



Participation d'élèves de l'enseignement secondaire à des activités sportives extrascolaires. Comparaison selon leur niveau d'habileté

**Maurice PIERON, Maryse LEDENT,
Catherine DELFOSSE, & Marc CLOES**

Les auteurs font partie du service de Pédagogie des activités physiques et sportives de l'Université de Liège. Ils ont effectué une étude portant sur le traitement différencié des élèves par les enseignants en éducation physique, subventionnée par la Communauté française de Belgique, Administration de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Le rôle primordial que joue l'activité physique régulière sur la santé, notamment par la réduction des facteurs de risque, est souligné par un nombre croissant de recherches. Plusieurs études épidémiologiques ont largement contribué à fournir de nombreux arguments en faveur d'un investissement personnel sous la forme d'activités physiques (Bouchard, Shephard, Stephens, Sutton & McPherson, 1990; Haskell, 1996; Paffenbarger & I-Min Lee, 1996). Les données disponibles sont particulièrement nombreuses chez les adultes. Toutefois, on peut encore s'interroger sur le transfert de l'adulte à l'enfant des connaissances provenant des études épidémiologiques. Il implique une relation de cause à effet entre l'état de santé aux deux périodes de la vie. On suit le raisonnement suivant: (1) en procurant aux enfants un supplément d'activités physiques intenses, au-delà des séances habituelles d'édu-

cation physique, on améliore leur condition physique, (2) celle-ci contribue à agir de manière positive sur la santé et à favoriser la mise en place d'habitudes de vie active qui se prolongeront ultérieurement, à l'âge adulte. Ceci constitue la base des recommandations d'une activité physique visant à améliorer la condition physique et à développer des attitudes favorables à ce type d'activité. Il est relativement bien établi que plusieurs facteurs de risque connus sont présents ou s'établissent dès l'enfance. Il s'agit de facteurs en relation avec le style de vie, notamment les habitudes d'exercice, de tabagisme et d'alimentation. Pendant ces périodes, l'enfant et l'adolescent construisent une très large part de leur futur à travers le développement d'attitudes plus ou moins favorables à la pratique régulière d'activités physiques et sportives.

On distingue d'une part, l'exercice et la condition physique et, d'autre part, l'activité et la santé. La «condition physique» est un état présentant plusieurs facettes. Elle dépend de nombreux facteurs, notamment de l'hérédité ou du degré de maturation. Elle est le **produit** résultant d'une activité physique plus ou moins importante, qualifiée de **processus**. La distinction entre processus et produit est cruciale. Le processus est considéré être à l'origine des effets bénéfiques de la pratique. Il est devenu un élément prioritaire de l'attention des chercheurs en matière d'effet de l'exercice sur la santé. En conséquence, il est fondamental de déter-

miner la quantité, la fréquence et, si possible, l'intensité de l'exercice qu'un individu ou une population met en œuvre dans sa vie quotidienne, de travail et de loisir. Blair (1985) a rassemblé des données indiquant que la condition physique (produit) s'améliore par l'exercice régulier (processus). La manière de les considérer dans le domaine de la santé est proche de ce qui existe en pédagogie où le produit est le résultat de l'enseignement alors que le processus répond à ce qui se passe en classe.

L'idée que les effets positifs sur la santé résulteraient d'un niveau «suffisant» d'activité physique s'est imposée progressivement. Dans la détermination du seuil d'efficacité, les conseils des différents auteurs varient en termes de nature, de fréquence et d'intensité de l'effort pratiqué. Mais, encore faut-il que celui-ci existe! En effet, Cale & Almond (1992) ont constaté que peu de jeunes atteignaient un niveau efficace de pratique. La détermination des caractéristiques de ceux qui choisissent de s'engager dans l'activité physique et de continuer dans cette voie constitue une véritable gageure pour les chercheurs et les praticiens.

Au-delà des déterminants biologiques, des aspects à caractère psychologique et sociologique influencent l'adhésion à des activités physiques et sportives ainsi que la persistance de leur pratique (Dishman, 1981; Dishman & Gettman, 1980). La participation régulière pendant l'adolescence et surtout continuée à l'âge adulte, dépend en premier lieu d'une forte motivation intrinsèque. Celle-ci résulte de la combinaison de différentes perceptions que possède le sportif envers sa participation. Le plaisir qu'il y trouve constitue également un élément fondamental de la motivation intrinsèque. Sans lui, l'abandon de la pratique se trouve au bout du chemin (Gould & Horn, 1984; Scanlan & Simons, 1992; Weiss & Petlichkoff, 1989).

Le besoin d'accomplissement représente un autre déterminant fondamental de la motivation. Rencontrer et satisfaire ce besoin renforcent habituellement la motivation (Roberts, 1984, 1993). La perception de compétence générale et/ou spécifique détermine très largement la satisfaction du besoin d'accomplissement. Plus qu'une motivation globale, la perception d'être compétent (réussite personnelle élevée) dans une activité compétitive ou non, détermine le niveau de satisfaction puisé dans la participation. Cette perception de compétence résulte de l'activité sportive elle-même, particulièrement dans le cas des pratiques compétitives ou du fait d'avoir

vaincu un obstacle dans les sports de nature. Elle dépend également des interventions et du feedback provenant de personnes significatives tels les pairs, les parents, l'enseignant, l'entraîneur,... Un objectif majeur d'accomplissement vise à démontrer sa compétence et son habileté à autrui (Nicholls, 1989). Plusieurs recherches ont mis en relief l'importance de la perception de compétence pour la poursuite d'une participation régulière en sport (Feltz & Petlichkoff, 1983; Roberts, Kleiber, & Duda, 1981). Ce concept est considéré comme un fondement essentiel à la motivation (Harter, 1978; White, 1959).

