programmes similaires à ceux du secondaires (en concentration sportive), mais sans mesure d'aide financière gouvernementale.

D'après le modèle de développement sportif de Bloom (1985), les athlètes talentueux traversent trois stades : l'initiation, la formation et la maîtrise. Wylleman *et al.* (2004) confirment ces stades de développement, mais ajoutent un stade final. Ce nouveau modèle de développement sportif comprend maintenant quatre stades¹¹ et sont reliés à des âges approximatifs :

- Le stade « d'initiation » durant lequel les jeunes athlètes sont initiés aux sports compétitifs (à partir de 6-7 ans) ;
- Le stade « de formation » pendant lequel l'athlète est reconnu comme étant « talentueux » et qui nécessite une intensification du niveau d'entraînement et de la participation aux compétitions (à partir de 12-13 ans) ;
- Le stade « de maîtrise » qui reflète la participation de l'athlète au plus haut niveau de compétition (à partir de 18-19 ans) ;
- Le stade « de cessation » qui décrit le moment où les athlètes quittent les sports de compétition (à partir de 28-30 ans) (Wylleman *et al.*, 2004, p. 72).

Les auteurs précisent toutefois que les âges sont des moyennes réalisées sur plusieurs athlètes dans différents sports. Selon le mouvement *Au Canada, le sport c'est pour la vie* (Centres canadiens multisports, 2009-2011), les sports sont divisés en sports à spécialisation hâtive et en sports à spécialisation tardive. Les sports à spécialisation hâtive comprennent les sports artistiques et acrobatiques, tel que la gymnastique, le plongeon et le patinage artistique et diffèrent des sports à spécialisation tardive parce qu'ils nécessitent l'apprentissage d'habiletés complexes avant l'atteinte de la maturité (Centres canadiens multisports, 2009-2011). Il existe aussi des sports qui exigent une capacité d'adaptation à un milieu spécifique, dont la natation, qui doit aussi être commencé tôt, tout comme les sports à spécialisation hâtive (Marier, 2007; Natation Canada, 2008). Wylleman *et al.*

¹¹ D'autres auteurs nomment différemment les stades : années d'échantillonnage, années de spécialisation, années d'investissement et années de maintien (Côté, 1999; Côté *et al.*, 2004; Durand-Bush *et al.*, 2004). Ou encore : premières années, années intermédiaires et dernières années (Ewing *et al.*, 2004), mais la signification des étapes de développement restent sensiblement les mêmes.

(2004) expliquent que les athlètes des sports à spécialisation hâtive rencontrent les mêmes étapes et transitions que ceux à spécialisation tardive, mais de façon plus condensée. Par exemple, il n'est pas rare de voir la carrière sportive des gymnastes féminines se terminer entre 16 et 19 ans, car le haut niveau de compétition a débuté bien avant 15 ans (Fédération de Gymnastique du Québec, 2010).

Pour les élèves sportifs, les années intermédiaires (stade de spécialisation ou de formation) impliquent un degré d'engagement accru et cette phase commence généralement vers le milieu du primaire (Ewing *et al.*, 2004). Étant donné que cette phase nécessite un soutien familial accru (soutien en termes de temps, d'argent et d'engagement), les décisions de la famille sont prises en fonction du sport de l'enfant puisque « l'attention de toute la famille se porte sur le jeune sportif et la communauté sportive » (Ewing *et al.*, 2004, p. 55).

L'enfant qui participe à un sport compétitif nécessite donc le soutien financier de la part de ses parents, mais nécessite aussi un soutien moral, logistique et temporel pour que son développement soit harmonieux et complet (Kay, 2000). Les travaux de Wuerth, Lee et Alfermann (2004) caractérisent le rôle des parents par des notions de soutien, de support, d'écoute, d'encouragement et d'implication.

2.3.2 Éléments de la participation parentale au suivi scolaire et sportif

Tout d'abord, tel que spécifié précédemment, la participation parentale au suivi scolaire fait partie des pratiques parentales définies par Darling et Steinberg (1993). Pour examiner la participation parentale au suivi scolaire, diverses variables (buts, perceptions ou pratiques parentales) ont été choisies à partir de la littérature pertinente dans le cadre de cette étude. Un parallèle sera alors établi entre les pratiques de participation parentale au suivi scolaire et les comportements ou pratiques associés au suivi sportif tel que présenté par la figure 7. Les éléments de la participation parentale au suivi scolaire et sportif qui seront présentés sont : les buts et aspirations, la perception des valeurs (scolaire et sportive), le soutien affectif, l'encadrement parental et l'implication directe.

2.3.2.1 Buts et aspirations

Selon le Grand dictionnaire de la psychologie (Bloch et Tamisier, 2002), une aspiration est un « niveau que l'on souhaite et que l'on espère atteindre [...] dans des domaines concernant la vie tout entière » (p. 95), et un but est un « état de choses que le sujet veut atteindre » (p. 132). Le grand dictionnaire terminologique du domaine de la psychologie et de l'éducation apporte plus de précision en définissant l'aspiration comme étant un « état affectif fait de désir et d'espoir d'atteinte d'une performance ou d'un certain niveau social » et un but étant un « résultat de nature abstraite (sensibilisation à la conservation, modification d'attitudes et de comportements, etc.) que l'on cherche à atteindre à plus ou moins long terme, par le biais de l'interprétation » (OQLF, 2002, en ligne).

Dans le cadre de cette recherche, il sera question des buts et aspirations qu'ont les parents au niveau du suivi scolaire et du suivi sportif de leur enfant. La méta-analyse de Fan et Chen (2001) démontre que, parmi plusieurs éléments, ce sont les aspirations des parents qui ont la plus forte relation en lien avec le rendement scolaire. D'autres études ont aussi démontré que les aspirations des parents sont associées à la réussite de leur enfant. Les parents exercent une plus grande influence sur les attitudes de réussite de leur enfant que les succès et échecs passés de ce dernier (Bouffard *et al.*, 2006; Woolger et Power, 1993).

Pronovost (2007) révèle d'ailleurs que les ambitions scolaires des jeunes sont certes liées au rendement scolaire, puisque les échecs répétés éloignent le jeune de ses projets universitaires, mais que « le milieu familial y est pour quelque chose, tout particulièrement le support que les jeunes reçoivent de leurs parents » (p. 48). Il poursuit en affirmant que : « [...] les plus ambitieux témoignent d'un réseau de soutien familial beaucoup plus dense. » (Pronovost, 2007, p. 48). L'ambition des enfants peut donc être influencée par les aspirations élevées de leurs parents et ainsi avoir un effet positif sur le rendement scolaire,

car lorsque les parents expriment leurs aspirations à leur enfant, ils l'encouragent par le fait même à poursuivre ses études (Deslandes et Bertrand, 2001; Fan et Chen, 2001; Rosenzweig, 2000).

Dans le domaine sportif, certaines études démontrent que les buts et les aspirations des adultes (incluant les parents) sont reliés au plaisir et au succès des enfants (Averill et Power, 1995; Power et Woolger, 1994), tandis que d'autres rapportent qu'une relation plus complexe existe (Brustad, 1988; Hellstedt, 1990; Woolger et Power, 2000).

Les buts et les aspirations des parents doivent être ni trop faibles ni trop élevés afin de permettre à l'enfant de développer sa motivation intrinsèque pour continuer d'avoir du plaisir en pratiquant son sport et ainsi améliorer ses performances (Woolger et Power, 1993, 2000). Si les aspirations sont trop élevées ou irréalistes, l'enfant risque de se décourager et perdre toute motivation, car il ne pourra pas atteindre les idéaux de ses parents (Delforge et Scanff, 2006; Power et Woolger, 1994). De plus, les aspirations des parents peuvent être une source de stress dépendant du degré de tolérance de l'enfant (Lee et Maclean, 1997). Si au contraire les parents voient le sport de l'enfant uniquement comme une source de plaisir, en ayant aucun but, l'enfant risque de recevoir trop peu d'encouragements et risque de ne pas persévérer devant une difficulté (Power et Woolger, 1994).

2.3.2.2 Perception des valeurs (scolaires et sportives)

Tel que mentionné dans les paragraphes précédents, les aspirations des parents sont associées à la réussite de leur enfant puisqu'ils exercent une grande influence sur ce dernier (Woolger et Power, 1993). Selon Jacobs et Eccles (2000), les parents peuvent influencer la participation de leur enfant dans une activité par leurs propres croyances sur la valeur de participer à cette activité. L'importance que le parent accorde à l'école peut alors influencer son enfant quant à ses perceptions vis-à-vis l'école.

D'après l'étude « *Family socialisation, gender, and sport motivation and involvement* » ($n = 344$ mères, $n = 245$ pères, $n = 364$ enfants), le lien entre parents et enfants sur leurs perceptions de la valeur du sport était significatif, c'est-à-dire que plus les parents croyaient à l'importance du sport, plus l'enfant était motivé et l'inverse, moins les parents croyaient à l'importance du sport, moins l'enfant était motivé (Fredricks et Eccles, 2005). Les chercheurs concluent alors que les parents semblent transmettre leurs croyances à leur enfant sur ses habiletés en sport lors des conversations quotidiennes (Fredricks et Eccles, 2005).

Selon la revue de littérature sur le rôle des parents dans la socialisation de leur enfant pour le sport, l'intérêt et l'importance donnés au sport par les parents contribuent de façon significative à l'évolution des valeurs que leurs enfants attribuent au sport (Bois et Sarrazin, 2006). En effet, « les enfants dont les parents valorisent fortement l'activité physique connaissent une plus faible diminution de leur intérêt pour le sport au cours de leur scolarité, comparés aux enfants dont les parents valorisent faiblement cette même activité » (Bois et Sarrazin, 2006, p. 35).

2.3.2.3 Soutien affectif

Le soutien affectif, qui est l'une des cinq dimensions inhérentes à la participation parentale au suivi scolaire selon la perception des adolescents, ressort comme la variable prédictrice de la réussite scolaire (Deslandes, 1996). Le soutien affectif s'illustre par des manifestations d'encouragement et des compliments (Deslandes, 1996). Deschênes et Schaefer (1997) précisent que le soutien affectif s'avère un aspect positif de la relation parent-enfant se définissant par l'acceptation, l'attachement, le soutien et la démonstration d'affection physique qui permet à l'enfant de se sentir aimé et apprécié par ses parents.

Dans l'*Enquête sociale et de santé auprès des enfants et adolescents québécois*, menée en 1999, le but était d'identifier, entre autres, certains facteurs de protection chez les enfants et les adolescents. Les résultats de cette enquête tendent à démontrer que, selon la

perception des jeunes quant au soutien affectif, il existe une relation plus positive avec leur mère qu'avec leur père. Toutefois, selon les auteurs : « si les mères s'impliquent plus souvent que les pères dans les soins et l'éducation des enfants, elles disposent de plus d'occasions d'apporter un soutien affectif à leur enfant ou d'exercer un certain contrôle à son endroit. » (Bellerose *et al.*, 2002, p. 171). Pour Deslandes (2005), les mères offrent autant de soutien aux filles qu'aux garçons, les pères qui s'investissent le font surtout en lien avec leurs fils, et l'apport constitué par le soutien affectif du père et de la mère à la prédiction des résultats scolaires est plus considérable chez les filles.

Tout comme dans le domaine scolaire, le soutien affectif aide l'enfant à réussir et à surmonter ses difficultés lorsqu'elles se présentent dans le domaine sportif (Power et Woolger, 1994). Le soutien affectif des parents joue un important rôle de motivation pour l'enfant en le soutenant dans ses efforts, en l'aidant à se sentir fier, à s'accepter tel qu'il est et en lui donnant la confiance dont il a besoin pour surmonter les échecs (Power et Woolger, 1994; Woolger, 1992). Les parents doivent comprendre les besoins de leur enfant et l'aider à développer tout son potentiel en ayant un bon lien affectif avec lui et sans mettre de pression (Hellstedt, 1995; Lee et Maclean, 1997). Des comportements simples tels que féliciter son enfant, l'applaudir lorsqu'il réussit un bon coup ou encore lui dire « ce n'est pas grave, bel essai » est souhaité de la part du jeune. Toutefois, ce n'est malheureusement pas toujours le cas sur le terrain (Omli *et al.*, 2008).

2.3.2.4 Encadrement parental

L'encadrement parental est l'une des trois dimensions du style parental démocratique, style qui est considéré comme étant le meilleur pour le développement de l'enfant et qui contribue à la réussite scolaire (Deslandes, 1996). Selon la typologie de Baumrind (1971) sur les styles parentaux, le style démocratique est défini comme étant un ensemble de règles claires établies par les parents et par le renforcement de ces standards; par l'utilisation de méthodes de discipline plus aidantes que punitives; par l'encouragement à l'autonomie et par la communication ouverte entre les parents et les enfants.

En ce qui a trait à la participation parentale au suivi scolaire chez les adolescents, l'encadrement parental mesure la supervision et les limites établies par les parents (Deslandes, 2007). Selon la perspective de la dimension du style parental, le parent est actif dans la supervision de son adolescent, connaît ses amis, ses activités, les lieux qu'il fréquente (Deslandes, 1996). Toutefois, pour cette étude, l'encadrement parental sera examiné comme une pratique parentale qui tourne uniquement autour de l'axe scolaire, c'est-à-dire comme une ligne directrice que les parents tracent pour leur enfant spécifiquement en lien avec ses études (comment aborder ses devoirs, travaux, leçons, examens) et non globalement dans la vie de l'enfant. Ce choix repose sur le fait que puisque la dimension sportive est aussi ciblée, l'encadrement spécifique pour chacune des dimensions (scolaire et sportive) sera préférable en vue de les comparer.

Dans la littérature sportive, le *parental directiveness*, ici nommé l'encadrement parental au niveau sportif, réfère aux directives qu'un parent donne à son enfant en lien avec les points qu'il doit améliorer d'un point de vue sportif (Averill et Power, 1995). Ces directives sont généralement associées de façon négative à la performance puisque l'enfant ressent une forte pression (Power et Woolger, 1994). Selon la conclusion de l'étude de Lee et Maclean (1997), l'encadrement parental directif est un élément clé de la pression négative puisque l'enfant ressent trop de pression si ses parents prennent le contrôle sur son entraînement et sa performance de façon inacceptable même s'ils lui donnent beaucoup d'éloges. Wuerth *et al.* (2004) affirment que le meilleur conseil pouvant être donné à un parent qui œuvre comme entraîneur bénévole est de laisser la liberté à son enfant de s'entraîner avec un autre entraîneur afin de réduire le stress potentiel de la pression parentale. De cette façon, le parent serait moins encadrant (et moins contrôlant), car il interférerait moins dans l'entraînement de son enfant (Wuerth *et al.*, 2004). Même si la pression exercée par les parents n'est pas explicite, l'encadrement trop directif est perçu par l'enfant comme une menace dans son besoin d'indépendance (Wuerth *et al.*, 2004). Selon certains entraîneurs, les parents peuvent parfois croire aider l'enfant en étant omniprésents, en contrôlant ou en critiquant la façon de s'entraîner, pourtant ces comportements sont presque toujours néfastes pour l'enfant (Delforge et Scanff, 2006). Néanmoins, même si la

relation entre l'encadrement parental directif et la réussite sportive est généralement négative, un encadrement de niveau intermédiaire semble optimal pour favoriser la réussite de l'enfant, tandis qu'un niveau trop bas semble insuffisant pour soutenir l'enfant dans ses performances sportives (Power et Woolger, 1994; Stein et Raedeke, 1999; Woolger et Power, 2000).

2.3.2.5 Implication directe

En plus de soutenir, d'encadrer et d'avoir des buts et des aspirations élevées pour son enfant, l'implication directe des parents est un indicateur positif pour le motiver en contexte scolaire, mais aussi dans un contexte extrascolaire (Fredricks et Eccles, 2005). À partir d'études concernant la participation parentale, certains chercheurs ont identifié deux modes de participation parentale reliés à la participation à la vie scolaire : 1) à la maison, et 2) à l'école (Green *et al.*, 2007; Hoover-Dempsey et Sandler, 2005).

D'une part, la participation à la maison se décrit comme étant une activité qui prend place entre les parents et l'enfant en dehors de l'école. Ces activités amorcées par les parents concernent directement les comportements, attitudes et stratégies d'apprentissage de l'enfant : supervision des devoirs et leçons, discussion avec l'enfant de sa journée à l'école, révision avant les examens, lecture avec l'enfant, etc. (Deslandes et Bertrand, 2004; Fan et Chen, 2001; Green *et al.*, 2007; Hoover-Dempsey et Sandler, 2005).

D'autre part, la participation à l'école peut concerner l'enfant lorsqu'il est question d'assister aux rencontres avec l'enseignant ou observer son enfant en classe, mais peut aussi comprendre une participation directe à l'école comme en accompagnant la classe de son enfant lors des sorties éducatives ou en assistant à des événements spéciaux à l'école (Green *et al.*, 2007; Hoover-Dempsey et Sandler, 2005).

Quant à l'implication directe au suivi sportif, celle-ci peut concerner l'enfant, le club sportif ou bien les deux en même temps. Selon Kay (2000), soutenir un enfant qui pratique

un sport compétitif nécessite une grande implication temporelle pour les parents et a une influence majeure sur l'organisation des activités familiales. L'étude descriptive sur les influences parent-enfant en gymnastique compétitive de Weiss et Hayashi (1995) confirme ces propos, car la majorité des parents à l'étude ($n = 39$) remarque que tout tourne autour du sport de l'enfant, autant leur vie familiale (70 %) que leur vie personnelle (72 %). Ces parents peuvent passer en moyenne cinq heures par semaine dans les activités entourant la gymnastique, comme par exemple en faisant le transport et en assistant aux entraînements et aux compétitions, en faisant du bénévolat pour le club lors des campagnes de levée de fonds et en participant à certains comités (Weiss et Hayashi, 1995). Malgré le très grand investissement de temps, la conclusion de l'étude démontre que les parents et les enfants perçoivent des interactions positives dans la famille grâce au sport pratiqué (Weiss et Hayashi, 1995).

L'étude de Lee et MacLean (1997), sur les sources de pression parentale chez les nageurs, réaffirme que la vie familiale se trouve modifiée par l'implication sportive et ajoutent que cet engagement peut parfois exercer une pression de performance sur l'enfant. Les auteurs mentionnent que la participation initiale des parents, faite pour soutenir et encourager l'enfant, peut parfois se transformer en pression involontaire, car l'enfant peut sentir qu'il doit exceller pour « rembourser » les efforts en temps et en argent déployés par ses parents (Lee et Maclean, 1997; Wuerth *et al.*, 2004). Ewing *et al.* (2004) affirment sensiblement la même chose puisque si les ressources familiales se concentrent sur l'enfant sportif de la famille, ce dernier peut percevoir cela comme une forme de pression.

Toutefois, la présente étude ne tiendra pas compte de la variable « pression » puisque l'implication directe sera approchée sous l'angle positif tel qu'illustré par plusieurs auteurs (Kay, 2000; Weiss et Hayashi, 1995; Woolger et Power, 2000). D'ailleurs, un parent peut être modérément engagé tout en étant actif et laisser son enfant et son entraîneur mener cette expérience sportive à leur façon (Ewing *et al.*, 2004).

En bref, ces cinq éléments de participation parentale (buts et aspirations, perception des valeurs, soutien affectif, encadrement parental et implication directe) démontrent que les parents ont un grand rôle à jouer auprès de leur enfant, autant au niveau du suivi scolaire qu'au niveau du suivi sportif. Puisque de nombreux enfants sont maintenant concernés par la pratique sportive intensive, l'investissement des parents semble fondamental et essentiel pour favoriser la réussite de l'enfant. Les parents d'enfants sportifs doivent rendre possible la combinaison des activités athlétiques avec l'école et doivent encourager leur enfant dans ses efforts scolaires et sportifs (Wylleman *et al.* 2004). Un enfant ayant peu de soutien parental pourra possiblement avoir de la difficulté à concilier les pratiques sportives et ses études. Il devient donc pertinent de s'interroger s'il existe une relation entre la participation parentale au suivi scolaire et la participation parentale au suivi sportif, d'où l'intérêt des questions de recherche qui suivent.

2.5 QUESTIONS DE RECHERCHE

Afin de répondre à l'objectif général de cette recherche qui est d'examiner la participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif chez les parents d'élèves du primaire qui pratiquent un sport compétitif, diverses questions s'imposent :

- 1) Quel est le niveau de participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif des parents d'élèves du primaire pratiquant un sport compétitif en extrascolaire sous l'angle des variables : buts et aspirations, perception des valeurs, soutien affectif, encadrement parental et implication directe ?
- 2) Y a-t-il des différences (ou des similitudes) entre la participation parentale au suivi scolaire et celle au suivi sportif chez les parents d'élèves du primaire pratiquant un sport compétitif en extrascolaire en regard des variables à l'étude (buts et aspirations, perception des valeurs, soutien affectif, encadrement parental et implication directe) ?

- a. Y a-t-il des différences (ou des similitudes) selon le répondant (mère ou père) ?
 - b. Y a-t-il des différences (ou des similitudes) selon l'âge des enfants (10 ans et moins ou 11 ans et plus) ?
 - c. Y a-t-il des différences (ou des similitudes) selon le type de sport pratiqué par l'enfant (sports individuels : natation et gymnastique ; sports collectifs : soccer et hockey) ?
- 3) Quel est l'intensité des liens entre certaines variables à l'étude concernant le parent participant (son niveau de scolarité, ses aspirations scolaires pour l'enfant : diplôme en vue, ses buts et aspirations pour l'enfant au suivi scolaire, ses buts et aspirations au suivi sportif) et le rendement scolaire de l'enfant ?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans le prochain chapitre, les aspects méthodologiques de la recherche sur la participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif seront présentés. D'abord, le type de recherche sera établi, les participants de l'étude seront décrits, puis les étapes nécessaires à l'élaboration de l'instrument de mesure seront exposées. Enfin, les procédures pour la collecte des données ainsi que le type d'analyses utilisées seront présentés.

3.1 TYPE DE RECHERCHE

L'approche méthodologique choisie pour cette étude est l'approche quantitative. Cette recherche vise à identifier le niveau de participation parentale des parents au suivi scolaire et au suivi sportif de leur enfant sportif tout identifiant des liens entre les différentes variables à l'étude.

3.2 PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE

Le contexte de vie des parents choisis pour participer à l'étude s'avère d'une grande importance. Les parents choisis ont à leur charge au moins un enfant au primaire. Ce choix s'appuie sur le fait que vers la quatrième année du primaire, il semble que la participation parentale au suivi scolaire tende à diminuer (Green et al., 2007; Pelco et Ries, 1999) puis que c'est vers 8-9 ans qu'un enfant peut débiter un sport au secteur compétitif (Club de Natation les Riverains de Lévis, 2009; Fédération de Gymnastique du Québec, 2010; Fédération de soccer du Québec, 2011; Organisation du Hockey Mineur Pointe-Levy, 2009). Il est important de préciser que le terme « *parent* » englobe non seulement les

parents biologiques et adoptifs, mais aussi les membres d'une structure familiale non traditionnelle comme ceux des familles monoparentales, d'accueil, recomposées ou encore des grands-parents puisqu'être parent aujourd'hui renvoie principalement à un rôle de prise en charge au quotidien et à l'affectivité, tout en incluant les autres dimensions que sont le biologique et le juridique (Belleau, 2004).

