



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

SESSION DE JUIN 2017

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

Etude exploratoire sur le profil d'impulsivité d'enfants en lien avec les habilités sociales et la régulation émotionnelle dans la pratique sportive

Travail de recherche de Master

En vue de l'obtention du Master en psychologie de l'enfance et de
l'adolescence

Présenté par : Nathalie Högger

Directeur : Dr. phil. Fabrice Brodard

Expert : Hélène Miyuki Turpin Murata

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont soutenue et aidée dans ce travail :

Monsieur Fabrice Brodard pour sa disponibilité, ainsi que pour ses précieux conseils et remarques lors de l'élaboration de cette étude et sur la première version de ce travail.

Les familles et les entraîneurs qui ont accepté de participer à cette étude et qui nous ont permis de récolter les données nécessaires.

Mes collègues étudiantes du groupe de recherche pour leur collaboration lors de la phase d'élaboration des questionnaires et pour la récolte des données.

Enfin, les personnes qui me sont chères et qui me soutiennent, en particulier Olivier Urech pour son aide dans la finalisation de ce travail.

Résumé

L'étude de l'impulsivité dans le sport est un domaine relativement récent. La plupart des recherches se sont principalement penchées sur les apports positifs d'une activité sportive chez des enfants présentant des conduites impulsives. Toutefois, seulement quelques études se sont questionnées quant à la personnalité d'un individu, notamment à travers son impulsivité, et de sa préférence pour une discipline sportive particulière (Zuckerman, 1983 ; Svebak & Kerr, 1989). Lors de cette recherche, nous avons étudié l'impulsivité en nous basant sur le modèle multidimensionnel élaboré par Whiteside et Lynam (2001), composé de cinq facettes : l'urgence (négative et positive), le manque de préméditation, le manque de persévérance et la recherche de sensations.

L'objet de cette étude est d'identifier si nous retrouvons dans deux sports distincts des différences significatives dans le profil d'impulsivité des enfants en lien avec leurs habiletés sociales et leur régulation émotionnelle. Les données de 41 enfants, répartis dans deux groupes selon la discipline sportive pratiquée (équitation ou athlétisme), ont été analysées. L'impulsivité a été évaluée, à travers le questionnaire d'impulsivité UPPS-P, par différents évaluateurs (enfant, parents et entraîneurs) et les habiletés sociales ont, quant à elles, été évaluées par le questionnaire d'habiletés sociales SSRS version parent. Nous avons effectué des comparaisons de moyennes sur les scores d'impulsivité, ainsi que sur les scores d'habiletés sociales entre les deux groupes de sport. En outre, des analyses supplémentaires ont été faites afin d'observer si les enfants les moins impulsifs sur les différentes dimensions UPPS sont ceux qui ont les scores d'habiletés sociales les plus élevés.

Les résultats principaux de cette recherche révèlent des différences significatives sur les scores d'impulsivité entre les deux groupes de sport lorsqu'ils sont évalués par les entraîneurs, notamment dans les scores globaux et dans les scores à la dimension « urgence négative ». Par ailleurs, les analyses ont montré que les enfants caractérisés par un bas niveau d'impulsivité ont de meilleurs scores d'habiletés sociales.

En conclusion, les résultats encouragent à investiguer de manière plus approfondie la problématique de l'influence de la personnalité de l'enfant dans son choix de pratique sportive afin d'examiner si des disciplines sportives

particulières sont plus adaptées à certains types de profils. En effet, plusieurs études ont mis en évidence la relation entre certaines facettes de l'impulsivité, particulièrement la « recherche de sensations », et le choix de pratiquer un sport à risque.

Table des matières

1. INTRODUCTION	9
2. POINTS THEORIQUES	11
2.1 L'IMPULSIVITE.....	11
2.1.1 Impulsivité : définition.....	11
2.1.2 Historique des modèles prédominants	12
2.1.3 Modèle d'impulsivité selon Whiteside & Lynam (2001) et le questionnaire UPPS	14
2.1.4 Mécanismes sous-tendant les quatre facettes de l'impulsivité.....	16
2.1.5 Pratique sportive et impulsivité.....	18
2.2 LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE	22
2.2.1 Compétence émotionnelle et pratique sportive	24
2.2.2 Compétence émotionnelle et équitation.....	25
2.3 LES HABILITES SOCIALES.....	28
2.3.1 Le questionnaire SSRS de Gresham et Elliott (1990).....	29
2.3.2 Habilités sociales et pratique sportive	30
2.3.3 Habilités sociales et équitation.....	31
3. HYPOTHÈSES	34
3.1 HYPOTHÈSES THÉORIQUES	34
3.1.1 Hypothèse théorique 1	34
3.1.2 Hypothèse théorique 2	34
3.1.3 Hypothèse théorique 3	34
3.2 HYPOTHÈSES OPÉRATIONNELLES	35
3.2.1 Hypothèse opérationnelle 1.....	35
3.2.2 Hypothèse opérationnelle 2.....	35
3.2.3 Hypothèse opérationnelle 3.....	36

4. MÉTHODE	37
4.1 ÉCHANTILLON.....	37
4.2 INSTRUMENTS.....	37
4.2.1 Questionnaire d'impulsivité.....	37
4.2.2 Questionnaire sur les habiletés sociales.....	38
4.3 PROCÉDURE.....	39
5. RÉSULTATS	41
5.3.1 Score global au questionnaire UPPS.....	43
5.3.2 Scores dimensions « urgence négative », « manque de préméditation » et « recherche de sensations » au questionnaire UPPS.....	44
5.4 DEUXIÈME HYPOTHÈSE.....	47
5.4.1 Score global au questionnaire SSRS.....	47
5.4.2 Scores sous-échelles « coopération » et « autocontrôle » au questionnaire SSRS.....	47
5.5 TROISIÈME HYPOTHÈSE.....	49
5.5.1 Scores sous-échelles coopération et auto-contrôle au questionnaire SSRS (version parent).....	51
6. DISCUSSION ET LIMITES	54
6.1 PREMIÈRE HYPOTHÈSE.....	54
6.2 DEUXIÈME HYPOTHÈSE.....	57
6.3 TROISIÈME HYPOTHÈSE.....	59
6.4 LIMITES.....	61
6.5 CONCLUSION.....	62
7. BIBLIOGRAPHIE	65
8. ANNEXES	77

1. INTRODUCTION

L'impulsivité est une composante du comportement humain qui colore la vie de tous les jours. En effet, la plupart des individus se sont, à des moments donnés au cours de leur vie, engagés dans des attitudes impulsives, ne serait-ce par exemple une simple envie de faire un achat supplémentaire au supermarché. Elle est particulièrement centrale dans le sport car elle peut avoir des conséquences déterminantes dans les performances de l'athlète. Cependant, elle va avoir des impacts variés selon la discipline sportive pratiquée, en effet les différents sports n'engagent pas le même type d'aptitudes et son influence n'entraînera pas les mêmes conséquences. De plus, elle semble jouer un rôle important dans le choix de la pratique sportive, notamment dans la préférence pour pratiquer des sports à risques (Svebak & Kerr, 1989b).

L'impulsivité est considérée par les professionnels comme une dimension de la personnalité normale (Apter & al., 1990). Malgré tout, sa définition et sa compréhension diffère selon les auteurs et il semble difficile de différencier le comportement impulsif socialement acceptable du non acceptable. Toutefois, elle est généralement considérée comme « une tendance à répondre rapidement et sans réfléchir et à ne pas contrôler les élans spontanés » (Pfister, Masse & Jung, 2001, p.35). Chez l'enfant elle s'exprime sur le plan comportemental et cognitif, ainsi elle peut se traduire par des difficultés à contrôler des comportements verbaux ou physiques inadaptés (Voyazopoulos, 2001).

Divers construits, ayant pour but de mesurer l'impulsivité, ont été élaborés au cours des années et un modèle a été proposé par Whiteside et Lynam en 2001, évaluant l'impulsivité dans une approche multidimensionnelle. Cette étude va se baser sur ce modèle en plusieurs composantes et sur le questionnaire UPPS créé par ces chercheurs.

Des auteurs ont proposé, grâce à leurs recherches, d'identifier les mécanismes susceptibles de sous-tendre les différentes dimensions de l'impulsivité définies par le modèle de Whiteside et Lynam. Ils ont également mis en lien le comportement émotionnel et social avec les facettes de l'impulsivité (Gomez &

Van der Linden, 2009). C'est pourquoi nous allons, dans cette recherche, nous intéresser aux capacités de régulation émotionnelle, de manière théorique, et des habiletés sociales, à travers le questionnaire SSRS, afin d'avoir un aperçu global du profil des enfants.

La première partie de ce travail aura pour cible d'éclaircir les concepts de l'impulsivité, de la régulation émotionnelle et des habiletés sociales. Dans chacune de ces sous-parties nous nous intéresserons à l'influence de ces concepts dans la pratique sportive, notamment dans l'équitation. Cette étude a pour objectif d'identifier les profils d'enfants dans deux activités sportives distinctes, à savoir l'équitation et l'athlétisme, et de les comparer. Ainsi la deuxième et troisième partie de ce travail traiteront des hypothèses et de la méthodologie entreprise pour cette recherche et la quatrième se penchera sur les résultats obtenus. Finalement, la partie discussion se focalisera sur l'interprétation des résultats, sur les limites, ainsi que sur les perspectives possibles.

2. POINTS THEORIQUES

2.1 L'impulsivité

2.1.1 Impulsivité : définition

L'impulsivité est un concept vaste étudié depuis de nombreuses années, dès lors plusieurs définitions ont été proposées. Elle a été étudiée par certains auteurs (Stein, Hollander, & Liebowitz, 1993) pour lesquels elle représente un aspect considérable des désordres du contrôle émotionnel et du comportement (hyper-réactivité émotionnelle et hyperactivité, addictions et alcoolisme, anorexie et boulimie, conduites suicidaires et violentes, perversions sexuelles, cleptomanie et pyromanie). D'autres chercheurs se sont également intéressés à l'impulsivité et l'ont attribuée, quant à eux, à une dimension de la personnalité normale. En effet, des études ont démontré que l'impulsivité est un trait psychologique de base avec une composante héréditaire importante (Apter, van Praag, Plutchik, et al., 1990).

Deux approches se sont distinguées pour caractériser l'impulsivité, elle a été considérée soit comme une dimension simple (Guilford & Zimmermann, 1949), soit comme un construit à plusieurs composantes (Evdenden, 1999).

Pour cette recherche, nous allons nous baser sur la définition proposée par Evdenden en 1999 : « Le concept d'impulsivité renvoie à une variété de comportements réalisés prématurément, excessivement risqués, inappropriés et pouvant entraîner des conséquences indésirables » (p.180).

Par ailleurs, l'impulsivité joue depuis plusieurs années un rôle important dans la compréhension de certains troubles psychopathologiques, en effet, elle est associée à de nombreuses pathologies (tels que la personnalité borderline, la personnalité antisociale, le trouble bipolaire, certaines démences, abus de substances, etc.) et elle constitue le critère diagnostique le plus fréquemment mentionné dans le Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux (DSM-V) (Billieux, 2012). Toutefois, les chercheurs n'ont toujours pas réussi à se mettre d'accord pour trouver une définition consensuelle de l'impulsivité.

2.1.2 Historique des modèles prédominants

Il existe de nombreuses théories et études qui ont fait évoluer les conceptions concernant l'impulsivité. Ainsi, en 1886, Wundt fit évoluer la théorie des humeurs en situant les quatre tempéraments de Galien (mélancolique, colérique, flegmatique et sanguin) sur deux dimensions : la stabilité émotionnelle et l'activité. Cela a permis d'associer les conduites impulsives aux concepts d'instabilité émotionnelle et de tendance à l'activité.

Au cours des années, grâce aux observations cliniques, il fut possible d'obtenir des classifications et des formulations plus précises. En 1950, Grayson et Tolman ont pu décrire les comportements de leurs patients comme étant dénués de contrôle ou d'inhibition, non prémédités et non fondés sur une réflexion concernant d'éventuelles conséquences néfastes et prenant place spontanément. À la suite de cela, le concept d'impulsivité a été intégré dans les modèles dominants de la personnalité et du tempérament. Ainsi en 1967, un modèle de personnalité se composant de trois facettes a été proposé par Eysenck. La première facette, se référant au névrosisme, se caractérise par une instabilité émotionnelle et une vulnérabilité à certaines émotions négatives. La deuxième, définie par l'extraversion-introversion, renvoie à la propension aux émotions positives (sociabilité, activité, recherche de sensations). Finalement, le psychoticisme, troisième et dernière facette de ce modèle, se caractérise par une faible empathie et une forte impulsivité. Le questionnaire de Personnalité d'Eysenck (*Eysenck Personality Questionnaire* ; Eysenck & Eysenck, 1975) fut donc créé à partir de ce modèle pour permettre d'évaluer ces trois dimensions. Par ailleurs, l'impulsivité tend à être alignée avec les traits de personnalité les moins adaptés tel que le psychoticisme ou une faible conscience. Ainsi, il est intéressant de noter l'omniprésence de l'aspect négatif de ce concept dans la plupart des théories (Smillie & Jackson, 2006).

Par la suite, plusieurs modèles émergent en prenant également appui sur l'aspect biologique de la personnalité. Ainsi, selon Zuckerman et Cloninger (1996), les tempéraments sont transmis génétiquement et contrôlés par des circuits neurobiologiques spécifiques. Gray (1981 ; 1990) propose un modèle psychobiologique de la personnalité dans lequel l'impulsivité occupe une place

centrale, il s'agit du modèle de la sensibilité aux renforcements (*Reinforcement Sensitivity Theory* ; RST). Cette théorie de la personnalité suggère que l'impulsivité est causée par la motivation de la récompense, régulée par le « Behavioral Activation System » (BAS) qui répond à tous les stimuli à valence positive (présentation de la récompense ou résiliation / omission de la peine). Ainsi, il est attendu que les personnes impulsives soient plus réactives et plus motivées par des stimuli positifs. En outre, le RST est l'un des quelques modèles de personnalité qui n'exige pas une vision strictement négative de l'impulsivité. Par ailleurs, lorsque nous parlons d'impulsivité, il est pertinent de mentionner Ernest S. Barratt (1985 ; 1993), un psychologue américain et fondateur de la Société Internationale de Recherche sur l'Impulsivité (ISRI ; www.impulsivity.org). Selon sa théorie, l'impulsivité est un facteur important pour comprendre la variabilité individuelle qui existe au niveau des performances cognitives et motrices. Ses travaux ont fait progresser les instruments d'évaluation de l'impulsivité ainsi que le concept de manière plus générale. Un des points les plus importants découlant des travaux de Barratt est l'intérêt qu'il porte pour les mécanismes psychologiques qui sous-tendent les traits de personnalité, notamment celui de l'impulsivité.

Il est également important de citer le modèle des Big Five (*Five-Factor Model of Personality*, FFM ; Costa & McCrae, 1992) qui est l'un des modèles les plus influant concernant le concept de l'impulsivité. Les Big Five sont les cinq traits centraux de la personnalité proposés en premier lieu par Goldberg en 1981 puis développés par Costa et McCrae entre 1987 et 1992. Ce modèle n'est pas une manière de classer les individus dans cinq catégories différentes mais bien de les évaluer de cinq manières distinctes. Ainsi, l'ouverture à l'expérience distingue les personnes imaginatives et créatives des personnes terre-à-terre et conventionnelles. La conscienciosité décrit la façon dont l'individu contrôle, dirige et régule ses impulsions. L'extraversion est marquée par de fortes interactions avec le monde extérieur. Les extravertis sont enthousiastes, tournés vers l'action et ressentent plus d'émotions positives contrairement aux introvertis, qui sont moins exubérants, plus calmes et avec un niveau d'activité moins élevé que la moyenne. L'agréabilité est un trait de personnalité qui transparaît dans le désir de coopération et d'harmonie sociale. Enfin, le

névrosisme, souvent opposé à la stabilité émotionnelle désigne une disposition aux émotions négatives.

D'autre part, nous pouvons noter que la plupart des recherches sur l'impulsivité reconnaissent les aspects négatifs de ce trait de personnalité, ce qui explique qu'il soit un facteur important dans le diagnostic de plusieurs états psychopathologiques. Comme expliqué auparavant, il n'existe pas de vrai consensus sur la définition de l'impulsivité. Cependant, les auteurs sont d'accord sur le fait que l'impulsivité n'est pas un construit homogène mais multidimensionnel et que les différentes facettes sont sous-tendues par des mécanismes psychologiques distincts (Evenden, 1999 ; Dawe, Gullo & Loxton, 2004 ; Enticott & Ogloff, 2006).

2.1.3 Modèle d'impulsivité selon Whiteside & Lynam (2001) et le questionnaire UPPS

En 2001, Whiteside et Lynam ont proposé une conception de l'impulsivité en plusieurs composantes. Ils se sont basés sur le modèle de la personnalité en cinq facteurs (*Five-Factor Model of Personality*, FFM ; Costa & McCrae, 1992) ainsi que sur les conceptions de l'impulsivité qui existaient préalablement. Ils ont, par conséquent, élaboré un nouvel outil d'auto-évaluation de l'impulsivité : le questionnaire UPPS. Ce questionnaire postule l'existence de quatre facettes distinctes en lien avec les manifestations impulsives : l'**urgence** (négative), le **manque de persévérance**, le **manque de préméditation** et la **recherche de sensations**. Par la suite, Cyders et Smith (2008) ont mis en évidence l'existence de l'**urgence positive** et cette facette a donc été ajoutée au modèle de base de l'UPPS qui a été remanié : UPPS-P.

Selon Whiteside et Lynam (2001), l'**urgence négative** fait référence à la tendance à exprimer des réactions fortes et abruptes, particulièrement en présence d'affects négatifs. Cette facette est évaluée par des items tels que : « *Quand je suis contrarié, j'agis souvent sans réfléchir* ». Ainsi, les personnes ayant un niveau élevé d'urgence négative s'engageraient dans des conduites

impulsives afin de pallier leurs émotions négatives. Cyders et Smith (2008) ont démontré que cette tendance à exprimer des réactions fortes et rapides peut aussi s'effectuer en présence d'affects positifs et les personnes ayant un niveau élevé d'**urgence positive** s'engageraient dans des conduites impulsives pour maintenir, voire augmenter leurs émotions positives. Cette facette est évaluée par des items tels que : « *Quand je suis ravi, je ne peux m'empêcher de m'emballer* ».

Le **manque de persévérance** est la difficulté à rester concentré sur une tâche pouvant être difficile ou ennuyeuse. Les items de l'UPPS mesurant cette facette sont de type : « *Une fois que je commence quelque chose je déteste m'interrompre* ». Ainsi, les personnes ayant un bas niveau de persévérance auraient des difficultés attentionnelles, une propension au vagabondage de pensées et une tendance à ne pas finaliser les projets (Gay, Schmidt & Van der Linden, 2011). Par ailleurs, cette facette de l'impulsivité a été peu explorée, néanmoins il a été démontré qu'elle est l'unique dimension à être positivement reliée aux performances de tests d'efficience intellectuelle (Billieux, 2012).

Le **manque de préméditation** est défini par les auteurs comme étant la difficulté à réfléchir aux conséquences d'un acte avant de s'y engager et d'ajuster ses décisions en fonction du contexte. Cette facette est évaluée dans le questionnaire par des items tels que : « *Avant de m'impliquer dans une nouvelle situation, je préfère savoir ce que je dois en attendre* ». De ce fait, les personnes avec un haut niveau de préméditation seraient plutôt réfléchies et méticuleuses alors que les personnes ayant un faible niveau de préméditation agiraient sans réfléchir et ne se soucieraient pas des conséquences de leurs actes. Cette dimension est la plus présente dans les mesures classiques de l'impulsivité.

La **recherche de sensations** est caractérisée par une tendance à rechercher l'excitation et l'aventure et par un intérêt pour les nouvelles expériences. Les items l'évaluant dans l'UPPS sont de type : « *J'aime parfois faire des choses qui sont un petit peu effrayantes* ». Les personnes ayant une recherche de sensations élevée auraient tendance à prendre plus de risques et à pratiquer des activités dangereuses (Zuckerman, 2006).

Ultérieurement, ce questionnaire a été l'objet de traduction et d'adaptation. Ainsi, une version française fut proposée par Van der Linden et al. (2006) et une version enfant a été créée par Brodard et Zecca (2013).

2.1.4 Mécanismes sous-tendant les quatre facettes de l'impulsivité

Grâce au modèle multidimensionnel de l'UPPS, l'impulsivité a pu être caractérisée dans ses différentes dimensions. Par la suite, certains chercheurs se sont intéressés à décrire les différents mécanismes étant susceptibles de sous-tendre les quatre facettes de l'impulsivité selon le modèle proposé par Whiteside et Lynam (2001).

L'**urgence**, faisant référence à des réactions rapides et fortes en présence d'affects, pourrait être la conséquence d'une difficulté à inhiber des réponses dominantes ou automatiques et cette difficulté serait exacerbée par la présence d'un état émotionnel positif ou négatif (Gomez & Van der Linden, 2009). Pour étayer cette hypothèse, Gay et al. (2008) ont démontré que dans une tâche de type go/no-go, il y avait un nombre plus élevé d'erreurs de commission (erreur qui consiste à répondre à un stimulus alors qu'il ne fallait pas répondre) lorsque le profil était spécifiquement lié à la dimension de l'urgence dans l'UPPS. De plus, d'autres études ont établi que la présence d'informations suscitant un niveau élevé d'activation émotionnelle pouvait perturber les processus d'inhibition d'une réponse dominante (Verbruggen & De Houwer, 2007). Le contexte émotionnel aurait donc une influence non négligeable sur les difficultés d'inhibition d'une réponse dominante ou automatique impliquées dans la facette urgence.

Concernant la facette du **manque de persévérance**, définie comme étant la difficulté à rester concentré sur une tâche difficile ou ennuyeuse, Bechara et Van der Linden (2005) ont proposé qu'elle découlerait d'une difficulté à résister à l'interférence proactive. L'interférence proactive se traduit par des pensées et/ou souvenirs non pertinents qui entrent en mémoire de travail involontairement. Ainsi, les personnes ayant un bas niveau de persévérance seraient plus vulnérables aux pensées intrusives et seraient propices aux vagabondages de

pensées. Une étude de Gay et al. (2008) a démontré qu'il existait un lien spécifique entre un bas niveau de persévérance et une sensibilité à l'interférence proactive en mémoire de travail.

Friedman et Myiake (2004) ont par ailleurs attesté qu'inhiber des réponses automatiques (difficultés propres à l'urgence) et inhiber des pensées intrusives (difficultés que l'on retrouve dans le manque de persévérance) seraient deux dimensions constitutives de l'inhibition.

Le **manque de préméditation**, qui se caractérise par la difficulté à réfléchir aux conséquences d'un acte avant de s'y engager, serait sous-tendu par différents processus permettant la prise de décision, notamment ceux, plus ou moins conscients, permettant de prendre en compte les conséquences d'une décision sur la base de la réactivation des émotions positives ou négatives qui ont été associées à des choix similaires par le passé (Gomez & Van der Linden, 2009). En outre, cette facette de l'impulsivité pourrait également être sous l'influence de processus exécutifs (la flexibilité, l'inhibition, la planification et la mise à jour de la mémoire de travail) ainsi que de processus de mémoire épisodique (Billieux, 2012).