Dans un autre ordre d'idée, les objectifs que l'on s'assigne en débutant une activité jouent eux aussi un rôle dans le développement d'une motivation intrinsèque. En effet, il est indéniable que la perspective d'une amélioration de la santé et de la condition physique constitue un facteur d'attraction important vers la pratique des activités physiques. Cette idée passe aussi chez les jeunes. Ces objectifs sont cités par les élèves parmi les plus importants pour l'éducation physique scolaire (Spray & Biddle, 1997; Papaioannou & McDonald, 1993).

Une tâche fondamentale de l'éducation physique sera de convaincre les jeunes des bienfaits d'une pratique sportive durable. Nicholls (1984) et Duda (1992) suggèrent que, dans des situations scolaires et sportives, un déterminant essentiel de la motivation relève de ce qu'une personne, jeune ou adulte, vise à montrer sa compétence. Dès lors, il est aisé de comprendre que la motivation et la perception de compétence personnelle puissent jouer un rôle fondamental dans l'implication des élèves dans les séances d'éducation physique. L'éducation physique scolaire devrait ainsi répondre autant que possible aux caractéristiques affectives des élèves pour garantir une pratique continue à l'âge adulte.

Les raisons pour lesquelles des enfants pensent avoir réussi ou échoué dépendent très largement de leur concept de soi (Harter, 1985; Feltz & Petlichkoff, 1983; Roberts et al., 1981). Dans le contexte des classes d'éducation physique, ceci signifie que pour promouvoir une participation sportive extrascolaire, il est fondamental que l'élève quitte l'école avec le sentiment qu'il est compétent dans les activités physiques, qu'elles soient libres de toute structure ou pratiquées en club.

Toutefois, la perception de compétence des participants ne doit pas constituer l'unique souci des éducateurs sportifs. En effet, les situations compétitives ou de défi représentent souvent des épisodes

Tableau 1 – Libellé des questions sur les habitudes des élèves en matière d'activité sportive extrascolaire

1) Quelle importance accordes-tu à être bon(ne) en sport ? (n'entoure qu'une proposition)
Très important Important Peu important Pas important du tout

2) En dehors de l'école (fais une croix sur la case correspondant à la proposition adéquate)
tu pratiques un sport en club en vue de la compétition
tu pratiques un sport de loisir
tu pratiques les deux
tu ne pratiques pas de sport

Si tu ne pratiques pas de sport en dehors de l'école, passe à question 5.

Si tu pratiques une ou plusieurs activités sportives en dehors de l'école :

- combien d'heures par semaine le fais-tu , (entoure la bonne proposition)

0 à 3 heures/sem. 3 à 6 heures/sem. 6 heures/sem. ou plus

- combien de séances de minimum 20 minutes par semaine le fais-tu ? (entoure la bonne proposition)

1 par sem. 2 à 3 par sem. 4 à 6 par sem. 7 et plus par sem.

dans lesquels les élèves ou les sportifs s'évaluent en terme de succès ou d'échec. Leur perception de compétence, positive ou négative, dépend de leurs objectifs. Dans un contexte sportif, Nicholls (1992) et Duda (1992) traitent des objectifs d'accomplissement ou encore des orientations vers l'ego et vers la tâche qui informent sur les représentations du succès chez les sportifs. Soulignons que ces deux orientations ont tout d'abord été révélées dans les disciplines scolaires théoriques. Un élément clé dans la théorie développée par Nicholls (1984) se situe dans l'argument que les objectifs d'accomplissement sont liés à ces différentes conceptions de l'habileté. Dans le cas d'objectifs orientés vers la tâche, une amélioration subjective de la performance ou une prestation meilleure que ce qui était attendu, produisent des sentiments de compétence et de succès. Les perceptions du succès chez quelqu'un orienté vers la tâche sont basées sur des conceptions moins différenciées de l'habileté. Dans le cas d'objectifs centrés sur l'ego, la perception du succès provient d'une comparaison favorable de ses capacités avec celles d'autrui.

Nicholls, Patashnick & Nolen (1985) ont analysé les niveaux d'orientation vers soi (ego) ou vers la tâche chez des élèves de l'enseignement secondaire, afin de déterminer l'importance accordée aux différents objectifs de l'éducation. Traitées par analyse factorielle, leurs données ont mis en évidence

deux manières très différentes de considérer les valeurs et les bénéfices qui devraient découler de l'éducation. Celle-ci :

(1) représente un moyen d'atteindre une fin associée à la richesse et au statut social;

(2) constitue une fin en elle-même. Dans ce cas, l'école poursuit l'objectif de permettre à l'individu de comprendre et de maîtriser, de renforcer le désir d'apprendre et de faire des élèves des citoyens responsables capables de se mettre au service de la communauté.

En résumé, il nous paraît important de situer la place de l'activité sportive organisée ou libre dans l'ensemble des loisirs des jeunes, d'estimer leur niveau d'engagement et de dégager leurs principales motivations à la pratique sportive.

Les comparaisons des engagements moteurs quantitatifs et qualitatifs ont mis en évidence des différences très nettes, généralement significatives, entre les élèves de niveaux plus et moins élevés d'habileté.

On peut émettre l'hypothèse que dans les classes d'éducation physique, les meilleurs: (1) participeront de manière plus intense, plus fréquente et plus longtemps que leurs condisciples moins doués à des activités physiques extrascolaires et (2) qu'ils présenteront des caractéristiques psychologiques et affectives plus favorables à la pratique sportive.