L'enfant du participant doit également participer à un sport fédéré au secteur compétitif en extrascolaire. Sa participation implique un entraînement d'au moins deux fois par semaine avec des compétitions ou des tournois (selon le sport) durant l'année scolaire (de septembre à juin). Il est à noter que ce sont les différentes fédérations sportives qui déterminent le temps d'entraînement et le nombre de compétitions, matchs ou tournois de leur sport respectif. Certains sports, comme la gymnastique artistique, comprennent plus d'heures d'entraînement que d'autres. Par exemple, une gymnaste peut s'entraîner 4 fois par semaine pour un total de 14 heures tandis qu'une nageuse peut s'entraîner 3 fois par semaine pour un total de 5h30 et les deux font partie du secteur compétitif de leur club (Club de gymnastique l'Envol de Lévis, 2009; Club de Natation les Riverains de Lévis, 2009). De plus, l'enfant doit pratiquer son sport en dehors du cadre scolaire, ce qui signifie qu'il ne fait pas partie d'une concentration sportive tel que définie dans le cadre théorique.

Les sports choisis pour cette étude le sont en fonction d'un document de recherche de Statistique Canada (Ifedi, 2005) sur les sports les plus pratiqués au Canada par les enfants de 5 à 14 ans afin d'avoir un échantillon plus représentatif de la population cible. Les sports les plus populaires sont donc : le soccer (44,1 %) et le hockey sur glace (26,1 %) qui sont en tête de liste pour les sports collectifs, puis la natation (24,8 %) et la gymnastique artistique (6 %) pour les sports individuels (Ifedi, 2005).

L'échantillonnage non probabiliste a été retenu par choix raisonné, c'est-à-dire que les parents correspondent aux critères mentionnés ci-haut (Fortin, 2006). Pour recruter ces parents, l'entrée s'est faite par les clubs ou camps sportifs sur la Rive-Nord et la Rive-Sud

de Québec. Certaines associations de soccer et de hockey et quelques clubs de gymnastique et de natation de ces régions ont été contactés afin de distribuer les questionnaires aux parents volontaires qui voulaient participer et qui remplissaient les conditions.

3.3 INSTRUMENT DE MESURE

Il est généralement possible de trouver un outil de mesure qui s'avère acceptable pour une recherche en cours en y apportant souvent de simples modifications. Cependant, il arrive parfois qu'il n'en existe aucun d'assez spécifique et que de nombreuses étapes soient nécessaires avant d'en arriver à la collecte de données. La figure 8 présente la chronologie de la démarche et les prochains paragraphes décriront chacune des étapes à suivre pour en arriver à un instrument de mesure approprié pour la présente étude. Il est à noter que des modifications et des adaptations ont eu lieu tout au long du processus.

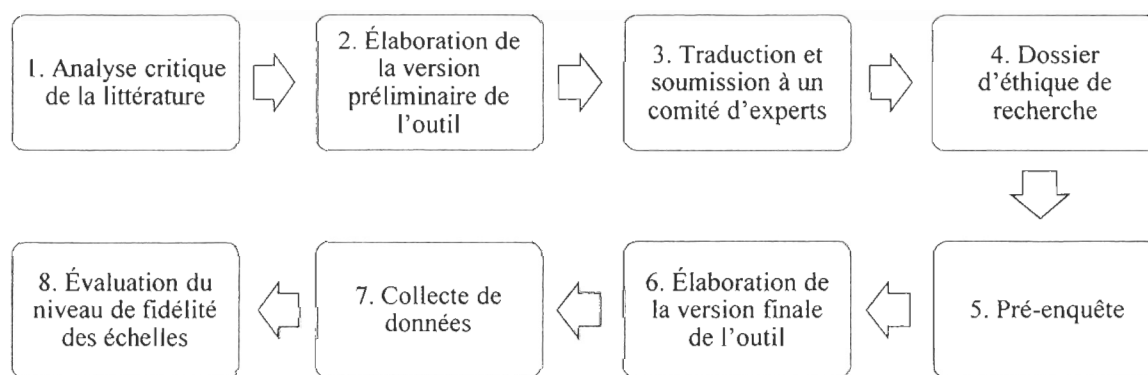


Figure 8. Étapes pour l'élaboration du questionnaire.

3.3.1 Analyse critique de la littérature

Plusieurs outils de recherche existent concernant la participation parentale, mais aucun outil, selon la recension des écrits effectuée, ne peut totalement répondre aux questions de recherche en cours. D'une part, quelques instruments de mesure concernent la

participation parentale au suivi scolaire et semblent correspondre sur certains points à une partie de l'objectif à l'étude (Deslandes, 1996; Deslandes et Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey et Sandler, 2005). D'autre part, certains instruments de mesure dans le domaine du sport concernent les rôles des parents envers leur enfant sportif, ce qui peut répondre à l'autre partie de l'objectif à l'étude (Fredricks et Eccles, 2005; Kay, 2000; Lee et Maclean, 1997; Woolger, 1992; Woolger et Power, 1993, 2000). Toutefois, aucun outil ne peut correspondre parfaitement à la problématique soulevée, c'est-à-dire à la participation parentale au suivi scolaire et sportif, et ainsi répondre aux objectifs de cette recherche. Alors, inspiré d'instruments de mesure ci-haut mentionnés, un outil spécifique sera créé pour répondre aux besoins de la présente étude.

3.3.2 Élaboration de la version préliminaire de l'outil

Tout d'abord, quelques questionnaires ont été sélectionnés afin d'élaborer la version préliminaire de ce nouvel outil. Afin de mesurer les variables *buts et aspirations*, *soutien affectif*, *encadrement* et une partie de l'*implication directe* de la participation parentale au suivi sportif, certaines échelles du *Child Sport Socialization Inventory* de l'étude de Woolger et Power (2000) ont été choisies, traduites et adaptées avec l'accord des auteurs¹².

Ce questionnaire avait été conçu pour mesurer les pratiques parentales des pères et mères en lien avec la natation compétitive de leur enfant âgé entre 9 et 12 ans. (Woolger, 1992). L'échelle des *buts et aspirations* comporte 13 items (6 items *Buts élevés*, 3 items *Buts d'effort*, et 4 items *Aucun but*). La dimension du *soutien affectif* comporte 8 items (5 items *Encouragement verbal* et 3 items *Félicitations inconditionnelles*). L'échelle de l'*encadrement* comporte 9 items (5 items *Encadrement spécifique* et 4 items *Encadrement général*), puis l'*implication directe* contient 3 items (2 choisis pour la présente étude). Il est

¹² Tom Power a été contacté en septembre 2009 pour obtenir son questionnaire en entier et une demande d'autorisation pour l'adaptation et la traduction a été faite et acceptée en janvier 2010. La version adaptée et traduite de son questionnaire lui sera transmise à sa demande.

à noter que chacune des échelles possèdent de bonnes qualités psychométriques (voir questions choisies à l'annexe III).

Pour mesurer la *perception de la valeur* octroyée au sport, les 2 items du *Parent's Perception of Value of Sport* ont été choisis de l'étude de Fredricks et Eccles (2005) (mères : $\alpha = 0,73$; pères : $\alpha = 0,75$). Exemple d'un item: « *How important is it to you that child does well in his activity?* ».

Enfin, pour compléter la dimension de l'*implication directe* au suivi sportif, une question : « *To what extent does your home life revolve around your child's participation in the competitive program?* » a été prise dans l'analyse descriptive de Weiss et Hayashi (1995) et cinq (5) items ont été choisis dans le questionnaire PISC¹³ (Lee et Maclean, 1997). Les items « Active Involvement » ($\alpha = 0,66$) du PISC avaient toutefois été prévus pour questionner les enfants à propos de leurs parents (Lee et Maclean, 1997), une adaptation a alors été faite pour transformer la formulation afin de questionner les parents et non les enfants. Exemple d'un item adapté du « Active Involvement »: « *Do you discuss your child's progress with his coach?* ».

Pour mesurer la participation parentale au suivi scolaire, une partie du questionnaire du *Parent Involvement Project* (PIP) a été choisie, adaptée et traduite, toujours avec l'autorisation des auteurs (Hoover-Dempsey et Sandler, 2005). L'échelle de la dimension de l'*implication directe* à la maison comporte 5 items ($\alpha = 0,85$; par exemple : « *Someone in this family talk with this child about the school day* ») tout comme l'*implication directe* à l'école ($\alpha = 0,82$; par exemple : « *Someone in this family helps out at this child's school* »).

Les autres dimensions (*buts et aspirations*, *perception de la valeur de l'école*, *soutien affectif* et *encadrement*) ont subi une transformation d'items d'après les questions du volet sportif afin de les adapter au volet scolaire. Par exemple, la question : « *Il est*

¹³ PISQ : Parental Involvement in Sport Questionnaire

important que mon enfant se surpasse dans son sport », devient : « *Il est important que mon enfant se surpasse à l'école* ». De plus, 23 items du questionnaire de Woolger (1992) ont été transformés, car les questions étaient formulées au féminin et certaines questions nommaient précisément le sport concerné dans cette étude, soit la natation. Par exemple : « J'encourage ma fille à discuter de ses expériences en natation, qu'elles soient bonnes ou mauvaises » devient : « J'encourage mon enfant à discuter de ses expériences sportives, qu'elles soient bonnes ou mauvaises ».

3.3.3 Traduction et soumission à un comité d'experts

Premièrement, puisque les outils consultés étaient tous de langue anglaise, une traduction a dû être faite. Pour se faire, la méthode inversée a été employée. Cette méthode consiste à traduire la version originale anglaise en français par une personne bilingue de langue maternelle francophone pour être ensuite retraduite en anglais par une autre personne afin d'éliminer les erreurs de traduction (Fortin, 2006). La version originale et celle traduite doivent alors être corrigées jusqu'à ce que la version finale soit satisfaisante.

De plus, pour s'assurer d'obtenir la meilleure traduction possible, la version originale anglaise a été traduite par deux personnes parfaitement bilingues pour ensuite être comparée l'une à l'autre tel que suggéré par Sabourin, Valois et Lussier (1998). Treize (13) items des deux traductions ont ensuite été fusionnés afin d'élaborer une version préliminaire plus précise.

Enfin, cette version a été retraduite en anglais par une troisième personne bilingue puis comparée avec la première version anglaise. Le sens des questions est demeuré le même dans les deux (2) versions. Dans la version finale francophone, seulement quelques modifications mineures ont été apportées quant à la formulation de trois (3) questions (par exemple : Q1 : « [...] expériences dans le sport » par « [...] expériences sportives » ; Q9 :

« En autant que mon enfant aime son sport [...] » par « En autant que mon enfant apprécie pratiquer son sport [...] »).

Un comité d'experts a ensuite validé le contenu de la nouvelle version puisque plusieurs adaptations avaient été réalisées pour jumeler tous les items choisis et transformés dans ce nouveau questionnaire. Ce comité était formé de quatre professeurs-chercheurs en sciences de l'Éducation puisqu'ils avaient soit une expertise dans l'élaboration d'instruments de mesure ou une bonne connaissance de la discipline concernée (Fortin, 2006). Aucune modification majeure n'a été apportée, ce sont surtout les échelles de type Likert qui ont été uniformisées. Toutes les échelles et les spécificités de l'outil de mesure seront décrites dans la section *Élaboration de la version finale de l'outil* (voir 3.3.6).

3.3.4 Dossier d'éthique

Afin de faire approuver le projet de recherche, puisque cette étude concerne des sujets humains, une demande a été soumise au comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski. Le certificat d'éthique a été émis le 20 mai 2010 (voir annexe I).

3.3.5 Pré-enquête

Une fois les échelles modifiées d'après les suggestions du comité d'experts, la version pilote de l'instrument de mesure a été distribuée à cinq parents volontaires pour l'évaluer. Ces parents possédaient les mêmes caractéristiques de la population ciblée tel que suggéré par Nunally et Bernstein (1994), mais n'étaient pas parmi ceux qui avaient à répondre à la version finale. Une fois le questionnaire complété par les parents, un retour a été effectué pour vérifier la pertinence et la clarté des énoncés (Fortin, 2006). Il est à noter qu'étant donné le petit nombre de sujets disponibles pour l'étude, il a été décidé de ne pas vérifier immédiatement la valeur de l'instrument en interprétant le coefficient de fidélité des échelles afin de préserver l'échantillon.

Dans l'ensemble, les parents affirmaient que les questions étaient claires et que la longueur du questionnaire était adéquate. Une mère a été embêtée pour répondre à une question (Q58), car elle trouvait que la formulation : « je passe plus de temps que les autres parents [...] » portait à interprétation, elle aurait préféré la formulation : « je crois passer plus de temps [...] ». Une autre mère s'interrogeait sur le concept de réussite par rapport à celui de performance (Q20 : « C'est important pour moi que mon enfant réussisse bien à l'école » ou Q60 : « [...] dans son sport »). Selon elle, la réussite concernait la réussite par rapport à l'enfant même (progression personnelle), tandis que certaines personnes pourraient voir en ce terme la réussite par rapport à la performance en général (comparativement aux autres). Toutefois, étant donné que les autres parents n'ont émis aucun commentaire sur ces questions, il a été décidé de ne pas les modifier.

3.3.6 Élaboration de la version finale de l'outil

La version finale du questionnaire comporte 98 questions (voir annexe II). La première partie comprend 10 questions de type socio-démographique (par exemple : Indiquez votre niveau de scolarité, le nombre d'enfants dans la famille, etc.) et six (6) questions qui précisent la participation sportive de l'enfant (par exemple : Sport compétitif de cet enfant, âge auquel cet enfant a commencé à s'entraîner au niveau compétitif, etc.). La deuxième partie comporte 82 questions; 42 questions portent sur la participation parentale au suivi scolaire et 40 questions portent sur la participation parentale au suivi sportif. Il est à noter que le nombre d'items diffèrent quant aux deux types de participation parentale, puisque les échelles ne sont pas les mêmes. Dans la dimension de l'*implication directe au suivi scolaire*, l'échelle est celle qui provient directement du PIP de Hoover-Dempsey et Sandler (2005), tandis que l'échelle du suivi sportif a été créée à partir de différents questionnaires (Lee et Maclean, 1997; Weiss et Hayashi, 1995; Woolger, 1992). Pour toutes les analyses, le score de chaque dimension a été divisé par le nombre d'items afin de pouvoir les comparer (donne un score moyen sur 4 pour toutes les échelles).

Pour une partie des questions (1 à 32 et 41 à 72), une échelle de Likert à 4 catégories est utilisée en employant les termes : (1) « Totalelement en désaccord », (2) « Plutôt en désaccord », (3) « En accord » et, (4) « Totalelement en accord ». Quant aux items d'implication directe au suivi sportif (questions 33 à 40), une échelle de Likert avec 4 catégories différentes est utilisé : (1) « Jamais », (2) « Parfois », (3) « Souvent », et (4) « Très souvent », puisque les questions portent sur la fréquence d'un comportement. De plus, les items de l'implication directe au suivi scolaire à l'école (questions 73 à 82) utilisent le même type d'échelle, mais avec des précisions pour aider le parent à choisir la catégorie : (1) « Jamais », (2) « Parfois : à l'occasion lorsqu'on m'invite », (3) « Souvent : la majorité des fois lorsqu'on m'invite », et (4) « Très souvent : à toutes les fois qu'on m'invite ».

Les items sur la participation parentale au suivi scolaire (SCO) et ceux de la participation parentale au suivi sportif (SPO) sont regroupés sous cinq échelles qui elles aussi se divisent parfois en sous-échelles. Dans le questionnaire, les items des échelles ont été placés de façon aléatoire de sorte que les questions portant sur le soutien affectif, par exemple, ne soient pas toutes les unes à la suite des autres. Toutefois, tel que suggéré par Fortin (2006), les questions sur le même sujet (suivi scolaire et suivi sportif) ont été groupées ensemble afin d'améliorer les résultats. Les questions générales ont d'ailleurs été placées avant les questions plus spécifiques (Fortin, 2006).

Les cinq échelles¹⁴ présentes dans le questionnaire sont les suivantes :

1) Buts et aspirations :

- a. buts élevés (SPO : 2, 7, 8, 14, 19, 27; SCO : 42, 47, 48, 54, 59, 67). Il est à noter que les items 27 et 67 comportent une échelle inversée.
- b. buts d'effort (SPO : 5, 6, 24; SCO : 45, 46, 64)
- c. aucun but (SPO : 3, 9, 16, 32; SCO : 43, 49, 56, 72)

¹⁴ Les items ordonnés de chacune des échelles et sous-échelles sont à l'annexe III.

- 2) Perception de la valeur : (SPO : 10, 20; SCO : 50, 60)
- 3) Soutien affectif
 - a. Encouragement verbal (SPO : 1, 4, 15, 25, 31 : SCO : 41, 44, 55, 65, 71)
 - b. Félicitations inconditionnelles (SPO : 12, 22, 28; SCO : 52, 62, 68)
- 4) Encadrement
 - a. Spécifique (SPO : 11, 13, 17, 21, 29; SCO : 51, 53, 57, 61, 69)
 - b. Général (SPO : 18, 23, 26, 30; SCO : 58, 63, 66, 70)
- 5) Implication directe
 - a. SPO (33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40)
 - b. SCO : à la maison (73, 74, 75, 76, 77), à l'école (78, 79, 80, 81, 82)

3.3.7 Collecte des données

Une fois les étapes de la construction du questionnaire respectées, la version finale a été distribuée aux parents afin de faire la collecte des données. Sur les 216 questionnaires distribués, 161 questionnaires ont été complétés par les parents, ce qui donne un taux de réponse de 75 % (voir tableau 1).

Tableau 1 : Taux de réponse lors de la passation des questionnaires

Sports	Questionnaires distribués	Questionnaires complétés	Taux de réponse
Soccer	76	65	86%
Hockey	48	28	58%
Gymnastique	57	42	74%
Natation	35	26	74%
Total	216	161	75%

D'après le tableau 1, il est possible de remarquer que le taux de réponse au soccer est le plus élevé (86 %). Ce taux peut s'expliquer par le fait que le contact avec les parents a été direct lors de la passation des questionnaires, soit avec l'entraîneur de l'équipe ou avec les parents. Il est donc possible que les parents aient choisi d'y répondre puisqu'ils étaient déjà sur place et attendaient la fin du cours de leur enfant. Seulement quelques parents ont opté pour le remplir à la maison et une vingtaine de questionnaires a été remis aux entraîneurs.

Pour ce qui est de la natation et de la gymnastique, les questionnaires ont été remis aux entraîneurs qui à leur tour les remettaient aux parents par l'entremise de l'enfant sportif. Cette procédure a dû être employée puisque les horaires étaient très variés et les parents déposaient souvent leur enfant aux entraînements et quittaient tout de suite après. Le taux de retour est donc un peu plus faible (74 %) qu'au soccer, mais est tout de même très satisfaisant.

Enfin, le taux de réponse au hockey est plus bas (58 %) puisque la saison régulière de ce sport était terminée lors de la collecte de données (en juin). Les équipes n'étaient plus formées, il était donc plus difficile de rejoindre les parents, même par l'entremise des entraîneurs. Exactement 32 questionnaires ont alors été postés aux parents des joueurs de la saison qui venait de se terminer. Une lettre du directeur de l'association était jointe à l'envoi en plus d'un coupon rabais d'un magasin fournisseur d'équipements de hockey et d'un billet de tirage afin de remercier les parents de prendre le temps de retourner le questionnaire complété dans l'enveloppe préaffranchie. Ensuite, 16 autres questionnaires ont été distribués lors de camps spécialisés en hockey durant la saison estivale (juillet 2010). Le taux de retour est donc satisfaisant étant donné les circonstances.

3.3.8 Évaluation du niveau de fidélité des échelles

Le niveau de consistance interne de l'instrument a été vérifié à partir du coefficient de fidélité (alpha de Cronbach) (Fortin, 2006). Le niveau de consistance interne doit se situer entre 0,70 et 0,90 et certains auteurs précisent qu'un coefficient doit être en moyenne à 0,70 lorsqu'il s'agit d'une nouvelle échelle (Laurencelle, 1998; Nunnally, 1978).

Les résultats de l'analyse d'items des échelles ont tous été compilés. Quelques items et échelles ont dû être retirés des analyses puisque ces derniers ne discriminaient pas suffisamment. D'après le tableau 2, il est possible de constater que l'indice de discrimination de la question 67 sous l'échelle *Buts élevés au suivi scolaire* est à seulement 0,18, ce qui est considéré faible. La question 67 : « L'école n'est qu'un passage obligatoire, je n'ai aucune ambition pour mon enfant de ce côté » possède un faible pouvoir de discrimination, donc elle a dû être retirée de l'analyse (les parents ont majoritairement tous répondu la même chose, c'est en conséquence une question inutile pour les analyses). Son égal du suivi sportif, la question 27, discrimine plus à 0,32. Cette question est alors retirée des deux (2) échelles afin de maintenir l'équilibre du questionnaire. Cet ajustement porte la valeur du alpha à 0,83 pour l'échelle des buts élevés au suivi scolaire et à 0,77 pour le suivi sportif. Ce qui est dans les normes souhaitées, puisque l'échelle du suivi sportif est de même envergure que l'alpha de l'échelle de Woolger (1992) qui était de 0,79.

Pour ce qui est de l'échelle *Aucun but*, elle est enlevée des analyses futures puisque la valeur de l'alpha est nettement sous la barre des standards autant au suivi scolaire qu'au suivi sportif. Il a été décidé de maintenir les résultats de l'échelle *Buts d'efforts* dans les analyses puisque la valeur au suivi scolaire est considéré acceptable avec son 0,74. Toutefois, l'alpha au suivi sportif de 0,54 est nettement plus faible que l'échelle de Woolger (1992) qui était à 0,67, donc les analyses ressortant de cette échelle seront à prendre avec prudence. Cependant, avec seulement trois (3) items pour évaluer la consistance interne, il est difficile d'obtenir une valeur acceptable.