Ces trois facettes de l'impulsivité peuvent, par conséquent, se définir comme étant des composantes de l'autocontrôle qui sont reliées à des mécanismes exécutifs et de prise de décision.

Enfin, la **recherche de sensations**, correspondant à une tendance à rechercher l'excitation et l'aventure et par un intérêt pour les nouvelles expériences, renverrait plutôt à des processus généraux de nature motivationnelle. Cela se traduirait par une prédominance pour les comportements d'approche (et moins pour les conduites d'évitement) et une sensibilité marquée aux récompenses (plutôt qu'aux punitions) (Gomez & Van der Linden, 2009). En effet, une étude de Lissek et al. (2005) a mis en évidence un lien entre un faible niveau de recherche de sensations et une tendance à l'évitement. Par ailleurs, la prééminence de l'une ou l'autre des tendances motivationnelles serait présente très tôt dans le tempérament de l'enfant (Rothbart & Putnam, 2002).

Dans cette approche, nous pouvons donc estimer que la plupart des comportements impulsifs sont sous l'influence des systèmes motivationnels en interaction avec l'autocontrôle (urgence, manque de préméditation et manque de

persévérance), qui est lui-même sous l'influence de mécanismes exécutifs et de prise de décisions (Gomez & Van de Linden, 2009).

Certains auteurs ont démontré que le contrôle des fonctions exécutives, ainsi que les systèmes motivationnels et de prise de décision, qui sont présents dans les différentes facettes de l'impulsivité, ont également une influence sur la régulation des émotions et sur la gestion des relations sociales, notamment chez l'enfant et l'adolescent. Gomez et Van der Linden (2009) ont affirmé que de nombreuses compétences psychologiques sont requis dans la mise en place de relations sociales harmonieuses et des capacités de régulation émotionnelle fonctionnelles. C'est pourquoi, nous allons nous intéresser ultérieurement à comprendre les différents mécanismes en jeu dans les habiletés sociales et dans la régulation émotionnelle, ainsi que les liens qu'ils entretiennent avec les facettes de l'impulsivité.

2.1.5 Pratique sportive et impulsivité

Le profil d'impulsivité d'un enfant a-t-il une influence dans le choix de la pratique sportive ? Comment un enfant se dirige-t-il vers une activité sportive en particulier ? Cette question semble importante du fait que la plupart des activités sportives engagent des qualités et des aptitudes spécifiques différentes.

En effet, des recherches antérieures ont examiné comment les traits de personnalité peuvent motiver la participation à des sports à risque et les ont comparés à des sports à moindre risque. Ces différentes études ont démontré que la recherche de sensations et le besoin de nouvelles expériences sont fortement corrélés avec la pratique de sport à hauts risques (Zuckerman, 1983 ; Rowland & al., 1986). Svebak & Kerr (1989a) ont examiné, chez 181 étudiants, l'association entre l'impulsivité et la préférence pour les sports dits « explosifs » qu'ils ont comparé aux sports « d'endurance », à travers deux questionnaires : le « Barratt Impulsivness Scale » (3 échelles : cognitive, non-planning et motor impulsiveness) et le « Telic Dominance Scale » (3 échelles : serious-mindedness, planning orientation et arousal avoidance). En utilisant les deux questionnaires conjointement, les auteurs recherchaient à obtenir des informations plus complètes quant aux facteurs de motivation qui influenceraient la préférence et la participation aux sports dits « risqués » et « sûrs ». Les résultats ont permis de

faire une distinction entre ces deux types de sports, en effet les individus qui pratiquaient des sports « explosifs » étaient en moyenne plus impulsifs et recherchaient plus d'excitation que les individus qui pratiquaient des sports « d'endurance ». Zuckerman (1983) a par ailleurs affirmé que pour prédire la participation ou la performance à un sport particulier, il fallait avant tout effectuer une analyse de critères des sports eux-mêmes. Il suggère que par exemple la dominance et l'agression sont des traits dont nous pourrions nous attendre à être impliqués dans des sport compétitifs alors que la sensibilité aux nouvelles expériences pourrait être plus pertinente pour les sports impliquant des niveaux élevés de risque personnel. Il affirme que tous les sports sont des activités volontaires dans lesquelles les individus (adultes) sont attirés en raison des besoins spécifiques du sport en particulier. Il a donc créé à partir de son hypothèse un tableau classifiant différents sports en fonction du niveau de prise de risques et en se basant sur l'échelle de recherche de sensations (*Sensation Seeking Scale*, SSS ; Zuckerman et al., 1978) pour le sport. Il a pour cela regroupé plusieurs études qui comparaient différents sports entre eux ou avec des groupes contrôles et a observé que les scores élevés en « recherche de sensation » étaient liés à la participation aux sports les plus risqués. Ainsi, il a divisé le tableau en « high-risk sports », « medium-risk sports » et « lower-risk sports ». Selon cette classification, l'athlétisme est vu comme un sport d'endurance et donc à faibles risques.

L'équitation, quant à lui, peut être classifié comme étant un sport à hauts risques, en effet de nombreuses études ont mis en évidence les risques et blessures associées à l'équitation et l'ont identifié comme étant une activité ayant des risques de blessures graves supérieurs que la course automobile, la moto, le ski ou encore le rugby (Ball & al., 2007 ; Sorli, 2005 ; Havlik, 2010). L'équitation est également considéré comme ayant un des taux de mortalité le plus élevé parmi tous les sports (Pounder, 1984 ; Paix, 1999). Cette discipline sportive aura par conséquent tendance à attirer des personnes avec des niveaux de recherche de sensations plus élevés que la moyenne.

Par ailleurs, une deuxième problématique peut être énoncée : n'est-ce pas l'activité sportive qui va avoir une influence sur l'impulsivité d'un enfant ? Cette perspective a été démontrée par différentes recherches menées sur des enfants et

les résultats témoignent des effets de la pratique sportive sur les comportements impulsifs. Durant les années 80, un certain nombre d'études ont permis d'apporter des éléments en faveur d'une influence positive de l'activité physique sur les problèmes de comportements des enfants. Ces études se sont principalement concentrées sur des programmes de course à pied et les comportements des enfants étaient mesurés à travers des observations faites par les enseignants. Les résultats ont démontré que les enfants présentant des problèmes de comportements, de l'hyperactivité ou encore des difficultés d'apprentissage montraient un meilleur contrôle de leur impulsivité lorsqu'ils effectuaient une activité physique au cours de la journée (Allen, 1980 ; Bass, 1985). Des études plus récentes ont également permis d'apporter des preuves sur les effets bénéfiques de l'activité physique sur les comportements d'enfants hyperactifs. En effet, des programmes d'exercices réguliers sur plusieurs semaines ont mis en évidence les améliorations dans les comportements et les symptômes d'hyperactivité chez les enfants testés. Gapin et Etnier (2010) ont questionné 68 parents d'enfants hyperactifs et ont démontré qu'un pourcentage élevé de parents rapportaient des effets positifs d'une activité physique régulière sur les symptômes d'hyperactivité de leurs enfants. McKune, Pautz & Lombard (2003) ont également démontré que le comportement d'enfants hyperactifs (N=13), mesuré par les parents sur le « Conners Parent Rating Scale », s'est amélioré après un programme d'exercices de 5 semaines.

Concernant l'équitation, les thérapies équestres (équithérapie) ont montré leur efficacité depuis de nombreuses années, leurs origines remontant aux années 70 (Harpoth, 1970). En effet, des études évaluant l'équithérapie comme une forme de traitement ont été faites sur différents groupes de diagnostics, tels que la paralysie cérébrale, le syndrome de Down, l'autisme ou encore l'hyperactivité (Champagne & Dugas, 2010 ; McGibbon & al., 2009 ; Wang & al., 2010). En outre, un article de Smith-Osborne et Selby (2010) montre, à travers une revue de la littérature, les bénéfices psychosociaux et comportementaux des activités basées sur l'équithérapie pour des enfants et adolescents ayant des difficultés physiques, mentales et familiales. Certains auteurs attestent que le fait de monter sur un animal imposant et obéissant offre la possibilité au cavalier d'expérimenter des sensations d'indépendance et de capacité qui sont

importantes pour acquérir une bonne confiance en soi (Bizub, Joy & Davidson, 2003).

Des études ont examiné les effets de l'équithérapie sur des enfants avec un ADHD (déficit d'attention avec hyperactivité) et les résultats ont démontré des effets positifs sur plusieurs domaines. En effet, une étude de Jang et al. (2015) a montré les effets bénéfiques d'un programme d'équithérapie durant douze semaines sur les symptômes d'hyperactivité ainsi que sur les problèmes sociaux de 20 enfants ADHD, à travers divers tests cliniques qui ont été administrés avant et après la thérapie. Une autre étude pilote menée sur 5 enfants ADHD a mis en évidence l'impact positif de l'équitation sur différents domaines, à savoir le comportement social, la qualité de vie et les performances motrices (Koenraad & al., 2011).

Ces différentes recherches permettent d'apporter des preuves sur le fait que la pratique sportive en général peut être un moyen d'atténuer les comportements impulsifs, ainsi que d'améliorer l'attention, le contrôle de l'inhibition et le fonctionnement social des enfants, particulièrement lorsqu'ils présentent des comportements problématiques (Trudeau & Shephard, 2010 ; Drollette & al., 2012).

Dès lors cette double interprétation, à savoir est-ce le profil d'impulsivité qui influence le choix du sport ou l'activité sportive en elle-même qui impacte l'impulsivité, peut être mise en évidence à la vue des différents résultats apportés par les recherches mentionnées ci-dessus. Pour ce travail, nous nous sommes limitées à la première interprétation en lien avec les différentes études qui ont démontré que le profil d'un individu peut prédire la préférence pour un sport particulier (Svebak & Kerr, 1989b ; Freixanet, 1991) et avons donc postulé que c'est la personnalité de l'enfant avec son profil d'impulsivité qui a défini le choix du sport pratiqué. En faisant ce postulat, nous désirons investiguer si certains sports sont plus adaptés à certains profils d'enfants.

2.2 La régulation émotionnelle

L'idée que l'individu doit s'adapter aux situations et que l'émotion en elle-même n'est pas tant ce qui importe mais plutôt ce que l'individu va en faire, a permis de développer la notion de compétence émotionnelle (Salovey & Mayer, 1990). La compétence émotionnelle se définit par la capacité à identifier, comprendre, générer et gérer les émotions de manière à promouvoir la croissance émotionnelle et intellectuelle (Mayer & al., 2004). Cinq grandes compétences émotionnelles ressortent des différentes théories (Mikolajczak & al., 2009) : l'identification de ses propres émotions et de celles des autres, la compréhension des causes et des conséquences de ses émotions et de celles des autres, l'expression de ses émotions de manière socialement acceptable et permettant aux autres d'exprimer leurs émotions, l'utilisation de ses émotions et de celles des autres pour accroître leur efficacité et finalement, la régulation émotionnelle permettant de gérer son stress et ses émotions, ainsi que ceux des autres. Dès lors, dans cette perspective les compétences émotionnelles suggèrent que les individus diffèrent dans leur manière de percevoir, de traiter et d'utiliser les informations chargées émotionnellement.

Afin de mettre en lien les émotions avec les facettes de l'impulsivité, nous allons expliquer les mécanismes de la régulation émotionnelle, et les mettre en commun avec ceux de l'impulsivité. La régulation émotionnelle est un large sujet qui se réfère à de nombreux processus tant physiologiques que sociaux ou comportementaux, ainsi qu'à des processus cognitifs conscients et inconscients (Gross, 2001). Elle renvoie donc à l'ensemble des stratégies que nous utilisons afin de moduler une réponse émotionnelle. Par exemple, d'un point de vue physiologique, l'émotion peut s'autoréguler par une augmentation du rythme respiratoire ou par un pouls plus rapide. Au niveau social, l'émotion se régule par l'accès à des ressources interpersonnelles, tandis qu'au niveau comportemental toutes une série de comportements adaptatifs peuvent permettre de gérer les affects qui surviennent en réponse à un stress. Mais l'émotion peut également se réguler par des processus cognitifs inconscients, tels que les distorsions de la mémoire, l'attention sélective, le déni, ou alors par des

processus cognitifs plus conscients comme se blâmer soi-même, ruminer, blâmer les autres (Garnefski et al., 2000). En résumé, la régulation des émotions peut se définir comme étant « tous les processus extrinsèques et intrinsèques responsables de gérer, d'évaluer et de modifier les réactions émotionnelles, spécifiquement au niveau de leur intensité et de leur temporalité »¹ (Thompson, 1994, p.27).

Nous pouvons également nous référer à la définition de Gomez et Van der Linden (2009) qui ont distingué les aspects automatiques (cf. processus inconscients) et les aspects volontaires (processus conscients) de la régulation émotionnelle. Ainsi, les aspects automatiques, qui nous poussent à agir rapidement lors de différentes situations, dépendent des systèmes motivationnels d'approche et d'évitement qui se traduisent par la tendance naturelle des personnes à approcher des situations qui sont source de plaisir ou au contraire à éviter des situations potentiellement menaçantes (p.ex. focaliser son attention sur une menace pertinente), ces aspects étant en lien avec la facette de **recherche de sensations**.

Par ailleurs, les aspects volontaires de la régulation émotionnelle dépendent, quant à eux, des processus de contrôle exécutif qui permettent de moduler intentionnellement l'expression des émotions via diverses stratégies. Certaines de ces stratégies sont plus indiquées que d'autres face aux différentes situations, ainsi l'adoption des stratégies les plus appropriées fait d'avantage appel à des capacités de contrôle exécutif, comme les capacités d'inhibition des réponses automatiques, difficultés que l'on retrouve dans la facette **urgence**.

D'autre part, il est établi que les individus diffèrent dans leur utilisation des stratégies de régulations et que ces différences individuelles auraient des conséquences affectives, cognitives et sociales. En effet, Gross et John ont reporté, dans un article publié en 2003, cinq études évaluant deux hypothèses générales : les individus diffèrent dans leur utilisation de stratégies de régulation de l'émotion telles que la réévaluation et la suppression, et ces différences individuelles ont des répercussions sur les affects, le bien-être et les relations sociales. Les résultats de ces études ont démontré que les personnes utilisant des stratégies au début du processus d'activation émotionnelle, tel que la

¹ Traduction personnelle

réévaluation, sont plus sujets à des émotions positives, à un meilleur fonctionnement interpersonnel et à un bien-être supérieur par rapport aux individus qui utilisent des stratégies au-delà de l'activation émotionnelle, tel que le déni. Une autre étude a également montré l'impact d'une moins bonne régulation émotionnelle sur la fréquence des conflits interpersonnels, le nombre plus restreint d'amis ainsi qu'une moins bonne qualité des relations sociales (Lopes & al., 2005).

2.2.1 Compétence émotionnelle et pratique sportive

Selon Laborde, Dosseville et Allen (2015), le modèle de l'intelligence émotionnelle (Mikolajczak et al., 2009) cité auparavant, identifiant cinq grandes compétences émotionnelles, semble adapté au milieu sportif. En effet, chacune des cinq compétences peut se décliner en trois niveaux. Le premier niveau fait référence aux connaissances implicites et explicites qu'un individu peut avoir sur ses propres compétences émotionnelles. Par exemple, un athlète qui ressent de l'anxiété pourrait ainsi être conscient qu'il existe des techniques de réévaluation cognitive pour évaluer la situation et la percevoir comme un défi. Le deuxième niveau concerne la capacité à appliquer ces connaissances lors d'une situation émotionnelle. Un athlète pourrait alors utiliser ces techniques de réévaluation cognitive pour gérer le stress provoqué par exemple par une rencontre sportive imminente. Puis, le troisième niveau renvoie à la propension à se comporter d'une certaine manière dans les situations chargées émotionnellement. Ce même athlète pourra donc savoir qu'une technique de réévaluation cognitive pourra l'aider et sera capable de l'exécuter efficacement (Dosseville et al., 2016).

Concernant le lien entre la compétence émotionnelle et les performances sportives, Crombie, Lombard et Noakes (2009) ont effectué une étude longitudinale cherchant à évaluer la relation entre l'intelligence émotionnelle des joueurs de six équipes de cricket et leurs performances sportives en compétition, durant deux saisons consécutives. L'intelligence émotionnelle était mesurée à travers le Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (V2.0). Les résultats ont révélé que le score moyen de compétence émotionnelle était associé

positivement et de manière significative aux performances des équipes. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les athlètes avec une compétence émotionnelle élevée seraient capables d'évaluer les compétitions comme de véritables défis et utiliseraient des stratégies de coping efficaces face au stress (Laborde, Dosseville et al., 2014).

Enfin, il nous semble important de mentionner le lien étroit qu'il y a entre la compétence émotionnelle et les émotions ressenties. Deux études illustrent cela en montrant que des coureurs d'endurance et des patineurs de vitesse avec des compétences émotionnelles élevées ressentent plus d'émotions positives et moins d'anxiété avant la compétition que d'autres athlètes moins compétents émotionnellement (Lane & Wilson, 2011 ; Lu, Li, Hsu & Williams, 2010). Cette perception émotionnelle des athlètes peut jouer un rôle important dans la préparation de la compétition mais également au cours de la rencontre sportive elle-même.

Concernant la régulation émotionnelle et la pratique de sports à risques, plusieurs études ont trouvé des liens significatifs. En effet, les sports à hauts risques vont provoquer chez l'individu de fortes sensations. Certains auteurs ont ainsi supposé que dans ce contexte, la recherche de stimulation par des activités à risque pourrait être un moyen d'autorégulation émotionnelle (Levenson, 1990 ; Taylor & Hamilton, 1997). Taylor et Hamilton (1997) ont tenté de comprendre la corrélation entre émotion et recherche de sensations. Ils ont pour cela proposé deux types de profil : « escape from self-awareness » et « compensatory self-regulation ». Le premier profil postule que ces individus ont peu de contrôle sur la situation et que les sensations de prise de risque leur permettent de ne pas penser à leur malaise émotionnel. Le deuxième profil, quant à lui, présume que pour ces personnes, les activités à risque servent de fonction compensatoire, elles redonnent à l'individu une image d'eux-mêmes positive, qu'ils ne retrouvent pas dans d'autres domaines.

2.2.2 Compétence émotionnelle et équitation

Comme vu préalablement, les émotions peuvent surgir suite à un stress et lors de diverses situations et ainsi modifier le comportement de l'individu dans le but de gérer la surcharge émotionnelle. Elles ont, par conséquent, autant

d'importance dans la performance en équitation que dans la relation nouée avec le cheval car il est important de préciser que les comportements du cavalier et les émotions ressenties vont avoir un impact non négligeable sur l'animal et sur la relation entre lui et son cavalier. En effet, une étude a montré que lorsque des individus, ayant de manière générale des sentiments négatifs envers les animaux, caressaient un cheval, ils induisaient chez l'animal une augmentation de la fréquence cardiaque dès les premières secondes. Les personnes « neutres » ou « positive » envers les animaux n'avaient pas une telle influence (Hama & al. 1996). Une autre étude a également démontré les effets de l'attitude humaine sur le comportement du cheval. Dans cette étude de Chamove et al. (2002), 40 étudiants vétérinaires ont côtoyé à tour de rôle le même cheval, les résultats ont révélé que l'attitude humaine était en corrélation avec le comportement du cheval. Ainsi, une attitude positive influençait significativement le comportement du cheval, qui manifestait alors des signaux de relaxation, d'intérêt et de confiance.

Des études ont permis de mettre en évidence les interactions entre émotion et cognition soulignant ainsi le rôle essentiel des états émotionnels dans les performances sportives (Laborde & al., 2013 ; Crombie, Lombard & Noakes, 2009). Les états émotionnels, notamment les affects négatifs (tels que le stress, la peur, la colère, la frustration, etc.), que l'on retrouve dans la dimension de l'urgence négative du modèle UPPS, peuvent alors avoir une influence sur les prises de décisions du cavalier. Celles-ci, qui peuvent se définir par la capacité à générer diverses options possibles et à sélectionner la plus adéquate de manière efficace et précise, auront indéniablement des conséquences sur les performances du cavalier (Dosseville & Edoh, 2015). Une étude s'est intéressée au lien entre compétence émotionnelle et processus décisionnel en interaction avec le stress chez 20 cavaliers (Dosseville & al., 2014). Deux groupes étaient comparés : le premier regroupant les cavaliers caractérisés par des compétences émotionnelles hautes et un second avec des compétences émotionnelles plus basses. Chaque participant devait visionner des séquences vidéo en condition de stress et devait indiquer le plus rapidement possible qu'elle était sa ou ses décision/s dans la situation présentée. Sa fréquence cardiaque et ses réponses étaient enregistrées. Les résultats ont montré que les cavaliers avec les plus hauts niveaux de compétences émotionnelles géraient mieux le stress induit par l'étude

et généraient des options décisionnelles de meilleures qualités par rapport aux cavaliers caractérisés par des compétences émotionnelles basses. Ainsi, il semblerait que des meilleures compétences émotionnelles auraient un impact positif sur la prise de décision et sur la gestion du stress du cavalier.

A partir de ces conclusions nous pouvons donc nous questionner sur les compétences émotionnelles, notamment la régulation des émotions, des enfants pratiquant l'équitation ainsi que sur les capacités de préméditation, influencées par les processus décisionnels. Comme expliqué auparavant l'équitation est un sport à risques. En effet, le cheval possède ses propres aptitudes sportives et son tempérament, ce qui le rend imprévisible. Il peut peser plus de 500 kg, peut se déplacer à une vitesse allant jusqu'à 65 km/h et élève le cavalier à 3 mètres au-dessus du sol. Il peut changer de direction et de vitesse en moins d'une seconde et lorsque ce changement de vitesse et de direction se produit en même temps, la force centrifuge est considérable. C'est pourquoi le cavalier et son cheval doivent être en harmonie absolue afin d'exécuter même les manœuvres les plus simples (Sorli, 2000).

Par ailleurs, une étude de Smith et al. (2016) a mis en évidence les capacités du cheval domestique à lire et discriminer les émotions positives et négatives chez les humains. Ainsi, des photographies de visages humains manifestant des expressions faciales négatives (colère) et positives (joie) ont été présentées à 28 chevaux. Leurs réponses comportementales et leurs fréquences cardiaques ont été mesurées. Les résultats ont montré que les visages caractérisés par la colère induisaient des réponses indiquant une compréhension fonctionnelle des stimuli. En effet, les chevaux affichaient une préférence dans le visionnement des images avec l'œil gauche (une latéralisation généralement associée à des stimuli perçus comme négatifs) qui était positivement corrélé avec la durée d'évitement du visionnement ainsi qu'une augmentation du rythme cardiaque.

Dès lors, nous supposons qu'un enfant pratiquant l'équitation présentera des capacités de régulation émotionnelle probablement supérieures, afin de s'adapter adéquatement à l'animal, ainsi que des compétences de préméditation efficaces.

2.3 Les habiletés sociales

Les habiletés sociales, tels que la coopération lors d'interactions sociales, former des liens d'amitiés, l'intégration au groupe de pairs ou encore la capacité à recevoir et donner des compliments, permettent aux individus d'interagir adéquatement et positivement avec leur environnement. Elles représentent donc un aspect fondamental dans le développement harmonieux de l'enfant car elles lui permettront de développer des comportements socialement acceptables et ainsi de favoriser son intégration sociale qui sera en lien avec son bien-être et la qualité de ses relations sociales.