Tableau 2 – Identification des motivations à la pratique sportive

Je pratique un sport parce que:

1. Mes amis le pratiquent
2. Je veux faire une carrière de sportif(ve)
3. Je fais de nouvelles connaissances
4. Cela peut faire quelque chose de bon pour moi
5. J'aime la compétition
6. Je veux être en forme
7. Cela me relaxe
8. Je m'amuse en pratiquant une activité physique
9. J'aime faire partie d'une équipe
10. Ma famille veut que je participe
11. Je peux avoir une silhouette plus sportive
12. Je peux gagner de l'argent
13. C'est passionnant
14. Cela me rend physiquement attirant(e)
15. Je peux rencontrer des amis
16. Cela me donne la possibilité de m'exprimer

METHODOLOGIE

Les données furent collectées pendant l'année scolaire 1997-1998 à l'aide de deux questionnaires reproduits dans les tableaux 1 à 4. Cinquante-deux enseignants en éducation physique du secondaire inférieur ou supérieur ont participé à l'étude. Dans

Tableau 3 - Orientation d'objectifs pendant la pratique d'une activité physique

L'orientation vers l'ego s'identifie à travers les questions suivantes:

1. Je suis le/la seule à être capable de faire l'activité
3. Je peux faire mieux que mes copains ou copines
4. Les autres ne sont pas capables de faire aussi bien que moi
6. D'autres chambardent et je ne le fais pas
9. Je marque le plus de points / de goals...
10. Je suis le meilleur / la meilleure

L'orientation vers la tâche s'identifie à travers les questions suivantes:

2. J'apprends une nouvelle habileté et cela m'encourage à en faire davantage
5. J'apprends à faire quelque chose d'amusant
7. J'apprends de nouvelles choses en faisant beaucoup d'efforts
8. Je travaille vraiment beaucoup
11. Je ressens / comprends bien une activité que j'apprends
12. Je fais de mon mieux

chaque classe, les professeurs devaient identifier les quatre élèves les plus compétents et les quatre les moins compétents dans l'activité enseignée. Cette distinction offre la possibilité de comparer les attitudes et habitudes des deux types d'élèves. Les élèves furent interrogés lors de séances d'éducation physique. Afin de garantir la validité des réponses, l'équipe de recherche insistait sur le caractère individuel et confidentiel des questionnaires. Dans les 26 classes de filles, 76 élèves «+» et 70 élèves «-» ont ainsi été pris en considération pour 68 «+» et 63 «-».

Les variables étudiées

La pratique sportive extrascolaire

Nous visons à déterminer la fréquence et l'intensité de la pratique sportive extrascolaire (tableau 1). Ces données permettent de mieux connaître les habitudes de vie des élèves.

La motivation à la pratique sportive extrascolaire

Outre l'identification des motifs de participation, nous nous intéressons également à l'orientation des objectifs d'accomplissement et à l'importance accordée par l'élève au fait d'être bon en sport.

Motifs de participation. Les raisons de pratiquer une activité sportive sont nombreuses. Elles peuvent généralement se regrouper sous des concepts plus larges en relation avec la santé, le besoin de relations sociales, le plaisir, le maintien d'une image corporelle favorable. Nous avons proposé aux élèves un ensemble de raisons de pratiquer une activité physique et sportive en leur demandant de donner le degré d'importance qu'ils leur attribuaient sur une échelle en quatre points, allant de très important à pas important du tout (tableau 2).

Orientation des objectifs d'accomplissement. Nous avons utilisé un instrument développé et validé par Duda (1989). Nous l'avons employé dans une population proche de celle que nous avons analysée dans cette étude (Piéron, Ledent, Almond, Airstone & Newberry, 1996). Le questionnaire interroge l'élève sur les sentiments qui l'animent lorsqu'il pratique un sport. Pour chaque proposition, il choisit parmi quatre réponses, de tout à fait d'accord à pas d'accord du tout (tableau 3). La réponse permet de déterminer si l'élève est plutôt orienté vers la tâche ou vers l'ego. Tourné vers la tâche, il trouvera de la

satisfaction et du plaisir dans la réalisation la meilleure possible de l'activité en comparaison avec ses prestations antérieures. Orienté vers l'ego, c'est dans les résultats et sa position par rapport aux autres qu'il trouvera son plaisir.

Importance d'être bon en sport Une question porte sur l'attitude de l'élève à l'égard du sport extrascolaire. Dans la discussion, il s'avérera intéressant de la mettre en relation avec les attitudes développées envers l'éducation physique.

Motifs de non-participation Bien que le sport et les activités possèdent une connotation particulièrement positive, il apparaît qu'une partie non négligeable de la jeunesse ne s'y engage pas. Afin d'en rechercher les raisons, nous avons jugé opportun de reprendre dans cette étude une partie d'un instrument développé par ailleurs (Piéron et al., 1996).

Les réponses ont été encodées dans une base de données informatiques. Le traitement statistique a été opéré au moyen du logiciel SPSS. Dans les comparaisons des réponses des élèves classés selon leur niveau d'habileté, nous avons utilisé le test du khi carré. Les instruments reposant sur des questions fermées, il n'a pas été nécessaire de vérifier la fidélité de l'analyse.

RESULTATS ET DISCUSSION

Pratique sportive extrascolaire

Types de pratique

D'une manière constante les élèves les meilleurs signalent qu'ils participent à un sport de compétition dans des proportions doubles de celles des plus faibles, les différences étant significatives (tableau 4). Si le quart des jeunes interrogés déclare ne pas pratiquer de sport, la proportion est nettement plus élevée chez les plus faibles, proche de 35%, alors que la marge de variation n'est que de 7 à 16% chez les meilleurs. Toutes les différences entre les deux

types d'élèves sont significatives à une très forte probabilité, de l'ordre de 0,01 et souvent 0,001.

Les pourcentages de jeunes engagés dans des activités physiques extrascolaires correspondent à ceux d'études effectuées antérieurement en Communauté française de Belgique. En effet, Bodson et al. (1991) et, plus récemment, Piéron et al. (1996) ont rapporté respectivement des pourcentages de 46 et 43% de compétiteurs. Les premiers auteurs avaient effectué leur enquête auprès de jeunes de 6 à 18 ans alors que les seconds avaient interrogé des garçons et des filles de 12 et 15 ans.

Ces premiers résultats indiquent clairement que la participation aux activités sportives extrascolaires peut être mise en relation avec le niveau d'habileté des élèves. La constatation paraît assez logique et confirme le rôle particulier que devrait exercer les enseignants d'éducation physique: (1) en vue de limiter au mieux l'accroissement du fossé existant entre les élèves de niveaux d'habileté différents et, (2) afin d'éviter qu'un sentiment d'incompétence permanent s'installe chez les moins bons, ce qui les conduirait à rejeter définitivement l'activité physique et sportive.