Tableau 2 : Analyse d'items des échelles de la participation parentale

SUIVI SCOLAIRE				SUIVI SPORTIF			
Items	N	Item-Total	Alpha si item supprimé	Items	N	Item-Total	Alpha si item supprimé
Buts élevés			0,80	Buts élevés			0,75
Q42	158	0,49	0,79	Q2	158	0,50	0,71
Q47	158	0,68	0,74	Q7	159	0,59	0,69
Q54	158	0,58	0,77	Q14	160	0,39	0,74
Q67	158	0,18	0,83	Q27	160	0,32	0,77
Q59	157	0,75	0,72	Q19	159	0,64	0,67
Q48	159	0,63	0,75	Q8	158	0,56	0,70
Aucun but			0,62	Aucun but			0,55
Q49	159	0,48	0,50	Q9	158	0,48	0,34
Q43	159	0,44	0,51	Q3	160	0,26	0,54
Q56	158	0,45	0,51	Q16	160	0,33	0,48
Q72	159	0,29	0,63	Q32	160	0,27	0,53
Buts d'effort			0,74	Buts d'effort			0,54
Q46	159	0,53	0,69	Q6	159	0,37	0,51
Q45	159	0,69	0,48	Q5	159	0,47	0,30
Q64	158	0,47	0,75	Q24	160	0,31	0,52
Perception de la valeur			$r = 0,36$	Perception de la valeur			$r = 0,43$
Q60	157	0,27	(a)	Q20	159	0,27	(a)
Q50	159	0,27	(a)	Q10	159	0,27	(a)
Soutien affectif			0,74	Soutien affectif			0,62
Q41	159	0,49	0,71	Q1	160	0,36	0,59
Q44	159	0,39	0,73	Q4	160	0,26	0,60
Q65	158	0,54	0,70	Q25	160	0,50	0,55
Q55	158	0,20	0,77	Q15	160	0,13	0,68
Q71	159	0,50	0,71	Q31	158	0,28	0,60
Q62	158	0,61	0,69	Q22	160	0,45	0,55
Q68	159	0,41	0,73	Q28	160	0,43	0,55
Q52	158	0,50	0,71	Q12	160	0,38	0,57
Encadrement			0,82	Encadrement			0,84
Q69	159	0,62	0,80	Q29	160	0,64	0,81
Q51	159	0,59	0,80	Q11	160	0,62	0,81
Q61	158	0,66	0,79	Q21	159	0,64	0,81
Q53	159	0,56	0,80	Q13	160	0,62	0,81
Q57	157	0,55	0,80	Q17	160	0,40	0,83
Q66	158	0,42	0,82	Q26	160	0,35	0,84
Q58	157	0,42	0,82	Q18	160	0,54	0,82
Q70	159	0,44	0,81	Q30	160	0,44	0,83
Q63	158	0,52	0,81	Q23	158	0,65	0,81
Implication directe			0,81	Implication directe			0,70
Q73	159	0,49	0,80	Q33	160	0,36	0,69
Q74	159	0,57	0,79	Q34	160	0,22	0,71
Q75	159	0,55	0,79	Q35	160	0,31	0,69
Q76	159	0,58	0,79	Q36	159	0,46	0,66
Q77	159	0,52	0,79	Q37	160	0,25	0,70
Q78	160	0,53	0,79	Q38	159	0,37	0,68
Q79	160	0,49	0,80	Q39	160	0,62	0,61
Q80	160	0,44	0,80	Q40	160	0,55	0,63
Q81	160	0,44	0,80				
Q82	159	0,38	0,81				

L'échelle *Perception de la valeur* sera également retirée des analyses futures puisque la corrélation entre les deux (2) questions est faible, autant au suivi scolaire (0,36) qu'au suivi sportif (0,43). Certains facteurs peuvent être en cause : manque d'items, transformation des items ou modification du type d'échelle. En effet, Fredricks et Eccles (2005) avaient utilisé une échelle de Likert à 7 points (1 = pas du tout important à 7 = très important) comparativement à l'échelle à 4 points utilisés dans ce questionnaire (1 = totalement en désaccord à 4 = totalement en accord). De plus, lors du pré-test, une mère avait signifié une interrogation à propos du concept de « réussite » utilisé dans les questions 20 et 60. Il se peut donc que d'autres parents aient eu cette interrogation, ce qui a pu nuire à la validité de ces deux questions.

Pour les échelles *Soutien affectif*, deux questions (Q15 et Q55, son égal) semblent avoir posé problèmes. Dans une dizaine de questionnaires, à la question « Je fais un effort spécial pour rester informé et reconnaître les accomplissements de mon enfant dans son sport (Q15) ou à l'école (Q55) », certains parents avaient rayé leur réponse pour en mettre une autre (rayé 3 ou 4 pour mettre 1 ou 2, ou le contraire), d'autres avaient encerclé le mot « *spécial* » et mis un point d'interrogation même s'ils répondaient à la question puis d'autres ont écrit au-dessus de la question « ce n'est pas un effort, c'est facile ». Il est donc clair que cette question a porté confusion pour plusieurs parents. Il a alors été décidé de retirer ces deux questions des analyses subséquentes puisqu'elles ont pu être mal interprétées pour certains, puis parce qu'elles ne discriminent pas ni au suivi sportif ($\alpha = 0,13$) ni au suivi scolaire ($\alpha = 0,20$). Cette modification fait en sorte que la valeur du coefficient alpha passe à 0,77 pour le suivi scolaire et à 0,68 pour le suivi sportif, ce qui est considéré acceptable.

Les résultats de l'analyse d'items de l'échelle *Encadrement* se comparent très bien avec la version originale anglaise. En effet, la valeur du coefficient alpha est de 0,82 pour le suivi scolaire et de 0,84 pour le suivi sportif, ce qui est excellent. La valeur de l'alpha de la version originale anglaise du questionnaire de Woolger (1992) était de 0,78 pour

l'encadrement spécifique et de 0,73 pour l'encadrement général au plan sportif. Pour les besoins de cette recherche, il a été convenu d'analyser les deux parties de l'encadrement ensemble, sans en faire de distinction.

Toujours selon le tableau 2, l'échelle *Implication directe* s'avère aussi très satisfaisante pour le suivi scolaire (0,81). Pour l'échelle *Implication directe au suivi sportif*, le coefficient s'avère acceptable (0,70) puisque l'échelle a été construite et adaptée d'après trois outils distincts, dont l'un d'eux n'avait que 0,66 de coefficient alpha (Lee et Maclean, 1997). Il est nécessaire de se rappeler que les scores de toutes les échelles ont été divisés par le nombre d'items afin de créer un score moyen (allant de 1 à 4) permettant de les comparer d'un point de vue statistique. Ensuite, afin de mieux comparer la consistance interne de l'échelle *Implication directe* d'après les échelles originales de Hoover-Dempsey et Sandler (2005), une division a été faite d'après le type d'implication directe (à la maison et à l'école, voir tableau 3). Il est donc possible de remarquer que les échelles des items traduits et adaptés se comparent très bien avec celles de Hoover-Dempsey et Sandler (2005) qui avaient un coefficient de 0,85 à la maison et de 0,82 à l'école. Toutes les échelles considérées acceptables sont alors retenues pour les analyses subséquentes.

Tableau 3 : Analyse d'items des échelles de l'implication directe au suivi scolaire

Implication directe au suivi scolaire			
Items	N	Item-Total	Alpha si item supprimé
Implication directe à la maison			0,85
Q73	160	0,35	0,88
Q74	160	0,80	0,77
Q75	160	0,75	0,79
Q76	160	0,79	0,78
Q77	160	0,61	0,84
Implication directe à l'école			0,77
Q78	159	0,70	0,67
Q79	159	0,54	0,73
Q80	159	0,54	0,73
Q81	159	0,56	0,72
Q82	159	0,39	0,78

3.4 PROCÉDURES

Une rencontre a eu lieu avec les responsables de chaque club sportif choisi sur la Rive-Nord et la Rive-Sud de Québec afin d'expliquer le projet. Une fois l'approbation reçue, une lettre décrivant l'objectif de l'étude avec les procédures à suivre a été envoyée aux parents ciblés par l'entremise des clubs sportifs (voir annexe IV). Cette lettre faisait aussi mention de l'importance et du respect de la confidentialité.

Les questionnaires ont ensuite été acheminés aux parents volontaires lorsqu'ils venaient porter leurs enfants à leurs entraînements ou lors d'un match. Le parent avait le choix de répondre au questionnaire sur place ou bien de l'amener chez lui et le rapporter en revenant chercher son enfant. La collecte des données a eu lieu du 1^{er} juin au 16 juillet 2010. Tel que mentionné auparavant, certains parents ont reçu leur questionnaire par la poste. D'ailleurs, afin de motiver les parents à retourner leur questionnaire complété, et ainsi augmenter le taux de réponse, des prix de participation ont été annoncés dans la lettre de présentation selon le sport spécifique (chèques-cadeaux de divers endroits d'une valeur de 15 à 60\$).

Une fois tous les questionnaires récupérés, les prix de participation ont été tirés au hasard parmi les participants et ont été remis aux gagnants. Par la suite, les données ont été saisies et codées à l'aide du logiciel SPSS, version 17.0. Les données seront maintenant présentées, analysées et interprétées sous forme de statistiques (pourcentages, moyennes, corrélations) dans la section des résultats.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les données qui ont été recueillies à l'aide du questionnaire sur la participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif seront présentées principalement sous forme de tableaux pour rendre compte des données quantitatives de cette recherche. Tout d'abord, les statistiques descriptives seront présentées afin de mieux saisir la réalité du contexte des parents ayant fait partie de l'étude. Ensuite, les analyses statistiques (test-t et corrélations) seront présentés.

4.1 PORTRAIT DES PARTICIPANTS ET DE LEUR CONTEXTE

4.1.1 Portrait des parents

Les participants à la recherche sont tous des parents d'enfants du primaire pratiquant un sport compétitif en extrascolaire. Sur les 161 participants, 61,6 % sont des mères, 37,7 % sont des pères ou beaux-pères, et 0,6 % ont répondu « autre » au questionnaire.

Les parents soutiennent leur enfant qui pratique soit un sport individuel ($n = 67$), soit un sport collectif ($n = 91$) (voir tableau 4). D'une part, 40,2 % des questionnaires concernant un enfant qui pratique un sport collectif ont été répondus par des mères et 58,7 % ont été répondus par des pères. D'autre part, 91 % des questionnaires qui concernent un sport individuel pratiqué par l'enfant ont été complétés par des mères, comparativement à 9 % complétés par des pères.

Tableau 4 : Parent répondant au questionnaire selon le type de sport pratiqué par leur enfant

	Sport collectif ^a	Sport individuel ^b
Mères	37 (40,2 %) 18 filles / 19 garçons	61 (91 %) 51 filles / 10 garçons
Pères	54 (58,7 %) 28 filles / 26 garçons	6 (9 %) 4 filles / 2 garçons
Total	91 (42,4 %) 46 filles / 47 garçons	67 (57,6 %) 56 filles / 12 garçons

^a Soccer ou hockey^b Gymnastique ou natation

Ensuite, 51,3 % des parents ont des études universitaires, 37,2 % des études collégiales tandis que seulement 8,3 % ont des études professionnelles au secondaire et 3,2 % des études secondaires.

La grande majorité des parents travaille à temps plein soit de 21 à 40 heures par semaine (57,2 %) ou de 41 heures et plus par semaine (35,2 %). Une petite partie des parents travaille moins d'heures par semaine soit de 6 à 20 heures (3,1 %) ou de 0 à 5 heures (4,4 %).

4.1.2 Portrait de la famille

Parmi les participants à l'étude, 80,1 % font partie d'une famille traditionnelle (présence des deux parents biologiques) tandis que 19,9 % font partie d'une famille non-traditionnelle (11,2 % : famille monoparentale, 7,5 % : famille reconstituée et 1,2 % : famille adoptive). Pour ce qui est du nombre d'enfants dans la famille, 8,1 % des participants ont un (1) enfant ($n = 13$), 57,8 % ont deux (2) enfants ($n = 93$), 26,1 % ont trois (3) enfants ($n = 42$) et 8,1 % ($n = 13$) ont quatre (4) enfants ou plus dans la famille.

Bref, le type de famille des parents à l'étude diffère sensiblement du *Portrait de statistique du Québec* avec son 80 % de familles traditionnelles, ce qui fait qu'il n'y a que 18,7 % de familles monoparentales ou recomposées dans cette étude comparativement à 36 % au Québec (Ministère de la famille et des aînés, 2007). De plus, la moyenne du nombre d'enfants par famille est supérieure à celle du portrait statistique du Québec qui est de 1,5 enfant par famille (Ministère de la famille et des aînés, 2007). En effet, le nombre moyen d'enfants par famille est de 2,3 enfants dans le cadre de la présente recherche. Il semble donc que la réalité familiale des parents à l'étude soit un peu différente de la moyenne rapportée dans les statistiques des familles québécoises.

4.1.3 Portrait de l'enfant sportif

Les enfants pour lesquels les parents répondent au questionnaire sont tous des filles et des garçons qui étaient des élèves au primaire durant l'année scolaire 2009-2010. Puisqu'il est démontré qu'une diminution de l'implication parentale a lieu vers la quatrième année du primaire (Green *et al.*, 2007; Pelco et Ries, 1999), soit vers l'âge de 10 ans, une variable dichotomique a été créée selon le groupe d'âge auquel l'enfant appartenait (10 ans et moins, 11 ans et plus).

D'après le tableau 5, il est possible de constater que 62 % sont des filles âgées de 10 ans et moins puis 38 % sont âgées de 11 ans et plus. Selon les données, 84 % des filles ont un bon ou très bon rendement scolaire, tandis que 14 % ont de petites difficultés et 2 % éprouvent d'importantes difficultés scolaires selon la perception des parents. Du côté des garçons, 47 % sont âgés de 10 ans et moins puis 53 % sont âgés de 11 ans et plus. Toujours selon la perception des parents, 78 % des garçons ont un bon ou très bon rendement scolaire tandis que 19 % ont de petites difficultés scolaires et 3% éprouvent d'importantes difficultés scolaires. Au total, force est de constater que la très grande majorité des enfants concernés par cette étude ont un bon à très bon rendement scolaire et qu'une minorité seulement (2,5 %) éprouve d'importantes difficultés scolaires. Les 15,5 % restant

éprouvent quelques petites difficultés selon les parents. Malgré les différences relevées par le pourcentage entre les filles et les garçons à l'étude, il est important de préciser qu'aucune différence significative n'est notée ($t = 1,215$; $p = ,226$) entre le rendement des filles ($M = 3,50$; $ET = ,80$) et celui des garçons ($M = 3,30$; $ET = ,90$). Il faut préciser qu'un score moyen de « 3 » signifie que l'enfant a un « bon rendement » et que « 4 » signifie qu'il a un « très bon rendement » toujours selon la perception des parents.

Tableau 5 : Caractéristiques de l'enfant pour lequel le parent répond au questionnaire

		Filles	Garçons	Total
Groupe d'âge de l'enfant	10 ans et moins	63 (62 %)	28 (47 %)	91 (57 %)
	11 ans et plus	39 (38 %)	31 (53 %)	70 (43 %)
Rendement scolaire	Très bon rendement scolaire	65 (64 %)	32 (55 %)	97 (59 %)
	Bon rendement scolaire	21 (21 %)	13 (22 %)	34 (21,5 %)
	Éprouve de petites difficultés scolaires	14 (14 %)	11 (19 %)	25 (15,5 %)
	Éprouve d'importantes difficultés scolaires	2 (2 %)	2 (3 %)	4 (2,5 %)
Type de sport pratiqué	Collectif ^a	46 (45 %)	47 (80 %)	93 (58 %)
	Individuel ^b	56 (55 %)	12 (20 %)	68 (42 %)

^a Soccer ou hockey

^b Gymnastique ou natation

De plus, le tableau 5 précise également le type de sport pratiqué (collectif ou individuel) selon le sexe de l'enfant. Selon les données recueillies, 45 % des filles pratiquent un sport collectif et 55 % pratiquent un sport individuel tandis que 80 % des garçons pratiquent un sport collectif comparativement à 20 % qui pratiquent un sport individuel.

Le tableau 6 démontre que les enfants ont commencé à s'entraîner dans un niveau compétitif en moyenne vers l'âge de 8 ans ($\underline{M} = 3$) autant pour les enfants pratiquant un sport collectif ($\underline{M} = 2,9$) que pour ceux pratiquant un sport individuel ($\underline{M} = 3,1$). Du côté des sports collectifs, 31 % des enfants ont commencé à l'âge de 8 ans, 27 % à l'âge de 9 ans, 18 % à 7 ans, 17 % à 6 ans et moins, 4 % à 10 ans et 2 % ont débuté à 11 ans et plus. Pour les sports individuels, on remarque que 34 % des enfants commencent la pratique de leur sport à l'âge de 6 ans et moins, 21 % à l'âge de 9 ans, 19 % à 10 ans, 12 % à 8 ans, 8 % à 11 ans et plus, puis 6 % à l'âge de 7 ans.

Tableau 6 : Âge auquel l'enfant a commencé à s'entraîner au niveau compétitif selon le type de sport

	1 = 6 ans et moins	2 = 7 ans	3 = 8 ans	4 = 9 ans	5 = 10 ans	6 = 11 ans et plus	$\underline{M}$
Sport collectif ^a	16 (17 %)	17 (18 %)	29 (31 %)	25 (27 %)	4 (4 %)	2 (2 %)	2,9
Sport individuel ^b	23 (34 %)	4 (6 %)	8 (12 %)	14 (21 %)	13 (19 %)	5 (8 %)	3,1
Total	39	21	37	39	17	7	3

^a Soccer ou hockey

^b Gymnastique ou natation

De plus, chaque type de sport (collectif ou individuel) comporte ses exigences pour les enfants et leurs parents en nombre d'heures et de jours d'entraînement, en nombre de compétitions ou de matchs obligatoires à participer et a un coût relatif à cette participation sportive. Le tableau 7 expose les différences selon le type de sport auquel l'enfant participe, indique le pourcentage d'enfants pour chacune des catégories (nombre d'heures, de jours, de compétitions ou matchs et coût relatif au sport) et présente le score moyen (en caractère gras) de chaque exigence selon le type de sport.

Pour interpréter ces scores moyens, il est nécessaire d'arrondir à l'unité près afin de mieux comprendre leur signification. On peut remarquer que les sports collectifs impliquent en moyenne de 4 à 6 heures d'entraînement par semaine ($\underline{M} = 1,7$) sur 2 jours d'entraînement ($\underline{M} = 2,4$), les jeunes participent à plusieurs matchs soit entre 7 à 12 matchs par année ($\underline{M} = 3,5$) et ces sports impliquent un coût annuel moyen de 500 à 999 \$ ($\underline{M} = 2,3$).

Du côté des sports individuels, ceux-ci impliquent en moyenne de 7 à 9 heures d'entraînement par semaine ($\underline{M} = 3,1$) sur 3 jours d'entraînement ($\underline{M} = 3,2$), 4 à 6 compétitions par année ($\underline{M} = 1,9$) et ces sports individuels impliquent un coût annuel moyen de 1000 à 1999 \$ ($\underline{M} = 2,9$).

Tableau 7 : Exigence en temps et en argent selon le type de sport

	Sport collectif <i>n</i> = 93	<u>M</u>	Sport individuel <i>n</i> = 68	<u>M</u>
Nombre d'heures d'entraînement par semaine ^a	1 = 1 à 3 h (45,7 %) 2 = 4 à 6 h (44,6 %) 3 = 7 à 9 h (8,7 %) 4 = 10 à 12 h (0 %) 5 = 13 h et plus (1,1 %)	1,7	1 = 1 à 3 h (6 %) 2 = 4 à 6 h (20,9 %) 3 = 7 à 9 h (38,8 %) 4 = 10 à 12 h (22,4 %) 5 = 13 h et plus (11,9 %)	3,1
Nombre de jours d'entraînement par semaine ^b	1 jour/sem. (17,4 %) 2 jours/sem. (42,4 %) 3 jours/sem. (25 %) 4 jours/sem. (12 %) 5 jours et plus/sem. (3,3 %)	2,4	1 jour/sem. (0 %) 2 jours/sem. (10,4 %) 3 jours/sem. (62,7 %) 4 jours/sem. (23,9 %) 5 jours et plus/sem. (3 %)	3,2
Nombre de compétitions ou de matchs ^c	1 = 1 à 3 (23,7 %) 2 = 4 à 6 (16,1 %) 3 = 7 à 9 (2,2 %) 4 = 10 à 12 (4,3 %) 5 = 13 et plus (53,8 %)	3,5	1 = 1 à 3 (32,8 %) 2 = 4 à 6 (53,7 %) 3 = 7 à 9 (9 %) 4 = 10 à 12 (3 %) 5 = 13 et plus (1,5 %)	1,9
Coût annuel ^d	1 = Moins de 500 \$ (28 %) 2 = 500 à 999 \$ (32,2 %) 3 = 1000 à 1999 \$ (18,3 %) 4 = 2000 \$ et plus (21,5 %)	2,3	1 = Moins de 500 \$ (10,6 %) 2 = 500 à 999 \$ (10,6 %) 3 = 1000 à 1999 \$ (54,5 %) 4 = 2000 \$ et plus (24,2 %)	2,9

^{a-b-c-d} de septembre 2009 à juin 2010

4.2 RÉSULTATS

Chacune des questions de recherche sera donc analysée selon les données rapportées. Il est à noter que, tel que précisé dans le chapitre précédent, les variables de la *Perception des valeurs* et la sous-échelle *Aucun but* de la variable *Buts et aspirations* n'ont pas été retenues, donc elles ne feront pas partie de l'analyse des résultats ni de la discussion.

4.2.1 Question 1 : Niveau de participation parentale

La première question de recherche souhaitait examiner le *niveau de participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif des parents d'élèves du primaire pratiquant un sport compétitif en regard des variables à l'étude*.

En tenant compte des scores moyens de chacune des échelles, il est possible de positionner la valeur, en arrondissant à l'unité près, selon si les parents sont (1) « Totalelement en désaccord », (2) « Plutôt en désaccord », (3) « En accord », et (4) « Totalelement en accord » avec les énoncés de l'échelle. Pour la variable de l'implication directe, le positionnement se situe selon la fréquence de leurs comportements : (1) « Jamais », (2) « Parfois », (3) « Souvent », et (4) « Très souvent ».

Niveau de participation parentale au suivi scolaire

Selon le tableau 8, il est possible de constater que les parents sont en moyenne légèrement en accord avec les énoncés des *buts élevés* ($\underline{M} = 2,60$; $\underline{ET} = ,58$) et des *buts d'efforts* ($\underline{M} = 2,75$; $\underline{ET} = ,61$) de la participation parentale au suivi scolaire, puisqu'ils se situent entre le *plutôt en accord* et le *plutôt en désaccord*. Ils sont *plutôt en accord* avec les énoncés d'*encadrement* ($\underline{M} = 3,11$; $\underline{ET} = ,46$) et présentent un accord élevé avec ceux du *soutien affectif* ($\underline{M} = 3,45$; $\underline{ET} = ,39$). Toutefois, il est possible de remarquer que le score moyen du soutien affectif au suivi scolaire est plus élevé que les autres échelles et se

rapproche du *totallement en accord*. Cela signifie que, par exemple, les parents sont presque totallement en accord avec le fait d'encourager leur enfant à discuter de ses expériences vécues à l'école ou de féliciter les efforts de leur enfant lors de ses évaluations, peu importe son résultat.