De nombreuses théories des habiletés sociales ont été présentées dans la littérature. En 1986, Gresham les a recensés et les a regroupés en trois grandes catégories de définitions. La première catégorie recense les définitions décrivant les habiletés sociales comme étant nécessaires à l'intégration au groupe de pairs. La deuxième catégorie se concentre sur les définitions qui conçoivent les habiletés sociales comme des comportements émis afin de répondre aux attentes de l'environnement, en fonction des renforcements positifs et négatifs de celui-ci. Enfin, la troisième catégorie regroupe les définitions des deux catégories précédentes, ainsi les habiletés sociales seraient des comportements émis par les individus et qui sont jugés positivement par l'environnement. En outre, il ajoute qu'il faut distinguer compétence sociale et habiletés sociales. En effet, la compétence sociale est basée sur l'opinion d'une personne et elle englobe les habiletés sociales ainsi que les habiletés dites non sociales (habiletés cognitives, langagières, etc.). La compétence sociale est donc un concept global qui intègre trois sous-concepts : comportement adaptatif, acceptation des pairs, ainsi que les habiletés sociales. Par ailleurs, ces dernières constituent des comportements spécifiques, identifiables et observables, alors que la compétence sociale se définit comme un ensemble de comportements et d'attitudes jugés socialement acceptables (Gresham & Elliott, 2008).

Gomez et Van der Linden (2009) ont mis en lien la gestion des relations sociales avec l'impulsivité et la régulation émotionnelle, notamment à travers les mécanismes communs qu'elles partagent. En effet, les capacités de gestion des

relations sociales sont également sous l'influence des différents processus vus précédemment. Elles sont généralement constituées de réponses automatiques (routines d'actions) ou de mécanismes sociaux et émotionnels tels que la reconnaissance des émotions d'autrui, la capacité à prendre en compte un autre point de vue ou encore la capacité à identifier l'orientation du regard d'un individu. Mais les mécanismes qui ne sont pas spécifiquement sociaux, à savoir les processus généraux de contrôle exécutif et de prise de décision ainsi que les tendances motivationnelles d'approche ou d'évitement, qui sont présent dans l'impulsivité et dans la régulation émotionnelle, ont également leur importance dans la gestion des relations sociales. Par exemple, lorsqu'il faut inhiber une réponse sociale automatique non adaptée, réévaluer une situation sociale, s'adapter à une situation sociale non habituelle, prendre en compte simultanément plusieurs informations ou encore changer de point de vue, les processus généraux de contrôle exécutif et de prise de décision vont entrer en jeu. Ainsi, nous pouvons suggérer qu'un enfant présentant des comportements impulsifs moindres aura probablement de bonnes habiletés sociales de par le fait que les compétences sociales et le contrôle de l'impulsivité dépendent de l'efficacité de mécanismes qu'ils ont en communs. En effet, de nombreuses études ont démontré une corrélation négative entre comportement impulsif et compétence sociale. L'impulsivité semble jouer un rôle important dans le traitement de l'information sociale et il a été démontré qu'un biais de traitement de l'information sociale semblait plus prononcé chez les enfants impulsifs (d'Acremont & Van der Linden, 2007).

2.3.1 Le questionnaire SSRS de Gresham et Elliott (1990)

De nombreux outils de mesure ont été mis au point afin d'évaluer les capacités et les difficultés sociales chez les enfants. La méthode la plus fréquemment utilisée est l'évaluation grâce aux questionnaires. Ils comprennent généralement plusieurs énoncés regroupés en sous-échelles et l'évaluateur (l'enfant, le parent ou l'enseignant) doit indiquer quelle est la fréquence (jamais, parfois, très souvent) des habiletés spécifiques émises par l'enfant.

Pour ce travail nous nous sommes basé sur le questionnaire SSRS, développé par Gresham et Elliott en 1990. Ce questionnaire est un outil multidimensionnel permettant de mesurer les habiletés sociales, les comportements problématiques, ainsi que le rendement scolaire d'un enfant. Il a été utilisé dans de nombreuses recherches en tant que dispositif de dépistage (Frankel & Feinberg, 2002), ainsi que comme un outil d'évaluation de résultats d'un traitement chez des enfants (Antshel & Remer, 2003).

Dans leur modèle, Gresham et Elliott (1990) ont déterminé trois sous-échelles : la sous-échelle **coopération** qui se définit comme le partage, la coopération, l'entraide et le respect des règles. Elle est évaluée par des items tels que « *Se porte volontaire pour aider les membres de la famille dans leurs tâches* ».

La sous-échelle **affirmation** fait référence à la capacité à initier des activités, d'inviter les autres à donner leur opinion et de complimenter. Les items sont de type « *Se présente spontanément à des nouvelles personnes* ».

Finalement, la sous-échelle **auto-contrôle** se rapporte au contrôle des émotions et du comportement et est évaluée par des items tels que « *Réagit bien à la critique* » (Caldarella & Merrell, 1997).

La version parent, quant à elle, est constituée d'un facteur additionnel : **responsabilité** qui sera évalué par des items comme « *Répond au téléphone de manière appropriée* » ou encore « *Rapporte les problèmes aux bonnes personnes* ».

2.3.2 Habiletés sociales et pratique sportive

Certains auteurs attestent que les habiletés sociales apprises dans la pratique sportive se retrouvent automatiquement transférées dans la vie sociale d'un individu, plaçant ainsi le sport dans un rôle déterminant de l'intégration et de la socialisation (Parisot, 1991). En effet, des études ont démontré que la pratique sportive participait à l'apprentissage d'attitudes et de valeurs socialement désirables (Reynes & Lorant, 2003). Ainsi, Choquet (1988) montre que la pratique sportive est une occasion de sociabilité à l'extérieur de la famille, elle s'effectue habituellement avec des amis ou d'autres relations. Il démontre également que les sports collectifs présentent le spectre de sociabilité le plus large. En outre, à partir d'une enquête sur les loisirs et après construction

d'indicateurs de sociabilité, Laporte (2002) publie une étude factorielle sur la sociabilité des pratiquants sportifs où des facteurs de sociabilité sont croisés avec des facteurs d'activités physiques et sportives. Les résultats mettent tout d'abord en avant le fait que la pratique sportive est une composante de la sociabilité. Ainsi, toutes les variables relatives à la pratique sportive (telles que le fait de la pratiquer avec un partenaire ou non, avec un adversaire ou non, de pratiquer dans un milieu incertain ou certain) se trouvent dans la partie du plan factoriel où le volume de sociabilité est la plus haute. Le deuxième point surprenant relevé de cette étude est que les deux variables qui semblaient être les plus « sociables », dues à l'interaction avec d'autres individus à savoir « partenaire » et « adversaire », sont moins associées à la sociabilité générale. Au contraire, c'est la dimension « incertitude du milieu de pratique » qui présente la sociabilité la plus volumineuse.

En 2010, une recherche a été menée sur la base d'interviews de 13 pratiquants de sport à risque (alpinisme, escalade, saut à l'élastique et parachutisme) pour tenter de faire émerger les facteurs d'engagements ainsi que les aspects interactionnels liés à cette pratique. Il ressort de cette étude une volonté d'appartenance à un groupe mais avec en plus une adhésion consensuelle à un ensemble de normes et de valeurs. Beaucoup de pratiquants de ces sports extrêmes confient apprécier particulièrement « le partage de quelque chose, et pas uniquement l'activité » (p.22). Ainsi le lien social qui unit les participants d'un sport à risque semble plus fort grâce à cette appartenance au groupe que l'on retrouve davantage que dans la pratique d'un sport plus traditionnel (Routier & Soulé, 2010).

2.3.3 Habiletés sociales et équitation

De nombreuses études évoquent le fait que le contact de l'humain avec l'animal peut être bénéfique pour les relations sociales entretenues entre une personne et ses pairs. Selon Hart (2000), « le cheval offre une sensation particulière, probablement inégalable par aucune autre, avec une expérience physique totalement unique dans un environnement social joyeux »² (p.94).

² Traduction personnelle

En 2008, Trotteur et ses collaborateurs ont effectué une étude visant à démontrer l'efficacité des programmes équestre, à travers l'« Equine assisted counseling » (EAC). Pour cela, ils ont recruté 164 étudiants identifiés comme étant à « hauts risques » d'un point de vue académique et social et les ont fait participer à un programme EAC durant douze semaines. Les résultats montrent des améliorations comportementales significatives entre le pré- et le post-traitement. Ils expliquent que l'inclusion du cheval dans une thérapie facilite non seulement la résolution mais également la prévention des difficultés émotionnelles et comportementales qu'un individu peut avoir avec lui-même ou avec ses relations sociales. Le cheval peut ainsi aider la personne à améliorer sa communication, à résoudre des problèmes et des conflits de manière plus adéquate, à augmenter sa confiance en soi et à entretenir des relations saines. O'Connor (2006) suggère que la différence entre les hommes et les chevaux se retrouve dans le fait que le cheval nous permet de nous unir inconditionnellement avec un autre être vivant. Nous pouvons retirer nos masques sans crainte de rejet. Le cheval n'a aucune attente, préjugé ou motivation. Tous ces traits permettent au patient de s'ouvrir et de se révéler tel qu'il est. Selon lui, c'est la clé de la guérison, à savoir : « exprimer des sentiments et des interactions réels avec un autre être pour développer un véritable concept de soi »³ (p.5).

Par ailleurs, Smith-Osborne et Selby (2010) ont effectué une méta-analyse sur les bénéfices psychosociaux des thérapies équestres. Elles relèvent que dans la littérature théorique et empirique récente, les études rapportent divers effets psychosociaux sur des enfants et adolescents participant à des activités équestres, tels que la socialisation et la camaraderie, l'amélioration de l'estime de soi, l'amélioration des problèmes liés à l'attachement, la réduction des difficultés émotionnelles et l'amélioration de la métacognition et de la réflexion. Les résultats de ces recherches valident donc les apports positifs du contact avec le cheval, sous forme de thérapie ou de sport, et démontrent que ce contact amène une certaine stabilité et améliore significativement certains comportements et compétences, tel que les compétences sociales.

³ Traduction personnelle

De plus, comme vu précédemment dans l'étude de Laporte (2002), les sports caractérisés pas « l'incertitude du milieu de pratique », dont l'équitation fait partie, représentent la modalité avec le plus grand volume de sociabilité.

Dès lors, nous suggérerons que des enfants pratiquant l'équitation présenteront de bonnes habilités sociales, notamment dans la dimension « coopération » de par le fait que l'équitation est un sport risqué et demande à l'enfant de respecter les règles et de coopérer adéquatement, ainsi que sur la dimension « autocontrôle » qui dépend des mêmes mécanismes permettant de gérer la dimension de l'urgence (UPPS), à savoir les mécanismes de contrôle exécutif qui servent à inhiber les réponses dominantes dans un contexte chargé émotionnellement.

3. HYPOTHÈSES

3.1 Hypothèses théoriques

3.1.1 Hypothèse théorique 1

Les enfants qui pratiquent l'équitation ont des scores de traits d'impulsivité, sur les différentes versions du questionnaire UPPS (version enfant, parent et entraîneur), qui diffèrent significativement par rapport aux enfants qui pratiquent l'athlétisme. Il est attendu que les scores aux dimensions « urgence négative » et « manque de préméditation » soient significativement inférieurs et les scores à la dimension « recherche de sensations » soient significativement supérieurs. De plus, nous mettons théoriquement ces différentes facettes en lien avec la régulation émotionnelle et postulons que les enfants pratiquant l'équitation auront une meilleure régulation de leurs émotions.

3.1.2 Hypothèse théorique 2

Les enfants qui pratiquent l'équitation ont des scores d'habiletés sociales, sur le questionnaire des habiletés sociales SSRS (version parent), significativement différents par rapport aux enfants qui pratiquent l'athlétisme. Des scores significativement supérieurs aux sous-échelles « coopération » et « auto-contrôle » sont attendus.

3.1.3 Hypothèse théorique 3

Les enfants avec les scores les plus faibles sur les différentes dimensions du questionnaire d'impulsivité UPPS sont ceux qui auront les scores au questionnaire d'habiletés sociales SSRS les plus élevés.

3.2 Hypothèses opérationnelles

3.2.1 Hypothèse opérationnelle 1

Score global au questionnaire UPPS (version enfant, parent et entraîneur)

H1a : Il y a une différence significative entre les moyennes des scores des deux groupes de sport (équitation vs. athlétisme) au questionnaire UPPS.

H0 : il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des scores de ces deux groupes.

Scores dimensions « urgence négative » et « manque de préméditation » au questionnaire UPPS (version enfant, parent et entraîneur)

H1b : Les moyennes des scores du groupe équitation sont significativement inférieures à celles du groupe athlétisme aux deux dimensions.

H0 : Les moyennes des scores du groupe équitation ne sont pas significativement inférieures à celles du groupe athlétisme aux deux dimensions.

Scores dimension « recherche de sensations » au questionnaire UPPS (version enfant, parent et entraîneur)

H1c : Les moyennes des scores du groupe équitation sont significativement supérieures à celles du groupe athlétisme à cette dimension.

H0 : Les moyennes des scores du groupe équitation ne sont pas significativement supérieures à celles du groupe athlétisme à cette dimension.

3.2.2 Hypothèse opérationnelle 2

Score global au questionnaire SSRS (version parent)

H2a : Il y a une différence significative entre les scores des deux groupes de sport (équitation vs. athlétisme) au questionnaire SSRS.

H0 : il n'y a pas de différence significative entre les scores de ces deux groupes.

Scores sous-échelles coopération et auto-contrôle au questionnaire SSRS (version parent)

H2b : Les scores du groupe équitation sont significativement supérieurs à ceux du groupe athlétisme aux deux sous-échelles.

H0 : Les scores du groupe équitation ne sont pas significativement supérieurs à ceux du groupe athlétisme aux deux sous-échelles.

3.2.3 Hypothèse opérationnelle 3

Score global au questionnaire SSRS (version parent)

H3a : Les scores totaux au questionnaire SSRS du groupe « faible impulsivité » sont significativement supérieurs à ceux du groupe « haute impulsivité » de chacune des dimensions UPPS.

H0a : Les scores totaux au questionnaire SSRS du groupe « faible impulsivité » ne sont pas significativement supérieurs à ceux du groupe « haute impulsivité ».

Scores sous-échelles coopération et auto-contrôle au questionnaire SSRS (version parent)

H3b : Les scores aux deux sous-échelles du groupe « faible impulsivité » sont significativement supérieurs à ceux du groupe « haute impulsivité » de chacune des dimensions UPPS.

H0b : Les scores du groupe « faible impulsivité » ne sont pas significativement supérieurs à ceux du groupe « haute impulsivité » aux deux sous-échelles.

4. MÉTHODE

4.1 Échantillon

Quarante-et-un enfants âgés de 6 à 13 ans (groupe athlétisme : 14 filles et 8 garçons, moyenne d'âge = 9,0 ans ; groupe équitation : 15 filles et 4 garçons, moyenne d'âge = 10,2 ans), leurs parents et quatre entraîneurs sportifs (3 femmes et 1 homme) ont participé à cette recherche. Les enfants étaient divisés en deux groupes, 22 enfants pratiquaient l'athlétisme et 19 enfants pratiquaient l'équitation. Chaque groupe sportif était composé de deux entraîneurs. Les enfants étaient inscrits au sein des différents clubs sportifs basés sur le canton de Genève, du Valais et en Haute-Savoie et ont été évalués par leur propre entraîneur.

4.2 Instruments

4.2.1 Questionnaire d'impulsivité

L'outil utilisé pour apprécier l'impulsivité des sujets, dans notre recherche, est le questionnaire de l'UPPS-P, version « enfants » avec 25 items et version « parents » avec 59 items. Une version « entraîneur » a été élaborée au sein d'un groupe de recherche d'étudiantes de l'université de Lausanne, traitant de l'impulsivité dans le sport et il est composé de 24 items.

Le questionnaire UPPS a été élaboré par Whiteside et Lynam (2001) qui ont administré à 437 élèves des items de différents questionnaires d'impulsivité utilisés habituellement, ainsi que l'Inventaire révisé des personnalités NEO (NEO-PI-R) (Costa & McCrae, 1992) dans l'objectif de déterminer les facettes sous-jacentes à l'impulsivité. Une analyse factorielle exploratoire réalisée sur ces échelles d'impulsivité et sur les facettes du NEO-PI-R liées à l'impulsivité a permis d'aboutir à une solution en quatre facteurs. Celle-ci a servi de base à la création d'une échelle appelée UPPS Impulsive Behavior Scale comprenant 45 items. Le manque de préméditation (alpha de Cronbach = .91) était le principal

facteur d'impulsivité extrait des échelles utilisées et représentait la plus grande variance dans les analyses factorielles. L'urgence négative (alpha de Cronbach = .86) était le deuxième facteur le plus important et la recherche de sensation était le troisième (alpha de Cronbach = .90). Enfin, le quatrième facteur extrait était le manque de persévérance (alpha de Cronbach = .82). Une cinquième sous-échelle, l'urgence positive, a été développée par la suite (alpha de Cronbach = .94) (Cyders et al., 2007). Par ailleurs, en 2007 Smith et al. ont démontré que les mesures obtenues par le questionnaire UPPS corrélaient fortement avec les données recueillies via des entretiens semi-structurés menés chez les mêmes sujets. Cette analyse suggère que ce questionnaire possède une bonne validité convergente.

Le questionnaire a ensuite été adapté au français et les quatre dimensions de l'impulsivité ont été confirmées par d'Acremont et Van der Linden (2005). Dans notre présente étude, la version enfant de l'UPPS (C-UPPS-P) a été construite et adaptée par Brodard et Zecca (2013).

L'échelle UPPS-P est donc un questionnaire destiné à évaluer cinq traits d'impulsivité, à savoir l'urgence (positive et négative), le manque de préméditation, le manque de persévérance et la recherche de sensations. Les réponses sont données sur une échelle de Likert à quatre niveaux allant de (1) « tout à fait d'accord » à (4) « tout à fait en désaccord » pour les versions « parent » et « entraîneur ». La version « enfant », quant à elle, se fait sur une échelle de Likert à quatre niveaux représentés par des émoticônes.

4.2.2 Questionnaire sur les habiletés sociales

Pour mesurer les habiletés sociales ainsi que les comportements problématiques, l'outil utilisé est le questionnaire SSRS version « parent » avec 55 items.

L'outil SSRS développé par Gresham et Elliott (1990) a été élaboré à l'aide d'un échantillon américain de 4'170 enfants (auto-évalués), ainsi qu'un échantillon de 1'027 parents qui ont évalué leurs enfants et un échantillon de 259 enseignants qui ont évalué leurs élèves. Les échantillons mentionnés ci-dessus se composaient d'une grande variété d'enfants, y compris les enfants avec des « troubles des apprentissages », « troubles du comportement » et « troubles mentaux ». Les enfants tout venants représentaient environ 82% des échantillons

(CUP, 2011). La consistance interne se situe entre .51 et .91, avec une moyenne de consistance interne de .75 (Gresham & Elliot, 1990). Des études examinant la validité convergente ont démontré des corrélations modérées à élevées entre le questionnaire SSRS et d'autres mesures de compétence sociale, tel que Flanagan et al. (1996) qui ont trouvé une corrélation positive ($r = .58$) entre les notes des parents sur le BASC (système d'évaluation du comportement des enfants) et le SSRS. Le questionnaire a été traduit de l'anglais par Croci et Brodard (2005).

Il existe trois versions du questionnaire, à savoir une version « parent », une version « enfant » (non utilisée) et une version « enseignant » (non utilisée).

Le questionnaire SSRS version « parent » se compose de deux échelles d'évaluation. La première est l'échelle des habiletés sociales qui comporte quatre sous-échelles : coopération, affirmation, responsabilités et auto-contrôle. La somme des sous-échelles donne des « niveaux de comportement » qui indiquent la fréquence descriptive d'un comportement particulier.

La deuxième échelle concerne les comportements problématiques et comprend trois sous-échelles : problèmes externalisés, problèmes internalisés et hyperactivité. Comme précédemment, les scores peuvent être traduits en « niveaux de comportement ».

4.3 Procédure

Les données ont été récoltées au sein de trois clubs sportifs (deux clubs d'équitation et un club d'athlétisme). Les enfants et les entraîneurs ont complété anonymement deux questionnaires (C-UPPS-P version « enfant », UPPS version « entraîneur » et ISP-25 version « enfant », version « entraîneur ») et les parents en ont complétés trois (C-UPPS-P version « parent », ISP-25 version « parent » et SSRS). La distribution des questionnaires a été assumée par les différents entraîneurs. Tous les participants étaient invités à les remplir chez eux, sans délai particulier. Leur participation était volontaire et anonyme. La présente étude s'est limitée aux questionnaires C-UPPS-P version « enfant » et version « parent », UPPS-Entraîneurs et SSRS (version « parent ») ; les questionnaires ISP, servant à évaluer l'estime de soi, n'ont pas été utilisés dans la présente étude.

La construction des questionnaires, la distribution et la phase de récolte des données ont été élaborées au sein d'un groupe de recherche de l'université de Lausanne sur l'impulsivité dans la pratique sportive composé de trois étudiantes en master de Psychologie de l'enfance et de l'adolescence sous la direction du Dr. phil. Fabrice Brodard.

Auto-évaluation des enfants

Les enfants ont rempli le questionnaire C-UPPS-P version « enfant » (25 items) et le questionnaire ISP-25 (non utilisé). Le taux de réponse pour le groupe athlétisme était de 90% et pour le groupe équitation de 95%.

Évaluation de l'enfant par l'entraîneur

Les entraîneurs ont complété, quant à eux, pour chacun de leurs élèves, le questionnaire C-UPPS-P version « parents et enseignants » adapté au rôle d'entraîneur (24 items) et le questionnaire ISP-25 adapté à l'entraîneur (25 items ; non utilisé dans la présente recherche). Le taux de réponse pour le groupe athlétisme était de 100% et pour le groupe équitation de 95%.

Évaluation de l'enfant par les parents

Les parents ont, pour leur part, rempli pour leur propre enfant : le questionnaire C-UPPS-P version « parent » (59 items) ; le questionnaire SSRS version « parent » (55 items) ; le questionnaire ISP-25 adapté aux parents (25 items ; non utilisé). Le taux de réponse pour le groupe athlétisme était de 90% et pour le groupe équitation de 95%.

5. RÉSULTATS

5.1 Traitements statistiques

En premier lieu, les données ont été traitées sur Excel, puis le logiciel SPSS (version 23) a été utilisé afin d'effectuer les analyses statistiques. Les différents tableaux relatifs aux résultats des tests statistiques sont présentés en annexe (Annexe B).

Concernant le questionnaire UPPS, nous avons choisi de calculer la moyenne des scores afin d'avoir des scores sur une échelle similaire pour chaque questionnaire (récapitulatif des moyennes en annexe B – tableau 4). Des items ont été inversés de façon à ce que plus le score est haut plus il indique des comportements impulsifs élevés. Par ailleurs, concernant la version parent, seul les questionnaires complétés par la mère de l'enfant ont été analysés car un trop grand déséquilibre entre les deux groupes était présent concernant le nombre de questionnaires complétés par les pères. En effet, seul deux pères d'enfants pratiquant l'équitation ont complété les questionnaires pour douze pères d'enfant faisant de l'athlétisme. Concernant le questionnaire SSRS nous avons calculé les scores totaux et pour les mêmes raisons explicitées ci-dessus, seul les questionnaires complétés par la mère de l'enfant ont été pris en compte.