La forte proportion de non-pratiquants chez les élèves considérés comme les moins habiles est particulièrement préoccupante. En effet, on associe à l'hypokinésie croissante des problèmes de santé qui se manifestent à plus ou moins long terme: obésité, troubles cardiaques,... Par ailleurs, on se souviendra que dans les prédictions de pratique à long terme, les jeunes inactifs se caractérisent par la forte probabilité de le rester une fois arrivés à l'âge adulte. Les études longitudinales de Van Reusel, Renson, Lefevère, Beunen, Simons, Claessens, Lysens, Vanden Eynde, & Maes (1990), de Telama, Leskinen & Yang (1996) et de Yang (1997) sont probantes à ce sujet. Il existe des corrélations faibles mais significatives entre la pratique sportive extrascolaire et sa poursuite à l'âge adulte (Raitakari, Porkka, Taimela, Telama, Rasanen & Viikari, 1994; Telama, Laakso & Yang, 1994; Telama, Leskinen

Tableau 4 - Proportions des types de pratique sportive extrascolaire selon le genre et le niveau d'habileté (en %)

	Filles «+»	Filles «-»	Garçons «+»	Garçons «-»
Compétition	28,8	13,8	47,5	24,6
Loisirs	31,5	41,5	25,4	31,1
Compétition et loisirs	23,3	9,2	20,3	9,8
Pas de sport	16,4	35,4	6,8	34,4

Tableau 5 - Proportions de la fréquence de pratique sportive extrascolaire selon le genre et le niveau d'habileté (en %)

	Filles «+»	Filles «-»	Garçons «+»	Garçons «-»
Une fois / sem.	6,7	30,0	5,	17,9
2-3 fois / sem.	48,3	45,0	34,6	48,7
4-6 fois / sem.	31,7	22,5	48,1	25,6
Tous les jours	13,3	2,5	11,5	7,7

& Yang, 1996). La participation au sport de compétition serait dotée d'un pouvoir supérieur de prédiction (Yang, 1997). Cependant, c'est l'inactivité physique pendant l'adolescence qui reste le meilleur prédicteur de l'absence de pratique ultérieure (Van Reusel et al., 1990). Nos élèves les moins habiles se situent majoritairement dans les deux groupes dont la participation sportive de longue durée reste très aléatoire: peu de sport de compétition et absence de pratique sportive de loisir. Les élèves les moins habiles paraissent nombreux à déjà s'engager dans le cercle vicieux: *«Je ne suis pas habile, le sport extrascolaire ne m'attire pas ou peu, mon niveau d'habileté ne s'améliorera pas, je ne pratique pas en club et l'activité sportive ne m'intéresse pas dans mon temps libre,...»*.

Fréquence de la pratique sportive

La pratique limitée à une seule séance par semaine est peu susceptible de promouvoir un style de vie actif et incapable de produire des effets sur la santé. Elle concerne de 15 à 30% des élèves les plus faibles (tableau 5). Les différences, significatives, sont nettement à leur désavantage, leur participation ne représentant que le tiers de celle des meilleurs.

Si l'on regroupe les pratiques très fréquentes, au-delà de quatre fois par semaine, les écarts entre les pourcentages d'élèves pratiquant fréquemment des activités sportives et les autres sont également nettement en faveur des meilleurs élèves, souvent au-delà de 20 à 25%.

Rappelons qu'en matière de santé, il existe un vaste consensus pour recommander une activité modérée (environ 60% de la consommation maximale d'oxygène), trois fois par semaine et pendant des périodes d'un minimum de 20 minutes (Corbin, Pangrazi & Welk, 1994). Même si ceci n'a pas été totalement confirmé chez les jeunes, il semble que la dépense énergétique doive au minimum être de cet ordre de grandeur pour induire des effets favora-

bles à la santé.

Les différences constatées s'accordent avec le type de participation que les uns et les autres privilégient. En effet, dans un sport de compétition, les entraînements sont généralement programmés plusieurs fois par semaine. La rencontre de fin de semaine constitue également une source régulière et importante de dépense physique. L'addition des deux permet de comprendre l'importance de la participation aux activités extrascolaires. Celle-ci peut ainsi représenter un volume de pratique important s'ajoutant à celui des séances obligatoires d'éducation physique.

On admettra que la pratique en club s'associe plus à un style de vie actif que la pratique en dehors des structures organisées. Plusieurs raisons y contribuent, notamment l'importance accordée par les jeunes à s'engager dans une activité codifiée et réglementée, la disponibilité de structures et d'équipements de qualité, les relations amicales avec le groupe, l'obligation par les parents, l'encadrement des sportifs,...

Caractéristiques affectives des élèves

Les motifs de participation

Parmi les 16 items proposés, cinq sont considérés comme «importants» par un minimum de huit élèves sur dix: être en forme, c'est bon pour moi, amusant, passionnant, relaxant. Les quatre premiers figuraient parmi les motifs de participation considérés comme très importants par les proportions les plus élevées de jeunes Belges francophones de 12 et 15 ans, interrogés dans le cadre d'une étude portant sur leur style de vie (Ledent, Cloes, Onofre, Telama, Almond & Piéron, 1997). Le parallélisme étroit relevé entre les principaux items dans les deux études tend à en valider mutuellement les résultats. Les nôtres confirment que les jeunes francophones associent assez directement la pratique d'activités

physiques et sportives au fait d'être en forme ou à l'idée que le sport est bon pour la personne, comme l'ont fait apparaître les réponses concernant les objectifs de l'éducation physique scolaire. Ceci soulignerait l'impact des campagnes de promotion de l'activité physique reposant sur ses effets favorables sur la santé et sa place dans un mode de vie sain. Toutes les comparaisons entre meilleurs et faibles sont à l'avantage des premiers, à la seule exception de la motivation de caractère relaxant chez les filles (tableau 6).