Tableau 8 : Scores moyens et écarts-types des variables de la participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif

	Participation parentale au suivi scolaire		Participation parentale au suivi sportif	
	<u>M</u> ^a	<u>ET</u>	<u>M</u> ^b	<u>ET</u>
Buts élevés ^c	2,60	(,58)	1,94	(,51)
Buts d'effort ^d	2,75	(,61)	3,48	(,45)
Soutien affectif	3,45	(,39)	3,59	(,31)
Encadrement	3,11	(,46)	2,28	(,53)
Implication directe	2,67	(,54)	2,91	(,46)
à la maison	3,17	(,67)	-	-
à l'école	2,16	(,66)	-	-

^{a-b} Score moyen sur 4 : totallement en désaccord (1) à totallement en accord (4)

^{c-d} Sous-échelles de la variable *Buts et aspirations*

En ce qui a trait à l'*implication directe* au suivi scolaire, les parents à l'étude affirment s'impliquer entre *parfois* et *souvent* (M = 2,67; ET = ,54). Néanmoins, en précisant le type d'implication, il est possible de constater que l'implication à la maison est plus élevée (M = 3,17; ET = ,67) que l'implication à l'école (M = 2,16; ET = ,66). En effet, les parents s'impliquent *souvent* à la maison (aide son enfant à étudier, fait pratiquer ses maths, parle avec son enfant de sa journée à l'école, etc.) tandis qu'il s'implique que

parfois à l'école (est bénévole, assiste à des événements spéciaux, est impliqué dans une structure de participation parentale de l'école, etc.).

Niveau de participation parentale au suivi sportif

La participation au suivi sportif est aussi examinée selon le score moyen. Il est donc possible de remarquer que les parents sont en moyenne *plutôt en désaccord* avec les énoncés des *Buts élevés* de la participation parentale au suivi sportif ($\underline{M} = 1,94$; $\underline{ET} = ,51$) et avec les énoncés d'*Encadrement* ($\underline{M} = 2,28$; $\underline{ET} = ,53$). Cela signifie que les parents sont *plutôt en désaccord* avec le fait de croire que leur enfant doit être un des meilleurs athlètes de son groupe d'âge ou avec le fait d'interpeller son enfant pour lui donner des directives au moment où sa performance n'est pas adéquate.

Du côté des *Buts d'efforts*, les parents sont en moyenne *plutôt en accord* à *totalelement en accord* avec les énoncés ($\underline{M} = 3,48$; $\underline{ET} = ,45$). Les parents affirment donc qu'en autant que leur enfant fasse de son mieux, ils sont satisfaits même s'il ne gagne pas. Toujours en lien avec le suivi sportif, les parents sont *totalelement en accord* avec les énoncés du *Soutien affectif* ($\underline{M} = 3,59$; $\underline{ET} = ,31$), par exemple, en encourageant leur enfant à discuter de ses expériences sportives, qu'elles soient bonnes ou mauvaises. Enfin, les parents affirment s'impliquer *souvent* au suivi sportif selon les énoncés de l'*Implication directe* ($\underline{M} = 2,91$; $\underline{ET} = ,46$), c'est-à-dire qu'ils assistent souvent aux compétitions ou matchs de leur enfant ou bien discutent souvent des progrès de leur enfant avec l'entraîneur.

4.2.2 Question 2 : Différences de participation parentale

En plus de répondre à la deuxième question de recherche pour vérifier *s'il existait des différences entre la participation parentale au suivi scolaire et celle au suivi sportif chez les parents d'élèves du primaire en regard des variables à l'étude* (tableau 9), trois sous-questions faisaient aussi partie du questionnement. Ces trois sous-questions avaient

comme but de vérifier s'il existait des différences selon si c'est la mère ou le père qui répond au questionnaire ou si l'âge des enfants ou le type de sport influencent les résultats. Les tableaux 10, 11 et 12 présenteront donc respectivement les résultats selon : a) le répondant (mère ou père), b) l'âge des enfants (10 ans et moins ou 11 ans et plus), et c) le type de sport pratiqué par l'enfant (sport individuel ou collectif).

Tout d'abord, le tableau 9 indique qu'il existe une différence significative entre le suivi scolaire et le suivi sportif pour chacune des variables à l'étude selon le test-t pairé. Il est possible de constater que les parents ont des *Buts* plus élevés au suivi scolaire qu'au suivi sportif ($t = 15,687$; $p = ,000$) et qu'il en est de même pour l'*Encadrement* ($t = 20,852$; $p = ,000$). Les parents ont donc plus d'ambition pour leur enfant et les encadrent plus lorsqu'il est question de suivi scolaire.

Ensuite, le test-t pairé révèle que le score moyen de la variable *Buts d'effort* au suivi sportif est plus élevé que celui du suivi scolaire ($t = -15,093$; $p = ,000$), que le score moyen du *Soutien affectif* des parents est également plus important au suivi sportif qu'au suivi scolaire ($t = -5,931$; $p = ,000$) et qu'il en est de même pour l'*Implication directe* ($t = -4,684$; $p = ,000$). Cela signifie que les parents ont comme visée de promouvoir l'effort plus que la performance sur le plan sportif, soutiennent davantage leur enfant lors du suivi sportif et s'impliquent plus de façon directe au suivi sportif comparativement au suivi scolaire. Toutefois, il faut mentionner que l'implication parentale au suivi scolaire varie selon que le parent s'implique à la maison ou à l'école. Il existe d'ailleurs une différence significative insistant sur le fait que les parents à l'étude s'impliquent davantage auprès de leur enfant à la maison plutôt qu'à l'école ($t = 16,410$; $p = ,000$).

Tableau 9 : Différence des scores moyens de la participation parentale au suivi scolaire (*SCO*) et au suivi sportif (*SPO*)

Variables pairées	Test-t		
	<u>M</u>	<u>ET</u>	Différence <i>SCO/SPO</i>
Buts élevés au suivi scolaire et Buts élevés au suivi sportif	0,66	(,53)	15,687***
Buts d'effort au suivi scolaire et Buts d'effort au suivi sportif	-0,73	(,61)	- 15,093***
Soutien affectif au suivi scolaire et Soutien affectif au suivi sportif	-0,14	(,30)	- 5,931***
Encadrement au suivi scolaire et Encadrement au suivi sportif	0,84	(,51)	20,852***
Implication directe au suivi scolaire et Implication directe au suivi sportif ¹⁵	-0,24	(,65)	- 4,684***
Implication directe au suivi scolaire à la maison et Implication directe au suivi scolaire à l'école	1,02	(,78)	16,410***

*** $p < ,001$

a) Y a-t-il des différences (ou des similitudes) selon le répondant : mère ou père ?

Le tableau 10 présente les résultats de la différence des scores moyens entre les variables de participation parentale au suivi scolaire et les variables au suivi sportif selon le répondant (mère ou père). Il est possible de constater que la moitié des variables démontrent qu'une différence significative existe entre elles, donc l'hypothèse affirmant qu'il n'existe pas de différence dans la participation parentale entre les pères et les mères doit être rejetée pour les variables suivantes: *buts élevés au suivi scolaire*, *buts d'effort au*

¹⁵ Rappel : les échelles ont été ramenées à des scores moyens sur 4 en vue de les comparer statistiquement. Toutefois, puisque les échelles *Implication directe* sont différentes au suivi sportif et au suivi scolaire, les résultats doivent être interprétés avec précaution.

suivi scolaire, soutien affectif au suivi scolaire et au suivi sportif puis implication directe au suivi scolaire (en plus de la différenciation avec l'*implication directe à l'école*). Toutefois, aucune différence significative n'existe pour les autres variables : *buts élevés au suivi sportif, buts d'effort au suivi sportif, encadrement au suivi scolaire et au suivi sportif, implication directe au suivi sportif et implication directe au suivi scolaire à la maison*.

Tableau 10 : Différence des scores moyens des variables de la participation parentale selon le répondant (mère/père)

		Mère		Père		Test-t
		<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	Diff. mère/père
Buts élevés	suivi scolaire	2,52	(,58)	2,73	(,56)	- 2,185*
	suivi sportif	1,88	(,53)	2,02	(,49)	- 1,615
Buts d'effort	suivi scolaire	2,85	(,61)	2,56	(,55)	3,006**
	suivi sportif	3,50	(,43)	3,42	(,47)	1,109
Soutien affectif	suivi scolaire	3,55	(,36)	3,28	(,39)	4,308***
	suivi sportif	3,66	(,28)	3,48	(,34)	3,442**
Encadrement	suivi scolaire	3,13	(,46)	3,06	(,46)	,911
	suivi sportif	2,24	(,55)	2,31	(,52)	- ,805
Implication directe	suivi scolaire	2,76	(,54)	2,48	(,49)	3,313**
	suivi sportif	2,95	(,44)	2,82	(,49)	1,737
Implication directe au suivi scolaire	à la maison	3,22	(,67)	3,07	(,67)	1,402
	à l'école	2,31	(,70)	1,89	(,52)	4,233***

* $p < ,05$

** $p < ,01$

*** $p < ,001$

En regardant de plus près, il est possible de remarquer qu'il existe une différence significative sur le plan scolaire lorsqu'il est question des *buts élevés* entre le père et la mère ($t = -2,185$; $p = ,03$), mais aussi quant aux *buts d'effort* ($t = 3,006$; $p = ,003$). Le score moyen du père ($\underline{M} = 2,73$; $\underline{ET} = ,56$) révèle des *buts* plus élevés que celui de la mère ($\underline{M} = 2,52$; $\underline{ET} = ,58$) quant au suivi scolaire de l'enfant. La différence significative des *buts d'effort* diffère toutefois des *buts élevés*, car cette fois, c'est la mère ($\underline{M} = 2,85$; $\underline{ET} = ,61$) qui a un score moyen des *buts d'effort* plus élevé que celui du père ($\underline{M} = 2,56$; $\underline{ET} = ,55$) quant au suivi scolaire. Le père semble donc tendre vers des buts élevés pour son enfant lorsqu'il est question de suivi scolaire tandis que la mère semble plutôt miser sur les buts d'effort.

Il s'avère que les tests-t pour la variable du *soutien affectif* sont significatifs autant au suivi scolaire ($t = 4,308$; $p = ,000$) qu'au suivi sportif ($t = 3,442$; $p = ,001$). Il existe donc une différence significative entre le score du *soutien affectif* des mères et celui des pères. Selon les résultats, les mères soutiennent plus leur enfant sur le plan scolaire ($\underline{M} = 3,55$; $\underline{ET} = ,36$) et aussi sur le plan sportif ($\underline{M} = 3,66$; $\underline{ET} = ,28$) comparativement aux pères (scolaire : $\underline{M} = 3,28$; $\underline{ET} = ,39$; sportif : $\underline{M} = 3,48$; $\underline{ET} = ,34$).

Ensuite, le test-t démontre une différence significative quant à *l'implication directe au suivi scolaire* ($t = 3,313$; $p = ,001$), mais aucune différence significative n'existe quant à *l'implication au suivi sportif*. Il est d'ailleurs possible de constater que ce sont les mères qui s'impliquent davantage auprès de leur enfant au suivi scolaire ($\underline{M} = 2,76$; $\underline{ET} = ,54$) que les pères ($\underline{M} = 2,48$; $\underline{ET} = ,49$)¹⁶ lorsque l'implication directe à la maison et celle à l'école sont combinées. Toutefois, il n'y a pas de différence significative selon le répondant pour ce qui est de *l'implication à la maison*, c'est-à-dire que les deux parents semblent s'impliquer au même niveau lorsqu'il est question de superviser les devoirs et d'aider l'enfant dans son étude à la maison. C'est au niveau de *l'implication à l'école* qu'une différence significative

¹⁶ Petit rappel : Pour positionner la valeur, arrondir à l'unité près : valeur de « 2 » signifie que le parent participe « parfois », et valeur de « 3 » signifie qu'il participe « souvent ».

est remarquée dans l'implication directe des parents selon le répondant ($t = 4,233$; $p = ,000$). Les mères ($\underline{M} = 2,31$; $\underline{ET} = ,70$) semblent s'impliquer davantage à l'école que les pères ($\underline{M} = 1,89$; $\underline{ET} = ,52$), même si leur participation à l'école est plus faible qu'à la maison.

b) Y a-t-il des différences (ou des similitudes) selon l'âge des enfants ?

Selon le tableau 11, il est possible de constater que peu de différences significatives existent entre les deux groupes d'âge pour la plupart des variables à l'étude quant à la participation parentale. Les seules variables qui démontrent une différence significative sont l'*encadrement au suivi scolaire* ($t = 2,470$; $p = ,015$), l'*encadrement au suivi sportif* ($t = 2,840$; $p = ,005$) et l'*implication directe au suivi scolaire à la maison* ($t = 3,404$; $p = ,001$).

Ces résultats démontrent que les parents encadrent davantage leur enfant sur le plan scolaire lorsque l'enfant est âgé de 10 ans et moins ($\underline{M} = 3,19$; $\underline{ET} = ,42$) comparativement à lorsqu'il est âgé de 11 ans et plus ($\underline{M} = 3,01$; $\underline{ET} = ,50$). Même constatation quant au suivi sportif ; les parents encadrent plus leur enfant sur le plan sportif lorsque celui-ci est âgé de 10 ans et moins ($\underline{M} = 2,37$; $\underline{ET} = ,51$) comparativement à lorsqu'il est âgé de 11 ans et plus ($\underline{M} = 2,13$; $\underline{ET} = ,55$). Il est important de rappeler que le score « 2 » signifie que les parents sont *plutôt en désaccord* avec les items énoncés et que le score « 3 » signifie qu'ils sont *plutôt en accord*. Les parents des enfants de 10 ans et moins sont donc plus en accord avec les items énoncés du questionnaire que les parents d'enfants de 11 ans et plus (« je dis souvent à mon enfant comment aborder son prochain match (suivi sportif) ou sa prochaine évaluation (suivi scolaire) », « avant une compétition (suivi sportif) ou une évaluation (suivi scolaire), je rappelle à mon enfant les points sur lesquels il a besoin de travailler »).

Pour ce qui est de l'*implication directe des parents au suivi scolaire*, le résultat montre que c'est à la maison qu'une différence significative existe lorsque l'âge est

comparé. Les parents semblent s'impliquer plus à la maison auprès de leur enfant de 10 ans et moins ($\underline{M} = 3,33$; $\underline{ET} = ,61$) que les parents d'enfants de 11 ans et plus ($\underline{M} = 2,97$; $\underline{ET} = ,70$), mais aucune différence significative n'existe quant à l'implication directe à l'école.

Tableau 11 : Différence des scores moyens des variables de participation parentale selon l'âge des enfants (10 ans et moins/11 ans et plus)

		10 ans et moins		11 ans et plus		Test-t
		<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	Diff. Âge
Buts élevés	suivi scolaire	2,62	(,59)	2,58	(,57)	,360
	suivi sportif	1,96	(,51)	1,90	(,51)	,811
Buts d'effort	suivi scolaire	2,75	(,61)	2,75	(,60)	,005
	suivi sportif	3,51	(,43)	3,43	(,47)	1,184
Soutien affectif	suivi scolaire	3,50	(,37)	3,39	(,41)	1,764
	suivi sportif	3,62	(,28)	3,55	(,34)	1,511
Encadrement	suivi scolaire	3,19	(,42)	3,01	(,50)	2,470*
	suivi sportif	2,37	(,51)	2,13	(,55)	2,840**
Implication directe	suivi scolaire	2,73	(,53)	2,58	(,54)	1,671
	suivi sportif	2,95	(,47)	2,85	(,44)	1,465
Implication directe au suivi scolaire	à la maison	3,33	(,61)	2,97	(,70)	3,404**
	à l'école	2,13	(,67)	2,19	(,66)	-,617

* $p < ,05$

** $p < ,01$

c) Y a-t-il des différences (ou des similitudes) selon le type de sport pratiqué par l'enfant ?

Le tableau 12 présente les scores moyens des variables de participation parentale selon que le sport pratiqué par l'enfant est de type collectif (hockey, soccer) ou individuel (gymnastique, natation). Autant au suivi scolaire qu'au suivi sportif, les *buts élevés*, les *buts d'effort* et l'*implication directe* ne démontrent aucune différence significative sur la participation parentale selon le type de sport pratiqué par l'enfant. L'*encadrement au suivi scolaire* n'indique pas non plus de différence.

Une différence significative s'illustre toutefois quant au *soutien affectif*, autant au suivi scolaire ($t = -3,363$; $p = ,001$) qu'au suivi sportif ($t = -3,890$; $p = ,000$). Selon les scores moyens au suivi scolaire, les parents manifestent un soutien affectif plus élevé lorsque leur enfant pratique un sport individuel ($\underline{M} = 3,57$; $\underline{ET} = ,37$) que lorsque leur enfant pratique un sport collectif ($\underline{M} = 3,36$; $\underline{ET} = ,38$). Même constatation au niveau du suivi sportif ; le soutien affectif est plus élevé chez le parent lorsque son enfant pratique un sport individuel ($\underline{M} = 3,69$; $\underline{ET} = ,25$) que lorsqu'il pratique un sport collectif ($\underline{M} = 3,52$; $\underline{ET} = ,33$).

Ensuite, une différence significative est notée relativement à l'*encadrement au suivi sportif* des parents selon que leur enfant pratique un sport collectif ou individuel ($t = 2,138$; $p = ,034$). En effet, il s'avère intéressant de constater que le score moyen est supérieur chez les parents dont l'enfant pratique un sport collectif ($\underline{M} = 2,35$; $\underline{ET} = ,52$) comparativement au score moyen des parents dont l'enfant pratique un sport individuel ($\underline{M} = 2,16$; $\underline{ET} = ,55$).

Tableau 12 : Différence des scores des variables de participation parentale selon le type de sport (Collectif/Individuel)

		Sport collectif (C)		Sport individuel (I)		Test-t
		<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	Diff. C/I
Buts élevés	suivi scolaire	2,66	(,57)	2,52	(,59)	1,531
	suivi sportif	1,99	(,49)	1,86	(,54)	1,613
Buts d'effort	suivi scolaire	2,70	(,60)	2,81	(,62)	- 1,115
	suivi sportif	3,44	(,44)	3,52	(,46)	- 1,051
Soutien affectif	suivi scolaire	3,36	(,38)	3,57	(,37)	- 3,363**
	suivi sportif	3,52	(,33)	3,69	(,25)	- 3,89***
Encadrement	suivi scolaire	3,12	(,47)	3,10	(,47)	,299
	suivi sportif	2,35	(,52)	2,16	(,55)	2,138*
Implication directe	suivi scolaire	2,66	(,55)	2,68	(,53)	- ,226
	suivi sportif	2,88	(,49)	2,95	(,42)	- ,950
Implication directe au suivi scolaire	à la maison	3,17	(,69)	3,18	(,64)	- ,058
	à l'école	2,14	(,66)	2,18	(,67)	- ,301

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

4.2.3 Question 3 : liens entre variables à l'étude

La troisième question sera examinée à partir d'un tableau de corrélations de Pearson afin de vérifier *l'intensité des liens entre les variables à l'étude concernant le parent participant et le rendement scolaire de l'enfant*. Le tableau 13 présente les résultats des analyses de corrélation de Pearson réalisées entre les différentes variables de la troisième question de recherche (*rendement scolaire de l'enfant, niveau de scolarité du parent,*

aspirations scolaires du parent pour l'enfant, scores moyens des buts élevés au suivi scolaire et au suivi sportif, scores moyens des buts d'effort au suivi scolaire et au suivi sportif).

Tableau 13 : Tableau de corrélations de Pearson

	1	2	3	4	5	6	7
1 Rendement scolaire de l'enfant	-						
2 Niveau de scolarité du parent	,146	-					
3 Aspirations scolaires du parent pour l'enfant (diplôme)	,500**	,187*	-				
4 Buts élevés au suivi scolaire	,200*	,110	,253**	-			
5 Buts élevés au suivi sportif	-,090	-,167*	-,008	,525**	-		
6 Buts d'effort au suivi scolaire	-,014	-,122	,092	-,420**	-,130	-	
7 Buts d'effort au suivi sportif	,156*	,151	,101	-,146	-,310**	,361**	-

* $p < ,05$

** $p < ,01$

Selon le tableau de corrélations (tableau 13), il existe un lien significatif plutôt faible entre le rendement scolaire de l'enfant et les variables : *buts élevés au suivi scolaire* ($r = ,200$; $p = ,012$) et *buts d'effort au suivi sportif* ($r = ,156$; $p = ,049$). Un lien plutôt faible existe entre le *niveau de scolarité du parent* et les *aspirations scolaires du parent pour l'enfant* ($r = ,187$; $p = ,023$). Puis, une relation négative existe entre le *niveau de scolarité des parents* et les *buts élevés au suivi sportif* ($r = -,167$; $p = ,037$). Toutefois, une

forte corrélation existe entre le *rendement scolaire de l'enfant* et les *aspirations scolaires du parent pour l'enfant* ($r = ,500$; $p = ,000$) ce qui signifie que, plus les aspirations scolaires du parent pour l'enfant augmentent, plus le rendement scolaire de l'enfant augmente, et vice versa.

Il existe également une corrélation entre les aspirations scolaires du parent pour l'enfant et les buts élevés des parents au suivi scolaire ($r = ,253$; $p = ,002$) qui montre qu'une relation positive modérée existe entre ces deux variables. Donc, plus les parents ont de grandes aspirations pour leur enfant au plan scolaire (songent à une diplomation collégiale ou universitaire pour l'enfant), plus les parents ont des buts élevés quant au suivi scolaire, et l'inverse est aussi vrai.

La forte corrélation entre le score des *buts élevés au suivi sportif* et des *buts élevés au suivi scolaire* ($r = ,525$; $p = ,000$) dévoile que plus les parents ont des buts élevés pour leur enfant au plan sportif, plus ils en ont également au niveau scolaire, et l'inverse est aussi vrai. Il est possible de remarquer une corrélation négative assez élevée entre les *buts élevés au suivi scolaire* et les *buts d'effort au suivi scolaire* ($r = -,420$; $p = ,000$). Ce résultat démontre que plus les parents ont des buts élevés au suivi scolaire, moins ils croient à l'importance des buts d'effort (et l'inverse : moins ils croient aux buts d'effort, plus les parents ont des buts élevés).

Tel qu'au suivi scolaire, il existe une association négative entre les *buts d'effort* et les *buts élevés au suivi sportif* ($r = -,310$; $p = ,000$). Ce résultat indique par le fait même que plus les parents ont des buts élevés pour leurs enfants au suivi sportif, moins ils croient à l'importance des buts d'effort au niveau du sport, et l'inverse est aussi vrai. Finalement, le tableau 13 affiche une corrélation significative entre les *buts d'effort au suivi sportif* et les *buts d'effort au suivi scolaire* ($r = ,361$; $p = ,000$). Plus les parents croient à l'importance des buts d'effort pour leur enfant sur le plan scolaire, plus ils y croient également sur le plan sportif, et l'inverse est également vrai.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le but de cette recherche était d'examiner la participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif des parents d'élèves du primaire pratiquant un sport compétitif en extrascolaire. Pour y parvenir, le niveau de participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif a été mesuré et certaines différences et similitudes ont été relevées. Dans ce chapitre, il sera d'abord question de cerner le profil des parents à l'étude ainsi que le contexte dans lequel ils évoluent par l'analyse de quelques questions descriptives. Ensuite, chacune des questions de recherche sera approfondie en lien avec le cadre théorique et les recherches actuelles pour mieux en comprendre les enjeux.