Par rapport à la validité interne, l'alpha de Cronbach a été utilisé afin de mesurer les différentes dimensions des questionnaires. Ainsi, nous considérons les valeurs supérieures à .70 comme étant satisfaisantes. Les dimensions caractérisées par des valeurs inférieures à .70 seront relativisées dans l'interprétation des résultats.

En ce qui concerne les analyses des variances, l'homogénéité des variances a été testé avec le test de Levene. La normalité des distributions a, quant à elle, été testée avec le test de Kolmogorov-Smirnov.

Afin de tester les hypothèses et de comparer les scores des différentes dimensions, ainsi que les scores globaux des questionnaires, nous avons utilisé le T de Student à groupes indépendants et lorsque les variances ne s'avéraient pas homogènes, le test T de Welch a été appliqué. Enfin, lorsqu'il n'a pas été

possible d'affirmer la normalité des échantillons, le test non-paramétrique U de Mann-Whitney a été utilisé.

De plus, les scores du questionnaire UPPS de notre échantillon ont été comparés à un échantillon Suisse de 187 enfants tout venant (49.73% garçons), âgés de 7 à 14 ans, ainsi qu'avec un échantillon suisse de 185 parents (113 mères et 72 pères ; moyenne d'âge des enfants = 8.3 ans) (Zecca, Brodard & Turpin, 2013). Nous avons comparé ces moyennes grâce au d de Cohen permettant de mesurer la taille d'effet. Ainsi, Cohen (1992) propose d'appeler "faible" un d de 0,2 ; moyen un effet de $d = 0,5$; et fort un effet de 0,8 lorsque l'on compare deux groupes.

5.2 Analyses statistiques

5.2.1 Validité interne des questionnaires et normalité des distributions

Nous nous sommes intéressés à la validité interne des questionnaires utilisés (Annexe B, tableaux 2 et 3). Les résultats révèlent des validités internes modérées à fortes dans les questionnaires UPPS-entraîneur, UPPS-C et UPPS-Parent pour chacune des dimensions avec des alpha de Cronbach compris entre .61 et .93. La validité interne de l'ensemble des items pour chacune des versions des questionnaires est bonne avec des alphas de Cronbach situé entre .73 et .93. En ce qui concerne la consistance interne du questionnaire SSRS version parent, les valeurs des alphas de Cronbach sont modérées à fortes (compris entre .69 et .81). Toutefois, il ne fût pas possible d'avoir une validité interne suffisante pour la dimension « responsabilité » ($\alpha=.53$), ainsi cette sous-échelle ne sera pas analysée dans les résultats. La validité interne de l'ensemble des items est satisfaisante avec un alpha de Cronbach de .73.

Par ailleurs, les valeurs alpha de Cronbach inférieure à .70 seront relativisées dans l'interprétation des résultats.

5.3 Première hypothèse

5.3.1 Score global au questionnaire UPPS

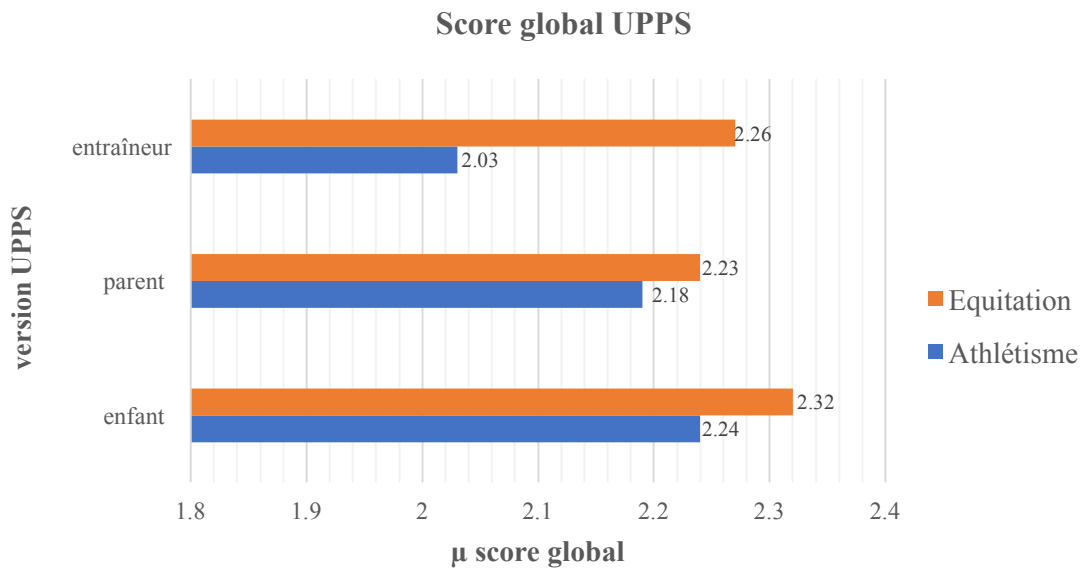
H1a : Il y a une différence significative entre les moyennes des scores des deux groupes de sport (équitation vs athlétisme) au questionnaire UPPS (version enfant, parent et entraîneur).

Concernant les moyennes des scores totaux des enfants au questionnaire UPPS version « entraîneur », la variance n'étant pas homogène, le T de Welch a été appliqué et montre que globalement il n'y a pas de différence significative au seuil de .05 entre les deux groupes de sport. Cependant, si nous analysons les résultats avec un seuil de significativité de 10% alors nous pouvons observer une différence significative entre la moyenne du score global d'impulsivité du groupe athlétisme ($M=2.03$, $SD = .33$) et celle du groupe équitation ($M=2.27$, $SD=.50$) avec le test de Welch $t(29.8) = -1.76$, $p = .07$. De plus, le d de Cohen indique une taille d'effet = 0.57, qui peut être qualifiée de moyenne.

En ce qui concerne les moyennes des scores totaux des enfants au questionnaire UPPS version « enfant », le T de Student ne révèle pas de différences significatives entre les deux groupes de sport. Concernant la version « parent », le test de normalité montre que les distributions ne suivent pas une loi normale, ainsi le test non-paramétrique U de Mann-Whitney a été appliqué mais n'a pas démontré de différence significative entre les deux médianes.

Toutefois, cette variable de score global à l'UPPS n'est pas défendue par les auteurs de l'UPPS (Whiteside & Lynam, 2001) car ils définissent l'impulsivité comme un concept multidimensionnel et non « unitaire », ainsi ces analyses ont été effectuées à titre exploratoire.

Figure 1 : Graph représentant les moyennes des scores globaux au questionnaire UPPS (version entraîneur, parent, enfant)



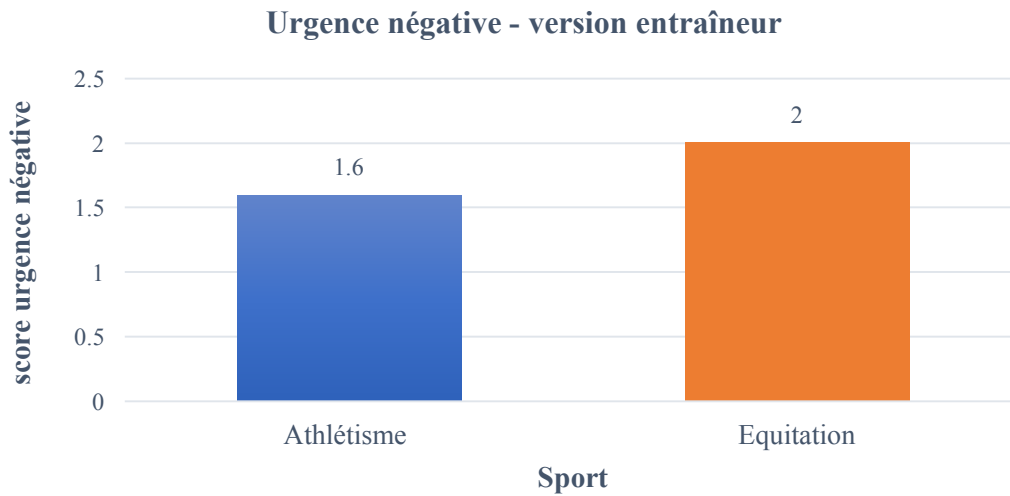
5.3.2 Scores dimensions « urgence négative », « manque de préméditation » et « recherche de sensations » au questionnaire UPPS

H1b : Les moyennes des scores aux dimensions « urgence négative » et « manque de préméditation » du groupe équitation sont significativement inférieures à celles du groupe athlétisme.

(i) Dimension urgence négative

En ce qui concerne les moyennes des scores des enfants à la dimension « urgence négative » du questionnaire UPPS version « entraîneur », les analyses nous indiquent que les distributions ne suivent pas une loi normale. De ce fait, le test non-paramétrique U de Mann-Whitney a été effectué. Il s'avère que les médianes diffèrent significativement (athlétisme : $Mdn = 1.6$, $IQR = .85$; équitation : $Mdn = 2$, $IQR = .70$) entre les deux groupes de sport avec $U = 136.50$, $p < .05$.

Figure 2 : Graph représentant les médianes des scores de la facette urgence négative au questionnaire UPPS version entraîneur.



Pour les questionnaires UPPS version « parent » et version « enfant », le T de Student montre que les moyennes du score de la dimension urgence négative du groupe athlétisme et celle du groupe équitation ne diffèrent pas significativement.

En outre, nous avons comparé les moyennes des scores des enfants de notre échantillon à celles d'un échantillon suisse d'enfants tout venant. Ainsi, dans la version « enfant » du questionnaire UPPS, nous pouvons observer une taille d'effet avec le d de Cohen = 0.03. Cette taille d'effet suggère que les deux groupes diffèrent très faiblement.

Concernant la version « parent », nous avons comparé notre échantillon à un échantillon suisse de parents et le d de Cohen nous indique une taille d'effet de 0.07 qui est également très faible.

(ii) Dimension manque de préméditation

Concernant les moyennes des scores des enfants à la dimension « manque de préméditation » du questionnaire UPPS version « entraîneur », nous pouvons observer grâce au test de Kolmogorov-Smirnov que les distributions ne suivent pas une loi normale, ainsi le test non-paramétrique U de Mann-Whitney a été appliqué. Il s'avère qu'il n'y a pas de différence significative au niveau des

médianes des scores de « manque de préméditation » entre les deux groupes de sport.

En ce qui concerne les questionnaires UPPS version « parent » et version « enfant », nous ne retrouvons également pas de différences significatives entre les deux groupes de sport pour cette dimension.

Par ailleurs, la consistance interne de cette dimension dans la version « entraîneur » et dans la version « enfant » sont faibles ($\alpha = .60$ et $\alpha = .61$), ainsi nous devons relativiser ces résultats.

Par ailleurs, nous avons également comparé les moyennes des scores de cette dimension aux échantillons suisses cités précédemment. Concernant, la version « enfant » nous observons un d de Cohen = 0.13 et pour la version « parent » d de Cohen = 0.14. Ces deux résultats indiquent une faible différence entre les deux échantillons.

***H1c :** Les moyennes des scores à la dimension « recherche de sensations » du groupe équitation sont significativement supérieures à celles du groupe athlétisme.*

(iii) Dimension recherche de sensations

En ce qui concerne les moyennes des scores des enfants à la dimension « recherche de sensations » au questionnaire UPPS version « entraîneur », le test de Kolmogorov-Smirnov montre que les échantillons ne suivent pas une loi normale, ainsi le test U de Mann-Whitney a été effectué mais n'a pas montré de différence significative entre les médianes.

Concernant la version « parent » et version « enfant », le T de Student nous montre que les moyennes du groupe athlétisme et celles du groupe équitation ne diffèrent pas significativement.

Concernant, la comparaison avec les deux échantillons suisses, nommés préalablement, nous observons pour la version « enfant » un d de Cohen = 0.30 (éch. Suisse : $M=2.73$, $SD=.84$; éch. présent : $M=2.48$, $SD=.82$) et pour la version « parent » un d de Cohen = 0.56 (éch. Suisse : $M=2.53$, $SD=.56$; éch. présent : $M=2.86$, $SD=.61$). Ainsi, selon Cohen (1992) nous pouvons considérer la différence entre les groupes « parents » comme étant moyenne.

(iv) Autres

Concernant les dimensions de l'urgence positive et du manque de persévérance, aucune différence significative n'a été observée entre les deux groupes de sport dans les trois versions du questionnaire UPPS.

5.4 Deuxième hypothèse

5.4.1 Score global au questionnaire SSRS

H2a : Il y a une différence significative entre les scores des deux groupes de sport (équitation vs athlétisme) au questionnaire SSRS (version parent).

Concernant le score global des enfants pour le questionnaire SSRS, le T de Student montre qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes de sport. En effet, le score global d'habilités sociales du groupe athlétisme ($M=60.4$, $SD = 9.40$) et celle du groupe équitation ($M=57.9$, $SD=8.66$) ne diffèrent pas significativement $t(38) = .729$, $p > .05$.

5.4.2 Scores sous-échelles « coopération » et « autocontrôle » au questionnaire SSRS

H2b : Les scores du groupe équitation sont significativement supérieurs à ceux du groupe athlétisme aux deux sous-échelles.

(i) Sous-échelle coopération

En ce qui concerne les scores des enfants à la sous-échelle « coopération » du questionnaire SSRS, les analyses de normalité nous montrent que les distributions ne suivent pas une loi normale, ainsi le test U de Mann-Whitney a été appliqué. Il s'avère que les médianes ne diffèrent pas significativement au seuil de 5%, en effet $U = 143$, $p = .13$. Cependant, en regardant la p-valeur nous pouvons suggérer qu'à un seuil de signification élargit à 15%, alors les deux

groupes de sport diffèrent significativement, avec les scores du groupe athlétisme ($Mdn = 14$, $IQR = 3.50$) qui sont supérieurs au groupe équitation ($Mdn = 12$, $IQR = 4.25$).

(ii) Sous-échelle autocontrôle

En ce qui concerne les scores des enfants à la sous-échelle « autocontrôle », les analyses relèvent également que les échantillons ne suivent pas la loi normale. Ainsi, le test U de Mann-Whitney a été appliqué et les analyses montrent que les médianes ne diffèrent pas significativement.

De plus, une analyse de la corrélation avec la facette de l'urgence négative a été effectuée afin d'observer si un lien négatif était présent entre les deux dimensions. La corrélation de Spearman révèle que l'autocontrôle corrèle négativement et significativement avec l'urgence négative de la version « parent » du questionnaire UPPS.

(iii) Autres

Par rapport aux scores des enfants à la sous-échelle « affirmation », nous pouvons observer qu'il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes de sport.

Nous avons également comparé les scores des comportements problématiques dans les différentes dimensions (problèmes externalisés, problèmes internalisés et hyperactivité) du questionnaire SSRS afin d'obtenir une information supplémentaire quant au profil des enfants. Le T de Student ne révèle pas de différence significative entre les deux groupes de sport pour les dimensions « problèmes externalisés » et « problèmes internalisés ». Par ailleurs, concernant « l'hyperactivité » nous pouvons observer une p-valeur assez basse ($p = .15$). Alors, avec un seuil de significativité établi à 15% nous pouvons envisager cette différence comme étant significative. Ainsi, le groupe équitation ($M=5.11$, $SD=2.89$) se caractérise par un score plus élevé sur la dimension « hyperactivité » que le groupe athlétisme ($M=3.87$, $SD=2.53$).

5.5 Troisième hypothèse

Afin de tester la troisième hypothèse, nous avons en premier lieu examiné si les trois versions des questionnaires UPPS (entraîneur, parent, enfant) corrélaient entre elles grâce au test de Spearman, afin de créer des scores uniques à chacune des dimensions pour chaque enfant. Les analyses révèlent que le questionnaire « parent » et le questionnaire « enfant » corrélaient positivement et significativement pour toutes les dimensions de l'impulsivité. Concernant le questionnaire version « entraîneur » nous n'avons pas pu observer des corrélations significatives avec les deux autres versions. C'est pourquoi pour tester cette hypothèse nous nous sommes basées uniquement sur les versions « parent » et « enfant ».

En second lieu, nous avons créé deux groupes représentant les enfants avec les scores d'impulsivité les plus hauts et les enfants avec les scores d'impulsivité les plus faibles pour chaque dimension. Ainsi, les analyses révèlent que deux groupes diffèrent significativement dans chacune des dimensions de par leur niveau d'impulsivité.

En faisant ceci, nous souhaitons dans un premier plan observer si les deux groupes jugés comme étant très impulsifs ou peu impulsifs diffèrent dans leurs scores d'habilités sociales et dans un second plan observer si une des dimensions de l'impulsivité explique au mieux les différences sur les scores SSRS.

Tableau 1 : Moyennes au questionnaire UPPS des deux groupes d'impulsivité pour chaque dimension (versions enfant et parent combinées)

GROUPES DIMENSIONS	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE
Urgence négative			
Faible impulsivité	10	1.49	.25
Haute impulsivité	10	3.12	.27
Urgence positive			
Faible impulsivité	10	1.14	.13
Haute impulsivité	11	2.67	.24
Manque de préméditation			
Faible impulsivité	10	1.46	.16
Haute impulsivité	10	2.66	.13
Manque de persévérance			
Faible impulsivité	11	1.69	.23
Haute impulsivité	11	2.98	.39
Recherche de sensations			
Faible impulsivité	10	1.82	.28
Haute impulsivité	10	3.45	.21

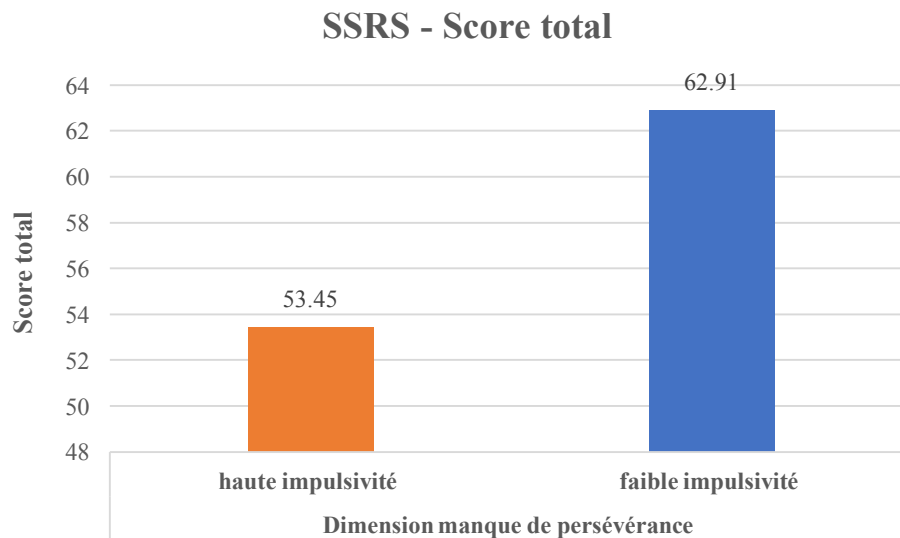
H3a : Les scores totaux au questionnaire SSRS du groupe « faible impulsivité » sont significativement supérieurs à ceux du groupe « haute impulsivité » de chacune des dimensions UPPS.

Pour tester cette hypothèse nous avons effectué un T de Student afin de comparer les scores SSRS des deux groupes d'impulsivité dans les différentes dimensions du questionnaire UPPS.

Les analyses ne révèlent pas de différences significatives entre les scores totaux d'habilités sociales des deux groupes caractérisés par leur niveau d'impulsivité dans les dimensions « urgence négative », « urgence positive », « manque de préméditation » et « recherche de sensations ». Cependant, les deux groupes de la dimension « manque de persévérance » diffèrent significativement. Ainsi, le groupe avec les scores les plus faibles sur la dimension « manque de persévérance » sont ceux qui ont les scores d'habilités sociales les plus élevés

($M=62.91$, $SD=2$) par rapport à ceux qui ont un haut niveau de « manque de persévérance » ($M=53.45$, $SD=2.6$) avec $t(20) = 2.88$, $p < .05$.

Figure 2 : Graph représentant les moyennes des scores totaux du questionnaire SSRS des deux groupes d'impulsivité de la dimension manque de persévérance



5.5.1 Scores sous-échelles coopération et auto-contrôle au questionnaire SSRS (version parent)

H3b : Les scores aux deux sous-échelles du groupe « faible impulsivité » sont significativement supérieurs à ceux du groupe « haute impulsivité » de chacune des dimensions UPPS.

(i) Sous-échelle coopération

Concernant les scores à la dimension « coopération » le T de Welch révèle une différence significative entre les deux groupes de la dimension « manque de persévérance ». Ainsi le groupe avec les scores les plus faibles sur la dimension « manque de persévérance » sont ceux qui ont les scores de coopération les plus élevés ($M=13.36$, $SD=1.75$) par rapport à ceux qui ont un haut niveau de « manque de persévérance » ($M=10.27$, $SD=4.27$).

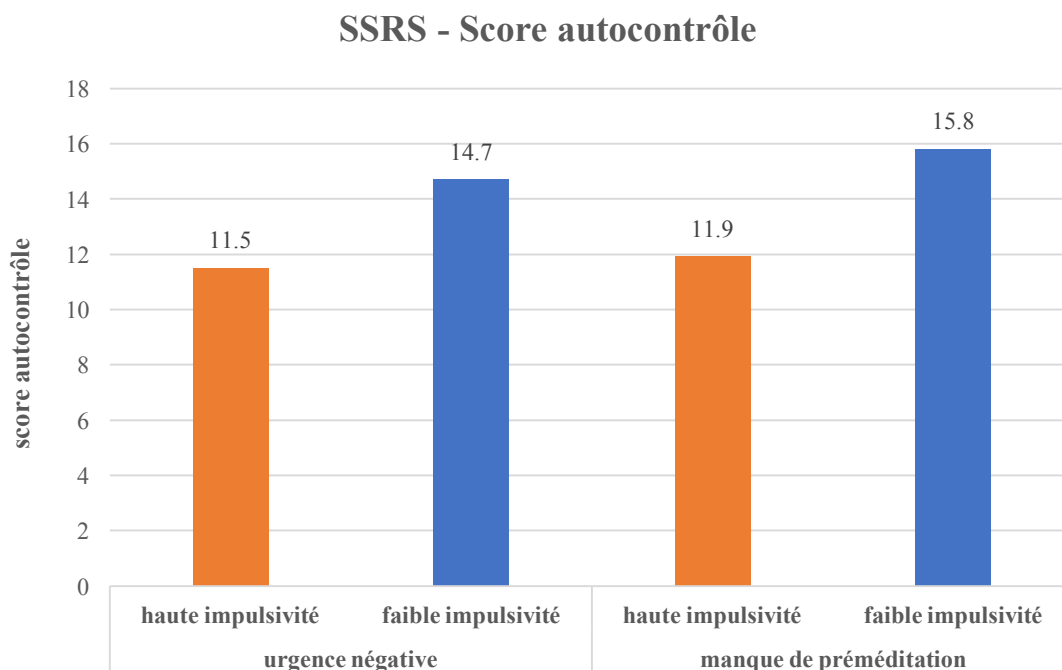
En ce qui concerne les autres dimensions de l'impulsivité, les analyses ne montrent pas de différence significative entre les scores de la sous-échelle « coopération ».