Des proportions élevées d'élèves du secondaire participent aux activités physiques, pour le plaisir qu'elles leur procurent ainsi que la passion qu'ils peuvent éprouver. Cette constatation cadre assez étroitement avec les théories proposées dans la littérature (Scanlan & Lethwaite, 1986; Wankel, 1985). Il convient de rappeler que la recherche du plaisir éprouvé lors de la participation à des activités physiques figure parmi les principes didactiques avancés dans les formations d'enseignants (Piéron & Cloes, 1998). Il est heureux de constater qu'interrogés en fin de séance d'éducation physique, une majorité d'élèves déclare s'être bien amusée. Ceci signifierait que, dans l'ensemble, les élèves trouvent ce qu'ils recherchent dans le cours. Toutefois, on peut s'interroger sur les raisons qui les poussent à estimer qu'ils se sont amusés. Si elles sont liées au plaisir de perturber le cours, comme cela se produit parfois, cette situation débouche sur un effet pervers consistant à renforcer des comportements opposés aux objectifs des éducateurs.

Les motifs de participation liés aux relations sociales semblent moins puissants. Les items «Rencontrer des amis», «Faire partie d'une équipe», «Faire de nouvelles connaissances» et «Mes amis sont des pratiquants» ne sont considérés comme importants que par des proportions relativement faibles des élèves interrogés. La même tendance fut

mise en évidence chez nous comme dans d'autres pays européens (Ledent et al., 1997; Piéron et al., 1996).

L'obligation parentale ainsi que les motifs associés à des motivations extrinsèques à caractère matériel («Faire carrière» et «Gagner de l'argent») font partie des items considérés comme importants par les proportions les plus faibles d'élèves. Il est possible que la perspective du long terme ne soit pas assez marquée pour que ces jeunes développent des ambitions professionnelles. Par ailleurs, ils semblent bien qu'ils soient conscients que la valorisation financière des talents sportifs ne concerne qu'une minorité de pratiquants.

Afin de simplifier la discussion des résultats et d'alléger le texte, nous nous limiterons à quelques items dont la comparaison paraît intéressante: «Etre en forme», «Relaxant», «Faire partie d'une équipe», «Aimer la compétition», «Famille le veut», «Faire carrière». Ils représentent les aspects en relation avec la santé, le plaisir, les motivations à caractères social et matériel. Nous avons choisi de n'interpréter que quelques motivations en relation avec la santé ou la condition physique, avec l'esprit de compétition, le besoin de coopération ou des facteurs de relations sociales ou de socialisation au sport. Le mot socialisation se réfère aux personnes qui entraînent le jeune à pratiquer une activité sportive.

«Etre en forme», le motif choisi en priorité sur l'ensemble du groupe distingue peu les meilleurs et les plus faibles. Ceux-ci paraissent moins *motivés* à la pratique, quelle qu'en soit la finalité. Par ailleurs, les meilleurs tendraient à participer sur la base de motivations convergentes. Les différences relevées entre les deux types d'élèves atteignent le seuil de signification statistique dans le cas des motifs de participation suivants: «Amusant», «Faire partie d'une équipe», «Aimer la compétition», «Faire car-

Tableau 6 - Proportion de perception favorable des motifs de participation selon le niveau d'habileté

	Filles «+»	Filles «-»	Garçons «+»	Garçons «-»
Amis pratiquent	21,7	20,9	29,1	15,4
Carrière	33,9	14,0	48,1	20,5
Compétition	66,1	37,2	81,5	61,5
Etre en forme	98,3	97,7	94,5	89,7
Relax	78,3	87,8	76,4	71,8
Equipe	70,7	45,0	73,6	41,0
Famille veut	19,0	12,2	27,3	17,9
Silhouette	71,7	62,8	60,0	53,8

rière».

Les différences semblent directement associées aux satisfactions éprouvées par les participants. Il apparaît que le jeune classé parmi les plus doués parvient à trouver dans la pratique plusieurs sources de satisfaction et de valorisation, ce qui l'incite à poursuivre son activité. Il paraît logique qu'une plus forte proportion d'élèves de bon niveau éprouvent du plaisir en participant. Sans grands risques d'erreurs, on peut formuler l'hypothèse qu'ils réussissent mieux, occupent des rôles plus valorisants (jeu en équipe première, sélection,...) que les pratiquants les plus faibles qui sont le plus souvent tenus à l'écart des rôles importants en milieu compétitif.

L'attrait de la compétition se manifeste par des pourcentages plus élevés dans les groupes d'élèves plus habiles. La qualité de la prestation et la perception de compétence nettement plus marquées chez ces élèves fournissent l'explication la plus plausible aux différences. Le niveau des prestations est tel qu'ils souhaitent se comparer dans des situations compétitives. Rencontrant souvent le succès, ils sont incités à rechercher la comparaison avec d'autres à travers la compétition. A ce propos, il est impossible de déterminer, d'une part, si les jeunes ont progressé et se sont améliorés car ils aimaient la compétition et se sont valorisés à force de relever des défis ou, d'autre part, s'ils apprécient de se confronter aux autres parce qu'ils savent qu'ils ont une chance de briller.

Le motif d'intégration dans une équipe se manifeste très nettement à l'avantage des élèves les plus habiles. Nous pouvons faire appel à la même explication que celle qui fut suggérée dans l'attrait de la compétition. Un jeune sportif moins habile peut plus difficilement éprouver la joie de sentir que d'autres souhaitent sa présence dans l'équipe afin d'en améliorer les chances de succès. C'est particulièrement vrai dans les sports collectifs. La différence s'avère d'ailleurs plus nette chez les garçons, plus impliqués dans les sports d'équipe que les filles.

Finalement, nous retiendrons que deux fois plus d'élèves classés parmi les meilleurs considèrent que la possibilité d'entreprendre une carrière sportive fait partie des motivations importantes. Ils prendraient effectivement conscience de leurs aptitudes et de leurs qualités sportives, comme cela a été souligné précédemment, et estiment qu'ils pourraient en tirer parti.

