

Place(s) et rôle(s) de l'éducateur physique dans la société contemporaine

Marc CLOES

Département des Sciences de la Motricité
Université de Liège

Si, au fil du 20^{ème} siècle, le sport est devenu un véritable phénomène social et économique, l'activité physique semble prendre une place croissante dans les préoccupations actuelles. Les deux concepts sont parfois utilisés sans discernement. Nous considérons toutefois qu'ils se réfèrent à des significations différentes. Dès lors, il s'avère important de les distinguer afin de mieux percevoir les modalités de pratique auxquels ils sont associés et de comprendre les nuances pouvant exister au niveau des acteurs chargés de leur organisation.

Le sport est défini comme étant *«toutes formes d'activités physiques qui, à travers une participation organisée ou non, ont pour objectif l'expression ou l'amélioration de la condition physique et psychique, le développement des relations sociales ou l'obtention de résultats en compétition de tous niveaux»* (Conseil de l'Europe, 1992). De son côté, l'activité physique *«comprend tout mouvement du corps produit par les muscles squelettiques et qui résulte en une augmentation substantielle par rapport à la dépense d'énergie de repos»* (Bouchard & Shephard, 1993). Elle peut être sportive, associée au travail, aux tâches domestiques, aux déplacements ou encore aux loisirs (Sallis, Cervero, Ascher, Henderson, Kraft & Kerr, 2006). Il apparaît clairement que le concept d'activité physique englobe le sport, ce dernier n'étant qu'une forme d'activité physique. Ceci présente des implications particulièrement importantes lorsqu'il s'agit d'étudier la place et le rôle des personnes qui agissent sur le terrain et que l'on associe de plus en plus à l'effort réalisé actuellement pour lutter contre la sédentarité croissante de la population mondiale, dans la perspective de maintenir un état de santé socialement acceptable.

Le terme « éducateur physique » est une expression tirée du vocabulaire québécois. Il provient des institutions universitaires ayant proposé cette dénomination afin d'identifier leurs programmes de formation dans le domaine de la motricité humaine. Ces programmes regroupent les filières d'études centrées sur l'enseignement de l'éducation physique, l'entraînement, l'animation sportive, la préparation physique, l'encadrement de groupes particuliers et la promotion de l'activité physique. Par extension, toutes les personnes, diplômées ou non, exerçant un métier ou oeuvrant bénévolement dans ces secteurs d'activités ont progressivement été identifiées comme des éducateurs physiques. L'intérêt de cette situation réside dans le développement d'une identité de fonction reposant sur l'existence de processus d'action communs d'un type d'activité à l'autre. En effet, dans chaque contexte, même si les objectifs diffèrent en fonction du public, l'éducateur physique conduit le ou les participants à utiliser le mouvement pour en retirer des bénéfices substantiels qui sont de l'ordre du développement des habiletés motrices, de l'amélioration des qualités physiques et/ou de la recherche du bien-être physique ou psychique. Le développement d'une telle dénomination commune conduit inmanquablement la société à reconnaître la fonction et à lui attribuer un sens. Du côté des acteurs, il s'agit d'un moyen de former des communautés de pratique qui peuvent échanger sur des problématiques communes et de se constituer en tant que groupe social.

Sous l'impulsion de l'ARIS (Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport), les chercheurs impliqués dans la formation de ces spécialistes et dans l'étude de leur activité, l'expression « Intervention » tend à se généraliser lorsqu'il s'agit de désigner leur action sur le terrain. Elle se définit ainsi comme *"tout acte professionnel mettant en œuvre des compétences, des savoirs d'expérience et théoriques au service d'un objectif, dans différents champs (l'école, le club sportif, les loisirs actifs, la rééducation, la psychomotricité ...), au profit de publics variés, aux différents âges de la vie"*. Cette conception rejoint assez bien l'idée généraliste qui sous-tend la notion d'éducateur physique. Toutefois, il convient de retenir que le terme « sport » doit être considéré dans son acception la plus large.