(ii) Sous-échelle autocontrôle

Concernant les scores à la sous-échelle « autocontrôle » le T de Student montrent des différences significatives entre les deux groupes d'impulsivité des dimensions de l' « urgence négative » et « manque de préméditation » au seuil de signification de 5%. Ainsi, les groupes caractérisés par une faible impulsivité sur ces deux dimensions sont ceux qui ont les scores les plus élevés en autocontrôle.

En ce qui concerne les autres dimensions de l'impulsivité, nous pouvons observer au seuil de signification de 10% que les scores d'autocontrôle des groupes des dimensions de l' « urgence positive » et « manque de persévérance » diffèrent significativement.

Figure 4 : graph représentant les scores de la sous-échelle autocontrôle du questionnaire SSRS des deux groupes d'impulsivité des dimensions urgence négative et manque de préméditation



(iii) Autres

Par rapport à la sous-échelle affirmation, les analyses ne montrent aucune différence significative dans les scores entre les deux groupes d'impulsivité des dimensions « urgence négative », « urgence positive », « manque de préméditation » et « recherche de sensation ». En ce qui concerne la dimension « manque de persévérance », nous pouvons observer une différence significative entre les deux groupes d'impulsivité, ainsi le groupe avec les scores les plus faibles sur la dimension « manque de persévérance » sont ceux qui ont les scores d'habiletés sociales les plus élevés ($M=18.36$, $SD=3.07$) par rapport à ceux qui ont un niveau élevé en « manque persévérance » ($M=14.73$, $SD=4.2$) avec $t(20) = 2.32$, $p < .05$.

Par ailleurs, afin de vérifier la sensibilité des différents évaluateurs, nous avons également effectué l'analyse en nous basant sur les deux versions du questionnaire (enfant et parent). Les résultats ont montré une légère distinction dans la significativité des différences, la version « parent » étant celle qui explique au mieux les différences entre les scores SSRS des deux groupes d'impulsivité. Néanmoins, la version « enfant » reste tout de même très proche de la version « parent » et en élevant le seuil de signification à 15%, les conclusions sont similaires.

6. DISCUSSION ET LIMITES

L'objectif de cette étude était de découvrir si des enfants pratiquant deux activités sportives différentes avaient des profils d'impulsivité distincts sur un construit multidimensionnel, en particulier sur des dimensions spécifiques. Ces différences étaient mises en lien théoriquement avec la régulation émotionnelle. De plus, les habiletés sociales de ces deux groupes ont également été comparées.

6.1 Première hypothèse

La première hypothèse postulait que les enfants pratiquant l'équitation avaient un profil d'impulsivité significativement différents par rapport aux enfants qui pratiquaient l'athlétisme. Elle supposait, en outre, que les scores aux dimensions de « l'urgence négative » et du « manque de préméditation » étaient inférieurs pour les enfants du groupe équitation et les scores à la dimension « recherche de sensations » était, quant à eux, supérieurs.

Les résultats ne permettent pas de confirmer cette hypothèse. En effet, il n'a pas été possible d'observer une différence significative au seuil de 5% dans les moyennes des scores globaux entre les deux groupes dans les versions auto-évalués (enfant) et évalués par les parents. Toutefois, ce résultat n'est pas entièrement surprenant car il a été retrouvé dans d'autres études. Une recherche de Thomson et Carlson (2014), qui comparait des étudiants pratiquant un sport à risque à des étudiants qui n'en pratiquaient pas, grâce au questionnaire UPPS, n'ont pas retrouvé de différences significatives sur les différentes dimensions de l'impulsivité entre les deux groupes. Ils insistent sur l'importance de regarder les facettes distinctes de l'impulsivité lorsque l'on considère comment la personnalité influence la préférence pour des sports risqués. D'autres études ont également apporté des éléments en faveur de ces résultats. Une étude de Goma-I-Freixanet (1991) n'a pas trouvé d'association entre impulsivité et sport à risques, en effet les résultats ont montré que des individus pratiquant différents sports à risques (N = 320) ne différaient pas significativement sur les échelles d'impulsivité du groupe contrôle (N = 54). Ils ont effectué ces comparaisons sur différentes échelles, tels que la Sensation Seeking Scale (SSS), l'Eysenck

Personality Questionnaire (EPQ) ou encore l'Impulsiveness Scale of the Impulsiveness-Venturosomeness-Empathy Questionnaire (IVE).

Par ailleurs, si l'on élargit le seuil de signification à 10%, alors nous pouvons observer dans la version « entraîneur » une différence significative. Cette différence se caractérise par une impulsivité supérieure pour le groupe équitation par rapport au groupe athlétisme, ce qui suggère que les entraîneurs jugent en moyenne plus impulsifs leurs élèves en équitation. Ce résultat pourrait s'interpréter de façon à ce que les entraîneurs en équitation sont probablement plus sensibles et regardants quant à l'impulsivité de leurs élèves car elle peut avoir des conséquences aggravées lorsqu'elle n'est pas adaptée. En effet, l'entraîneur en équitation a une responsabilité relativement plus importante qu'un entraîneur en athlétisme de par les risques qui sont présents dans l'équitation. Il doit être capable de choisir les chevaux qui s'adaptent au mieux à ses élèves. En effet, la compatibilité entre un cheval et un cavalier est un processus à double sens, c'est-à-dire que chacun doit apprécier l'autre et inversement. Cela implique non seulement deux personnalités différentes, mais également deux physiques distincts dont les aptitudes doivent se compléter (Wipper, 2000). Selon un entraîneur très réputé, Jimmy Williams, « faire correspondre un cavalier à un cheval est un peu comme un mariage : certaines personnalités ne feront que s'affronter et rien ne pourra jamais les réunir »⁴ (Practical Horseman, Mai 1995, p. 43 cité dans Wipper, 2000, p. 56).

Concernant les scores de la facette de l'urgence dans sa dimension négative, les moyennes sont significativement plus élevées pour les enfants du groupe équitation dans la version « entraîneur » du questionnaire UPPS. Cependant, ce résultat est à prendre avec précaution car les analyses statistiques ont montré que la version « entraîneur » du questionnaire UPPS ne corrélait pas avec les deux autres versions du questionnaire (parent et enfant), c'est pourquoi ce résultat ne permet pas de valider ou d'invalider cette partie de l'hypothèse mais plutôt d'en discuter. Malgré cela, nous pouvons constater que ce résultat va à l'inverse de notre hypothèse et ne permet donc pas de suggérer que les enfants qui pratiquent l'équitation ont une meilleure gestion de l'urgence. Ainsi, il ne permet pas de renforcer l'hypothèse que ces enfants ont une meilleure régulation de leurs

⁴ Traduction personnelle

émotions. En effet, l'urgence positive et négative est particulièrement corrélée avec la régulation émotionnelle de par les mécanismes communs qu'ils partagent. L'urgence, se référant à la difficulté à inhiber des réponses dominantes ou automatiques en fonction d'un contexte émotionnel particulier, serait sous-tendue par des mécanismes de contrôle exécutif, mécanismes influençant la régulation volontaire des émotions à travers diverses stratégies d'autocontrôle (Gomez & Van de Linden, 2009).

Par ailleurs, une étude de Woodman et al. (2010) ont trouvé des résultats en faveur d'une difficulté de régulation émotionnelle pour les pratiquants de sports à risques. Ils expliquent ces résultats par le fait que ces individus pratiquent des sports à risques dans le but d'être le propre agent de leurs émotions.

Toutefois si cette différence s'avérerait significative dans d'autres recherches, une interprétation suggérant l'équitation comme étant un sport recommandé pour les enfants présentant des difficultés de régulation des émotions et étant plus vulnérables au contexte émotionnel environnant, notamment par rapport à l'urgence négative, pourrait alors être faite. En effet, lors de la conception de ce travail nous supposons que ce sport attirerait principalement des enfants calmes et capable de gérer leurs émotions de par les compétences que ce sport nécessite. Néanmoins, dans un autre regard nous pourrions considérer que l'équitation, notamment grâce à la présence du cheval, pourrait être un sport relativement approprié pour les enfants présentant des comportements impulsifs et anxieux car ils pourraient rechercher à travers cette activité un support permettant d'apprendre à s'autoréguler et les effets bénéfiques du cheval influenceraient le comportement de l'enfant et l'apaiseraient comme les recherches faites en équithérapie ont pu le démontrer. En effet, une étude pilote menée sur 5 enfants avec un ADHD a relevé qu'après une thérapie (combinant l'équitation thérapeutique récréative et l'équithérapie) sur plusieurs semaines, les enfants signalaient une diminution considérable des difficultés comportementale, notamment par rapport aux problèmes dans les domaines des émotions, de la conduite et de l'hyperactivité (Cuypers et al., 2011).

Il n'a pas été possible de démontrer que les enfants pratiquant l'équitation ont des scores de manque de préméditation plus bas par rapport aux enfants qui pratique l'athlétisme.

Les scores de « recherche de sensations » montrent également une différence non significative. Ce résultat ne permet pas de confirmer l'hypothèse que les enfants pratiquant l'équitation ont une recherche de sensations supérieure. Cependant, l'équitation peut être considéré comme un sport à risque de par l'imprévisibilités des réactions possibles du cheval et de sa puissance. Il serait donc envisageable et pertinent d'effectuer d'autres recherches afin de vérifier si l'équitation demande à l'enfant d'avoir une tendance motivationnelle d'approche plutôt qu'évitement. En effet, des études ont montré que les différences interindividuelles dans la prééminence des tendances motivationnelles d'approche ou d'évitement peuvent être observées très tôt chez l'enfant (Rothbart & Putnam, 2002). De plus, comme vu lors de la partie théorique, de nombreuses études ont démontré le lien entre « recherche de sensations » et participation à des sports à risque. Nous pouvons également suggérer qu'un enfant cavalier serait probablement plus susceptible aux récompenses apportées par exemple par la coopération et la générosité du cheval. Par ailleurs, nous pouvons observer une différence significative dans la version « parent » entre notre échantillon (athlétisme et équitation) et l'échantillon d'enfants « tout-venants » suisse. L'échantillon d'enfants « tout-venants » se caractérise par une recherche de sensation inférieure à notre échantillon. Ainsi, ce résultat met en avant le fait qu'un échantillon, représenté à 100% par des enfants sportifs, démontre une recherche de sensation supérieure par rapport à un échantillon dont la pratique sportive est moindre.

6.2 Deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse postulait que les enfants qui faisaient de l'équitation avaient des scores d'habiletés sociales significativement différents par rapport aux enfants pratiquant l'athlétisme. Les scores aux sous-échelles « coopération » et « auto-contrôle » étaient attendus comme étant supérieures pour les enfants du groupe équitation par rapport aux enfants du groupe athlétisme. Les résultats obtenus ne permettent pas de valider l'hypothèse, en effet aucune différence significative au seuil de 5% n'a été retrouvée entre les deux groupes de sport.

Concernant la sous-échelle « coopération », nous postulions qu'un enfant faisant de l'équitation aurait probablement de meilleures capacités dans cette dimension de par le fait que ce sport, étant risqué, demanderait à l'enfant de respecter les règles et de coopérer adéquatement, tel qu'elle est définie par Gresham et Elliott (1990). Les résultats ne révèlent pas de différence significative entre les deux groupes de sport au seuil de 5%, néanmoins en élargissant le seuil à 15% nous pouvons observer une différence. Ainsi, les enfants pratiquant l'athlétisme ont des scores plus élevés dans la dimension coopération que les enfants qui pratiquent l'équitation. Cependant, ce résultat pourrait s'expliquer par le fait qu'en athlétisme, cette dimension semble également importante. En effet, Siedentop (1995) a mis en évidence l'objectif éducatif du sport chez les jeunes. Il explique que cet objectif vise à développer chez les jeunes des compétences physiques utiles, la coopération, les compétences de leadership, l'émergence d'intérêts personnels et la persévérance. Ainsi, tous types de sport ont des objectifs éducatifs communs dans le but de promouvoir le potentiel et l'excellence des athlètes.

Concernant la sous-échelle « autocontrôle », nous suggérons que cette dimension serait corrélée négativement avec la dimension « urgence » dans le questionnaire UPPS et ainsi les enfants qui pratiquent l'équitation auraient des compétences d'autocontrôle plus élevées que les enfants faisant de l'athlétisme. En effet, les capacités d'autocontrôle dans les habilités sociales, se rapportant au contrôle des émotions et du comportement, exigent les mêmes mécanismes permettant de gérer la dimension de l'urgence, à savoir les mécanismes de contrôle exécutif permettant d'inhiber les réponses dominantes dans un contexte émotionnellement chargé. Au vu des résultats, nous ne pouvons pas confirmer cette hypothèse car aucune différence significative n'a été retrouvée entre les deux groupes. Par ailleurs, nous pouvons observer un lien négatif entre l'autocontrôle et l'urgence négative, ce qui permet d'établir la relation entre les deux dimensions. En revanche, cette corrélation est significative uniquement avec l'urgence négative de la version « parent » du questionnaire UPPS. Néanmoins, ce résultat n'est pas surprenant étant donné que les habilités sociales ont été évaluées uniquement à travers la version « parent » du questionnaire SSRS.

Par ailleurs, l'analyse concernant l' « hyperactivité » montre une différence significative au seuil de 15% qui se caractérise par un score plus élevé pour les enfants qui pratiquent l'équitation. Ainsi, avec la même interprétation que pour la première hypothèse, nous pouvons supposer que les enfants pratiquant l'équitation ont possiblement choisi de participer à ce sport afin de trouver des moyens pour s'autoréguler. En effet, une autre étude pilote portant sur les impacts bénéfiques de l'équithérapie a montré que, seulement en une semaine de thérapie équestre, des enfants tout venants présentaient des comportements de colère significativement inférieurs qu'avant la thérapie (Kaiser et al., 2004). Ils expliquent que ce changement pourrait être lié à la relation de l'enfant avec le cheval, l'environnement social du centre équestre, l'équitation, un contact accru avec la nature ou encore une combinaison de tous ces facteurs. De plus, une autre étude a démontré les effets bénéfiques d'un programme d'équithérapie durant douze semaines sur les symptômes d'hyperactivité de 20 enfants diagnostiqués ADHD (déficit d'attention/hyperactivité), à travers divers tests cliniques qui ont été administrés avant et après la thérapie (Jang & al., 2015).

6.3 Troisième hypothèse

La troisième hypothèse postulait que les enfants avec les scores d'impulsivité les plus bas avaient des scores d'habilités sociales plus élevés par rapport aux enfants avec des scores d'impulsivité supérieurs. Cette hypothèse était appuyée par les différentes études faites concernant le sujet de l'impulsivité en relation avec les aptitudes sociales. En effet, de nombreuses études ont démontré un lien négatif entre impulsivité et compétences sociales, l'impulsivité ayant un impact négatif sur ces compétences. Il est établi que les différentes facettes de l'impulsivité jouent un rôle déterminant dans les conduites antisociales (Krueger, Markon, Patrick, & Iacono, 2007). De plus, il a été démontré qu'un biais de traitement de l'information sociale semble plus prononcé chez les enfants caractérisés pas des comportements impulsifs (d'Acremont & Van der Linden, 2007).

Cette hypothèse avait pour but de vérifier si de tels résultats pouvaient être confirmés. De manière brute, les analyses montrent effectivement une différence dans les scores totaux d'habilités sociales, entre le groupe d'enfants caractérisés

par une « haute impulsivité » et le groupe d'enfants caractérisés par une « faible impulsivité », qui va dans le sens de notre hypothèse. En effet, dans chacune des dimensions de l'impulsivité, à savoir l' « urgence négative », l' « urgence positive », le « manque de préméditation », la « recherche de sensation » et le « manque de persévérance », nous pouvons observer de manière brute que les scores totaux d'habilités sociales sont plus élevés pour les groupes qui sont caractérisés par des scores faibles d'impulsivité. Cependant, cette différence n'est pas significative pour les quatre premières facettes citées ci-dessus. En revanche, la facette « manque de persévérance » se démarque des autres. En effet, les deux groupes d'impulsivité établis à partir de cette dimension diffèrent significativement sur les scores totaux d'habilités sociales. De ce fait, il est intéressant de noter que le « manque de persévérance » est la dimension qui explique le mieux la différence entre le groupe « faible impulsivité » et « haute impulsivité » sur les scores d'habilités sociales globales.

Par ailleurs, une différence significative a également été retrouvée entre les scores de la sous-échelle « coopération », ainsi que pour « affirmation » entre les deux groupes d'impulsivité de la dimension « manque de persévérance », ce qui permet de confirmer le rôle explicatif de cette dimension.

Concernant la sous-échelle « autocontrôle », nous pouvons observer que les dimensions qui expliquent au mieux la différence entre les scores sont l'« urgence négative » ainsi que le « manque de préméditation ». Toutefois, en élargissant le seuil de signification à 10%, les dimensions de l'« urgence positive » et « manque de persévérance » montrent également des différences significatives entre les scores d'autocontrôle. Ainsi, nous pouvons envisager que la dimension de l' « autocontrôle » entretient un lien particulier avec les différentes facettes de l'impulsivité car il semblerait que chaque facette ait une part explicative dans les différences des scores d'autocontrôle.

Par ailleurs, nous pouvons observer que la dimension « recherche de sensation » ne semble pas être un facteur explicatif des différences dans les habilités sociales entre un groupe caractérisé par une haute impulsivité et un groupe peu impulsif. Néanmoins, en raison du petit échantillon et des limites de cette étude, ces résultats se doivent d'être confirmés dans d'autres recherches similaires.

6.4 Limites

Suite à ces résultats, nous pouvons mentionner certaines limites de cette étude. En premier lieu, notre échantillon était relativement petit, ainsi certaines distributions ne suivaient pas une loi normale. De plus, les différentes études citées dans ce travail et dont nous nous sommes inspirées afin de poser nos hypothèses étaient composées principalement d'échantillons d'enfants possédant des pathologies, des troubles particuliers ou encore d'adultes, alors que notre échantillon était composé d'enfants tout venants, sans aucune pathologie particulière connue. De par ces limites, nos résultats sont par conséquent difficilement généralisables.

De plus, nous n'avons trouvé aucune étude qui investiguait les personnalités qui s'engagent dans les sports à risque par rapport à l'équitation. En effet, les données reportant les admissions à l'hôpital suggèrent que l'équitation est un des sports les plus dangereux, cependant il n'est pas cité dans les différentes études portant sur les sports à risque. C'est pourquoi, nos hypothèses sont difficilement comparables à d'autres études étant donné ce flou qui existe concernant les sports à risque. En effet, la classification de Zuckerman (1978) ne répertorie qu'un nombre restreint de sport.

Une autre limite peut se retrouver dans le fait que nous ne disposions pas de groupe contrôle afin d'observer si les scores d'enfants pratiquant un sport différaient significativement d'enfants qui n'en pratiquent pas du tout.

Nous pouvons également évoquer une limite dans le choix de nos questionnaires. Effectivement, il aurait été plus objectif d'utiliser un questionnaire pour évaluer les compétences émotionnelles des enfants. De plus, le questionnaire concernant les habilités sociales était uniquement complété par les parents. Une version complétée par les enfants aurait pu amener des informations supplémentaires.

Par ailleurs, les questionnaires d'évaluation complétés par les parents sur leur enfant peuvent être influencés par un biais de désirabilité sociale, notamment en ce qui concerne le questionnaire d'habilités sociales qui comporte certaines questions relatives à l'éducation de l'enfant. En effet, la désirabilité sociale est souvent intriquée dans les questionnaires et peut entraîner un biais dans les réponses car les parents peuvent avoir tendance à fausser leurs réponses par peur

du jugement. De plus, concernant les questionnaires complétés par les entraîneurs, nous avons pu observer dans l'analyse des résultats qu'ils n'étaient pas corrélés significativement avec les versions enfant et parent. En effet, nous n'avons pas de données concernant le temps depuis lequel l'enfant pratique le sport et depuis combien de temps il s'entraîne avec son coach actuel. Cette information aurait pu être intéressante afin de vérifier si les questionnaires remplis par les entraîneurs qui connaissent l'enfant depuis longtemps diffèrent des questionnaires remplis par les entraîneurs qui connaissent relativement peu l'enfant. De la sorte, tel que nous l'avons fait pour les parents, nous aurions pu administrer un questionnaire d'informations générales aux entraîneurs.

Par ailleurs, une autre limite peut être mise en évidence concernant les variables parasites. Nous supposons que c'est la personnalité de l'enfant qui a influencé le choix du sport pratiqué, toutefois d'autres facteurs peuvent être en jeu. En effet, pour beaucoup d'enfants la participation à un sport est souvent le choix du parent, ne serait-ce à cause de la proximité du lieu de l'activité sportive, le fait que le parent pratique lui-même ce sport ou encore le coût financier du sport en lui-même. Il aurait été pertinent de vérifier l'origine du choix du sport afin de ne retenir que les enfants dont le choix était dû à leur propre préférence.

Finalement, l'effet de genre n'a pas été vérifié dans cette étude. Peu d'études sont intéressées à l'effet de genre et son implication dans les différentes dimensions de l'impulsivité. Néanmoins, cette variable pourrait jouer un rôle non négligeable dans la préférence pour un sport particulier. En effet, les données concernant la fréquence d'hommes ou de femmes pratiquant l'équitation diffèrent significativement. L'office fédéral du sport suisse (OFSP) a effectué en 2014 une enquête sur le comportement sportif de la population suisse et relève que pour les jeunes de 10 à 14 ans, la proportion de filles est de 93% par rapport à l'athlétisme qui recense 59% de fille.

6.5 Conclusion

Pour conclure ce travail, intéressons-nous à quelques suggestions et perspectives qu'il nous semblerait utile d'approfondir dans de futures recherches sur le thème de l'impulsivité dans le sport. Ainsi, nous considérons deux axes de

développements possibles. Le premier se rapportant aux diverses modifications et améliorations à effectuer sur la présente étude. Le deuxième axe se rapportant aux ouvertures possibles quant à d'autres recherches.

De ce fait, une amélioration de cette recherche serait de procéder à une étude longitudinale composée d'un plus grand échantillon et avec un contrôle des différentes variables. Cela permettrait d'augmenter la précision quant aux résultats obtenus par rapport à la population étudiée dans une future recherche qui s'intéresserait à examiner les profils d'impulsivité d'enfants associés à des sports spécifiques telle que celle-ci. De plus, il serait pertinent d'ajouter un groupe contrôle. En effet, nous comparons deux sports distincts mais il serait également intéressant d'avoir des données pour des enfants ne pratiquant aucune forme d'activité sportive afin d'observer si les profils des enfants diffèrent.

En outre, il serait intéressant de faire une étude qui interprètent notre problématique de manière inverse afin de vérifier si les sports pratiqués ont une influence significative sur les profils d'impulsivité des enfants à long terme. Cette perspective serait également intéressante à investiguer auprès d'enfants ayant des difficultés à contrôler leurs comportements impulsifs, ainsi que pour identifier si certains sports ont des impacts positifs sur les comportements d'enfants atteints de pathologies dont l'impulsivité est une des problématiques centrales.