Aucune différence significative n'est enregistrée

dans l'importance accordée par les meilleurs et les moins bons aux motifs liés à la santé. Même les moins bons peuvent pratiquer des activités non compétitives surtout orientées vers la recherche du bien-être. Elles représentent d'ailleurs un moyen particulièrement intéressant pour amener les moins habiles à pratiquer (Fox & Biddle, 1988).

Motifs de non-participation et d'abandon

Comme cela est souvent mis en évidence, le manque de temps est le premier motif invoqué par ceux qui ne pratiquent pas d'activités physiques (Bodson, 1991; Ledent et al., 1997). Cette catégorie représente près de 30% de toutes les réponses. Outre cette importance quantitative, il convient d'attirer l'attention sur le fait qu'elle constitue le motif de non-participation choisi en premier lieu par presque un élève sur deux.

Nous devons accepter que chacun puisse s'engager dans d'autres domaines de loisirs qui lui paraissent tout aussi passionnants: activités culturelles (musique, théâtre, cinéma, lecture,...), sociales (mouvements de jeunesse, rencontres diverses,...), récréatives (écouter la radio, regarder la télévision, jouer à des jeux vidéo,...) ou fonctionnelles (aider dans le ménage, travailler pour l'école ou pour gagner un peu d'argent) (Cloes, Ledent, Didier, Diniz & Piéron, 1997). Selon ses intérêts personnels, un jeune peut éprouver des difficultés à choisir parmi l'offre pratiquement illimitée qui se présente à lui. On se demande à ce point comment certains parviennent encore à s'ennuyer.

Face au sport en général, la concurrence est parfois sévère, notamment lorsqu'on sait que participer à une activité physique nécessite une série de décisions: se préparer, quitter la quiétude de la maison, faire des efforts parfois douloureux, entretenir l'équipement, etc. Par ailleurs, l'organisation des tâches quotidiennes ne laisse pas toujours beaucoup de place aux loisirs extérieurs, particulièrement chez les filles. La majorité des adultes éprouvent des difficultés à gérer leur propre temps. Comment espérer que les plus jeunes y parviennent?

En revanche, attirons l'attention sur le fait que 15% des non-participants ne sont pas motivés par le sport. Le besoin de mouvement propre à chacun, particulièrement vivant chez les enfants, a parfois été réprimé ou peu encouragé au point de disparaître. Les enseignants d'éducation physique sont con-

tinuellement confrontés à la diminution voire la perte de motivation des jeunes pour l'effort physique à l'entrée dans l'adolescence. Dès lors, ils doivent mettre en œuvre les moyens les plus appropriés afin de contrer ce phénomène avant tout social et culturel. Sans l'aide d'une structure scolaire acquise à leur cause et le soutien des parents, leur mission tient de la gageure. Ceci rappelle l'importance des représentations de notre discipline à l'école ou en dehors. En cette époque où les valeurs traditionnelles sont remises continuellement en question, il importe que les enseignants d'éducation physique agissent en vrais professionnels et mettent en exergue leurs compétences et le bien-fondé de l'activité physique. L'éducation physique scolaire doit remplir une mission très délicate et importante à ce niveau. Parmi les aspects pédagogiques, rappelons le renforcement du sentiment de compétence et la valorisation individuelle (Fox & Biddle, 1988).

Certains motifs généraux de non-participation sont assez alarmants. En effet, il apparaît que plus de 10% des non-pratiquants invoquent en premier lieu des problèmes liés à leur expérience vécue dans des clubs sportifs ou dans le milieu sportif en général («Ambiance du club» et «Non-sportifs d'écus»). L'orientation essentiellement compétitive du sport extrascolaire paraît peu propice à beaucoup de jeunes qui quittent à la suite de problèmes liés à la pratique sélective. Il appartient aux professeurs d'éducation physique d'utiliser leur talent d'éducateurs. En revanche, les spécialistes techniques en sont malheureusement souvent dépourvus, focalisés sur le succès à court terme et la rentabilité à outrance. L'enseignant en éducation physique devrait dès lors jouer un rôle de conseil en matière de formation sportive. En s'intéressant au vécu extrascolaire de ses élèves, il ferait preuve d'enthousiasme, une variable associée à l'efficacité pédagogique, que cette dernière relève de l'apprentissage ou du développement d'un intérêt envers la matière. Encourager le sportif déçu par une non-sélection ou des problèmes relationnels au sein des structures associatives constituerait un autre moyen de lutter contre le décrochage sportif.

Sur l'ensemble des motifs évoqués, les problèmes de santé représentent moins de 5%. A l'heure actuelle, il semble admis que rares sont les affections qui interdisent à un jeune la pratique d'activités physiques adaptées. Les possibilités d'adaptation sont très larges. Plusieurs activités comme la

marche et la natation ne présentent que très peu de contre-indications. Lorsque l'on considère la proportion très faible de problèmes médicaux invoqués comme motifs de non-participation en milieu extrascolaire, on peut s'interroger sur la fréquence des certificats médicaux exemptant les jeunes. A nouveau, ceci soulève un problème social et culturel méritant l'attention de chacun. Il sollicite les autorités scolaires, les parents, le corps médical et, parfois, les structures du sport associatif. Notons que la stratégie de communication des objectifs et finalités de l'éducation physique méritent une attention particulière en la matière.

Relativement peu d'élèves ont mentionné qu'ils avaient abandonné la pratique sportive. Dès lors, il n'a pas été possible d'effectuer un traitement statistique des données. Retenons toutefois que les abandons sont plus fréquents chez les élèves les moins habiles et chez les filles.