5.1 RÉFLEXION SUR LE PORTRAIT DES PARTICIPANTS ET LEUR CONTEXTE

Les résultats du portrait familial ont permis de constater que la population à l'étude ne représente pas typiquement les familles au Québec, car les parents questionnés font majoritairement partie d'une famille traditionnelle avec un nombre plus élevé d'enfants que la moyenne statistique québécoise. En effet, 92 % des parents ont deux enfants ou plus tandis que la moyenne au Québec est de 1,5 enfant par famille, puis moins de 20 % des participants font partie d'une famille non-traditionnelle comparativement à 36 % au Québec (Ministère de la famille et des aînés, 2007).

Pour ce qui est du portrait de l'enfant sportif, il est possible de constater qu'il y a plus de filles que de garçons qui sont âgés de 10 ans et moins, mais que les garçons sont plus nombreux chez les 11 ans et plus. Cette différence semble être liée au fait que plus de filles

à l'étude pratiquent un sport individuel, tandis que les garçons pratiquent à 80 % un sport collectif où la spécialisation est plus tardive. Il faut se rappeler que les sports individuels choisis étaient un sport à spécialisation hâtive (gymnastique) et un sport qui exige une capacité d'adaptation à un milieu spécifique (natation), donc les deux sports devaient être commencés tôt (Marier, 2007). Outre ce fait, il est démontré que même chez les adultes, la participation sportive diffère selon le genre. Selon les statistiques canadiennes, les femmes préfèrent pratiquer la natation, qui est un sport individuel, et les hommes préfèrent le hockey, qui est un sport collectif, donc ces résultats ne sont guère surprenants (Ifedi, 2005).

À première vue, selon la perception des parents sur le rendement scolaire, les filles semblent avoir un rendement scolaire légèrement supérieur à celui des garçons et moins de difficultés scolaires d'après les pourcentages à l'étude. Toutefois, il faut souligner que la différence entre les scores moyens des garçons et des filles n'est pas significative, donc les garçons réussissent aussi bien que les filles à l'école. Il est à noter que certaines études démontrent que les filles réussissent mieux à l'école, mais uniquement en français (Deslandes, 2005). Les statistiques québécoises du MELS (2010) affichent néanmoins un taux d'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) en cinq ans inférieur chez les garçons (54,9 %) que chez les filles (67,5 %). Selon Lagacé-Séguin et Case (2010), autant la participation parentale que les activités extrascolaires prédisent le bien-être et le bon rendement scolaire chez les jeunes. Il est donc possible que la participation sportive des garçons à l'étude, ainsi que le soutien de leur parent, autant au suivi scolaire que sportif, les aident à avoir un meilleur rendement scolaire et à persévérer à l'école. Il est certain que ce n'est qu'une hypothèse, puisque les données de la présente recherche sur le rendement scolaire proviennent uniquement de la perception des parents, sans différencier les matières scolaires, et que les jeunes n'en sont qu'au primaire, mais c'est une piste à ne pas négliger et qui mérite d'être examinée. Il est à noter que, contrairement à cette étude-ci où seuls les sports compétitifs sont considérés comme activités extrascolaires, l'étude exploratoire de Lagacé-Séguin et Case (2010) menée auprès de 72 Canadiens âgés de 9 à 13 ans et leurs parents comprenait une liste de différentes activités extrascolaires, dont les sports d'équipe.

L'étude ne différenciait pas les garçons des filles, mais indiquait que certains enfants bénéficiaient plus des activités extrascolaires que d'autres et que ces activités étaient, entre autres, un facteur de protection contre le décrochage scolaire entre autres (Lagacée-Séguin et Case, 2010).

Ce qui est assuré, c'est que les parents interrogés s'impliquent en temps et en argent lorsqu'il est question du suivi sportif, car cette étude démontre que les parents se déplacent en moyenne 2 à 3 fois par semaine, sans compter les matchs ou compétitions (de 7 à 12 par année), et déboursent en moyenne de 500 à 2000 \$ annuellement (sans compter les camps ou les entraînements l'été). Ce constat rejoint donc de nombreuses recherches à propos de l'implication des parents quant à l'aspect financier et organisationnel lorsqu'un enfant pratique un sport de compétition dans une famille (Côté *et al.*, 2004; Durand-Bush *et al.*, 2004; Ewing *et al.*, 2004; Kay, 2000; Wiersma et Fifer, 2008; Wylleman *et al.*, 2004).

5.2 INTERPRÉTATION DES QUESTIONS DE RECHERCHE

5.2.1 Question 1 : Niveau de participation parentale

Quel est le niveau de participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif des parents d'élèves du primaire pratiquant un sport compétitif en extrascolaire sous l'angle des variables : buts et aspirations, perception des valeurs¹⁷, soutien affectif, encadrement parental et implication directe?

D'emblée, la réponse à cette question serait que les parents d'élèves du primaire qui pratiquent un sport compétitif en extrascolaire ont un niveau de participation parentale élevé. Néanmoins, puisque chaque variable a une pertinence et un degré d'importance propre à chacune, les variables seront observées et commentées individuellement.

¹⁷ Rappel : cette variable n'a pas été retenue pour l'analyse, elle y est seulement pour respecter la question de recherche initiale, mais ne sera plus abordée.

Le fait que les parents soient plutôt en accord avec les énoncés des buts et aspirations (buts élevés et buts d'effort) quant au suivi scolaire confirme que les parents à l'étude croient à l'importance d'avoir certaines exigences envers leur enfant, sans toutefois aller à l'excès. D'ailleurs selon les résultats, les parents croient un peu plus à l'effort qu'à l'excellence lorsqu'il est question du suivi scolaire. Comme il a été décrit auparavant, les parents exercent une grande influence sur les attitudes de réussite de leur enfant (Deslandes, 2010b; Deslandes et Bertrand, 2001; Fan et Chen, 2001; Rosenzweig, 2000; Woolger et Power, 1993). Toutefois, si les aspirations sont trop élevées ou irréalistes, comme toujours exiger que l'enfant se surpasse ou espérer qu'il soit toujours le meilleur de la classe, le parent peut nuire à l'apprentissage de l'enfant (Perrenoud, 2001). Il semble donc que les parents ont des buts réalistes qui aident l'enfant à progresser.

Lorsqu'il est question du suivi sportif, il est clair que les parents adhèrent plus aux principes d'effort que d'excellence. Ce constat est rassurant, car c'est ce qui est généralement souhaité dans le domaine sportif ; les parents doivent jouer un rôle pro-actif, mais ne pas exercer de pression (Wylleman et al., 2004). De plus, le fait que les parents soient plutôt en désaccord avec les buts élevés quant au suivi sportif indique qu'ils ne sont pas non plus totalement en désaccord. Cette petite différence signifie que les parents ne voient pas le sport uniquement comme une source de plaisir. En d'autres mots, puisqu'ils ne sont pas totalement en désaccord avec le fait que leur enfant devrait se surpasser, cela suggère qu'ils souhaitent également voir leur enfant persévérer devant une difficulté et qu'ils le soutiendront si ce dernier en éprouve, ce qui est favorable (Delforge et Scanff, 2006).

Ensuite, il est possible de constater que les parents manifestent un niveau élevé de soutien affectif, et ce, autant sur le plan scolaire que sportif. C'est d'ailleurs la variable qui ressort davantage de l'ensemble, ce qui est positif. Selon Deslandes (1996, 2010a), le soutien affectif est une dimension qui présente une relation positive avec les résultats scolaires. Ce niveau élevé peut s'expliquer par le fait que les parents qui soutiennent leur

enfant sur le plan sportif vont aussi le soutenir dans tout autre domaine, comme le scolaire, puisque cette valeur est ancrée en eux. Étant donné que le soutien affectif fait partie de leur façon d'être en tant que parents, ils n'hésitent pas à encourager leur enfant à discuter de ses expériences sportives ou celles vécues à l'école, puis à le féliciter lorsqu'il fait des efforts, peu importe le domaine (scolaire ou sportif).

Pour ce qui est de l'encadrement parental, les parents sont plutôt en accord avec l'idée d'encadrer leur enfant au suivi scolaire, mais sont plutôt en désaccord avec les items d'encadrement au suivi sportif. Tel que défini précédemment, l'encadrement parental au suivi scolaire implique que les parents fixent une ligne de conduite à leur enfant dans le but qu'il s'améliore à l'école. Par exemple, ils l'interpellent pour lui donner des directives au moment où son travail n'est pas adéquat et exigent qu'il révise un peu chaque jour. Il est à noter qu'une comparaison avec d'autres études s'avère difficile puisque la variable d'encadrement dans cette étude-ci concerne uniquement le volet scolaire, et non la vie sociale des adolescents tel que défini dans Deslandes (1996). De plus, contrairement au suivi scolaire, il faut se rappeler que le concept d'encadrement dans le milieu sportif (parental directiveness) n'est pas véhiculé de la même façon et a même une connotation plutôt négative, d'où l'importance de bien différencier chacun des concepts (encadrement versus implication directe). Ce qui est recherché comme encadrement est un niveau intermédiaire afin de favoriser la réussite de l'enfant, sans toutefois brimer sa persévérance et son autonomie si le niveau d'encadrement est trop bas ou au contraire « l'étouffer » par la pression de performance si un parent s'avère trop contrôlant (Delforge et Scanff, 2006; Lee et Maclean, 1997; Power et Woolger, 1994; Woolger et Power, 2000; Wuerth et al., 2004). Le niveau d'encadrement des parents à l'étude semble donc adéquat puisque qu'ils sont plutôt en désaccord sans être totalement en désaccord. Ces résultats signifient qu'ils encadrent leur enfant jusqu'à un certain niveau, mais qu'ils ne sont pas totalement en accord ni plutôt en accord, avec les énoncés de l'encadrement au suivi sportif (« Je dis à mon enfant comment aborder son prochain match », « Pendant son match, je donne des conseils à mon enfant », etc.). La moyenne des parents à l'étude semble donc reconnaître la

différence entre les directives saines qui aident l'enfant de celles qui sont associées de façon négative à la performance et qui font en sorte que l'enfant ressent une forte pression tel qu'énoncé par Delforge et Scanff (2006). Les parents comprennent donc la différence entre dire à l'enfant quoi faire, même si ce dernier n'a rien demandé, et lui faire des suggestions lorsque l'enfant le demande.

D'après les résultats de l'implication directe autant au suivi scolaire que sportif, le constat est que les parents à l'étude s'impliquent généralement souvent, mais surtout par un soutien à la maison lorsqu'il est question du suivi scolaire (aide concrètement son enfant avec ses tâches scolaires : lit avec lui, fait pratiquer ses maths, etc.). Il peut alors sembler normal qu'ils ne s'impliquent que parfois aux activités qui se passent à l'école (journées portes-ouvertes, accompagnement à des sorties, conseil d'établissement, etc.) puisque si le temps est une denrée rare pour tous, c'est particulièrement le cas chez les parents d'enfant sportif tel qu'observé par les données descriptives. Il semble donc logique que ces parents ne puissent pas participer souvent aux activités de l'école, surtout lorsque la famille comprend plus d'un enfant (Deslandes, 2001).

5.2.2 Question 2 : Différences de participation parentale

Y a-t-il des différences (ou des similitudes) entre la participation parentale au suivi scolaire et celle au suivi sportif chez les parents d'élèves du primaire pratiquant un sport compétitif en extrascolaire en regard des variables à l'étude (buts et aspirations, perception des valeurs¹⁸, soutien affectif, encadrement parental et implication directe) ?

- a. Selon le répondant (mère ou père) ?
- b. Selon l'âge des enfants (10 ans et moins ou 11 ans et plus) ?
- c. Selon le type de sport pratiqué par l'enfant (sports individuels : natation et gymnastique ; sports collectifs : soccer et hockey) ?

¹⁸ Idem question 1 : variable non retenue pour l'analyse.

Selon les résultats généraux, chacune des variables (au suivi scolaire et au suivi sportif) présente une différence significative. Les parents ont donc des attitudes et comportements différents lorsqu'ils participent au suivi scolaire et lorsqu'ils participent au suivi sportif de leur enfant. Fort heureusement, les sous-questions (*a, b, c*) permettent d'approfondir les raisons qui font en sorte que des différences significatives existent entre ces deux participations parentales. Chacune des variables sera prise en compte de façon générale pour ensuite être précisée par les sous-questions.

Buts et aspirations (buts élevés, buts d'effort)

Tout d'abord, les parents ont des buts plus élevés lorsqu'il est question du suivi scolaire que lorsqu'il est question du suivi sportif, mais croient plus aux buts d'effort lorsqu'il est question du suivi sportif. Ce constat peut démontrer que les parents qui ont des buts élevés au suivi scolaire reconnaissent l'importance de réussir en classe afin d'avoir de meilleures opportunités dans le futur. Il faut se rappeler que plus de 88 % des parents à l'étude ont des études postsecondaires, donc l'importance de bien réussir à l'école s'avère possiblement une priorité pour eux. De plus, les enfants dont il est question dans cette étude ne sont qu'au primaire, alors il est possible que ces parents accordent une plus grande importance à l'effort lorsqu'il est question du suivi sportif puisque l'enfant n'en est qu'à ses débuts dans le sport de compétition. À cette étape-ci de leur développement sportif, il n'est pas question d'opportunité à joindre de grandes équipes nationales, olympiques ou professionnelles, donc les parents priorisent le scolaire. Si de telles opportunités se pointaient pour leur enfant dans quelques années, il serait intéressant de voir la possibilité d'une évolution dans leurs aspirations.

Ensuite, lorsqu'il est question des différences significatives entre les buts poursuivis au suivi scolaire, ce sont les pères qui ont des buts plus élevés pour leur enfant que les mères, tandis que ces dernières croient davantage aux buts d'effort que les pères. Ce constat corrobore certaines études qui décrivent la spécificité des rôles joués par les deux parents

auprès de leur enfant, puisque le père et la mère l'influencent de façon complémentaire (Paquette *et al.*, 2009). Paquette *et al.* (2009) démontrent, entre autres, que les pères amènent leur enfant à s'activer et à se surpasser davantage, en plus de jouer un rôle dans sa réussite scolaire et professionnelle, tandis que les mères détiennent généralement le rôle de l'apaiser et de lui offrir la sécurité.

Il est à noter qu'aucune différence significative n'existe en comparant les variables des buts et aspirations du suivi scolaire et sportif selon l'âge des enfants et selon le type de sports. Ce constat peut signifier que les parents maintiennent les mêmes buts pour leur enfant jusqu'à la fin du primaire et peu importe le sport. Néanmoins, tel que précisé auparavant, il serait intéressant de voir si des changements s'opèrent une fois rendus au secondaire.

Soutien affectif

Le soutien affectif, mesuré par les encouragements verbaux des parents et par leurs félicitations inconditionnelles, est la variable qui se démarque le plus parmi toutes les autres variables de participation parentale. La différence entre un plus grand soutien affectif au suivi sportif, comparativement au suivi scolaire, peut s'expliquer par le fait que les parents apprécient peut-être davantage encourager leur enfant et discuter avec lui à propos de son sport que de discuter de l'école. Tel que mentionné par O'Bryan *et al.* (2006), le sport peut augmenter l'implication parentale puisque c'est une sphère appréciée autant par le parent que par l'enfant. La pratique sportive peut alors fournir aux parents l'occasion d'échanger davantage avec son enfant, comme parler de ses progrès sportifs par exemple. Il s'avère néanmoins important de ne pas négliger le fait que le soutien affectif est tout de même très élevé quant au suivi scolaire, malgré qu'il soit plus bas qu'au suivi sportif. Les parents sont en effet très près du *totalelement en accord* avec les énoncés du questionnaire en ce qui concerne le soutien affectif autant au suivi scolaire qu'au suivi sportif. Ce constat confirme donc que les rendez-vous sportifs peuvent offrir de nombreuses occasions aux

parents pour discuter avec leur enfant, ce qui peut vraisemblablement améliorer leur relation (Eichenauer, 2008; O'Bryan *et al.*, 2006).

Il est aussi possible de constater qu'aucune différence significative n'existe selon l'âge des enfants. Les parents continuent donc d'assurer un soutien affectif à leur enfant sportif malgré que ce dernier grandisse.

Une différence significative transparait toutefois au niveau du soutien affectif selon si c'est la mère ou le père qui répond au questionnaire. Tel que précisé précédemment, les rôles diffèrent d'un parent à l'autre, mais le fait que le soutien affectif est plus élevé chez la mère rejoint l'étude de Bellerose *et al.* (2002) qui indique que les enfants et les adolescents rapportent une interaction plus positive avec leur mère qu'avec leur père en ce qui a trait au soutien affectif. Selon Deslandes (2005), l'apport du soutien affectif du père et de la mère à la réussite scolaire est plus important chez les filles que chez les garçons. Les filles semblent d'ailleurs plus sensibles à l'influence familiale et à la qualité relationnelle avec les parents lorsqu'il est question des résultats scolaires (Deslandes et Cloutier, 2000). Néanmoins, même si le soutien affectif s'avère plus élevé chez la mère que chez le père, il est important de rappeler que les deux parents ont un niveau élevé de soutien affectif autant au suivi scolaire que sportif. Ce constat illustre et confirme que les pères sont également capables de témoigner de l'affection à leur enfant et d'être sensibles à ses besoins (Paquette, 2008), même s'ils le font moins que les mères.

Selon le type de sport, une différence significative existe entre le niveau de soutien affectif autant au suivi scolaire que sportif. Le résultat qui démontre que les jeunes qui pratiquent un sport individuel (gymnastique, natation) reçoivent plus de soutien affectif que ceux qui pratiquent un sport collectif (hockey, soccer) peut s'expliquer, entre autres, par l'échantillon. Il faut se rappeler que, parmi les répondants où leur enfant pratiquait un sport individuel, il y avait seulement 9 % de pères, mais 91 % de mères. Si les mères ont un niveau de soutien affectif plus élevé en général, il est possible que le simple fait que les

pères se retrouvent sous représentés dans cette catégorie modifie la donne. Néanmoins, il est aussi possible que les parents soutiennent plus leur enfant qui pratique un sport individuel, car le pratiquant seul, il n'a pas de coéquipiers sur qui il peut compter pour être encouragé ou pour discuter de ses bons coups ou de ses déceptions. Toutefois, puisqu'aucune recherche ne s'est penchée sur ce sujet particulier, d'autres recherches seraient nécessaires pour appuyer cette hypothèse explicative.

Encadrement parental

La différence significative entre l'encadrement parental au suivi scolaire et au suivi sportif n'étonne guère, car il faut se rappeler que, tel que défini dans le cadre théorique, l'encadrement au suivi sportif signifie que le parent est plutôt directif, c'est-à-dire qu'il donne des conseils techniques même si l'enfant n'en a pas demandés, donc a une connotation plutôt négative. L'encadrement au suivi scolaire implique que les parents encadrent leur enfant en l'interpellant pour lui donner des directives au moment où son travail n'est pas adéquat, ou en exigeant qu'il révise un peu chaque jour. Il est donc intéressant de remarquer que le niveau d'encadrement varie selon l'âge des enfants, selon le type de sport pour le suivi sportif, mais pas selon le répondant (père, mère).

L'absence de différence selon si c'est la mère ou le père qui répond au questionnaire permet de constater que les mères et les pères de cette étude encadrent leur enfant de façon similaire, et ce, autant au suivi sportif que scolaire.

Pour ce qui est de la différence selon les âges, ce phénomène corrobore avec la littérature à l'effet que le niveau d'encadrement est plus élevé chez les plus jeunes et diminue plus l'enfant vieillit (Deslandes, 2005; Deslandes et Bertrand, 2004; Green *et al.*, 2007). D'ailleurs, il est intéressant de remarquer que l'encadrement est la seule variable qui est touchée avec celle de l'implication directe au suivi scolaire à la maison lorsqu'il est question de différence d'âge. Les parents semblent donc diminuer leur encadrement et

l'aide directe auprès de leur enfant lorsqu'il est plus vieux (11 ans et plus), ce qui s'avère normal puisque l'enfant gagne en autonomie.

Un fait intéressant, non attendu, réside à la différence dans l'encadrement quant au type de sport pratiqué par l'enfant. En effet, les sports collectifs se distinguent des sports individuels par le fait que le niveau d'encadrement (*parental directiveness*) est plus élevé lorsque l'enfant pratique un sport collectif. Étant donné que les parents sont plus souvent amenés à regarder des matchs que les parents qui assistent aux compétitions de leur enfant qui pratique un sport individuel (car il y a moins de compétitions que de matchs annuellement), il est possible que les parents se sentent plus (ou peut-être trop) concernés par les performances de l'enfant. De plus, durant un match, l'effet de foule d'avoir deux équipes l'une contre l'autre peut aussi engendrer un état émotif plus intense que lorsque chaque parent regarde individuellement son enfant à sa propre compétition. Une étude américaine sur les événements sportifs chez les jeunes s'est justement intéressée sur les meilleurs et pires comportements des parents spectateurs selon l'avis des jeunes athlètes (Omli *et al.*, 2008). Les chercheurs mentionnent que l'expérience stressante pour le parent de regarder son enfant durant un match, associée avec le lien émotif qui les relie, peut expliquer en partie pourquoi certains parents agissent parfois de façon inappropriée (Omli *et al.*, 2008). Certains clubs sportifs tentent même de prévenir les excès des parents en trouvant des moyens originaux pour gérer les conduites néfastes de certains parents (par exemple : dimanche silencieux au soccer) en plus d'instaurer des codes d'éthique (Omli *et al.*, 2008).

Néanmoins, certaines revues sportives ou médias font parfois la manchette avec des histoires de parents qui dépassent les limites de l'acceptable lorsqu'il est question de performances sportives de leur enfant. Les cas d'influences négatives de la part des parents répertoriés dans les médias concernent d'ailleurs souvent les sports collectifs tel que le hockey (Durand-Bush *et al.*, 2004; Radio-Canada, 2003) ou les sports où un gain monétaire pourrait s'ensuivre si l'enfant s'avère talentueux (Knight *et al.*, 2010). Certains parents de

jeunes joueurs de hockey critiquent et conseillent souvent leur enfant dans le seul espoir de les voir jouer dans la Ligue Nationale de Hockey (LNH) et sont prêts à tout pour voir leur rêve se réaliser (RDS.ca, 2002). Pourtant, les jeunes sont clairs sur les comportements qu'ils préfèrent entendre ou voir lors des événements sportifs comparativement à ceux qu'ils détestent. Ils préfèrent se faire dire « bien essayé » lorsqu'ils commettent une erreur, que de se faire dire d'enfreindre les règles pour gagner (Knight *et al.*, 2010; Omli *et al.*, 2008). À la lumière de ce constat, il serait important que les entraîneurs s'assurent que les parents des jeunes qui pratiquent de tels sports soient conscients de l'impact de leurs comportements. Plusieurs clubs sportifs ont des codes d'éthique, mais est-ce suffisant pour bien faire comprendre le rôle adéquat du parent envers son enfant sportif? D'autres recherches seraient donc nécessaires pour vérifier si l'encadrement au suivi sportif (*parental directiveness*) s'avère réellement différent entre les sports individuels et collectifs tel que démontré par cette recherche.