Il nous semblerait également intéressant d'examiner si l'équitation est un sport qui pourrait attirer des enfants ayant des difficultés de gestion émotionnelle. Pour cela, il faudrait mener une étude semblable à celle-ci, c'est-à-dire comparer l'équitation à plusieurs sports, ainsi qu'à un groupe contrôle, et administrer des questionnaires aux enfants concernant la façon dont ils gèrent et abordent leurs émotions. Il serait également important d'avoir l'avis des parents et des entraîneurs afin de pouvoir donner une certaine fiabilité aux réponses.

D'autre part, notre étude s'intéressait à une population composée d'enfants, ainsi nous trouverions pertinent d'effectuer des recherches sur la comparaison des sports à risques avec des sujets enfants afin de pouvoir observer si les résultats relatifs aux recherches existantes impliquant des adultes se retrouvent également dans la population concernant les enfants. En effet, il serait intéressant d'investiguer quelles sont les facettes d'impulsivité les plus explicatives dans la préférence pour pratiquer un sport à risques chez les enfants.

7. Bibliographie

Allen, J., (1980). Jogging can modify disruptive behaviors. *Teaching Exceptional Children Winter*, 66–70.

Apter, A., van Praag, H.M., Plutchik, R., Sevy, S., Korn, M., & Brown, S. (1990). Inter-relationship among anxiety, aggression, impulsivity, and mood : A serotonergically linked cluster ? *Psychiatry Research*, 148, 191- 199. DOI : 10.1016/0165-1781(90)90086-K

Ball, C.G. & al. (2007). Equestrian injuries : incidence, injury patterns, and risk factors for 10 years of major traumatic injuries. *The American Journal of Surgery*, 193, 636–640. DOI : 10.1016/j.amjsurg.2007.01.016

Bass, C. (1985). Running can modify classroom behavior. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 160–161. DOI : 10.1177/002221948501800311

Bechara, A., & Van der Linden, M. (2005). Decision-making and impulse control after frontal lobe injuries. *Current Opinion in Neurology*, 18, 734-739. DOI : 10.1097/01.wco.0000194141.56429.3c

Billieux, J. (2012). Impulsivité et psychopathologie : une approche transdiagnostique. *Revue Francophone de Clinique Comportementale et Cognitive*, 17(3), 42-60. <http://hdl.handle.net/2078/116163>

Brodard, F., & Zecca, G. (2013). Version « parents » et « enfants » de l'échelle UPPS-P d'impulsivité en français. Document non publié.

Chamove, A.S., Crawley-Hartrick, O.J.E., Stafford, K.J., 2002. Horse reactions to human attitudes and behaviour. *Anthrozoos*, 15, 323–331. DOI : 10.2752/089279302786992423

Champagne D., Dugas C. (2010). Improving gross motor function and postural control with hippotherapy in children with Down syndrome: case reports.

Physiotherapy Theory and Practice, 26 (8), 564-571. DOI : 10.3109/09593981003623659

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155–159. Doi :10.1037/0033-2909.112.1.155.

Community-University Partnership for the Study of Children, Youth, and Families (2011). *Review of the Social Skills Rating System (SSRS)*. Edmonton, Alberta, Canada.

Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and the five factor inventory (NEO-FFI) : professional manual*. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources.

Croci, R. (2005). Influence de l'enfant sur ses parents et son fonctionnement social. Document non publié.

Combie D., Lombard C., Noakes T. (2009). Emotional Intelligence Scores Predict Team Sports Performance in a National Cricket Competition. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4 (2), 209-224.

Cyders, M. A., Smith, G. T., Spillane, N. S., Fischer, S., Annus, A. M., & Peterson, C. (2007). Integration of impulsivity and positive mood to predict risky behavior : Development and validation of a measure of positive urgency. *Psychological Assessment*, 19, 107–118. DOI : 10.1037/1040-3590.19.1.107

Cuypers et al. (2011). The Effect of Therapeutic Horseback Riding on 5 Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder : A Pilot Study. *The journal of alternative and complementary medicine*, 17(10), 901–908. DOI : 10.1089/acm.2010.0547

d'Acremont, M. & Van der Linden, M. (2005). Adolescent Impulsivity : Findings from a Community Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 427. DOI : 10.1007/s10964-005-7260-1

d'Acremont, M. & Van der Linden, M. (2007). Memory for Angry Faces,

Impulsivity, and Problematic Behavior in Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 313-324. DOI : 10.1007/s10802-006-9092-1

Diperna, J.C., & Volpe, R.J. (2005). Self-report on the Social Skills Rating System: Analysis of reliability and validity for an elementary sample. *Psychology in the Schools*, 42(4), 345-354. DOI : 10.1002/pits.20095

Dosseville, F., Hemery, C., Margas, N., & Bernier, M. (2014). Expertise dans les disciplines équestres : Perspectives psychologiques et optimisation de la performance. 40ème Journée de la recherche Equine, Paris.

Dosseville, F. & Edoh, K.P. (2015). Les compétences émotionnelles en équitation. *Equ'idée*, 1, 3.

Dosseville, F., Laborde, S., & Allen, M. S. (2016). L'intelligence émotionnelle dans le sport. Dans Campo, M. et Louvet, B. *Les émotions en sport et en EPS* (vol. 12 p. 245-261). Caen, France : DeBoeck Supérieur

Drollette, E. S., Shishido, T., Pontifex, M. B., & Hillman, C. H. (2012). Maintenance of cognitive control during and after walking in preadolescent children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 44, 2017-2024. DOI : 10.1249/MSS.0b013e318258bcd5

Evenden, J. (1999). Impulsivity : a discussion of clinical and experimental findings. *Journal of Psychopharmacology*, 13, 180-192. DOI : 10.1177/026988119901300211

Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, America : C. C. Thomas.

Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. San Diego, CA : EdITS.

Flanagan, D., Alfonso, V., Primavera, L., Povall, L., & Higgins, D. (1996). Convergent validity of the BASC and SSRS: Implications for social skills assessment. *Psychology in the School*, 33, 13–23.

Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions : a latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology : General*, 133(1), 101-135. DOI : 10.1037/0096-3445.133.1.101

Gapin, J.I., Etnier, J.L., 2010. Parental perceptions of the effects of exercise on behavior in children and adolescents with AD/HD. Paper Presented at the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity, Tucson, AZ.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation, and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327. DOI : 10.1016/S0191-8869(00)00113-6

Gay, P., Schmidt, R. E., & Van der Linden, M. (2011). Impulsivity and intrusive thoughts : Related manifestations of self-control difficulties ?. *Cognitive Therapy and Research*, 35, 293–303. DOI : 10.1007/s10608-010-9317-z

Gay, P., Rochat, L., Billieux, J., d' Acremont, M., & Van der Linden, M. (2008). Heterogeneous inhibition processes involved in different facets of self-reported impulsivity : evidence from a community sample. *Acta Psychologica*, 129, 332-339. DOI : 10.1016/j.actpsy.2008.08.010

Goma-I-Freixanet, M. (1991). Personality profile of subjects engaged in high physical risk sports. *Personality and Individual Differences*, 12, 1087–1093.

Gomez, J.-M. et Van der Linden, M. (2009). Impulsivité et difficultés de régulation émotionnelle et de gestion des relations sociales chez l'enfant et l'adolescent. *Développements*, 2, 27-34. DOI : 10.3917/devel.002.0027

Gray, J. A. (1981). A critique of Eysenck's theory of personality. *A model for personality*, 8, 246–276. DOI : 10.1007/978-3-642-67783-0_8

Gray, J. A. (1991). The neuropsychology of temperament. In J. Strelau & A. Angleitner (Eds.), *Explorations in temperament : International perspectives on theory and measurement. Perspectives on individual differences* (pp. 105–128). New York: Plenum Press.

Gresham, F.M. (1986). Conceptual and definitional Issues in the assement of children's social skills : Implications for Classification and training. *Journal of clinical Child psychology*, 15(1), 3-15. DOI : 10.1207/s15374424jccp1501_1

Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System manual*. Circle Pines, MN: AGS.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). Social Skills improvement System-Rating Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 292-296. DOI : 10.1177/0734282910385806

Gross, J.J. (2001). Emotion regulation in adulthood : Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214–219. DOI : 10.1111/1467-8721.00152

Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes : Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362. DOI : 10.1037/0022-3514.85.2.348

Guilford, J.P., & Zimmerman, W. (1949). *The Guilford-Zimmerman Temperament Survey*. Beverly Hills, CA : Sheridan Supply.

Hama, H., Yogo, M., Matsuyama, Y., (1996). Effects of stroking horses on both humans' and horses' heart rate responses. *Japanese Psychological Research*, 38, 66–73. DOI: 10.1111/j.1468-5884.1996.tb00009.x

Harpoth, U. (1970). Horseback riding for handicapped children. *Physical Therapy*, 50, 235–236.

Hart, A. M. (2000). Methods, standards, guidelines, and considerations in selecting animals for animal assisted therapy. *Animal assisted therapy*, 5, 81–127. DOI: 10.1016/B978-012369484-3/50007-4

Havlik, H. S. Equestrian sport-related injuries : a review of current literature. *Current Sports Medicine Reports*, 9(5), 299-302. DOI :

10.1249/JSR.0b013e3181f32056.

Kaiser, L., Spence, L. J., Lavergne, A. G., & Vanden Bosch, K. L., (2004) Can a week of therapeutic riding make a difference ? A pilot study, *Anthrozoös*, 17(1), 63-72. DOI : 10.2752/089279304786991918

Koenraad, C., De Ridder, K., Strandheim, A. (2011). The Effect of Therapeutic Horseback Riding on 5 Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Pilot Study. *The journal of alternative and complementary medicine*, 17(10), 901-908. DOI: 10.1089/acm.2010.0547

Krueger, R. F., Markon, K. E., Patrick, C. J., & Iacono, W. G. (2007). Linking antisocial behavior, substance use, and personality : an integrative quantitative model of the adult externalizing spectrum. *Journal of Abnormal Psychology*, 116, 645-666. DOI : 10.1037/0021-843X.116.4.645

Laborde, S., Raab, M., & Dosseville, F. (2013). Emotions and Performance: Valuable insights from the sports domain. In C. Mohiyeddini, M. Eysenck & S. Bauer (Eds.), *Handbook of Psychology of Emotion: Recent theoretical perspectives and novel empirical findings*, Nova Publisher, 325-357

Laporte R., (2002). Sociabilité des pratiquants sportifs. *L'Année sociologique*, 2 (52), 371-387. DOI : 10.3917/anso.022.0371

Lamprecht, M., Fischer, A. & Stamm, H.P. (2015) : Sport Suisse 2014 : Les sports en chiffres. Macolin: Office fédéral du sport OFSPO.

Lesimple, C. Fureix, M. Hausberger (2014). Bien-être / mal-être chez le cheval : Quelle gestion pour quelle relation à l'homme ? 40ème Journée de la recherche Equine, Paris.

Levenson, M. R. (1990). Risk-taking and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1073-1080.

Lissek, S., Baas, J. M. P., Pine, D. S., Orme, K., Dvir, S., Rosenberger, E., & al. (2005). Sensation seeking and the aversive motivational system, *Emotion*, 5,

396-407. DOI: 10.1037/1528-3542.5.4.396

Lopes, P.N., Salovey, P., Côte, S. & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction, *Emotion*, 5(1), 113-118. DOI: 10.1037/1528-3542.5.1.113

Lynam, D. R., Smith, G. T., Cyders, M. A., Fischer, S., & Whiteside, S. P. (2007). The UPPS-P questionnaire measure of five dispositions to rash action. Unpublished technical report, Purdue University.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

McGibbon N.H., Benda W., Duncan B.R., Silkwood-Sherer D. (2009). Immediate and long-term effects of hippotherapy on symmetry of adductor muscle activity and functional ability in children with spastic cerebral palsy. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 90 (6), 966- 974. DOI: 10.1016/j.apmr.2009.01.011

McKune, A.J., Puatz, J., Lombard, J., (2003). Behavioural response to exercise in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *South African Journal of Sports Medicine*, 15, 17–21. DOI : 10.17159/2413-3108/2003/v15i3a223

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris: Dunod.

Murray, H. (1938). *Explorations in Personality*. New York : Oxford University Press.

O'Connor, C. (2006). *The silent therapist : A review of the development of equine assisted psychotherapy*. Repéré à <http://www.catra.net/info/silent.html>

Pfister, R., Masse, C., Jung, J. (2001). Agressivité, impulsivité et estime de soi, *Staps*, 3(5), 33-42. DOI : 10.3917/sta.056.0033

Pounder, D. J. (1984). The grave yawns for the horseman. Equestrian deaths in South Australia 1973–1983. *Medical Journal of Australia*, 14, 632–635.

Paix, B. R. (1999). Rider injury rates and emergency medical services at equestrian events. *British Journal of Sports Medicine*, 33, 46–48.

Rolland Jean-Pierre, « Chapitre 2. Le modèle en cinq facteurs (Big-Five, FFM) », *L'évaluation de la personnalité*, Wavre, Mardaga, « Pratiques psychologiques », (2004), 43-55.

Rothbart, M. K., & Putnam, S. P. (2002). Temperament and socialization. In L. Pulkkinen & A. Caspi (Eds.), *Path to successful development : Personality in the life course*, 19-45.

Routier, G., & Soulé, B. (2010). Jouer avec la gravité : approche sociologique plurielle de l'engagement dans des sports dangereux. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/3121>

Rowland G. L. Franken R. E. and Harrison K. (1986) Sensation seeking and participation in sporting activities. *Journal of Sport Psychology*, 8(3), 212-220.

Shipman, W., (1985). Emotional and behavioral effects of long-distance running children on children. In: Sachs, M., Buffone, G. (Eds.), *Running as Therapy*. University of Nebraska Press, Lincoln, 125–137.

Smillie, L. D. & Jackson, C. J. (2006). Functional impulsivity and reinforcement sensitivity theory. *Journal of Personality*, 74 (1), 48-84. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2005.00369.x

Smith A.V., Proops L., Grounds K., Wathan J., McComb K. (2016). Functionally relevant responses to human facial expressions of emotion in the domestic horse (*Equus caballus*). *Biology Letters* 12 (2) : 20150907. DOI :10.1098/rsbl.2015.0907.

Smith-Osborne A., Selby A., (2010). Implications of the Literature on Equine-Assisted Activities for Use as a Complementary Intervention in Social Work Practice with Children and Adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 27, 291–307. DOI : 10.1007/s10560-010-0201-1

Sorli, J. M. (2005). Equestrian injuries : a five year review of hospital admissions

in British Columbia, *Canada Injury Prevention*, 6, 59–61.

Stein, D.J., Hollander, E., & Liebowitz, M.R. (1993). Neurobiology of impulsivity and the impulse control disorders. *Journal of Neuropsychiatry Clinical Neuroscience*, 5, 9-17. DOI: 10.1176/jnp.5.1.9

Sullivan D. O. & al. (1998). Personality characteristics of male and female participants in team sports. *Personality and individual differences*, 25, 119-128
DOI: 10.1016/S0191-8869(98)00036-1

Svebak, S. & Kerr, J. H. (1989a). Motivational aspects of preference for, and participation in, 'risk' and 'safe' sports. *Personality and Individual Differences*, 10(7), 797-800.

Svebak, S. & Kerr, J. H. (1989b). The role of impulsivity in preference for sports. *Personality and Individual Differences*, 10(1), 51-58.

Taylor, R. L., & Hamilton, J. C. (1997). Preliminary evidence for the role of self-regulatory processes in sensation seeking. *Anxiety, Stress, and Coping*, 10, 351-375. DOI : 10.1080/10615809708249309

Thompson, R. A. (1994). Emotional regulation : a theme in search for definition. In N. A. Fox, The development of emotion regulation : behavioral and biological considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52

Thomson, C.J., Carlson, S.R. (2014) Personality and risky downhill sports : Associations with impulsivity dimensions. *Personality and Individual Differences*, 60, 67–72. DOI: 10.1016/j.paid.2013.12.022

Trotter, K. S., Chandler, C. K., Goodwin-Bond, D., & Casey, J. (2008). A comparative study of the efficacy of group equine assisted counseling with at-risk children and adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3, 254-284.

Trudeau F., Shephard R.J. (2010) Relationships of physical activity to brain health and the academic performance of school children. *American Journal of*

Lifestyle Medicine, 4, 138–50. DOI : 10.1177/1559827609351133

Van der Linden, M., d'Acremont, M., Zermatten, A., Jermann, F., Laroi, F., Willems, S., Juillerat, A.-C., & Bechara, A. (2006). A French adaptation of the UPPS Impulsive Behavior Scale : Confirmatory factor analysis in a sample of undergraduate students. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 38-42.

Verbruggen, F., & De Houwer, J. (2007). Do emotional stimuli interfere with response inhibition ? Evidence from the stop signal paradigm. *Cognition and Emotion*, 21, 391-403. DOI : 10.1080/02699930600625081

Voyazopoulos, R. (2001). Enfant instable, enfant agité, enfant excité. *Enfances & Psy*, 2(14), 26-34. DOI : 10.3917/ep.014.0026

Wendt, M. S. (2000). The effect of an activity program designed with intense physical exercise on the behavior of attention-deficit hyperactivity disorder (Doctoral dissertation, State University of New York). *Dissertation Abstract International*, 61, 114.

Whiteside, S. P., & Lynam, D. R. (2001). The Five Factor Model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 30, 669–689. DOI : 10.1016/S0191-8869(00)00064-7

Whiteside, S. P., Lynam, D. R., Miller, J.D., & Reynolds, B. (2005). Validation of the UPPS Impulsive Behaviour Scale : a four-factor model of impulsivity. *European Journal of Personality*, 19, 559-574. DOI: 10.1002/per.556

Wipper, A. (2000). The Partnership: The Horse-Rider Relationship in Eventing. *Symbolic Interaction*, 23(1), 47-70. DOI: 10.1525/si.2000.23.1.47

Woodman T. et al. (2010). Motives for participation in prolonged engagement high-risk sports: An agentic emotion regulation perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 345-352. DOI: 10.1016/j.psychsport.2010.04.002

Wuang Y.P., Wang C.C., Huang M.H., Su C.Y. (2010). The effectiveness of

simulated developmental horse-riding program in children with autism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(2), 113-126.

Zuckerman, M. (1983). Sensation seeking and sports. *Personality and Individual Differences*, 4(3), 285-293. DOI : 10.1016/0191-8869(83)90150-2

Zuckerman, M., & Cloninger, R. C. (1996). Relationships between Cloninger's, Zuckerman's and Eysenck's dimensions of personality. *Personality and Individual Differences*, 21, 283-285. DOI : 10.1016/0191-8869(96)00042-6

Zuckerman, M. (2006). *Sensation seeking and risky behavior*. Washington, DC: American Psychological Association.

8. Annexes

Annexe A - Formulaires



Autorisation

Dans le cadre d'un travail de Mémoire qu'elles réalisent dans leur cursus de Master en psychologie à l'Université de Lausanne, Mlles Pauline Gex, Nathalie Högger et Laura Firmenich souhaitent récolter des données auprès de votre enfant ainsi que recueillir des informations de votre part par le biais de deux questionnaires anonymes. Ces données seront analysées au sein de deux études dont les buts sont d'observer si les entraîneurs perçoivent de façon fidèle certaines caractéristiques des enfants qu'ils accompagnent dans leur pratique sportive, afin de leur donner des pistes d'entraînement plus adaptées à plus long terme, ainsi que d'identifier s'il existe un « profil d'enfant type » propre à une activité sportive particulière.

Les données récoltées seront rendues anonymes et le nom de votre enfant ne sera pas cité dans ces études. Tout élément personnel sera, si nécessaire, transformé de sorte à assurer l'anonymat des participants et de leurs proches. Ces données seront détruites après utilisation.

En signant cette autorisation, vous permettez aux soussignées de se perfectionner dans le domaine de la recherche, mais surtout de développer des compétences pour les personnes qui encadrent des enfants dans le domaine sportif notamment.

J'autorise les soussignées à soumettre deux questionnaires à mon enfant (nom, prénom) et accepte de leur fournir des informations par le même biais.

Nom, prénom du parent :

Lieu et date :

Signature :

Questionnaire UPPS-entraîneur

QUESTIONNAIRE UPPS

Date : Nom :
Nom et prénom de l'élève :

(sera découpé lors du rendu pour conserver votre anonymat)

Code: _____ (sera rempli par le chercheur)

Consigne :

Vous trouverez ci-dessous un certain nombre d'énoncés décrivant des manières de se comporter ou de penser.

Pour chaque affirmation, veuillez indiquer à quel degré vous êtes d'accord ou non avec l'énoncé décrivant les comportements ou les manières de penser de l'élève que vous évaluez : **tout à fait en désaccord (1), plutôt en désaccord (2), plutôt d'accord (3), tout à fait d'accord (4).**

Assurez-vous que vous avez indiqué votre accord ou votre désaccord pour chaque énoncé ci-dessous.

	1	2	3	4
1. Cet enfant apprécie les expériences nouvelles et excitantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Cet enfant préfère généralement mener les choses jusqu'au bout.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Cet enfant aime bien tout essayer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Quand cet enfant est de très bonne humeur, il a tendance à s'impliquer dans des situations qui pourraient lui causer des problèmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Quand cet enfant est de très bonne humeur, il a tendance à s'impliquer dans des situations qui pourraient lui causer des problèmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Cet enfant aime les sports et les jeux dans lesquels on doit choisir son prochain mouvement très rapidement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Cet enfant a tendance à perdre le contrôle quand il est de très bonne humeur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Cet enfant éprouve du plaisir à prendre des risques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Cet enfant se concentre facilement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Cet enfant achève ce qu'il commence.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Quand cet enfant est contrarié, il agit souvent sans réfléchir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Cet enfant se réjouit des expériences et sensations nouvelles, même si elles sont un peu effrayantes et inhabituelles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Cet enfant s'organise de façon à être toujours à l'heure pour l'entraînement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Quand cet enfant se sent rejeté, il dit souvent des choses qu'il regrette ensuite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Cet enfant est quelqu'un de très prudent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. C'est difficile pour cet enfant de se retenir d'agir selon ses sentiments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Quand cet enfant est très content de quelque chose, il a tendance à faire des choses qui peuvent avoir des conséquences négatives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Une fois que cet enfant commence une activité, il la termine presque toujours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Avant de s'impliquer dans une nouvelle situation, cet enfant préfère savoir ce qu'il doit en attendre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Cet enfant aggrave souvent les choses parce qu'il agit sans réfléchir quand il est contrarié	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Quand il est fou de joie, cet enfant ne peut pas s'arrêter d'aller trop loin (dans ce qu'il fait ou dit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Avant de se décider, cet enfant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

considère tous les avantages et inconvénients	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Quand cet enfant est vraiment enthousiaste, il a tendance à ne pas réfléchir aux conséquences de ses actes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Parfois, cet enfant fait des choses sur un coup de tête qu'il regrette par la suite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questionnaire C-UPPS-P version enfant

Date de passation du questionnaire: _____
Nom et Prénom : _____

(sera découpé lors du rendu pour conserver votre anonymat)

Code: _____ (sera rempli par le chercheur)

UPPS-enfant

S'adresse à l'enfant:

Nous souhaitons te poser différentes questions. Nous te rappelons avant tout que tes réponses resteront anonymes. Ni tes parents, ni ton enseignant(e)/éducateur(trice) ne sauront ce que tu as répondu. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Nous te remercions vivement pour ta participation.