Selon Taks (2000), la philosophie "sport pour tous" qui s'est développée pendant les années 60 sous l'impulsion du Conseil de l'Europe a contribué à une augmentation des offres d'emploi dans le secteur sportif, notamment au niveau de l'encadrement des activités. Ceci a amené une certaine professionnalisation mais aussi une demande accrue de bénévoles. Bien que, depuis une dizaine d'années, l'"European Observatory on Sport Occupations" et un groupe de travail du Réseau Européen des Instituts de Sciences du Sport tentent d'harmoniser les formations, les qualifications et les professions sportives au niveau européen, il n'existe malheureusement pas de données complètes et actualisées à propos du nombre de personnes qui seraient ainsi impliquées dans l'encadrement d'activités physiques et sportives. Les difficultés principales relèvent de la définition des emplois sportifs et à leurs caractéristiques (brièveté des carrières, saisonnalité des activités, caractère supplétif ou non spécifique, non officialité des rémunérations). D'après les données fournies par Le Roux, Chantelat & Camy (1999), il y aurait ainsi en Europe de l'ordre de 50.000 animateurs sportifs, 350.000 moniteurs de sport, 50.000 entraîneurs et 300.000 enseignants en éducation physique. Les données belges présentées dans ce rapport font état de l'existence de 43 bénévoles sportifs (pas uniquement des éducateurs sportifs) et de 1,4 emploi sportif par 1000 habitants.

En Communauté française de Belgique, aucune information ne semble disponible actuellement. Tout au plus a-t-on une idée du nombre d'enseignants en éducation physique, obtenue dans le cadre d'une recherche réalisée par le Groupe de recherche inter-universitaire UCL-ULg sur l'Intervention dans les Activités physiques et sportives (2003). Ces chercheurs signalent ainsi avoir contacté les 6.200 enseignants en éducation physique recensés par la Direction générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, tous réseaux, niveaux et filières confondus. Dans le contexte sportif, les données sont également fragmentaires. Le nombre de clubs francophones étant estimé à 7.000 (Levarlet-Joye, 1991) et chacun d'eux faisant appel en moyenne à 2 ou 3 intervenants, cela signifierait qu'au moins 20.000 personnes supplémentaires peuvent être considérées comme des éducateurs sportifs. Si l'on y ajoute tous les fonctionnaires permanents ou occasionnels de l'ADEPS, les instructeurs de fitness et les animateurs sportifs engagés par les pouvoirs publics (services des sports communaux et provinciaux) ou une multitude d'associations sans but lucratif actives dans le domaine des activités physiques et sportives ou du développement social, il est indéniable que l'« intervention en sport » concerne une partie non négligeable de la population francophone belge.

Si l'impact de l'activité physique est généralement considéré comme favorable (Hardman & Stensel, 2003), justifiant qu'elle soit recommandée par les plus hautes instances en matière de santé publique (WHO, 2001), il apparaît également que les conditions dans lesquelles elle est pratiquée doivent nécessairement respecter des critères de qualité. Ceci justifierait que soient exigées des compétences particulières de la part des intervenants devant à tout prix veiller à la santé de leurs « clients » et être capables de leur permettre d'atteindre

les objectifs fixés. Toutefois, force est de constater que, en Communauté française, malgré certaines tentatives qu'il convient de souligner, il n'existe pas à proprement parler de législation qui fixe clairement les attentes en matière d'objectifs et de critères de qualité dans les différents contextes de pratique, l'enseignement faisant toutefois exception.

Dans la suite du texte, nous nous attacherons à cerner quelques caractéristiques des éducateurs sportifs, à identifier leurs missions, à déterminer l'impact de leur action et, enfin, à proposer quelques pistes d'action susceptibles d'améliorer la qualité de leur travail.

Les caractéristiques des éducateurs physiques

Comme cela a été mis en évidence précédemment, il existe nombre de contextes d'intervention, justifiant que les caractéristiques des éducateurs physiques diffèrent considérablement d'un milieu à l'autre. Nous nous sommes intéressés séparément aux enseignants en éducation physique, aux entraîneurs sportifs et aux intervenants des autres contextes.

Les enseignants en éducation physique

Le Groupe de recherche inter universitaire UCL-ULg (2003) a interrogé 774 étudiants de 1^{ère} année et 260 de dernière année, inscrits dans les 12 instituts de formation de la Communauté française. Il apparaît clairement que la plupart d'entre eux sont issus du milieu sportif et ont vécu des expériences pédagogiques multiples (tableau 1). Bien qu'ayant suivi un minimum de deux périodes d'éducation physique hebdomadaires tout au long de leur scolarité, nous sommes en mesure de poser l'hypothèse que leur pratique sportive aura davantage influencé leurs représentations de l'activité physique que les discours de leurs enseignants et les contenus qu'ils ont proposés. Ceci signifie que les diplômés en éducation physique pourraient tendre à ne pas différencier les deux contextes de pratique dont les finalités devraient varier si l'on se réfère à la traditionnelle « guerre des méthodes » qui oppose depuis un siècle l'éducation physique au sport (Thomas, 1996).