Implication directe

Les résultats démontrent qu'il existe une différence significative entre l'implication directe des parents au suivi scolaire et au suivi sportif. Il faut se rappeler que l'implication directe est la participation qu'a le parent en intervenant directement auprès de son enfant. L'implication directe au suivi scolaire peut se faire soit à la maison par des attitudes et stratégies d'apprentissage de l'enfant comme par la supervision des devoirs, la lecture avec l'enfant, etc. ou à l'école en accompagnant la classe de son enfant lors des sorties éducatives ou en assistant à des événements spéciaux à l'école, etc. L'implication directe au suivi sportif signifie que le parent apporte une aide directe auprès de l'enfant ou auprès de l'organisation sportive. Par exemple, le parent s'implique en assistant ou en reconduisant son enfant à ses entraînements, compétitions ou matchs, réorganise la vie familiale pour faciliter la participation sportive, participe comme bénévole auprès du club sportif, etc.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer que les parents s'impliquent plus au suivi sportif qu'au suivi scolaire. Tel que mentionné dans les données descriptives, les parents sont sollicités de part et d'autre lorsqu'il est question du suivi sportif, surtout en ce qui concerne les déplacements afin d'aller reconduire l'enfant à son entraînement ou en assistant à ses matchs ou compétitions (Kay, 2000; Wiersma et Fifer, 2008; Wuerth *et al.*, 2004). Le fait que ce soit le parent qui ait d'abord inscrit l'enfant à un sport en particulier l'amène probablement à s'impliquer davantage dans le sport que dans le scolaire puisque tel que mentionné par Wigfield *et al.* (2006), les parents choisissent les activités en fonction de leur système de valeurs et de leurs intérêts. En plus de prendre la décision ultime d'inscrire leur enfant lorsque ce dernier n'en est qu'à ses débuts, ce sont eux qui ont la responsabilité de choisir s'ils poursuivent ou non cet engagement (Barnett, 2008), ce qui peut faire la différence. Néanmoins, il faut spécifier qu'aucune division n'a été réalisée au suivi sportif pour savoir si les parents s'impliquent plus auprès de leur enfant ou bien s'ils s'impliquent davantage ou de la même façon auprès de l'organisation sportive tel que divisé pour le suivi scolaire. Certains clubs sportifs ont établi des politiques de bénévolat obligatoire, il semble donc qu'il ne soit pas toujours aisé de recruter des parents bénévoles, même si le sport est le domaine privilégié, selon une enquête française sur le bénévolat (Prouteau et Wolff, 2004).

Quant à l'implication directe au suivi scolaire, il est possible de constater que les parents s'impliquent davantage auprès de leur enfant à la maison, comparativement à une implication à l'école. Ce constat peut d'abord s'expliquer par le fait qu'il peut être plus difficile de s'impliquer *souvent* à plusieurs endroits à la fois (école et/ou club sportif) surtout compte tenu qu'un certain nombre de familles ont plus d'un enfant à s'occuper. Ils peuvent aussi s'impliquer davantage au suivi sportif à cause de l'aspect obligatoire de certains clubs sportifs, mais encore là, rien n'indique si l'implication concerne le bénévolat au club sportif ou est en lien avec l'implication directe auprès de l'enfant. Un fait demeure toutefois. Les deux types de participation parentale au suivi scolaire (à la maison et à l'école) sont importants et représentent des facteurs de protection (Deslandes, 2007, 2010a),

mais si l'objectif est d'améliorer spécifiquement les résultats scolaires de l'enfant, la participation à la maison est supérieure (Deslandes et Bertrand, 2004; Stewart, 2008).

Une attention doit toutefois être portée au fait qu'il n'existe aucune différence entre les mères et les pères quant à l'implication directe au suivi scolaire à la maison, ce qui n'est pas le cas pour l'implication directe à l'école. Selon les résultats, les pères à l'étude participent autant auprès de leur enfant à la maison lorsqu'il est question du suivi scolaire, c'est-à-dire qu'ils les aident à étudier pour leurs évaluations, leur font pratiquer leurs matières, lisent avec eux, etc. C'est à l'école où une différence est significative, car ce sont les mères à l'étude qui participent le plus souvent aux activités qui se déroulent à l'école par exemple en étant bénévoles pour accompagner les groupes, en assistant aux journées portes ouvertes, etc. Il a d'ailleurs été démontré que les pères participent davantage à l'école lorsque l'enseignant est un homme (Unal, 2010) et lorsque l'enfant est un garçon (Deslandes, 2005).

Ensuite, les résultats montrent un niveau d'implication directe au suivi scolaire plus élevé chez les parents d'enfants plus jeunes (10 ans et moins), mais seulement quant à l'aide directe à la maison auprès de son enfant (l'aide à étudier pour ses évaluations, lui fait pratiquer ses matières, lit avec lui, etc.). Tel qu'énoncé plus haut, il est normal qu'en développant son autonomie, l'enfant ait de moins en moins besoin d'aide concrète de ses parents et que le parent lui laisse de plus en plus d'autonomie (Deslandes, 2010b), tout comme c'est le cas pour la variable d'encadrement parental décrite plus haut.

Enfin, puisque certaines variables (buts et aspirations au suivi scolaire et sportif, soutien affectif au suivi scolaire et sportif, implication directe à l'école et au suivi sportif) ne démontrent aucune différence significative selon l'âge de l'enfant, serait-il possible de prédire que la participation d'un enfant dans un sport compétitif aide le parent à maintenir un niveau de participation parentale adéquat même lorsque l'enfant vieillit ? Il est démontré que plus l'enfant vieillit, plus l'influence des amis devient importante, mais les parents

demeurent toujours une source primordiale de soutien pour les jeunes (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011). Il s'avèrerait intéressant de poursuivre les recherches en ce sens.

5.2.3 Question 3 : Liens entre variables à l'étude

Quel est l'intensité des liens entre les variables à l'étude concernant le parent participant (son niveau de scolarité, ses aspirations scolaires pour l'enfant : diplôme en vue, ses buts et aspirations pour l'enfant au suivi scolaire, ses buts et aspirations au suivi sportif) et le rendement scolaire de l'enfant ?

Plusieurs liens existent entre les variables énumérées concernant le parent participant à l'étude et le rendement scolaire de l'enfant d'après les analyses effectuées. Seul les corrélations significatives ($p < ,01$) seront examinées afin de bien cerner la question de recherche selon ce que rapporte la littérature.

Tout d'abord, un lien significatif existe entre les aspirations scolaires du parent et le rendement scolaire de l'enfant selon les résultats de la recherche. Plus les aspirations scolaires des parents augmentent, c'est-à-dire que les parents imaginent leur enfant terminer des études de niveau supérieur, plus le rendement scolaire de l'enfant augmente, et vice versa. Ce constat corrobore d'ailleurs avec plusieurs écrits à ce sujet. La méta-analyse de Fan et Chen (2001) démontre que les aspirations des parents est l'élément ayant la plus forte relation en ce qui a trait au rendement scolaire. Puis, la méta-analyse sur le rôle des parents associé au succès scolaire de Rosenzweig (2000) affirme que les aspirations des parents avec des attentes éducatives élevées ont un effet positif sur le rendement scolaire des élèves.

Il est également à noter que les aspirations scolaires élevées ont un lien significatif avec les buts élevés quant au suivi scolaire. La variable des aspirations scolaires¹⁹ corrobore donc avec les attitudes des parents selon leurs réponses aux questions se rapportant aux buts élevés quant au suivi scolaire. Ce constat démontre alors que les parents sont conséquents dans leurs pensées ; s'ils souhaitent voir leur enfant obtenir un diplôme universitaire, ils croient aussi à l'importance de voir leur enfant se surpasser à l'école, et vice-versa.

Ce qui est intéressant de constater est que lorsque les parents ont des buts élevés pour leur enfant sur le plan sportif, ils en ont également sur le plan scolaire, malgré le fait que le milieu scolaire sous-entend parfois que certains parents semblent favoriser les activités extrascolaires au détriment du scolaire. Tel que mentionné précédemment, il s'avère que les parents qui croient fermement à l'importance de viser haut prônent également cet idéal dans différents domaines, dont le sport dans ce cas-ci. Ce fait semble d'ailleurs logique, car chaque famille a son propre système de valeurs et si l'excellence en fait partie, cette valeur se transposera sensiblement dans plusieurs sphères de leur vie. Selon Rezsóhazy (2006), les valeurs jouent différents rôles comme générer des attitudes qui orientent à leur tour les comportements, donc il est probable que les parents aient les mêmes attitudes quant au suivi scolaire et sportif lorsqu'il est question d'avoir des buts élevés pour leur enfant.

Néanmoins, il est possible de constater que plus les parents ont des buts élevés au suivi scolaire, moins ils croient à l'importance des buts d'effort. En observant les questions reliées à chacune des échelles, il semble que les parents se situent à l'une ou à l'autre de ces deux pensées. Les parents qui affirment être déçus si leur enfant n'obtient pas d'excellents résultats scolaires ne répondent pas qu'ils sont satisfaits si leur enfant a fait de son mieux, même s'il n'a pas une excellente note. La même constatation existe d'ailleurs pour le suivi

¹⁹ Aspirations scolaires (Q9) : Question ayant été demandée lors des questions descriptives au début du questionnaire pour connaître le niveau de scolarité estimé par les parents pour leur enfant dans le futur.

sportif. Les parents qui ont des buts élevés quant au suivi sportif ont un score moyen plus bas quant aux buts d'effort. Par exemple, lorsqu'un parent croit à l'importance des efforts que l'enfant fait (satisfait si l'enfant fait de son mieux), ce parent semble être moins intéressé par des ambitions plus élevées pour son enfant (souhaite que l'enfant devienne un champion, important que l'enfant soit un des meilleurs, etc.) ou l'inverse. Il semble donc que les parents dissocient les buts d'effort et les buts élevés faisant en sorte que l'un ne va pas avec l'autre selon eux. Ce constat peut possiblement rejoindre l'hypothèse que lorsque les parents ont des attentes plus faibles et qu'ils ont tout de même une attitude positive envers le travail de leur enfant, ce dernier n'est pas enclin à fournir plus d'effort puisqu'il n'y voit pas d'intérêt. Ces parents peuvent alors croire que puisque l'enfant ne s'améliore pas, il a atteint sa capacité maximale. Donc, lui demander de fournir plus d'effort pour atteindre plus de succès ne servirait à rien (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997).

Tout comme c'est le cas pour les buts élevés, les parents qui croient à l'importance des buts d'effort pour leur enfant sur le plan scolaire, y croient également sur le plan sportif. Ils considèrent qu'il est important que leur enfant fasse de son mieux même s'il n'excelle pas et ce, autant sur le plan scolaire que sportif. Tel qu'énoncé précédemment, les parents semblent s'identifier à l'un ou l'autre des deux concepts de sorte qu'ils n'adhèrent pas aux items des buts élevés et à ceux des buts d'effort en même temps. Pourtant, lorsqu'il est question d'aider son enfant, le parent peut apporter un soutien important en reconnaissant les efforts qu'exige l'apprentissage et en ayant des attentes élevées, mais à la mesure de ses capacités, donc l'un ne devrait pas empêcher l'autre comme cela semble être le cas. Les parents auraient tout avantage à croire aux buts d'effort, mais auraient aussi intérêt à croire aux capacités de leur enfant de continuer de s'améliorer, car les travaux en ce sens démontrent que les parents qui croient que leur enfant a la capacité de s'améliorer et qui persistent eux-mêmes à fournir les efforts pour les encourager tout en ayant des attentes élevées, mais réalistes, jouent un rôle décisif pour sa réussite (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005). Il est donc important que le parent comprenne qu'il a

un rôle important à jouer et qu'il doit encourager son enfant afin qu'il fasse des efforts pour atteindre des buts élevés, mais toujours selon ses capacités.

CHAPITRE 6

CONCLUSION

Cette recherche permet de confirmer l'importance de la participation parentale comme un déterminant majeur au plan scolaire pour tous ceux qui souhaitent la réussite des élèves au primaire. Personne ne peut nier l'évolution de la structure familiale québécoise et ce faisant, les transformations du rôle parental. Les familles d'aujourd'hui se caractérisent maintenant par leur diversité, mais aussi par leur dynamisme. Même lorsque la majorité des deux parents travaillent, la famille continue de demeurer active par de nombreuses activités d'où une importance capitale pour les parents d'arriver à concilier travail et famille. Qui plus est, dans le tourbillon des activités proposées par les parents, certains enfants découvrent une passion pour un sport en particulier, ce qui fait en sorte que l'intensité de sa pratique sportive augmente. Ce tel engouement pour la pratique d'un sport compétitif en extrascolaire touche alors les jeunes de plus en plus tôt.

En effet, de plus en plus d'élèves au primaire pratiquent leur sport de prédilection plusieurs jours par semaine et selon un nombre d'heures pouvant dépasser les neuf heures par semaine, et ce, sans compter les compétitions et les matchs durant les fins de semaine. Toutefois, dans le contexte où un enfant de cet âge pratique un sport compétitif en extrascolaire, l'implication d'un parent est forcément requise puisque l'enfant est aussi un élève. D'ailleurs, plusieurs travaux définissent le rôle des parents d'enfants sportifs par des notions de soutien, d'implication, d'encouragement et d'écoute (Kay, 2000; Wiersma et Fifer, 2008; Wuerth *et al.*, 2004). Quant aux avantages de la participation parentale au suivi scolaire, la recherche démontre que les enfants ont de meilleurs résultats scolaires, peu de difficultés comportementales, une perception plus positive du climat scolaire, etc. (Deslandes, 2001). Il est alors évident que le parent doit participer autant au suivi scolaire,

qu'au suivi sportif. Cependant, le milieu scolaire reproche souvent aux parents d'être débordés ou trop permissifs et affirme qu'ils sont plus ou moins responsables de l'échec ou du décrochage scolaire de leurs enfants (CFE, 2000). Les chercheurs constatent quant à eux une diminution progressive de la participation parentale vers le milieu du primaire, soit vers la quatrième année (Green *et al.*, 2007). Il s'avère donc important d'examiner la participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif des parents d'élève au primaire pratiquant un sport compétitif en extrascolaire afin de dresser un portrait plus précis de leur niveau de participation parentale.

Retombées des résultats

Cette recherche a démontré un niveau de soutien affectif élevé quant à la participation parentale au suivi scolaire et sportif de la part des parents d'enfants sportifs. En effet, les parents ont une moyenne qui se rapproche du *totalelement en accord* lorsqu'il est question des items concernant le soutien affectif, tant au niveau du suivi scolaire que du suivi sportif (encouragement verbal, félicitations inconditionnelles). Néanmoins, le niveau de soutien affectif est significativement plus élevé au suivi sportif que scolaire. De plus, autant au niveau du suivi scolaire que sportif, ce sont les mères qui démontrent un soutien affectif plus grand que les pères, puis ce sont les enfants qui pratiquent un sport individuel qui reçoivent plus de soutien que ceux qui pratiquent un sport collectif. À la lumière de ce constat, il est possible d'envisager que la participation au suivi sportif chez les parents d'enfants du primaire pratiquant un sport compétitif en extrascolaire semble être une occasion complémentaire à la participation au suivi scolaire pour augmenter le temps parent-enfant et ainsi améliorer leur relation par une communication plus fréquente qui favorise ultimement la réussite de l'enfant.

Ensuite, un résultat intéressant se démarque en ce qui a trait aux buts et aspirations (buts élevés, buts d'effort). Les résultats ont démontré que lorsque les parents ont des buts élevés pour leur enfant sur le plan sportif, ils en ont également sur le plan scolaire. Il

semble donc que les parents qui croient fermement à l'importance de viser haut prônent aussi cet idéal dans différents domaines, dont le sport dans ce cas-ci. Puis, lorsque les parents croient à l'importance des buts d'effort pour leur enfant sur le plan scolaire, ils y croient également sur le plan sportif. Ce qui est surprenant, c'est de constater que plus les parents ont des buts élevés au suivi scolaire, moins ils croient à l'importance des buts d'effort et vice versa. Selon les résultats obtenus, il semble donc que les parents se situent à l'une ou à l'autre de ces deux pensées, c'est-à-dire qu'ils dissocient les buts d'effort et les buts élevés faisant en sorte que l'un ne va pas avec l'autre. Pourtant, les parents auraient avantage à reconnaître les efforts qu'exige l'apprentissage en ayant des attentes élevées, mais réalistes, donc le fait d'avoir des buts élevés ne devraient pas empêcher les parents de croire à l'importance des buts d'effort comme cela s'avère être le cas. Les intervenants devraient d'ailleurs prendre en compte cette réalité dans leurs interventions avec les parents.

Pistes de réflexion

Les activités sportives ou autres qui sont déjà présentes dans les écoles secondaires sont un outil stratégique peu utilisé pour impliquer les parents à l'école (O'Bryan *et al.*, 2006). Si un parent maintient son implication auprès de son enfant au fil du temps lorsque ce dernier y pratique un sport compétitif extrascolaire tel qu'illustré dans cette présente recherche, il semble qu'instaurer des sports compétitifs à moindre coût dans les écoles primaires pourraient être une solution envisageable. Ainsi, les parents n'ayant pas les moyens d'investir dans un sport compétitif pour leur enfant pourraient eux aussi développer une relation différente, mais positive avec ce dernier par le biais du sport. Plusieurs écoles secondaires ont des équipes sportives qui compétitionnent les unes contre les autres, mais rares sont les écoles du primaire qui le font et pourtant, ce n'est pas parce que ces enfants ne pratiquent pas de sport tel que démontré par les statistiques de cette étude. Développer un sentiment d'appartenance à l'école par le biais d'activités sportives supportées par les parents pourrait s'avérer un moyen créatif et efficace d'impliquer les parents auprès de

leurs enfants, mais en plus, de les amener à participer plus à l'école. Il est d'ailleurs démontré que les activités extrascolaires et l'implication parentale sont un prédicteur de réussite scolaire (Lagacée-Séguin et Case, 2010) et que la pratique d'activités physiques est associée à de meilleurs résultats scolaires (Trudeau et Shephard, 2010). De plus, un enfant qui est initié tôt à la pratique d'activités physiques a de meilleures chances de poursuivre plus tard et de ne pas abandonner (Machard, 2003), ce qui va dans le même sens que l'intervention gouvernementale globale et concertée en promotion et en prévention « École en santé » (Martin et Arcand, 2005).

Limites de la recherche

Tout d'abord, la méthode pour recueillir les données s'est réalisée par le biais de la perception qu'avaient les parents sur leur propre implication parentale sans tenir compte des perceptions de leur enfant ou de celle des enseignants et entraîneurs sportifs. De ce fait, il est possible que le phénomène de désirabilité sociale qui consiste à vouloir se présenter sous un jour favorable à ses interlocuteurs ait causé un biais malgré les mesures préventives élaborées afin de limiter ce phénomène. Lors de la passation du questionnaire, il était mentionné qu'il n'y avait aucune bonne ou mauvaise réponse, que toute participation était anonyme puis qu'aucun club sportif n'aurait accès aux questionnaires complétés. Ces mesures préventives pouvaient alors favoriser la confiance, puisqu'en aucune façon il était possible d'identifier les répondants. La seconde limite repose sur le fait que puisque cette étude concernait des répondants volontaires, il est possible que les parents participant peu n'aient simplement pas répondu au questionnaire ou que ceux présents cette journée-là ne soient pas ceux qui y sont généralement, puisqu'il n'y avait qu'un seul parent par famille qui devait y répondre (père ou mère). De ce fait, la représentativité s'est avérée inégale dans les sports individuels, car plus de mères que de pères ont répondu au questionnaire. Cette étude dispose d'ailleurs d'une généralisation limitée en raison du petit échantillon. Ensuite, il est important de prendre avec précaution les résultats provenant de la variable d'*Implication directe*, puisque deux échelles différentes ont été utilisées. N'ayant pas de

ANNEXE I
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Annik Gervais
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Noms des directeurs :	Martin Gendron et Rollande Deslandes (UQER)
Titre du projet :	Participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif chez les élèves de primaire pratiquant un sport compétitif extrascolaire
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	CRSH, FQRSC
Titre du cours (s'il y a lieu) :	---

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-60-302
Période de validité du certificat :	06 mai 2010 au 06 mai 2011
Durée de l'intervention auprès des participants :	Mai 2010 à Décembre 2010

Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : 5 mai 2010

Date d'émission : 29 mai 2010

ANNEXE II
QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE²⁰ SUR LA PARTICIPATION PARENTALE AU SUIVI SPORTIF ET AU SUIVI SCOLAIRE

Quelques questions sur votre famille et une série d'énoncés sur votre participation parentale seront énumérées ci-dessous. S'il vous plaît, veuillez lire attentivement chaque énoncé et encerclez la réponse qui décrit le mieux votre situation actuelle, vos attitudes ou vos comportements avec l'enfant pour lequel vous répondez à ce questionnaire. Rappelez-vous qu'il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses, puisque chaque parent a sa propre vision sur son rôle parental. Soyez aussi assuré que les informations sur ce questionnaire resteront confidentielles. Il est donc important de ne **PAS** inscrire votre nom ni celui de votre enfant.

Merci de cocher ou d'encercler une seule réponse pour chaque énoncé

1. Vous êtes : ☐ la mère ☐ le père ☐ autre. Précisez : _____

2. Indiquez votre niveau de scolarité :

- ☐ Études primaires
- ☐ Études secondaires
- ☐ Études professionnelles au secondaire
- ☐ Études collégiales
- ☐ Études universitaires

**Attention
questionnaire
recto-verso**

3. Nombre d'heures travaillées cette semaine :

- ☐ 0-5h ☐ 6-20h ☐ 21-40h ☐ 41h et plus

4. Votre famille est :

- ☐ Traditionnelle (2 parents biologiques)
- ☐ Monoparentale (1 parent avec un ou des enfants)
- ☐ Reconstituée (parent biologique avec un conjoint ou une conjointe)
- ☐ Autre. Précisez : _____

²⁰ Il est à noter que la mise en page du questionnaire initial a dû être modifiée afin de respecter les marges du présent document.