1. Sexe : Garçon Fille

2. Nom et Prénom : _____

3. Nationalité : _____

4. Date de naissance : (jour / mois / année) _____

5. Degré de scolarité : 1^{ère} 2^{ème} 3^{ème} 4^{ème} 5^{ème} 6^{ème} primaire

6. Avec qui est-ce que tu habites chez toi ?

- Mon père et ma mère
- Uniquement mon père
- Uniquement ma mère
- Des fois avec mon père, des fois avec ma mère
- Ni avec mon père ni avec ma mère, mais avec : _____

7. Est-ce que tes parents sont séparés ou divorcés ? Oui Non

8. Est-ce que tu as des beaux-parents ?

- J'ai un beau-père
- J'ai une belle-mère
- Je n'ai pas de beaux-parents

9. Est-ce que tu as des frères et sœurs ?

- Oui
- Non







10. Est-ce que tes parents travaillent ?

- Mon père travaille comme : _____
- Ma mère travaille comme : _____
- Aucun de mes parents ne travaille

C-UPPS-P









Tu trouveras ci-dessous un certain nombre de phrases qui décrivent des manières de se comporter ou de penser.







Pour chaque phrase, indique à quel point tu es d'accord ou non avec ce qui est écrit. Pour cela, tu as le choix entre quatre réponses :







-   si tu coches cette réponse, c'est que la phrase te correspond bien ;
-  si tu coches cette réponse, c'est que la phrase te correspond plus ou moins ;
-  si tu coches cette réponse, c'est que la phrase ne te correspond pas vraiment ;
-   si tu coches cette réponse, c'est que la phrase ne te correspond pas du tout.

Coche la case qui te correspond le mieux.

Vérifie que tu as bien répondu à toutes les questions quand tu auras fini le questionnaire.

				
				
1. Je suis quelqu'un qui fait toujours très attention à ce qu'il fait en général.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je fais des choses sans penser, quand, par exemple, je suis très en colère ou très triste. <i>Par exemple, quand je suis en colère, je fais des choses que je ne fais pas d'habitude comme jeter des objets par terre ou frapper un mur avec le pied.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je recherche à faire des nouvelles choses que je ne fais pas tous les jours et qui font battre mon cœur plus vite. <i>Par exemple, faire du trampoline ou encore aller jouer dans des endroits dangereux comme dans une maison abandonnée ou un chantier.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En général, j'aime finir ce que je commence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quand je suis très heureux(euse), je n'arrive pas à arrêter de faire des choses qui peuvent me créer des problèmes après. <i>Par exemple, quand j'apprends une très bonne nouvelle, je commence à sauter partout et à crier et je finis par me faire gronder par mon enseignant(e)/éducateur(trice) parce que je fais trop de bruit.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. D'habitude, quand je pense à quelque chose, je prends du temps pour le faire bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Quand j'ai envie de quelque chose, j'ai de la peine à me retenir de le faire, même si ce n'est pas le moment pour le faire. <i>Par exemple quand j'ai envie de manger ou de jouer.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. J'aimerais bien essayer des choses qui peuvent faire peur au moins une fois dans ma vie. <i>Par exemple, faire du saut à ski.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. J'arrête facilement les choses que je commence quand je m'ennuie ou que ça ne me plaît plus. <i>Par exemple, quand je commence à faire un dessin et que ça ne me plaît plus de continuer, j'arrête même si je n'ai pas fini le dessin.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	 		  
10. Quand je me sens vraiment très bien, je fais des choses qui peuvent me causer des problèmes. <i>Par exemple, quand je me sens vraiment très bien, j'aime bien taquiner les autres, même si cela ne leur plaît pas et qu'ensuite ils se fâchent avec moi.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je ne suis pas quelqu'un qui dit tout ce qui lui passe par la tête, sans réfléchir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Souvent, je commence à faire des choses qui me plaisent au début, mais peu de temps après les avoir commencées, je ne veux plus continuer à les faire. <i>Par exemple, je commence à faire un sport et à jouer d'un instrument de musique, mais après quelques temps, je n'ai plus envie de faire ces activités et j'aimerais arrêter de les faire.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. J'aime les sports de combat comme le judo ou le karaté où il faut penser vite aux mouvements qu'on doit faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Quand quelque chose n'est pas fini, cela me dérange vraiment beaucoup. <i>Par exemple un devoir ou un bricolage.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Quand je suis très heureux(euse), je fais des choses qui peuvent me causer des problèmes dans ma vie. <i>Par exemple, en classe, quand je suis très heureux(euse), je fais le clown et je me fais gronder par l'enseignant(e)/éducateur(trice).</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Avant de commencer à faire quelque chose, je prends du temps pour penser à comment je vais faire. <i>Par exemple, avant de commencer mes devoirs.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Quand je suis triste ou en colère, je fais souvent des choses que je regrette après les avoir faites mais qui me font du bien sur le moment. <i>Comme lancer un objet par terre et le casser.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Cela me plairait de faire du ski nautique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Quand je commence à faire quelque chose, je déteste m'arrêter avant d'avoir fini. <i>Par exemple, quand je commence à faire un dessin, je n'aime pas m'arrêter avant de l'avoir fini.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

				
				
<p>20. Quand je me sens vraiment très bien, j'ai de la peine à m'empêcher de faire certaines choses.</p> <p><i>Comme par exemple de jouer aux jeux vidéo ou de manger des choses sans avoir forcément faim.</i></p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>21. Je n'aime pas commencer quelque chose avant de savoir exactement comment faire.</p> <p><i>Par exemple, un jeu ou mes devoirs.</i></p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>22. Parfois, quand je ne me sens pas bien, je n'arrive pas à arrêter ce que je suis en train de faire même si cela me fait me sentir plus mal.</p> <p><i>Par exemple, parfois, quand je suis en colère, je me bagarre avec mon frère, ma sœur ou encore un copain/une copine et, même si je sais que ce n'est pas bien parce que je me fais gronder, je continue à me bagarrer avec lui ou elle.</i></p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>23. J'aime bien faire des choses qui sont parfois dangereuses.</p> <p><i>Comme par exemple faire de la planche à roulette ou grimper dans un arbre.</i></p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>24. Je me concentre facilement.</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>25. Quand je suis vraiment heureux(euse), je n'arrive plus à me contrôler.</p> <p><i>Par exemple, quand je suis vraiment heureux(euse) parce que j'ai appris une très bonne nouvelle, j'ai de la peine à arrêter de courir partout et de crier de joie.</i></p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionnaire d'informations générales – version parent

Nom et Prénom de l'enfant pour lequel vous répondez à ce questionnaire :

(sera découpé lors du rendu pour conserver votre anonymat)

Code: _____ (sera rempli par le chercheur)

Les questions ci-dessous nous permettront d'obtenir des informations générales sur votre famille.

Nous vous rappelons que toutes les données récoltées seront rendues anonymes et traitées dans la stricte confidentialité.

Merci d'avance pour votre collaboration.

1. Sexe de l'enfant : Garçon Fille

2. Date de naissance de votre enfant : (jour / mois / année) _____

3. Votre enfant fréquente-t-il ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Une classe de 1 ^{ère} enfantine | <input type="checkbox"/> Une classe de 3 ^{ème} primaire |
| <input type="checkbox"/> Une classe de 2 ^{ème} enfantine | <input type="checkbox"/> Une classe de 4 ^{ème} primaire |
| <input type="checkbox"/> Une classe de 1 ^{ère} primaire | <input type="checkbox"/> Une classe de 5 ^{ème} primaire |
| <input type="checkbox"/> Une classe de 2 ^{ème} primaire | <input type="checkbox"/> Une classe de 6 ^{ème} primaire |

4. Combien y a-t-il d'enfants dans votre famille ? _____

5. Quel est votre rôle par rapport à l'enfant ?

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Mère | <input type="checkbox"/> Beau-père |
| <input type="checkbox"/> Père | <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : _____ |
| <input type="checkbox"/> Belle-mère | |

6. Avec qui l'enfant vit-il ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ses 2 parents | <input type="checkbox"/> Son père |
| <input type="checkbox"/> Sa mère | <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : _____ |

7. Etes-vous actuellement ?

- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> Marié(e) pour la première fois |
| <input type="checkbox"/> En union libre stable (plus d'un an) pour la première fois |
| <input type="checkbox"/> Marié(e) pour la deuxième fois |
| <input type="checkbox"/> En union libre stable (plus d'un an) pour la deuxième fois |
| <input type="checkbox"/> Séparé(e) |

- Divorcé(e)
- Veuf(ve)
- Parent célibataire (jamais marié ou n'ayant jamais vécu en union libre stable)

8. Quelle est votre nationalité ? _____

9. Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ?

- Français
- Allemand
- Autre : _____

10. Y a-t-il des problèmes de santé mentale ou physique que vous considérez comme important dans la famille et qui peuvent affecter la qualité de la vie familiale ?

- Oui
- Non

Si oui, le ou lesquels ? _____

11. Plus particulièrement, y a-t-il des problèmes de santé mentale ou physique que vous considérez comme important chez votre enfant ?

- Oui
- Non

Si oui, le ou lesquels ? _____

Questionnaire C-UPPS-P version parent

Nom et Prénom de l'enfant pour lequel vous répondez à ce questionnaire : _____

(sera découpé lors du rendu pour conserver votre anonymat)

Code: _____ (sera rempli par le chercheur)

C-UPPS-P

Vous trouverez ci-dessous un certain nombre d'énoncés décrivant des manières de se comporter ou de penser.

Pour chaque affirmation, veuillez indiquer à quel degré vous êtes d'accord ou non avec l'énoncé décrivant les comportements ou les manières de penser de votre enfant : **Tout à fait d'accord (A)**, **Plutôt d'accord (B)**, **Plutôt en désaccord (C)**, **Tout à fait en désaccord (D)**.

Assurez-vous que vous avez indiqué votre accord ou désaccord pour chaque énoncé ci-dessous.

	A	B	C	D
1. Mon enfant a une attitude réservée et prudente dans la vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mon enfant a des difficultés à contrôler ses impulsions lorsqu'il vit une émotion négative forte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mon enfant apprécie les expériences nouvelles et excitantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mon enfant préfère généralement mener les choses jusqu'au bout.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quand mon enfant est très heureux, il ne parvient pas à arrêter de faire des choses qui peuvent avoir des conséquences négatives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La manière de penser de mon enfant est d'habitude réfléchie et méticuleuse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mon enfant a des difficultés à résister à ses envies (par exemple pour les bonbons ou les sucreries, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mon enfant aime bien tout essayer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mon enfant a tendance à abandonner facilement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Quand mon enfant est de très bonne humeur, il a tendance à s'impliquer dans des situations qui pourraient lui causer des problèmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mon enfant ne fait pas partie de ceux qui parlent sans réfléchir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Mon enfant s'implique souvent dans des situations dont il aimerait pouvoir se sortir par la suite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mon enfant aime les sports et les jeux dans lesquels on doit choisir son prochain mouvement très rapidement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Mon enfant n'aime vraiment pas les tâches inachevées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Quand mon enfant est très heureux, il a tendance à faire des choses qui peuvent lui causer des problèmes dans sa vie de tous les jours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Mon enfant préfère s'interrompre et réfléchir avant d'agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Quand mon enfant ne se sent pas bien, il fait souvent des choses qu'il regrette ensuite, afin de se sentir mieux sur le moment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Cela plairait à mon enfant de faire du ski nautique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Une fois que mon enfant commence quelque chose, il déteste s'interrompre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Mon enfant a tendance à perdre le contrôle quand il est de très bonne humeur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Mon enfant n'aime pas commencer un projet avant de savoir exactement comment procéder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Parfois, quand mon enfant ne se sent pas bien, il ne parvient pas à arrêter ce qu'il est en train de faire même si cela le fait se sentir plus mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Mon enfant éprouve du plaisir à prendre des risques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Mon enfant se concentre facilement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Quand mon enfant est vraiment enthousiasmé et heureux, il a tendance à perdre le contrôle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Cela plairait à mon enfant de faire du saut en parachute.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Mon enfant achève ce qu'il commence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Mon enfant a tendance à valoriser et à suivre une approche rationnelle, réfléchie et prudente des choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Quand mon enfant est contrarié, il agit souvent sans réfléchir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Les autres diraient que mon enfant fait de mauvais choix quand il est extrêmement heureux à propos de quelque chose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Mon enfant se réjouit des expériences et sensations nouvelles même si elles sont un peu effrayantes et non-conformistes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Mon enfant s'organise de façon à ce que les choses soient faites à temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. D'habitude mon enfant se décide après un raisonnement bien mûri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Quand mon enfant se sent rejeté, il dit souvent des choses qu'il regrette ensuite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Les autres sont choqués ou inquiets à propos de choses que mon enfant fait quand il se sent très enthousiaste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Cela plairait à mon enfant d'apprendre à faire du karting.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Mon enfant est quelqu'un qui termine toujours ce qu'il a à faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Mon enfant est quelqu'un de très prudent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Il est difficile pour mon enfant de se retenir d'agir selon ses sentiments.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Quand mon enfant est très content de quelque chose, il a tendance à faire des choses qui peuvent avoir des conséquences négatives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Mon enfant aime parfois faire des choses qui sont un petit peu effrayantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Une fois que mon enfant commence une activité, il la termine presque toujours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Avant de s'impliquer dans une nouvelle situation, mon enfant préfère savoir ce qu'il doit en attendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Mon enfant aggrave souvent les choses parce qu'il agit sans réfléchir quand il est contrarié.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Quand il est fou de joie, mon enfant ne peut pas s'arrêter d'aller trop loin (dans ce qu'il fait ou dit).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Cela plairait à mon enfant de skier très vite sur des pentes raides.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Il y a tant de petites tâches qui doivent être faites que parfois mon enfant les ignore simplement toutes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. D'habitude mon enfant réfléchit soigneusement avant de faire quoi que ce soit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Avant de se décider, mon enfant considère tous les avantages et inconvénients.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Quand mon enfant est vraiment enthousiaste, il a tendance à ne pas réfléchir aux conséquences de ses actes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Quand la discussion s'échauffe, mon enfant dit souvent des choses qu'il regrette ensuite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Cela plairait à mon enfant de faire de la plongée sous-marine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Mon enfant a tendance à agir sans réfléchir quand il est vraiment enthousiaste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Mon enfant est toujours capable de maîtriser ses émotions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Quand mon enfant est très heureux, il se retrouve souvent dans des situations dans lesquelles il ne serait pas à l'aise d'habitude.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Cela plairait à mon enfant de rouler vite à vélo ou en trottinette.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Quand mon enfant est très heureux, il a l'impression qu'il est acceptable de céder à de fortes envies ou de faire des excès.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Parfois mon enfant fait des choses sur un coup de tête qu'il regrette par la suite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Mon enfant est surpris des choses qu'il fait quand il est de très bonne humeur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionnaire SSRS version parent

QUESTIONNAIRE SUR LES HABILITES SOCIALES

Questionnaire SSRS de Frank M. Gresham et Stephen N. Elliott (traduit de l'anglais par Romina Croci et Fabrice Brodard)

Consignes

Ce questionnaire a été conçu dans le but de mesurer la fréquence d'apparition d'un certain nombre d'habiletés sociales chez votre enfant, de même que l'importance que vous accordez à ces habiletés pour son développement. Nous vous demanderons aussi d'évaluer des problèmes de comportements. Premièrement, veuillez compléter les informations concernant votre enfant. Nous vous rappelons que toutes données personnelles fournies seront traitées de manière confidentielle et ensuite rendues anonymes.

Informations concernant l'enfant :

Nom et Prénom de l'enfant: _____

Sexe : féminin masculin

Date de naissance : _____

Deuxièmement, veuillez lire chacun des énoncés jusqu'à la page 5 (énoncés 1 à 55). Réfléchissez si votre enfant montre les comportements décrits et identifiez la fréquence d'apparition de tels comportements.

Si votre enfant ne montre **jamais** le comportement décrit dans l'énoncé, encerclez le « 0 ».

Si votre enfant montre **parfois** le comportement décrit, encerclez le « 1 ».

Si votre enfant montre **très souvent** le comportement décrit, encerclez le « 2 ».

Pour les énoncés de 1 à 38, nous vous demandons aussi d'évaluer l'importance du comportement pour le développement de votre enfant.

Si vous jugez que le comportement n'est **pas important** pour le développement de votre enfant, encerclez le « 0 ».

Si vous jugez que le comportement est **important** pour le développement de votre enfant, encerclez le « 1 ».

Si vous jugez que le comportement est **très important** pour le développement de votre enfant, encerclez le « 2 ».

Voici deux exemples :

		Fréquence			Importance	
	Jamais	Parfois	Très souvent	Pas important	Important	Très important
Il/elle fait de l'humour.	0	1	2	0	1	2
Répond au téléphone de manière appropriée.	0	1	2	0	1	2

Ce parent pense que son enfant fait **très souvent** de l'humour. Ce comportement est considéré par le parent comme **important** pour le développement de son enfant. En outre, ce parent pense aussi que son enfant ne répond **jamais** au téléphone de manière appropriée. Ce comportement est considéré par le parent comme **très important** pour le développement de son enfant.

Il est important que vous répondiez à toutes les questions. Il n'y a pas de réponses justes ou fausses.

C	A	R	S	Habilités sociales	Fréquence			Importance		
					Jamais	Parfois	Très souvent	Pas important	Important	Très important
				1. Utilise son temps libre à la maison de manière adéquate.	0	1	2	0	1	2
				2. Garde sa chambre propre et en ordre sans qu'on le lui rappelle.	0	1	2	0	1	2
				3. A la maison, parle sur un ton de voix approprié.	0	1	2	0	1	2
				4. Rejoint des activités de groupe sans qu'on le lui propose.	0	1	2	0	1	2
				5. Se présente spontanément à des nouvelles personnes.	0	1	2	0	1	2
				6. Réagit d'une façon appropriée quand il/elle est bousculé(e) ou frappé(e) par d'autres enfants.	0	1	2	0	1	2
				7. S'adresse aux vendeurs s'il/elle a besoin d'aide ou d'informations dans un magasin.	0	1	2	0	1	2
				8. Participe à des activités organisées comme par exemple à des groupes religieux ou à des groupes d'enfants.	0	1	2	0	1	2
				9. Refuse poliment les demandes irraisonnables des autres.	0	1	2	0	1	2
				10. Invite d'autres enfants à la maison.	0	1	2	0	1	2
				11. Félicite les membres de la famille pour leurs réalisations.	0	1	2	0	1	2
				12. Se fait des amis facilement.	0	1	2	0	1	2
				13. Montre de l'intérêt pour différentes choses.	0	1	2	0	1	2
				14. Evite les situations qui risquent de mal finir.	0	1	2	0	1	2
				15. Range correctement ses jeux et ses affaires.	0	1	2	0	1	2
				16. Se porte volontaire pour aider les membres de la famille dans leurs tâches.	0	1	2	0	1	2
				17. Réagit bien à la critique.	0	1	2	0	1	2
				18. Répond au téléphone de manière appropriée.	0	1	2	0	1	2
				19. Vous aide lors des tâches ménagères sans que vous lui demandiez.	0	1	2	0	1	2
				20. Remet en question de façon adéquate les règlements de la maison qui lui semblent injustes.	0	1	2	0	1	2
				21. Essaie d'accomplir des tâches ménagères avant de demander votre aide.	0	1	2	0	1	2

C	A	R	S	Habiletés sociales (suite)	Fréquence			Importance		
					Jamais	Parfois	Très souvent	Pas important	Important	Très important
				22. Contrôle son humeur lorsqu'il/elle discute avec d'autres enfants.	0	1	2	0	1	2
				23. Est apprécié(e) par les autres.	0	1	2	0	1	2
				24. Commence la conversation plutôt que d'attendre que les autres parlent en premier.	0	1	2	0	1	2
				25. Résout les conflits qu'il/elle a avec vous calmement.	0	1	2	0	1	2
				26. Contrôle son humeur lors de situations conflictuelles avec vous.	0	1	2	0	1	2
				27. Complimente ses amis ou les autres enfants de la famille.	0	1	2	0	1	2
				28. Termine les tâches ménagères en un temps raisonnable.	0	1	2	0	1	2
				29. Demande de la permission avant d'utiliser quelque chose qui appartient à un autre membre de la famille.	0	1	2	0	1	2
				30. Sûr(e) de lui-même/elle-même dans des situations sociales comme les fêtes ou lors de sorties avec un groupe.	0	1	2	0	1	2
				31. Demande la permission avant de quitter la maison.	0	1	2	0	1	2
				32. Répond de manière appropriée aux taquineries des enfants de son âge.	0	1	2	0	1	2
				33. Utilise son temps convenablement pendant qu'il/elle attend votre aide pour la réalisation de certains devoirs ou de certaines tâches.	0	1	2	0	1	2
				34. Accepte les idées de ses amis pour jouer.	0	1	2	0	1	2
				35. Passe facilement d'une activité à l'autre.	0	1	2	0	1	2
				36. Coopère avec les autres membres de la famille sans qu'on le lui demande.	0	1	2	0	1	2
				37. Apprécie les compliments ou les éloges de ses amis à son égard.	0	1	2	0	1	2
				38. Rapporte les problèmes aux bonnes personnes.	0	1	2	0	1	2
				Totaux des colonnes « fréquence »						

E	I	H	Comportements problématiques	Fréquence		
				Jamais	Parfois	Très souvent
			39. Se bagarre avec les autres.	0	1	2
			40. Est triste ou dépressif/dépressive.	0	1	2
			41. Semble se sentir seul(e).	0	1	2
			42. A une faible estime de lui-même/elle-même.	0	1	2
			43. Menace ou bouscule les autres.	0	1	2
			44. Perturbe les activités en cours.	0	1	2
			45. Démonstre de l'anxiété lorsqu'il/elle est dans un groupe.	0	1	2
			46. Se dispute avec les autres.	0	1	2
			47. Est nerveux/nerveuse ou bouge de façon excessive.	0	1	2
			48. Désobéit aux règles.	0	1	2
			49. Répond aux adultes quand il/elle est grondé(e).	0	1	2
			50. Agit impulsivement.	0	1	2
			51. N'écoute pas ce que les autres disent.	0	1	2
			52. Se sent facilement gêné(e).	0	1	2
			53. Est facilement inattentif/inattentive.	0	1	2
			54. Se fâche facilement.	0	1	2
			55. Fait des crises de colère violentes.	0	1	2
			Totaux des colonnes « fréquence »			

Annexe B - Tableaux

Tableau 2 - Validité interne (alpha de Cronbach) des Questionnaires UPPS

5 dimensions	UPPS entraîneur	UPPS parent	UPPS enfant
Urgence positive	.88	.93	.78
Urgence négative	.81	.85	.70
Manque de préméditation	.60	.88	.61
Manque de persévérance	.76	.90	.66
Recherche de sensation	.85	.86	.77
Variable totale	.89	.93	.73

Tableau 3 – Validité interne du questionnaire SSRS

4 sous-échelles	SSRS version parent
Coopération	.75
Affirmation	.81
Responsabilité	.53
Autocontrôle	.69
Variable totale	.73