Orientation des objectifs: Ego-Tâche

Dans la plupart des items importants que nous avons retenus, les meilleurs garçons présentent un pourcentage d'agrément supérieur à celui des plus faibles (tableau 7). Il est assez étonnant que, malgré une valeur sportive moins élevée et des perceptions d'habileté générale en éducation physique inférieures, les filles classées parmi les moins douées accordent une plus grande importance à des objectifs en rapport avec l'ego, comme «Etre la meilleure» ou «Etre la seule capable» et très défavorables dans le renforcement procuré par l'activité physique et sportive elle-même. On pourrait supposer que, déçus de ne pas avoir pu atteindre leurs objectifs, les plus faibles aient abandonné. Ceci nous ramène à la perception de compétence et au rôle d'éducateur que doivent exercer les enseignants. Il s'agit de faire prendre conscience à leurs élèves de leurs possibilités réelles (problème chez les filles).

Bien que les différences ne soient pas significatives, l'item «Faire de son mieux», typique de l'orientation vers la tâche recueille toujours un agrément supérieur chez les meilleurs élèves. «Faire mieux que les autres» et considérer que les autres ne sont pas capables de réaliser la tâche avec succès caractérisent également les groupes d'élèves les meilleurs.

Les différences les plus importantes entre les élèves les plus et les moins habiles concernent l'item «Faire mieux que les autres» ($z = 2,4$; $p =$

Tableau 7 - Proportions d'élèves globalement en accord avec les items concernant l'orientation des objectifs d'accomplissement selon le genre et le niveau d'habileté (en % de l'ensemble des élèves dans chaque groupe)

	Filles «+»	Filles «-»	Garçons «+»	Garçons «-»
Seul capable (E)	51,7	55,8	49,1	46,2
Faire mieux (E)	51,7	30,2	66,7	53,8
Autres pas capables (E)	25,9	18,6	30,8	28,2
Qqc amusant (T)	90,0	97,6	88,9	76,3
Le meilleur (E)	41,7	47,5	37,0	39,5
Mon mieux (T)	96,7	92,9	98,1	89,7

0,014 chez les filles; ns chez les garçons). Les plus habiles sont plus nombreux à tenir compte de cette donnée dans l'évaluation de leur succès. Il est heureux que cette orientation soit moins présente chez les moins habiles. En effet, l'association d'un niveau élevé de l'orientation vers l'ego et d'une compétence faible semble entraîner de nombreux abandons (Duda, 1992). Dans cette situation, la protection de soi provoque une fuite devant une difficulté jugée insurmontable. Une autre différence marquante entre les deux groupes de compétences opposées se marque chez les garçons: les meilleurs sont plus nombreux à tenir compte du plaisir. On le comprendra aisément. Maîtrisant mieux les habiletés nécessaires, ils trouvent plus souvent le succès, effectuent des actions plus significatives et profitent de l'activité. Là où un débutant tremble de peur, un nageur confirmé exploite le milieu et en tire les satisfactions qui lui permettent des évaluations sans contraintes.

CONCLUSIONS

Il apparaît clairement que dans leur vie quotidienne et dans le cadre scolaire, l'enfant et l'adolescent, et surtout l'adolescente, ne réussissent pas à accumuler une quantité d'activité physique effectuée à un niveau approprié d'intensité répondant aux impératifs d'efficacité en matière de santé (Saris, Binkhorst, Cramwinckel, Waesberghe & Veen-Hezemans, 1980). Dans plusieurs pays, des auteurs ont attiré l'attention sur le volume et l'intensité relativement faibles de l'activité physique des enfants et des adolescents (Armstrong et al., 1989). Les études sur ce thème se sont multipliées dans la littérature internationale (Cale & Almond, 1992; Sleaf & Warburton, 1992). Beaucoup d'entre elles convergent pour illustrer une situation qui ne pousse guère à l'optimisme.

Il existe une bonne cohérence entre les objectifs poursuivis quand ces jeunes participent à l'éducation physique scolaire et quand ils s'adonnent à des activités physiques et sportives pendant leurs loisirs. Les objectifs s'organisent selon des hiérarchies très proches dans lesquelles on retrouve des notions de santé, de plaisir et de perfectionnement. Ici également, les différences entre les deux catégories d'élèves penchent généralement en faveur des meilleurs, même si toutes n'atteignent pas un seuil de signification acceptable.

Il paraît étonnant que les élèves les moins habiles présentent des valeurs supérieures dans l'item «Etre le meilleur» et très proches dans les items «Marquer plus de points ou de buts» et «Les autres ne sont pas capables de faire aussi bien», typiques de l'orientation vers l'ego. Par rapport à la tâche, celle-ci privilégie la comparaison sociale. Les conséquences directes devraient produire des sentiments d'insatisfaction face à l'échec, souvent prévisible dans les oppositions directes rencontrées dans les sports collectifs par exemple. Pour ces élèves, l'évaluation normative peut également constituer une source de non-satisfaction, voire de frustration. La diminution de motivation intrinsèque qui en résulterait mettrait en péril la participation présente et future à des activités physiques et sportives.

L'orientation psychologique des objectifs d'accomplissement vers l'ego ou la tâche et les items qui les caractérisent sont dotés d'une signification particulière dans le domaine scolaire et dans celui des pratiques sportives. Les élèves de meilleur niveau éprouvent le sentiment de travailler beaucoup, de faire de leur mieux et de s'amuser lorsqu'ils s'adonnent à des activités sportives. Ces sensations sont caractéristiques d'une orientation vers la tâche. Ils peuvent ainsi facilement trouver satisfaction dans le processus d'évaluation formative recommandée par les programmes d'éducation physique. Les progrès

réalisés devraient représenter un incitant important ainsi qu'une source de satisfaction qui s'apparente à la motivation intrinsèque.