5. Nombre d'enfants dans la famille :

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 et plus

6. L'enfant pour lequel vous répondez à ce questionnaire est :

- ☐ Une fille ☐ Un garçon

7. Cet enfant a :

- ☐ 8 ans ☐ 9 ans ☐ 10 ans ☐ 11 ans ☐ 12 ans ☐ Autre. Précisez : _____

8. Cette année, cet enfant :

- ☐ Éprouve des difficultés importantes à l'école
☐ Réussit, mais éprouve quelques petites difficultés
☐ Réussit bien
☐ Réussit très bien

9. À la fin de sa scolarité, j'estime que cet enfant obtiendra un :

- ☐ Diplôme d'études secondaires générales
☐ Diplôme d'études secondaires professionnelles
☐ Diplôme d'études collégiales
☐ Diplôme d'études universitaires

10. L'école de cet enfant fait partie de la commission scolaire :

- ☐ Des Navigateurs ☐ La Côte-du-Sud ☐ Autre. Précisez : _____

11. Sport compétitif ²¹ de cet enfant (sport principal) :

- ☐ Soccer ☐ Hockey sur glace ☐ Natation ☐ Gymnastique artistique

12. Âge auquel cet enfant a commencé à s'entraîner au niveau compétitif :

- ☐ 6 ans et moins ☐ 7 ans ☐ 8 ans ☐ 9 ans ☐ 10 ans ☐ 11 ans et plus

²¹ Sport fédéré pour lequel l'enfant a été recruté par un club sportif et qui comprend des entraînements réguliers avec l'obligation de participer à des compétitions (ou des matchs selon le sport).

13. Nombre d'heures d'entraînement par semaine de septembre 2009 à juin 2010
(sport principal) :

☐ 1 à 3h ☐ 4 à 6h ☐ 7 à 9h ☐ 10 à 12h ☐ 13h et plus

14. Nombre de jours d'entraînement par semaine de septembre 2009 à juin 2010
(sport principal) :

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 et plus

15. Nombre de compétitions/matches/tournois de septembre 2009 à juin 2010
(sport principal) :

☐ 1 à 3 ☐ 4 à 6 ☐ 7 à 9 ☐ 10 à 12 ☐ 13 et plus

16. Coût annuel approximatif du sport principal seulement : (Ex : frais d'inscription aux cours, frais de compétition, affiliation, vêtements et équipements de sport, frais de transport et de séjour (hôtel) lors des déplacements hors de la ville pour les compétitions ou tournois, etc.) :

☐ Moins de 500 \$ ☐ 500 à 999 \$ ☐ 1000 à 1999 \$ ☐ 2000 \$ et plus

PARTICIPATION PARENTALE AU SUIVI SPORTIF

Par le mot ***sport***, songez au sport principal que pratique votre enfant (natation, gymnastique, soccer ou hockey).

Merci d'encrer <u>une seule réponse</u> pour chaque énoncé.	Totalement en désaccord			
	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
1. J'encourage mon enfant à discuter de ses expériences sportives, qu'elles soient bonnes ou mauvaises.	1	2	3	4
2. C'est important que mon enfant se surpasse dans son sport.	1	2	3	4
3. Je ne crois pas que mon enfant doive mettre plus d'effort pour s'améliorer, en autant qu'il ait du plaisir.	1	2	3	4
4. Je me suis familiarisé avec les règles et le code d'éthique du sport de mon enfant.	1	2	3	4
5. En autant que mon enfant fasse de son mieux, je suis satisfait même s'il ne gagne pas.	1	2	3	4
6. Mon enfant n'a pas à performer à son meilleur lors de chaque événement sportif, en autant qu'il fasse de son mieux.	1	2	3	4
7. Je crois que mon enfant devrait être un des meilleurs athlètes de son groupe âge.	1	2	3	4
8. J'espère que mon enfant recevra un jour une subvention en tant qu'athlète élite ou qu'il participera aux Jeux Olympiques (ou bien sera dans une équipe professionnelle).	1	2	3	4
9. En autant que mon enfant apprécie pratiquer son sport, sa performance, par rapport aux autres dans son équipe, m'importe peu.	1	2	3	4

10. Le sport sera utile pour mon enfant dans le futur.	1	2	3	4
11. Je dis souvent à mon enfant comment aborder sa prochaine compétition ou son prochain match.	1	2	3	4

Merci d'encrer <u>une seule réponse</u> pour chaque énoncé.	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
12. Après une compétition, j'encourage mon enfant peu importe sa performance.	1	2	3	4
13. Pendant les compétitions ou les matchs et les entraînements, je donne des conseils à mon enfant.	1	2	3	4
14. Je serai déçu si mon enfant ne devient pas un champion (ex. Olympiques Junior, Jeux du Québec, Championnat Provincial, National).	1	2	3	4
15. Je fais un effort spécial pour rester informé et reconnaître les accomplissements de mon enfant dans son sport.	1	2	3	4
16. Ce n'est pas important pour moi si mon enfant ne réussit pas dans son sport malgré l'investissement de tous ses efforts.	1	2	3	4
17. Pendant que j'assiste aux compétitions ou aux matchs, j'interpelle mon enfant pour lui donner des directives au moment où sa performance n'est pas adéquate.	1	2	3	4
18. Je passe plus de temps que la majorité des parents pour aider mon enfant à améliorer sa performance.	1	2	3	4
19. C'est important que mon enfant soit un des meilleurs athlètes de son équipe.	1	2	3	4

20. C'est important pour moi que mon enfant réussisse bien dans son sport.	1	2	3	4
21. Avant une compétition ou un match, je rappelle à mon enfant les points sur lesquels il a besoin de travailler.	1	2	3	4
22. Peu importe la performance de mon enfant, j'essaie de souligner un point positif de sa performance après une compétition ou un match.	1	2	3	4
23. C'est important pour moi de m'impliquer activement pour améliorer la performance de mon enfant.	1	2	3	4
24. Peu importe le résultat final lors d'un événement sportif, je suis heureux si mon enfant a fait de son mieux.	1	2	3	4

Merci d'encrer une <u>seule réponse</u> pour chaque énoncé.	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
25. J'encourage mon enfant à parler de ses sentiments, ses inquiétudes et ses expériences vécues dans son sport.	1	2	3	4
26. J'exige que mon enfant s'entraîne un peu chaque jour, même en dehors des entraînements officiels.	1	2	3	4
27. Le sport n'est qu'une activité parascolaire pour mon enfant et je n'ai pas d'autres ambitions pour lui dans ce domaine.	1	2	3	4
28. Je félicite les efforts de mon enfant lors de ses entraînements et de ses compétitions ou matches, peu importe sa performance.	1	2	3	4
29. Après une compétition ou un match, je discute avec mon enfant pour lui faire part des points à améliorer.	1	2	3	4

30. Pendant ou après les entraînements, j'aime parler à l'entraîneur afin de connaître les points faibles de mon enfant.	1	2	3	4
31. Mon enfant vient me voir et me confie les problèmes et les inquiétudes qu'il vit dans son sport.	1	2	3	4
32. Ce n'est pas important pour moi de savoir jusqu'à quel point mon enfant réussit dans son sport.	1	2	3	4

Attention, il est maintenant question de la fréquence d'un comportement donné.

Merci d'encrer <u>une seule réponse</u> pour chaque énoncé.	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
33. Je modifie les routines de repas pour que mon enfant puisse s'entraîner et aller à ses compétitions ou matchs.	1	2	3	4
34. J'assiste aux compétitions ou matchs de mon enfant.	1	2	3	4
35. J'encourage mon enfant à me parler des problèmes et des inquiétudes qu'il éprouve dans son sport.	1	2	3	4
36. Notre vie familiale est centrée autour de la participation sportive de mon enfant.	1	2	3	4
37. Je reconduis mon enfant à ses entraînements et à ses compétitions ou matchs.	1	2	3	4
38. Je discute des progrès de mon enfant avec l'entraîneur.	1	2	3	4
39. Je suis bénévole lors des événements sportifs <u>auxquels mon enfant participe</u> (comme organisateur, collaborateur, etc.).	1	2	3	4
40. Je participe dans le club sportif de mon enfant (par exemple : entraîneur, assistant, membre du conseil d'administration, membre d'un comité et/ou comme aide lors d'événements sociaux, etc.).	1	2	3	4

PARTICIPATION PARENTALE AU SUIVI SCOLAIRE

Merci d'encercler <u>une seule réponse</u> pour chaque énoncé.	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
41. J'encourage mon enfant à discuter de ses expériences vécues à l'école, qu'elles soient bonnes ou mauvaises.	1	2	3	4
42. C'est important que mon enfant se surpasse à l'école.	1	2	3	4
43. Je ne crois pas que mon enfant doive mettre plus d'effort pour s'améliorer, en autant qu'il aime l'école.	1	2	3	4
44. Je me suis familiarisé avec les règles et le code de vie de l'école de mon enfant.	1	2	3	4
45. En autant que mon enfant fasse de son mieux, je suis satisfait même s'il n'a pas une excellente note.	1	2	3	4
46. Mon enfant n'a pas à performer à son meilleur lors de chaque évaluation, en autant qu'il fasse de son mieux.	1	2	3	4
47. Je crois que mon enfant devrait être un des meilleurs dans sa classe.	1	2	3	4
48. J'espère que mon enfant se distinguera par ses résultats scolaires en obtenant une bourse ou une mention d'excellence.	1	2	3	4
49. En autant que mon enfant aime l'école, sa performance, par rapport aux autres dans sa classe, m'importe peu.	1	2	3	4
50. L'école sera utile pour mon enfant dans le futur.	1	2	3	4
51. Je dis souvent à mon enfant comment aborder sa prochaine évaluation.	1	2	3	4

52. Après une évaluation, j'encourage mon enfant peu importe ses résultats.	1	2	3	4
53. Pendant un travail scolaire, je donne des conseils à mon enfant.	1	2	3	4

Merci d'encercler <u>une seule réponse</u> pour chaque énoncé.	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
54. Je serai déçu si mon enfant n'obtient pas d'excellents résultats scolaires.	1	2	3	4
55. Je fais un effort spécial pour rester informé et reconnaître les accomplissements de mon enfant à l'école.	1	2	3	4
56. Ce n'est pas important pour moi si mon enfant ne réussit pas à l'école malgré l'investissement de tous ses efforts.	1	2	3	4
57. Pendant que mon enfant fait ses travaux, je l'interpelle pour lui donner des directives aux moments où son travail n'est pas adéquat.	1	2	3	4
58. Je passe plus de temps que la majorité des parents pour aider mon enfant à s'améliorer à l'école.	1	2	3	4
59. C'est important que mon enfant soit un des meilleurs élèves dans sa classe.	1	2	3	4
60. C'est important pour moi que mon enfant réussisse bien à l'école.	1	2	3	4
61. Avant une évaluation, je rappelle à mon enfant les points sur lesquels il a besoin de travailler.	1	2	3	4
62. Peu importe le résultat scolaire de mon enfant, j'essaie de trouver un point positif à lui dire.	1	2	3	4

63. C'est important pour moi de m'impliquer activement pour améliorer les résultats scolaires de mon enfant.	1	2	3	4
64. Peu importe le résultat final lors d'une évaluation, je suis heureux si mon enfant a fait de son mieux.	1	2	3	4
65. J'encourage mon enfant à parler de ses sentiments, ses inquiétudes et ses expériences vécues à l'école.	1	2	3	4
66. J'exige que mon enfant révise un peu chaque jour, pas seulement la veille des évaluations.	1	2	3	4
67. L'école n'est qu'un passage obligatoire, je n'ai aucune ambition pour mon enfant de ce côté.	1	2	3	4

Merci d'encrer <u>une seule réponse</u> pour chaque énoncé.	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
68. Je félicite les efforts de mon enfant lors des évaluations, peu importe son résultat.	1	2	3	4
69. Après une évaluation, je discute avec mon enfant pour lui faire part des points à améliorer.	1	2	3	4
70. J'aime parler à l'enseignant afin de connaître les points faibles de mon enfant.	1	2	3	4
71. Mon enfant vient me voir et me confie les problèmes et les inquiétudes qu'il vit à l'école.	1	2	3	4
72. Ce n'est pas important pour moi de savoir jusqu'à quel point mon enfant réussit à l'école.	1	2	3	4

Attention, il est maintenant question de la fréquence d'un comportement donné.

Merci d'encrer une seule réponse pour chaque énoncé.

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
73. Je parle avec mon enfant de sa journée à l'école.	1	2	3	4
74. Je supervise mon enfant lorsqu'il fait ses devoirs.	1	2	3	4
75. J'aide mon enfant à étudier pour ses évaluations.	1	2	3	4
76. Je fais pratiquer les maths, l'épellation et les autres matières à mon enfant.	1	2	3	4
77. Je lis avec mon enfant.	1	2	3	4

Merci d'encrer une seule réponse pour chaque énoncé.

	Jamais	Parfois à l'occasion lorsqu'on m'invite	Souvent la majorité des fois lorsqu'on m'invite	Très souvent à toutes les fois qu'on m'invite
78. Je suis bénévole à l'école de mon enfant.	1	2	3	4
79. J'assiste à des événements spéciaux de l'école.	1	2	3	4
80. Je me porte volontaire pour accompagner lors des sorties scolaires.	1	2	3	4
81. Je m'implique dans une structure de participation parentale à l'école de mon enfant, telle que l'Organisme de Participation des Parents (OPP).	1	2	3	4
82. J'assiste aux journées portes ouvertes de l'école de mon enfant.	1	2	3	4

Merci d'avoir pris le temps de compléter le questionnaire!

ANNEXE III
ITEMS ORDONNÉS

ITEMS ORDONNÉS

PARTICIPATION PARENTALE AU <u>SUIVI SPORTIF</u>	PARTICIPATION PARENTALE AU <u>SUIVI SCOLAIRE</u>
1. Buts et aspirations <i>Buts Élevés</i> 2. C'est important que mon enfant se surpasse dans son sport. 7. Je crois que mon enfant devrait être un des meilleurs athlètes de son groupe d'âge. 8. J'espère que mon enfant recevra un jour une subvention en tant qu'athlète élite ou qu'il participera aux Jeux Olympiques (ou bien sera dans une équipe professionnelle). 14. Je serai déçu si mon enfant ne devient pas un champion (ex. Olympiques Junior, Jeux du Québec, Championnat Provincial, National). 19. C'est important que mon enfant soit un des meilleurs athlètes de son équipe. 27. Le sport n'est qu'une activité parascolaire pour mon enfant et je n'ai pas d'autres ambitions pour lui dans ce domaine. (échelle inversée) <i>Buts d'effort</i> 5. En autant que mon enfant fasse de son mieux, je suis satisfait même s'il ne gagne pas. 6. Mon enfant n'a pas à performer à son meilleur lors de chaque événement sportif, en autant qu'il fasse de son mieux.	1. Buts et aspirations <i>Buts Élevés</i> 42. C'est important que mon enfant se surpasse à l'école. 47. Je crois que mon enfant devrait être un des meilleurs dans sa classe. 48. J'espère que mon enfant se distinguera par ses résultats scolaires en obtenant une bourse ou une mention d'excellence. 54. Je serai déçu si mon enfant n'obtient pas d'excellents résultats scolaires. 59. C'est important que mon enfant soit un des meilleurs élèves dans sa classe. 67. L'école n'est qu'un passage obligatoire, je n'ai aucune ambition pour mon enfant de ce côté. (échelle inversée) <i>Buts d'effort</i> 45. En autant que mon enfant fasse de son mieux, je suis satisfait même s'il n'a pas une excellente note. 46. Mon enfant n'a pas à performer à son meilleur lors de chaque évaluation, en autant qu'il fasse de son mieux.

24. Peu importe le résultat final lors d'un événement sportif, je suis heureux si mon enfant a fait de son mieux. <i>Aucun But</i> 3. Je ne crois pas que mon enfant doive mettre plus d'effort pour s'améliorer, en autant qu'il ait du plaisir. 9. En autant que mon enfant apprécie pratiquer son sport, sa performance, par rapport aux autres dans son équipe, m'importe peu. 16. Ce n'est pas important pour moi si mon enfant ne réussit pas dans son sport malgré l'investissement de tous ses efforts. 32. Ce n'est pas important pour moi de savoir jusqu'à quel point mon enfant réussit dans son sport. 2. Perception de la valeur 10. Le sport sera utile pour mon enfant dans le futur. 20. C'est important pour moi que mon enfant réussisse bien dans son sport. 3. Soutien affectif <i>Encouragement Verbal</i> 1. J'encourage mon enfant à discuter de ses expériences sportives, qu'elles soient bonnes ou mauvaises. 4. Je me suis familiarisé avec les règles et le code d'éthique du sport de mon enfant.	64. Peu importe le résultat final lors d'une évaluation, je suis heureux si mon enfant a fait de son mieux. <i>Aucun But</i> 43. Je ne crois pas que mon enfant doive mettre plus d'effort pour s'améliorer, en autant qu'il aime l'école. 49. En autant que mon enfant aime l'école, sa performance, par rapport aux autres dans sa classe, m'importe peu. 56. Ce n'est pas important pour moi si mon enfant ne réussit pas à l'école malgré l'investissement de tous ses efforts. 72. Ce n'est pas important pour moi de savoir jusqu'à quel point mon enfant réussit à l'école. 2. Perception de la valeur 50. L'école sera utile pour mon enfant dans le futur. 60. C'est important pour moi que mon enfant réussisse bien à l'école. 3. Soutien affectif <i>Encouragement Verbal</i> 41. J'encourage mon enfant à discuter de ses expériences vécues à l'école, qu'elles soient bonnes ou mauvaises. 44. Je me suis familiarisé avec les règlements et le code de vie de l'école de mon enfant.
--	---

15. Je fais un effort spécial pour rester informé et reconnaître les accomplissements de mon enfant dans son sport. 25. J'encourage mon enfant à parler de ses sentiments, ses inquiétudes et ses expériences vécues dans son sport. 31. Mon enfant vient me voir et me confie les problèmes et les inquiétudes qu'il vit dans son sport. <i>Félicitations Inconditionnelles</i> 12. Après une compétition, j'encourage mon enfant peu importe sa performance. 22. Peu importe la performance de mon enfant, j'essaie de souligner un point positif de sa performance après une compétition ou un match. 28. Je félicite les efforts de mon enfant lors de ses entraînements et de ses compétitions ou matchs, peu importe sa performance. 4. Encadrement <i>Spécifique</i> 11. Je dis souvent à mon enfant comment aborder sa prochaine compétition ou son prochain match. 13. Pendant les compétitions ou les matchs et les entraînements, je donne des conseils à mon enfant. 17. Pendant que j'assiste aux compétitions ou aux matchs, j'interpelle mon enfant pour lui donner des directives au moment où sa performance n'est pas adéquate.	55. Je fais un effort spécial pour rester informé et reconnaître les accomplissements de mon enfant à l'école. 65. J'encourage mon enfant à parler de ses sentiments, ses inquiétudes et ses expériences vécues à l'école. 71. Mon enfant vient me voir et me confie les problèmes et les inquiétudes qu'il vit à l'école. <i>Félicitations Inconditionnelles</i> 52. Après une évaluation, j'encourage mon enfant peu importe ses résultats. 62. Peu importe le résultat scolaire de mon enfant, j'essaie de trouver un point positif à lui dire. 68. Je félicite les efforts de mon enfant lors des évaluations, peu importe son résultat. 4. Encadrement <i>Spécifique</i> 51. Je dis souvent à mon enfant comment aborder sa prochaine évaluation. 53. Pendant un travail scolaire, je donne des conseils à mon enfant. 57. Pendant que mon enfant fait ses travaux, je l'interpelle pour lui donner des directives au moment où son travail n'est pas adéquat.
--	--

21. Avant une compétition ou un match, je rappelle à mon enfant les points sur lesquels il a besoin de travailler.

29. Après une compétition ou un match, je discute avec mon enfant pour lui faire part des points à améliorer.

Général

18. Je passe plus de temps que la majorité des parents pour aider mon enfant à améliorer sa performance.

23. C'est important pour moi de m'impliquer activement pour améliorer la performance de mon enfant.

26. J'exige que mon enfant s'entraîne un peu chaque jour, même en dehors des entraînements officiels.

30. Pendant ou après les entraînements, j'aime parler à l'entraîneur afin de connaître les points faibles de mon enfant.

5. Implication directe

33. Je modifie les routines de repas pour que mon enfant puisse s'entraîner et aller à ses compétitions ou matchs.

34. J'assiste aux compétitions ou matchs de mon enfant.

35. J'encourage mon enfant à me parler des problèmes et des inquiétudes qu'il éprouve dans son sport.

36. Notre vie familiale est centrée autour de la participation sportive de mon enfant.

61. Avant une évaluation, je rappelle à mon enfant les points sur lesquels il a besoin de travailler.

69. Après une évaluation, je discute avec mon enfant pour lui faire part des points à améliorer.

Général

58. Je passe plus de temps que la majorité des parents pour aider mon enfant à s'améliorer à l'école.

63. C'est important pour moi de m'impliquer activement pour améliorer les résultats scolaires de mon enfant.

66. J'exige que mon enfant révise un peu chaque jour, pas seulement la veille des évaluations.

70. J'aime parler à l'enseignant afin de connaître les points faibles de mon enfant.

5. Implication directe

À la maison

73. Je parle avec mon enfant de sa journée à l'école.

74. Je supervise mon enfant lorsqu'il fait ses devoirs.

75. J'aide mon enfant à étudier pour ses évaluations.

76. Je fais pratiquer les maths, l'écriture et les autres matières à mon enfant.

77. Je lis avec mon enfant.

37. Je reconduis mon enfant à ses entraînements et à ses compétitions ou matchs. 38. Je discute des progrès de mon enfant avec l'entraîneur. 39. Je suis bénévole lors des événements sportifs auxquels mon enfant participe (comme organisateur, collaborateur, etc.). 40. J'ai un rôle actif dans le club sportif de mon enfant, par exemple : entraîneur, assistant, membre du conseil d'administration, membre d'un comité et/ou comme aide lors d'événements sociaux.	<i>À l'école</i> 78. Je suis bénévole à l'école de mon enfant. 79. J'assiste à des événements spéciaux de l'école. 80. Je me porte volontaire pour accompagner lors des sorties scolaires. 81. Je suis impliqué dans une structure de participation parentale à l'école de mon enfant, telle que l'Organisme de Participation des Parents (OPP). 82. J'assiste aux journées portes ouvertes de l'école de mon enfant.
--	---

ANNEXE IV
LETTRE DE CONSENTEMENT



Titre de la recherche : Participation parentale au suivi scolaire et au suivi sportif des parents d'élèves du primaire pratiquant un sport compétitif en extrascolaire.

Chercheure : Annik Gervais, étudiante à la maîtrise, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis.

Directeur de recherche : Martin Gendron, professeur-chercheur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis.