Tableau 4 - Tableau récapitulatif des moyennes obtenues aux questionnaires UPPS

	TOTAL	URGENCE POSITIVE	URGENCE NEGATIVE	MANQUE DE PREMEDITATION	MANQUE DE PERSEVERANCE	RECHERCHE DE SENSATION
UPPS						
Entraîneur						
Athlétisme	2.03 (.33)	1.84 (.62)	1.70 (.50)	1.82 (.32)	1.52 (.44)	3.20 (.67)
Équitation	2.26 (.50)	2.18 (.76)	2.15 (.68)	2.11 (.64)	1.51 (.55)	3.22 (.63)
UPPS Parent						
Athlétisme	2.18 (.35)	1.76	2.08 (.56)	2.09 (.59)	2.21 (.50)	2.85 (.63)
Équitation	2.23 (.39)	1.74	2.23 (.55)	2.16 (.52)	2.22 (.79)	2.88 (.60)
UPPS Enfant						
Athlétisme	2.24 (.41)	2.02	2.57 (.83)	1.95 (.51)	2.29 (.39)	2.45 (.80)
Équitation	2.32 (.38)	2.12	2.36 (.78)	2.14 (.58)	2.45(.71)	2.52 (.87)

Tableau 5 – Statistiques descriptives des scores obtenus au questionnaire SSRS dans les 3 dimensions et score total

Statistics				Statistics			
autocontrôle				affirmation			
athletisme	N	Valid	22	athletisme	N	Valid	22
		Missing	0			Missing	0
	Mean		13,3636		Mean		18,1364
	Median		13,5000		Median		18,0000
	Std. Deviation		2,75241		Std. Deviation		3,68130
	Range		11,00		Range		13,00
	Minimum		6,00		Minimum		11,00
	Maximum		17,00		Maximum		24,00
equitation	N	Valid	18	equitation	N	Valid	18
		Missing	0			Missing	0
	Mean		12,1111		Mean		16,4444
	Median		12,0000		Median		17,0000
	Std. Deviation		3,28793		Std. Deviation		4,50127
	Range		11,00		Range		15,00
	Minimum		7,00		Minimum		8,00
	Maximum		18,00		Maximum		23,00
Statistics				Statistics			
cooperation				ssrs_total			
athletisme	N	Valid	22	athletisme	N	Valid	23
		Missing	0			Missing	0
	Mean		12,6818		Mean		60,3043
	Median		13,5000		Median		61,0000
	Std. Deviation		2,99820		Std. Deviation		9,26104
	Range		13,00		Range		37,00
	Minimum		4,00		Minimum		43,00
	Maximum		17,00		Maximum		80,00
equitation	N	Valid	18	equitation	N	Valid	17
		Missing	0			Missing	2
	Mean		11,1111		Mean		57,4706
	Median		12,0000		Median		59,0000
	Std. Deviation		3,93908		Std. Deviation		8,68272
	Range		15,00		Range		32,00
	Minimum		2,00		Minimum		43,00
	Maximum		17,00		Maximum		75,00

Annexe C - Tests statistiques

Tableau 6 – Test de la normalité de Kolmogorov-Smirnov

(i) Questionnaire UPPS

Tests of Normality

sport		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
tot_coach	athletisme	,097	22	,200*	,974	22	,794
	equitation	,176	17	,172	,930	17	,215
urgpo_coach	athletisme	,108	22	,200*	,943	22	,225
	equitation	,179	17	,149	,922	17	,158
urgneg_coach	athletisme	,216	22	,009	,914	22	,058
	equitation	,196	17	,082	,894	17	,054
prem_coach	athletisme	,155	22	,182	,920	22	,076
	equitation	,236	17	,013	,898	17	,063
perse_coach	athletisme	,221	22	,007	,889	22	,018
	equitation	,212	17	,041	,857	17	,014
rechsens_coach	athletisme	,215	22	,009	,880	22	,012
	equitation	,233	17	,015	,841	17	,008
tot_mere	athletisme	,207	22	,015	,921	22	,082
	equitation	,119	17	,200*	,969	17	,793
urgpo_mere	athletisme	,134	22	,200*	,936	22	,163
	equitation	,233	17	,015	,901	17	,071
urgneg_mere	athletisme	,173	22	,085	,923	22	,088
	equitation	,129	17	,200*	,971	17	,840
prem_mere	athletisme	,093	22	,200*	,987	22	,989
	equitation	,183	17	,132	,931	17	,224
perse_mere	athletisme	,171	22	,095	,892	22	,021
	equitation	,145	17	,200*	,928	17	,199
rechsens_mere	athletisme	,108	22	,200*	,975	22	,825
	equitation	,106	17	,200*	,976	17	,912
tot_enf	athletisme	,102	22	,200*	,981	22	,938
	equitation	,141	17	,200*	,969	17	,795
urgpo_enf	athletisme	,132	22	,200*	,952	22	,354
	equitation	,188	17	,111	,883	17	,035
urgneg_enf	athletisme	,137	22	,200*	,955	22	,388
	equitation	,134	17	,200*	,933	17	,247
prem_enf	athletisme	,240	22	,002	,909	22	,046
	equitation	,146	17	,200*	,946	17	,398
perse_enf	athletisme	,156	22	,173	,970	22	,714
	equitation	,095	17	,200*	,987	17	,996
rechsens_enf	athletisme	,128	22	,200*	,979	22	,904
	equitation	,201	17	,065	,876	17	,027

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

(ii) Questionnaire SSRS

Tests of Normality

sport	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
ssrs_total	athletisme	,112	21	,200*	,988	21	,993
	equitation	,126	18	,200*	,962	18	,636
autocontrole	athletisme	,191	21	,043	,911	21	,058
	equitation	,153	18	,200*	,948	18	,400
cooperation	athletisme	,174	21	,096	,929	21	,133
	equitation	,256	18	,003	,871	18	,019
affirmation	athletisme	,113	21	,200*	,950	21	,341
	equitation	,122	18	,200*	,944	18	,337
responsabilite	athletisme	,139	21	,200*	,958	21	,483
	equitation	,163	18	,200*	,962	18	,635

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

sport	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
probexternalise	athletisme	,177	22	,071	,912	22	,053
	equitation	,160	18	,200*	,937	18	,260
probinternalise	athletisme	,158	22	,165	,919	22	,073
	equitation	,156	18	,200*	,917	18	,115
hyperactivite	athletisme	,179	22	,065	,954	22	,380
	equitation	,188	18	,093	,931	18	,203

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tableau 7 – Analyse de comparaison de moyennes - Questionnaire UPPS (version entraîneur, parent et enfant)

(i) U de Mann Whitney – variables non normales

Test Statistics^a

	urgneg_coac h	prem_coach	perse_coach	rechsen_coac h	tot_mere	urgpo_mere	prem_enf
Mann-Whitney U	136,500	170,000	207,000	210,000	166,500	173,000	174,000
Wilcoxon W	412,500	446,000	397,000	486,000	419,500	426,000	450,000
Z	-2,109	-1,238	-,297	-,217	-,581	-,397	-1,135
Asymp. Sig. (2-tailed)	,035	,216	,767	,828	,561	,691	,256
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]					,566 ^b	,705 ^b	

a. Grouping Variable: sport

b. Not corrected for ties.

(ii) T de Student des moyennes des scores globaux au questionnaire

UPPS

Group Statistics					
sport		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
tot_coach	athletisme	23	2,0332	,32773	,06834
	equitation	19	2,2697	,50449	,11574
tot_mere	athletisme	22	2,1676	,35015	,07465
	equitation	17	2,2342	,39246	,09519
tot_enf	athletisme	23	2,2408	,40716	,08490
	equitation	19	2,3150	,38304	,08788

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
tot_coach	Equal variances assumed	5,542	,024	-1,831	40	,075	-,23650	,12917	-,49756	,02456
	Equal variances not assumed			-1,760	29,777	,089	-,23650	,13441	-,51108	,03808
tot_mere	Equal variances assumed	,212	,648	-,559	37	,580	-,06659	,11917	-,30805	,17488
	Equal variances not assumed			-,550	32,397	,586	-,06659	,12097	-,31287	,17970
tot_enf	Equal variances assumed	,123	,727	-,604	40	,550	-,07418	,12292	-,32261	,17424
	Equal variances not assumed			-,607	39,283	,547	-,07418	,12219	-,32127	,17291

(iii) T de Student des moyennes des scores de la dimension urgence

négative, manque de préméditation, manque de persévérance et

recherche de sensation au questionnaire UPPS

Group Statistics

sport		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
urgneg_coach	athletisme	23	1,6978	,49554	,10333
	equitation	19	2,1474	,68262	,15660
urgneg_mere	athletisme	22	2,0814	,56139	,11969
	equitation	17	2,2255	,55415	,13440
urgneg_enf	athletisme	23	2,5725	,82622	,17228
	equitation	19	2,3553	,77869	,17864
prem_coach	athletisme	23	1,8174	,32425	,06761
	equitation	19	2,1053	,64072	,14699
prem_mere	athletisme	22	2,0988	,59184	,12618
	equitation	17	2,1604	,52374	,12703
prem_enf	athletisme	23	1,9543	,50877	,10609
	equitation	19	2,1368	,58139	,13338
perse_coach	athletisme	23	1,5217	,43896	,09153
	equitation	19	1,5132	,54945	,12605
perse_mere	athletisme	22	2,2091	,50418	,10749
	equitation	17	2,2176	,78520	,19044
perse_enf	athletisme	23	2,2884	,39179	,08169
	equitation	19	2,4474	,70940	,16275
rechen_coach	athletisme	23	3,2000	,67420	,14058
	equitation	19	3,2211	,63209	,14501
rechen_mere	athletisme	22	2,8502	,62905	,13411
	equitation	17	2,8859	,59979	,14547
rechen_enf	athletisme	23	2,4478	,79537	,16585
	equitation	19	2,5211	,87087	,19979

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
urgneg_coach	Equal variances assumed	,779	,383	-2,470	40	,018	-,44954	,18203	-,81743	-,08166
	Equal variances not assumed			-2,396	32,105	,023	-,44954	,18762	-,83166	-,06742
urgneg_mere	Equal variances assumed	,070	,793	-,799	37	,429	-,14405	,18028	-,50933	,22123
	Equal variances not assumed			-,800	34,776	,429	-,14405	,17997	-,50949	,22139
urgneg_enf	Equal variances assumed	,124	,727	,870	40	,389	,21720	,24962	-,28730	,72170
	Equal variances not assumed			,875	39,264	,387	,21720	,24818	-,28468	,71909
prem_coach	Equal variances assumed	15,184	,000	-1,885	40	,067	-,28787	,15268	-,59646	,02072
	Equal variances not assumed			-1,779	25,489	,087	-,28787	,16180	-,62077	,04503
prem_mere	Equal variances assumed	,036	,851	-,339	37	,737	-,06167	,18193	-,43030	,30697
	Equal variances not assumed			-,344	36,257	,733	-,06167	,17905	-,42470	,30136
prem_enf	Equal variances assumed	1,160	,288	-1,085	40	,285	-,18249	,16823	-,52250	,15751
	Equal variances not assumed			-1,071	36,143	,291	-,18249	,17042	-,52808	,16309
perse_coach	Equal variances assumed	,005	,945	,056	40	,955	,00858	,15246	-,29954	,31670
	Equal variances not assumed			,055	34,205	,956	,00858	,15578	-,30793	,32509
perse_mere	Equal variances assumed	4,421	,042	-,041	37	,967	-,00856	,20699	-,42797	,41085
	Equal variances not assumed			-,039	25,822	,969	-,00856	,21868	-,45821	,44110
perse_enf	Equal variances assumed	6,200	,017	-,920	40	,363	-,15896	,17286	-,50832	,19039
	Equal variances not assumed			-,873	26,820	,390	-,15896	,18210	-,53272	,21479
rechen_coach	Equal variances assumed	,066	,798	-,104	40	,918	-,02105	,20324	-,43182	,38971
	Equal variances not assumed			-,104	39,318	,918	-,02105	,20197	-,42946	,38736
rechen_mere	Equal variances assumed	,001	,975	-,179	37	,859	-,03571	,19910	-,43913	,36771
	Equal variances not assumed			-,180	35,318	,858	-,03571	,19786	-,43726	,36583
rechen_enf	Equal variances assumed	,625	,434	-,285	40	,777	-,07323	,25737	-,59340	,44695
	Equal variances not assumed			-,282	36,985	,780	-,07323	,25966	-,59935	,45290

**Tableau 8 – Analyse de comparaison de moyennes -
Questionnaire SSRS**

(i) U de Mann-Whitney au questionnaire SSRS

Test Statistics^a

	autocontrôle	cooperation
Mann-Whitney U	153,500	143,000
Wilcoxon W	324,500	314,000
Z	-1,219	-1,510
Asymp. Sig. (2-tailed)	,223	,131
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,229 ^b	,140 ^b

a. Grouping Variable: sport

b. Not corrected for ties.

**(ii) T de Student des scores au questionnaire SSRS (version parent) –
coopération, affirmation, responsabilité, autocontrôle et score
global**

Group Statistics

sport		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cooperation	athletisme	22	12,6818	2,99820	,63922
	equitation	18	11,1111	3,93908	,92845
affirmation	athletisme	22	18,1364	3,68130	,78486
	equitation	18	16,4444	4,50127	1,06096
responsabilite	athletisme	22	7,3182	2,25486	,48074
	equitation	18	8,2778	1,87257	,44137
autocontrole	athletisme	22	13,3636	2,75241	,58682
	equitation	18	12,1111	3,28793	,77497
ssrs_total	athletisme	22	60,0455	9,39340	2,00268
	equitation	18	57,9444	8,66007	2,04120

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
cooperation	Equal variances assumed	,753	,391	1,432	38	,160	1,57071	1,09679	-,64963	3,79105
	Equal variances not assumed			1,393	31,252	,173	1,57071	1,12722	-,72752	3,86893
affirmation	Equal variances assumed	1,206	,279	1,308	38	,199	1,69192	1,29309	-,92580	4,30964
	Equal variances not assumed			1,282	32,756	,209	1,69192	1,31971	-,99381	4,37765
responsabilite	Equal variances assumed	,935	,340	-1,443	38	,157	-,95960	,66504	-2,30589	,38670
	Equal variances not assumed			-1,470	37,985	,150	-,95960	,65262	-2,28078	,36159
autocontrole	Equal variances assumed	,325	,572	1,312	38	,197	1,25253	,95467	-,68011	3,18516
	Equal variances not assumed			1,289	33,238	,206	1,25253	,97208	-,72464	3,22969
ssrs_total	Equal variances assumed	,111	,741	,729	38	,471	2,10101	2,88348	-3,73629	7,93831
	Equal variances not assumed			,735	37,415	,467	2,10101	2,85958	-3,69088	7,89290

Corrélation de Spearman – autocontrôle et urgence négative

Correlations

			autocontrole	urgneg_coach	urgneg_mere	urgneg_enf
Spearman's rho	autocontrole	Correlation Coefficient	1,000	-,290	-,450**	-,266
		Sig. (2-tailed)	.	,069	,005	,097
		N	40	40	37	40
	urgneg_coach	Correlation Coefficient	-,290	1,000	,069	,150
		Sig. (2-tailed)	,069	.	,675	,342
		N	40	42	39	42
	urgneg_mere	Correlation Coefficient	-,450**	,069	1,000	,444**
		Sig. (2-tailed)	,005	,675	.	,005
		N	37	39	39	39
	urgneg_enf	Correlation Coefficient	-,266	,150	,444**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,097	,342	,005	.
		N	40	42	39	42

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(iii) T de Student des scores globaux au questionnaire SSRS (version parent) – comportements problématiques

Group Statistics

sport		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
probexternalise	athletisme	22	3,0000	2,24669	,47900
	equitation	18	3,7222	2,24409	,52894
probinternalise	athletisme	22	3,0909	2,32807	,49635
	equitation	18	3,2222	2,51011	,59164
hyperactivite	athletisme	22	3,8636	2,53162	,53974
	equitation	18	5,1111	2,88788	,68068

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
probexternalise	Equal variances assumed	,109	,743	-1,012	38	,318	-,72222	,71368	-2,16698	,72254
	Equal variances not assumed			-1,012	36,464	,318	-,72222	,71359	-2,16881	,72437
probinternalise	Equal variances assumed	,029	,867	-,171	38	,865	-,13131	,76633	-1,68267	1,42005
	Equal variances not assumed			-,170	35,225	,866	-,13131	,77227	-1,69874	1,43611
hyperactivite	Equal variances assumed	,506	,481	-1,455	38	,154	-1,24747	,85711	-2,98260	,48765
	Equal variances not assumed			-1,436	34,165	,160	-1,24747	,86871	-3,01258	,51763

Tableau 9 – Analyse de comparaison des moyennes des scores au questionnaire SSRS selon les groupes d’impulsivité des dimensions du questionnaire UPPS

(i) T de Student des scores totaux au questionnaire SSRS

Dimension manque de persévérance

Group Statistics

perse_group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1,00	11	62,9091	6,65514	2,00660
2,00	11	53,4545	8,61816	2,59847

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ssrs_total	Equal variances assumed	,694	,415	2,880	20	,009	9,45455	3,28306	2,60619	16,30290
	Equal variances not assumed			2,880	18,798	,010	9,45455	3,28306	2,57801	16,33108

Dimension urgence négative

Group Statistics

	urgneg_group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ssrs_total	1,00	10	58,1000	9,49210	3,00167
	2,00	10	60,6000	11,00707	3,48074

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
ssrs_total	Equal variances assumed	,827	,375	-,544	18	,593	-2,50000	4,59625	-12,15637	7,15637
	Equal variances not assumed			-,544	17,619	,593	-2,50000	4,59625	-12,17135	7,17135

Dimension urgence positive

Group Statistics

	urgpo_group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ssrs_total	1,00	10	56,7000	6,36047	2,01136
	2,00	10	58,3000	10,80175	3,41581

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
ssrs_total	Equal variances assumed	4,322	,052	-,404	18	,691	-1,60000	3,96400	-9,92806	6,72806
	Equal variances not assumed			-,404	14,571	,692	-1,60000	3,96400	-10,07078	6,87078

Dimension manque de préméditation

Group Statistics

	pre_m_group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ssrs_total	1,00	9	60,4444	7,29916	2,43305
	2,00	10	57,6000	10,83410	3,42604

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
ssrs_total	Equal variances assumed	3,146	,094	,663	17	,516	2,84444	4,29088	-6,20852	11,89741
	Equal variances not assumed			,677	15,836	,508	2,84444	4,20209	-6,07109	11,75998

Dimension recherche de sensations

Group Statistics

	rechsen_group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ssrs_total	1,00	9	55,8889	7,42369	2,47456
	2,00	10	59,1000	5,82046	1,84059

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
ssrs_total	Equal variances assumed	1,342	,263	-1,055	17	,306	-3,21111	3,04326	-9,63183	3,20961
	Equal variances not assumed			-1,041	15,173	,314	-3,21111	3,08403	-9,77806	3,35584

(ii) T de Student des scores de la sous-échelle coopération au questionnaire SSRS

Dimension manque de persévérance

Group Statistics

	perse_group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cooperation	1,00	11	13,3636	1,74773	,52696
	2,00	11	10,2727	4,26828	1,28693

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
cooperation	Equal variances assumed	5,368	,031	2,223	20	,038	3,09091	1,39064	,19008	5,99174
	Equal variances not assumed			2,223	13,262	,044	3,09091	1,39064	,09262	6,08919

Dimension urgence négative

Group Statistics

	urgneg_group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cooperation	1,00	10	12,5000	3,62859	1,14746
	2,00	10	10,3000	4,16467	1,31698

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
cooperation	Equal variances assumed	,473	,501	1,259	18	,224	2,20000	1,74674	-1,46977	5,86977
	Equal variances not assumed			1,259	17,669	,224	2,20000	1,74674	-1,47471	5,87471

Dimension urgence positive

Group Statistics

	urgpo_group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cooperation	1,00	10	12,3000	3,62246	1,14552
	2,00	10	10,5000	4,55217	1,43952

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
cooperation	Equal variances assumed	,800	,383	,978	18	,341	1,80000	1,83969	-2,06504	5,66504
	Equal variances not assumed			,978	17,136	,341	1,80000	1,83969	-2,07905	5,67905

Dimension manque de préméditation

Group Statistics

	prem_group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cooperation	1,00	9	13,2222	2,10819	,70273
	2,00	10	11,1000	3,81372	1,20600

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
cooperation	Equal variances assumed	,948	,344	1,476	17	,158	2,12222	1,43774	-9,1114	5,15559
	Equal variances not assumed			1,520	14,295	,150	2,12222	1,39581	-8,6569	5,11014

Dimension recherche de sensations

Group Statistics

	rechen_group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
cooperation	1,00	9	11,6667	4,21307	1,40436
	2,00	10	12,4000	,96609	,30551

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
cooperation	Equal variances assumed	11,950	,003	-,537	17	,599	-,73333	1,36664	-3,61670	2,15003
	Equal variances not assumed			-,510	8,758	,622	-,73333	1,43720	-3,99828	2,53161

(iii) T de Student des scores de la sous-échelle autocontrôle au questionnaire SSRS

Dimension urgence négative

Group Statistics

	urgneg_group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
autocontrôle	1,00	10	14,7000	2,49666	,78951
	2,00	10	11,5000	3,20590	1,01379

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
autocontrôle	Equal variances assumed	1,144	,299	2,490	18	,023	3,20000	1,28496	,50041	5,89959
	Equal variances not assumed			2,490	16,981	,023	3,20000	1,28496	,48875	5,91125

Dimension manque de préméditation

Group Statistics

	prem_group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
autocontrôle	1,00	9	15,7778	1,71594	,57198
	2,00	10	11,9000	2,07900	,65744

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
autocontrôle	Equal variances assumed	,338	,569	4,403	17	,000	3,87778	,88068	2,01971	5,73584
	Equal variances not assumed			4,450	16,893	,000	3,87778	,87143	2,03834	5,71721

Dimension manque de persévérance

Group Statistics

	perse_group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
autocontrôle	1,00	11	14,2727	2,45320	,73967
	2,00	11	11,9091	2,98176	,89904

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
autocontrôle	Equal variances assumed	,400	,534	2,030	20	,056	2,36364	1,16420	-,06485	4,79212
	Equal variances not assumed			2,030	19,284	,056	2,36364	1,16420	-,07064	4,79792

Dimension urgence positive

Group Statistics

	urgpo_group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
autocontrôle	1,00	10	13,8000	2,69979	,85375
	2,00	10	11,2000	3,04777	,96379

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
autocontrôle	Equal variances assumed	,030	,865	2,019	18	,059	2,60000	1,28755	-,10504	5,30504
	Equal variances not assumed			2,019	17,742	,059	2,60000	1,28755	-,10786	5,30786

Dimension recherche de sensations

Group Statistics

	rechen_group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
autocontrôle	1,00	9	12,6667	3,96863	1,32288
	2,00	10	12,1000	2,46982	,78102

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
autocontrôle	Equal variances assumed	3,378	,084	,378	17	,710	,56667	1,49882	-2,59557	3,72891
	Equal variances not assumed			,369	13,131	,718	,56667	1,53623	-2,74879	3,88213