REFERENCES

- AMSTRONG, N., et al. (1989). *Children are fit but not active!* *Education and Health*, 7, 2, 28-32.
- BLAIR, S. (1995). *Exercise prescription for health*. *Quest*, 47, 338-353.
- BODSON, D. (1991). *Les pratiques sportives des jeunes en Communauté française de Belgique*. *Sport*, 136, 209-224.
- BOUCHARD, C., SHEPHARD, R., STEPHENS, T., SUTTON, J., & McPHERSON, B. (1990). *Exercise, fitness and health: The consensus statement*. In, C. Bouchard, R. Shephard, T. Stephens, J. Sutton & B. McPherson (Eds.), *Exercise fitness and health: A consensus of current knowledge*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3-28.
- CALE, L., & ALMOND L. (1992). *Children's activity levels: A review of studies conducted on British children*. In, *Physical Education Review*, 15, 2, 111-118.
- CLOES, M., LEDENT, M., DIDIER, P., DINIZ, J., & PIERON, M. (1997). *Pratique et importance des principales activités de loisirs chez des jeunes de 12 et 15 ans dans cinq pays européens*. *Sport*, 159/160, 51-60.
- CORBIN, C., PANGRAZI, R., & WELK, G. (1994). *Toward an understanding of appropriate physical activity levels for youth*. *Physical Activity and Fitness Research Digest*, 1, 8, 1-8.
- DISHMAN, R. (1981). *Biologic influences on exercise adherence*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 143-159.
- DISHMAN, R., & GETTMAN, L. (1980). *Psychobiologic influences on exercise adherence*. *Journal of Sport Psychology*, 2, 295-310.
- DUDA, J. (1989). *The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- DUDA, J. (1992). *Motivation in sport settings: A goal perspective approach*. In, G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 57-91.
- FELTZ, D., & PETLICHKOFF, L. (1983). *Perceived competence among interscholastic sport participants and dropouts*. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, 8, 4, 231-235.
- FOX, K., & BIDDLE, S. (1988). *The use of fitness tests. Educational and psychological considerations*. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 59, 2, 47-53.
- GOULD, D., & HORN, T. (1984). *Participation motivation in young athletes*. In, J.M. Silva, III & R.S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 359-370.
- HARTER, S. (1978). *Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model*. *Human Development*, 21, 34-64.
- HARTER, S. (1985). *Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of selfworth*. In, R. Leahy (Ed.), *The development of the self*. New York: Academic Press, 55-121.
- HASKELL, W. (1996). *Physical activity, sport, and health: Toward the next century*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, Special issue to n° 3, S37-S47.
- LEDENT, M., CLOES, M., ONOFRE, M., TELAMA, R., ALMOND, L., & PIERON, M. (1997). *Motivation des jeunes à la pratique des activités physiques et sportives*. *Sport*, 159/160, 72-81.
- NICHOLLS, J. (1984). *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*. *Psychological Review*, 91, 3, 328-346.
- NICHOLLS, J. (1989). *Competence and accomplishment: A psychology of achievement motivation*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- NICHOLLS, J., PATASHNICK, M., & NOLLEN, B. (1985). *Adolescents theories of education*. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- PIERON, M., & CLOES, M. (1998). *Recherches en pédagogie des activités physiques et sportives centrées sur l'enseignement primaire et secondaire. Thèmes, principes méthodologiques et implications didactiques*. *Revue de l'Education Physique*, 38, 3, 109-125.
- PIERON, M., LEDENT, M., ALMOND, L., AIRSTONE, M., & NEWBERRY, I. (1996). *Comparative analysis of youth lifestyle in selected European countries. Study prepared to be submitted to the International Council of Sport Science and Physical Education*. Liège.
- RAITAKARI, O., PORKKA, K., TAIMELA, S., TELAMA, R., RASANEN, L., VIIKARI, J. (1994).

- Effects of persistent physical activity and inactivity on coronary risk factors in children and young adults. *American Journal of Epidemiology*, 140, 3, 195-205.
- ROBERTS, G. (1984). Achievement motivation in children's sport. In, J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation*. Greenwich, CT, JAI Press, 251-281.
- ROBERTS, G. (1993). Motivation in sport: Understanding and enhancing the motivation and achievement of children. In, R. Singer, M. Murphey & K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*. New York: Macmillan, 405-420.
- ROBERTS, G., KLEIBER, D., & DUDA, J. (1981). An analysis of motivation in children's sport: The role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 3, 206-216.
- SARIS, W., BINKHORST, R., CRAMWINKEL, A., WAESBERGHE, F., & VEEN-HEZEMANS, A. (1980). The relationship between working performance, daily physical activity, fitness, blood lipids and nutrition in school children. In, K. Berg & B. Ericksson (Eds.), *Children and exercise IX*. Baltimore: University Park Press, 166-174.
- SCANLAN, T., & LEWTHWAITE, R. (19786). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8, 25-35.
- SCANLAN, T., & SIMONS, J. (1992). The construct of sport enjoyment. In, G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 199-215.
- SLEAP, M., & Warburton, P. (1992). Physical activity levels of 5-11-year old children in England as determined by continuous observation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 3, 238-245.
- TELAMA, R., LESKINEN, E., & YANG, X. (1996). Stability of habitual physical activity and sport participation: A longitudinal tracking study. *Scand. J. of Med. And Science in Sports*, 6, 371-378.
- TELAMA, R., LAAKSO, L., & YANG, X. (1994). Physical activity and participation in sports of young people in Finland. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 4, 65-74.
- VAN REUSEL, B., RENSON, R., LEFEVERE, J., BEUNEN, G., SIMONS, J., CLAESSENS, A., LYSSENS, R., VANDEN EYNDE, B., & MAES, H. (1990). Sportdeelname. Is jong geleerd ook oud gedaan? *Sport*, 32, 3, 67-72.
- WANKEL, L. (1985). Personal and situational factors affecting exercise involvement: The importance of enjoyment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 275-282.
- WEISS, M., & PETLICHKOFF, L. (1989). Children's motivation for participation in an withdrawal from sport: Identifying the missing links. *Pediatric Exercise Science*, 1, 195-211.
- WHITE, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- YANG, X. (1997). A multidisciplinary analysis of physical activity, sport participation and dropping out among young Finns. A 12-year follow-up study. Jyväskylä: LIKES-Research Center for Sport and Health Sciences.