Co-directrice : Rollande Deslandes, professeure-chercheure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Lévis, 28 mai 2010

Cher parent,

Je vous écris pour vous présenter un projet de recherche qui aura lieu très bientôt avec le consentement du club sportif de votre enfant. Cette étude nécessitera votre collaboration puisqu'elle porte sur la participation parentale autant sur le suivi scolaire que le suivi sportif. Comme vous avez pu le constater, de plus en plus d'enfants au primaire participent à un sport compétitif qui nécessite l'implication de ses parents afin qu'il puisse pratiquer son sport (soutien affectif et financier, transport, encadrement, etc.). Toutefois, les parents doivent également suivre le cheminement scolaire de leur enfant. Cette étude consiste à vérifier les différences et similitudes entre la participation parentale au suivi scolaire et la participation parentale au suivi sportif. Les sports visés pour cette étude sont le soccer, le hockey, la natation et la gymnastique artistique.

Votre participation au projet sera de remplir un questionnaire à choix multiples construit sous la forme d'un sondage. Ce questionnaire vous sera distribué lorsque vous viendrez porter votre enfant à son cours (ou remis à ce dernier si vous êtes absent). La date de passation du questionnaire vous sera précisée par un mémo remis par l'entraîneur de votre

enfant. Vous aurez alors le choix soit de le remplir sur place en attendant la fin du cours ou bien de l'apporter à la maison et le retourner la journée-même ou lors du prochain entraînement. Le temps nécessaire pour compléter le questionnaire est d'environ 15 minutes.

En participant à cette recherche, vous ne courez aucun risque ou inconvénient particulier, mais vous avez la chance de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine des sciences de l'éducation. Il est important que vous sachiez que l'anonymat sera préservé tout au long du processus. Par ailleurs, aucune information permettant de vous identifier de façon directe ou indirecte ne sera transmise ni au club sportif ni à quiconque. Les données seront préservées dans un endroit sécuritaire, fermé à clé. Une fois le projet de recherche terminé, les questionnaires seront détruits.

De plus, il est à noter qu'aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche, mais chaque questionnaire retourné qui sera dûment complété vous donnera droit à un billet pour le tirage de prix de participation.

Merci à l'avance de votre collaboration.

Annik Gervais

Étudiante à la maîtrise, Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis
annik.gervais@uqar.qc.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

American Psychology Association. (Dir.) (2007). Washington, DC.

Averill, P. M. et Power, T. G. (1995). Parental attitudes and children's experiences in soccer: correlates of effort and enjoyment. *International Journal of Behavioral Development*, 18(2), 263-276

Baby, A. (2010). Vivement le ménage de la tour de Babel ! Dans G. Pronovost (Dir.), *Familles et réussite éducative* (pp. 33-40). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of applied developmental psychology*, 51, 269-290

Barnett, L. A. (2008). Predicting youth participation in extracurricular recreational activities : relationships with individual, parent, and family characteristics. *Journal of Park and Recreation administration*, 26(2), 28-60

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1), 1-103

Belleau, H. (2004). Être parent aujourd'hui : la construction du lien de filiation dans l'univers symbolique de la parenté. *Enfances, Familles, Générations*, (1). Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/008891ar>

Bellerose, C., Cadieux, É. et Noël, Y. (2002). Milieu familial des jeunes Québécois de 9 ans, 13 ans et 16 ans. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (Dir.), *Comprendre la famille. Actes du 6e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 163-172). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Bertrand, Y. (2003). *Contemporary theories and practice in education*. (2 éd.). Madison: Atwood publishing.
- Bloch, H. et Tamisier, J.-C. (Dir.). (2002). Paris: Larousse.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- 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. *Science & Motricité*, 1(57), 9-54
- Bouchard, J.-M. (1989). Les thématiques en éducation familiale. Dans J. P. Pourtois (Dir.), *Intervention professionnelle et modèles éducatifs des parents*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bouffard, T., Vézeau, C., Chouinard, R. et Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de Pédagogie*, 155, 9-20
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brustad, R. J. (1988). Affective Outcomes in Competitive Youth Sport: The Influence of Intrapersonal and Socialization Factors. *Journal of sport & exercise psychology*, 10(3), 307-321
- Cassidy, C. M. et Conroy, D. E. (2006). Children's Self-Esteem Related to School- and Sport-Specific Perceptions of Self and Others. *Journal of Sport Behavior*, 29(1), 3-26
- Catsambis, S. (1998). Expanding knowledge of parental involvement in secondary education - Effects on high school academic success (CRESPAR Tech. Rep. No 27). Baltimore, MD: Johns Hopkins University. Repéré à <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report27.pdf>

caractéristiques motivationnelles et des relations sociales des élèves sportifs et de leurs condisciples. e *Journal de la Recherche sur l'Intervention en Education Physique et Sport 1*, 57-72

Club de gymnastique Gymnamic. (2009). Informations générales 2009-2010. Repéré le 18 décembre 2009 à <http://www.gymnamic.org>

Club de gymnastique l'Envol de Lévis. (2009). Politiques administratives 2009-2010. Repéré le 18 décembre 2009 à <http://www.gymenvol.org>

Club de Natation les Riverains de Lévis. (2009). Programmation: groupe d'âge primaire saison 2009-2010. Repéré le 18 décembre 2009 à <http://www.lesriverains.com>

Collectif. (Dir.) (2008). *Petit Larousse de la psychologie*. Paris: Larousse.

Comité scientifique de Kino-Québec. (2011). L'activité physique, le sport et les jeunes - Savoir et agir (pp. 104). Avis rédigé sous la coordination de G. Godin, S. Laberge, et F. Trudeau: Secrétariat au loisir et au sport, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, gouvernement du Québec.

Commission scolaire des Hautes-Rivières. (2008, 15 octobre). Enseignement préscolaire, primaire, secondaire : Sports-Arts-Études. Repéré le 19 octobre 2009 à <http://www.csdhr.qc.ca>

Commission scolaire des Navigateurs. (2008, 13 octobre). Information sur le programme Arts, Langues et Sports (PALS). Repéré le 19 octobre 2009 à <http://lespals.qc.ca/information>

Conseil de la famille et de l'enfance (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*. Avis transmis à la ministre déléguée à la Famille et à l'Enfance, Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.cfe.gouv.qc.ca/publications/pdf/avis_complicite_familles_ecoles.pdf

Conseil Supérieur de l'Éducation (1998). *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*. Québec.

Côté, D. (2005). *Acti-Jeunes. Participation des parents à la réussite éducative des élèves du primaire*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. Repéré à www.mels.gouv.qc.ca/dfgj/csc/viescolaire/pdf/participation_parents.pdf

Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *Sport Psychologist*, 13(4), 395-417

Côté, J., Fraser-Thomas, J., Robertson-Wilson, J. et Soberlak, P. (2004). L'utilisation d'entretiens pour quantifier l'implication des parents dans le développement de compétences sportives chez les athlètes. *STAPS. Sciences et techniques des activités physiques et sportives*, 64, 39-52

Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an Integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496

Delforge, C. et Scanff, C. L. (2005). *Relation parents/enfants et caractéristiques psychologiques des jeunes sportifs*. Communication présentée au Congrès International de la SFPS - Reims 2005, Université Paris-Sud, Centre de Recherches en Sciences du Sport, France.

Delforge, C. et Scanff, C. L. (2006). Rôles et comportements favorables ou défavorables des parents pour les jeunes joueurs de tennis. *STAPS. Sciences et techniques des activités physiques et sportives*, 73, 39-56

- Dempsey, J. M., Kimiecik, J. C. et Horn, T. S. (1993). Parental influence on children's moderate to vigorous physical activity participation: an expectancy-value approach. *Pediatric Exercise Science*, 5(2), 151-167
- Desbiens, J.-F. (2005). Le comportementisme et l'approche scientifique de l'enseignement. Dans C. Gauthier et M. Tardif (Dir.), *La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2 éd., pp. 289-308). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Deschesnes, M. et Schaefer, C. (1997). Style de vie des jeunes du secondaire en Outaouais. Tome 1, section 3 : La famille (pp. 21-30). Hull: Direction de la santé publique, RRSSS de l'Outaouais et Centres jeunesse de l'Outaouais.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. (Thèse de doctorat, Université Laval).
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet, & C. Martin (Dir.), 6-12-17, *Nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. Québec: Publications du Québec.
- Deslandes, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire: que disent les parents? *Education Canada*, 43(1), 8-10
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois et avec la collaboration de D. Lamothe (Dir.), *La réussite scolaire, Comprendre et mieux intervenir* (pp. 223-236). Québec: CRIRES, Les Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. *École et résilience* (pp. 271-295). Paris: Odile Jacob.
- Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et francophonie*, XXXVI(2), 156-172
- Deslandes, R. (2010a). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 329-350). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Deslandes, R. (2010b). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost (Dir.), *Familles et réussite éducative. Actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 197-215). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève ; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés: CQRS/MEQ.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 2, 53-72
- Deslandes, R. et Potvin, P. (1998). Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2(1), 9-24
- Durand-Bush, N., Salmela, J. H. et Thompson, K. A. (2004). Le rôle joué par les parents dans le développement et le maintien de la performance athlétique experte. *STAPS. Sciences et techniques des activités physiques et sportives*, 64, 15-38
- Dweck, C. (1989). Motivation. Dans A. Lesgold et R. Glaser (Dir.), *Foundations for a psychology of education* (pp. 87-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J. S., Freedman-Doan, C., Frome, P., Jacobs, J. et Yoon, K. S. (2000). Gender-role socialization in the family: A longitudinal approach. Dans T. Eccles et H. M. Trautner (Dir.), *The developmental social psychology of gender* (pp. 333-360). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eichenauer, J. (2008). *Parent-child communication and relational satisfaction during travel time in youth sport*. (M.S., Université de Californie, Fullerton, Californie, États-Unis). Repéré à <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1547893731&Fmt=7&clientId=13819&RQT=309&VName=PQD>

- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Ewing, M. E., Hedstrom, R. A. et Wiesner, A. R. (2004). Perception de l'engagement des parents dans la pratique du tennis de leur enfant. *STAPS. Sciences et techniques des activités physiques et sportives*, 64, 53-70
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22
- Fédération de Gymnastique du Québec. (2010). Politiques, règlements et procédures. Gymnastique artistique féminine 2010-2011. Repéré le 3 janvier 2010 à <http://www.gymnastique.qc.ca/index.asp?id=215>
- Fédération de soccer du Québec. (2011). Plan de développement à long terme du joueur. Repéré le 21 février 2011 à http://www.federation-soccer.qc.ca/index.php?option=com_content&view=article&id=221&Itemid=162
- Field, T., Diego, M. et Sanders, C. E. (2001). Exercise Is Positively Related to Adolescents' Relationships and Academics. *Adolescence*, 36(141), 105-110
- Finn, J. D. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55(8), 20-24
- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Fredricks, J. A. et Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of sport & exercise psychology*, 27, 3-31
- Gould, D. (2005, octobre). *The role of the coach in helping players' parents play a positive role in tennis talent development*. Communication présentée lors du 14th ITF Worlwide coaches worshop : Quality coaching for the future, Turquie..

- Goupil, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544
- Hellstedt, J. C. (1990). Early adolescent perceptions of parental pressure in the sport environment. *Journal of Sport Behavior*, 13(3), 135
- Hellstedt, J. C. (1995). Invisible players: a family systems model. Dans S. M. Murphy (Dir.), *Sport psychology interventions* (pp. 117-146). United States: Champaign, Ill. : Human Kinetics.
- Hockey Mineur Pointe-Lévy. (2009). Conseil d'administration: Philosophie de l'organisation du Hockey Mineur Pointe-Lévy. Repéré 18 décembre 2009 à <http://www.commandeursohmpl.com>
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research* 67(1), 3-42
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (2005). The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. Nashville: Université de Vanderbilt.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. et Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary school journal*, 106(2), 105-130
- Houtenville, A. J. et Conway, K. S. (2008). Parental Effort, School Resources, and Student Achievement. *Journal of Human Resources*, 43(2), 437-453
- Ifedi, F. (2005). La participation sportive au Canada. Documents de recherche de Statistique Canada. Repéré le 15 septembre 2009 à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008060-fra.pdf>

- Jacobs, J. E. et Eccles, J. S. (2000). Parents, task values, and real-life achievement related choices. Dans S. J. M. Harackiewicz (Dir.), *Intrinsic and extrinsic motivation : The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press.
- Janosz, M., Fallu, J.-S. et Deniger, M.-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. Dans F. Vitaro, & C. Gagnon (Dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II: Les problèmes externalisés* (pp. 115-164). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110
- Julien, G. (2004). *Aide-moi à te parler : la communication parent-enfant*. Montréal: Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine (CHU mère-enfant).
- Kay, T. (2000). Sporting excellence: A family affair? *European Physical Education Review*, 6(2), 151
- Knight, C. J., Boden, C. M. et Holt, N. L. (2010). Junior Tennis Players' Preferences for Parental Behaviors. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(4), 377-391
- Lagacée-Séguin, D. G. et Case, E. (2010). Extracurricular activity and parental involvement predict positive outcomes in elementary school children. *Early child development and care*, 180(4), 453-462
- Laurencelle, L. (1998). *Théories et techniques de la mesure instrumentale*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lee, M. et Maclean, S. (1997). Sources of parental pressure among age group swimmers. *European journal of physical education*, 2, 167-177
- Lightfoot, S. L. (1981). Toward conflict and resolution : relationships between families and schools. *Theory into practice*, 20, 97-103

- Luchuck, V. L. (1998). *The Effects of Parent Involvement on Student Achievement*. (Maîtrise, Université Salem-Teikyo, Virginie). Repéré à <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED424926&lang=fr&site=ehost-live>
- Machard, L. (2003). *Sport, adolescence et famille - constat*. Paris: Ministère du sport et ministère délégué à la famille. Repéré à <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/034000653/0000.pdf>
- Marier, A. (2007, avril). *Considérations relatives au développement à long terme des athlètes*. Communication présentée au Colloque Sport-études, Bécancour. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/loisirsport/pdf/sportActPhys/ConsRelDLTACollSportEtudes.pdf>
- Martin, C. et Arcand, L. (2005). *École en Santé. Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Gouvernement du Québec.
- Minier, P. (1995). *Les représentations de l'apprentissage ; système symbolique médiateur de l'interaction parents-enseignants*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal).
- Minier, P. (2006). Des représentations de l'apprentissage de parents et d'enseignants d'élèves du primaire qui éclairent les interactions vécues. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 623-648
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). *Loisir et sport, à qui s'adressent les programmes Sport-études?* Repéré le 23 mai 2009 à <http://www.mels.gouv.qc.ca/loisirsport/index.asp?page=sportsEtudesAqui>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Repéré le 15 avril 2009 à http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/pol_eco/ecole.htm#conclusion
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2005). *Évaluation de l'expérience des participants au programme sport-étude. Synthèse tirée de l'étude réalisée par Stéphane Perreault pour le compte du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport* (pp. 16): Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Loisirs et du Sport. (2008a). *Renouveau pédagogique*. Repéré le 6 mai 2009 à <http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau>
- Ministère de l'Éducation du Loisirs et du Sport. (2008b). *Système scolaire au Québec*. Repéré le 15 juin 2009 à [http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systeme Scolaire](http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systeme_scolaire)
- Ministère de l'Éducation du Loisirs et du Sport (2010). *Diplomation au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Sanction_etudes/DiplomationSecondaire_f.pdf
- Ministère de la famille et des aînés. (2007). *Portrait de la famille québécoise*. Repéré le 3 septembre 2009 à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_Portrait_stat_complet.pdf
- Natation Canada (2008). *Stratégies de développement à long terme de l'athlète pour la natation*. Ottawa. Repéré à https://www.swimming.ca/docs/LTAD/LTAD_FR.pdf
- Normandeau, S. et Venet, M. (2000). Comment intervenir auprès et par l'entremise des parents. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome I: Les problèmes internalisés* (pp. 141-188). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. et Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3 éd.). New York: McGraw-Hill.
- O'Bryan, S. T., Braddock II, J. H. et Dawkins, M. P. (2006). Bringing Parents Back In: African American Parental Involvement, Extracurricular Participation, and Educational Policy. *Journal of Negro Education*, 75(3), 401-414
- Office québécois de la langue française. (2002, 2009). *Grand dictionnaire terminologique*. Repéré le 10 septembre 2009 à <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>

Olds, S. W. et Papalia, D. E. (2005). *Psychologie du développement humain*. (6 éd.). Laval: Beauchemin.

Omli, J., LaVoi, N. M. et Wiese-Bjornstal, D. M. (2008). Towards an understanding of parent spectator behavior at youth sport events. *The journal of youth sports*, 3(2), 30-33

Organisation du Hockey Mineur Pointe-Levy. (2009). Information, soutien technique. Repéré le 19 avril 2010 à <http://www.commandeursohmpl.com>

Paquette, D. (2008). L'enfant a tout autant besoin de son père que de sa mère, mais pas pour des raisons différentes ! *Santé mentale au Québec*, 33(1), 223-227

Paquette, D., Eugène, M. M., Dubeau, D. et Gagnon, M.-N. (2009). Les pères ont-ils une influence spécifique sur le développement des enfants ? Dans D. Dubeau, A. Devault et G. Forget (Dir.), *La paternité au XXIe siècle* (pp. 99-122). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Paquin, M. et Drolet, M. (2006). Le travail de collaboration avec les parents et les autres intervenants. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (pp. 297-307). Saint-Laurent: Gaëtan Morin éditeur.

Pelco, L. E. et Ries, R. R. (1999). Teachers' Attitudes and Behaviors Towards Family-School Partnerships: What School Psychologists Need to Know. *School Psychology International*, 20(3), 265-277

Perrenoud, P. (2001). Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux. *Résonances*, 7, 3-6. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_05.html

Phillips, D. A. (1987). Socialization of Perceived Academic Competence among Highly Competent Children. *Child Development*, 58(5), 1308. doi:10.1111/1467-8624.ep8591254

Potvin, P. (2010). *La réussite éducative. Définition du concept*. Document présenté au CTREQ.

- Potvin, P. (2010). *La réussite éducative. Définition du concept*. Document présenté au CTREQ.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453
- Power, T. G. et Woolger, C. (1994). Parenting practices and age-group swimming : a correlational study (Pratiques parentales et natation compétitive des enfants et adolescents : étude de corrélations). *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 65(1), 59-66
- Pronovost, G. (2007). Système de valeurs et rapports au temps des adolescents québécois. *Recherches sociographiques*, 48(2), 37-51
- Prouteau, L. et Wolff, F.-C. (2004). Donner son temps : les bénévoles dans la vie associative. *Économie et statistique*, 372. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/estat_0336-1454_2004_num_372_1_7264
- Radio-Canada. (2003). Enjeux/La quatrième période. Repéré le 18 avril 2011 à <http://www.radio-canada.ca/actualite/enjeux/reportages/2003/030923/hockey.shtml>
- RDS.ca. (2002). Les parents au hockey. Repéré le 18 avril 2011 à <http://www.rds.ca/hockey/chroniques/127610.html>
- Rezsohazy, R. (2006). *Sociologie des valeurs*. Paris: Armand Collin.
- Rosenzweig, C. J. (2000). *A meta-analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting students' academic performance*. (Université Hofstra, New York). Repéré à <http://proquest.umi.com.proxy.uqar.qc.ca/pqdweb?did=731928911&sid=1&Fmt=2&clientId=13819&RQT=309&VName=PQD>
- Sabourin, S., Valois, P. et Lussier, Y. (1998). L'utilisation des questionnaires en recherche. Dans S. Bouchard et C. Cyr (Dir.), *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique* (pp. 263-304). Sainte-Foy: Presses de l'université du Québec.

- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., Davis-Kean, P. E. et Eccles, J. S. (2006). Healthy mind, healthy habits. Dans A. C. Huston et M. N. Ripke (Dir.), *Development contexts in middle childhood : bridges to adolescence and adulthood*. Cambridge: Presses de l'Université de Cambridge.
- Site de l'Adaptation Scolaire et Sociale de Langue Française. (2000). Modèle écosystémique, illustration de Paul Boudreault. Repéré le 12 septembre 2009 à <http://www.adaptationscolaire.org>
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organism : an experimental approach*. New York: D. Appleton-Century Compagny.
- Skinner, B. F. (1989). The origins of cognitive thought. *American Psychologist*, 44(1), 13-18
- Stein, G. L. et Raedeke, T. D. (1999). Children's Perceptions of Parent Sport Involvement: It's Not How Much, But to What Degree That's. *Journal of Sport Behavior*, 22(4), 591
- Stewart, E. B. (2008). School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement: The Influence of School- and Individual-Level Factors on Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204
- Stroebe, L. C. E. (2006). *Parental involvement in sport : Perceptions of competitive adolescent swimmers*. (Université de Free State).
- Sui-Chu, E. H. et Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/2112802>
- Terrisse, B. et Lefebvre, M. L. (2003). Les facteurs-clés de succès liés à la réussite scolaire au primaire. Revue commentée de la littérature récente. Programme de soutien à l'intention des parents d'enfants âgés de 2 à 12 ans axé sur la famille, l'école et la communauté et favorisant la réussite scolaire en milieu défavorisé (pp. 67). Montréal: GREASS - PLURI, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal.

- Thibault, G. (2001). L'activité physique. Dans M. Hamel, L. Blanchet, C. Martin (Dir.), 6-12-17, *Nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (pp. 211-250). Québec: Publications du Québec.
- Trudeau, F. et Shephard, R. J. (2010). Relationships of physical activity to brain health and the academic performance of school children. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 4(2), 138-150
- Unal, Z. (2010). Investigating the correlation between gender of the teacher and fathers' parental involvement in elementary classrooms. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(3), 1-7
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent: Éditions de Renouveau Pédagogique Inc.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. et Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *Elementary School Journal*, 106(2)
- Weiss, M. R. et Hayashi, C. T. (1995). All in the family: parent child influences in competitive youth gymnastics. *Pediatric Exercise Science*, 7(1), 36-48
- Wiersma, L. D. et Fifer, A. M. (2008). "The Schedule Has Been Tough But We Think It's Worth It": The Joys, Challenges, and Recommendations of Youth Sport Parents. *Journal of Leisure Research*, 40(4), 505-530
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. et Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. Dans W. Damon et R. M. Lerner (Dir.), *Handbook of child psychology* (6 éd., Vol. 3, pp. 933-1002). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Woolger, C. (1992). *Parental influences on children's achievement in sport*. (Thèse de Doctorat non-publiée, Université de Houston). Repéré à <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sph&AN=SPH323283&lang=fr&site=ehost-live>

- Woolger, C. et Power, T. G. (1993). Parent and sport socialization: Views from the achievement literature. *Journal of Sport Behavior*, 16(3), 171
- Woolger, C. et Power, T. G. (2000). Parenting and Children's Intrinsic Motivation in Age Group Swimming. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(6), 595-607
- Wuerth, S., Lee, M. J. et Alfermann, D. (2004). Parental involvement and athletes' career in youth sport. *Psychology of Sport and exercise*, 5, 21-33
- Wylleman, P., Verdet, M.-C., Lévêque, M., De Knop, P. et Huts, K. (2004). Athlètes de haut niveau, transitions scolaires et rôle des parents. *STAPS. Sciences et techniques des activités physiques et sportives*, 64, 71-87