**Tableau 1 – Expériences pédagogiques des étudiants en EP
(% de la population répondant affirmativement)**

	Première année		Dernière année	
	♂ %	♀ %	♂ %	♀ %
Exp. pédagogique en sport	49,7	56,2	53,0	49,1
Exp. pédag. en mouv. de jeunesse	46,1	50,4	51,7	58,1
Exp. pédagogique hors sport	16,5	17,5	20,9	20,0

La place prioritaire du sport dans les représentations des étudiants en éducation physique est confirmée par les facteurs qui, selon eux, les auraient incités à entreprendre ces études (tableau 2):

- l'amour du sport (le sport occupe une place importante dans ma vie, tous les sports m'intéressent, j'ai toujours aimé le sport...),
- le plaisir de la pratique sportive (je pratique le sport, j'ai besoin d'être actif, je dois me défouler...),
- le désir d'enseigner (je veux enseigner mes connaissances, je veux transmettre mon amour du mouvement, je veux motiver les jeunes à pratiquer un sport...),

- les aspects relationnels de la profession (j'aime les enfants, les contacts me plaisent, j'aime les relations professeurs - élèves...),
- les caractéristiques de la profession (c'est un job idéal pour une femme, c'est un métier où on a des vacances, le salaire est intéressant, ce n'est pas un travail de bureau, on peut être en plein air...),
- les débouchés professionnels nombreux (je voudrais gérer un centre sportif, il y a beaucoup de places vacantes au Luxembourg, ce métier offre de nombreuses perspectives...),
- l'intérêt pour les matières étudiées durant les études (j'aime les sciences, je veux enrichir mon bagage intellectuel dans le milieu sportif, je m'intéresse au développement physique et moteur...),
- les expériences antérieures (j'ai aimé mes humanités sportives, j'ai donné quelques cours de natation, j'ai pratiqué en club, c'est la suite logique de mes humanités...),
- les motivations négatives, réductrices (il n'y a pas trop de maths, c'est la seule chose que je sais faire ...),
- le sport vecteur de santé (le sport est épanouissant, le mouvement est source de santé, les jeunes s'épanouissent dans le sport...),
- l'influence de tiers (mon professeur d'éducation physique m'a conseillé, j'ai un oncle qui m'a dit que je pouvais y arriver...),
- l'accomplissement, le dépassement de soi (c'est un défi pour moi, c'est le domaine où je suis le meilleur, c'est un rêve d'enfance, je désire me perfectionner...),
- autres motivations (*je veux faire pratiquer le sport en clubs aux enfants, je veux promouvoir l'éducation physique, le sport me prend une bonne partie de mon temps, l'ambiance des milieux sportifs est sympathique...*).

Tableau 2 - Motivations du choix d'études selon l'année d'étude
(% d'étudiants proposant chaque catégorie)

	Années d'études			
	Première %	Dernière %	Totaux %	p
Amour du sport	60,2	55,8	59,1	
Désir d'enseigner	34,5	43,8	36,8	**
Aspects relationnels de la profession	32,6	40,0	34,4	*
Intérêt pour les matières étudiées	23,4	21,9	23,0	
Plaisir de la pratique sportive	20,4	28,8	22,5	**
Débouchés professionnels	15,0	8,5	13,3	**
Expériences antérieures	12,9	10,8	12,4	
Caractéristiques de la profession	11,0	13,1	11,5	
Autres	8,8	5,0	7,8	
Accomplissement de soi	8,7	8,5	8,6	
Sport et santé	5,9	3,5	5,3	
Influence de tiers	4,1	2,3	3,7	
Motivations négatives, réductrices	3,0	3,1	3,0	

Une autre question qui se pose consiste à savoir pourquoi on devient enseignant en EP. Sur l'ensemble des étudiants en EP interrogés dans l'étude mentionnée ci-dessus et dont le projet professionnel prioritaire consistait à devenir enseignant, les aspects relationnels (60,9%) et le désir d'enseigner (50,6%) représentent les deux principales catégories identifiées (figure 1). Trois autres catégories prennent également une importance qui mérite

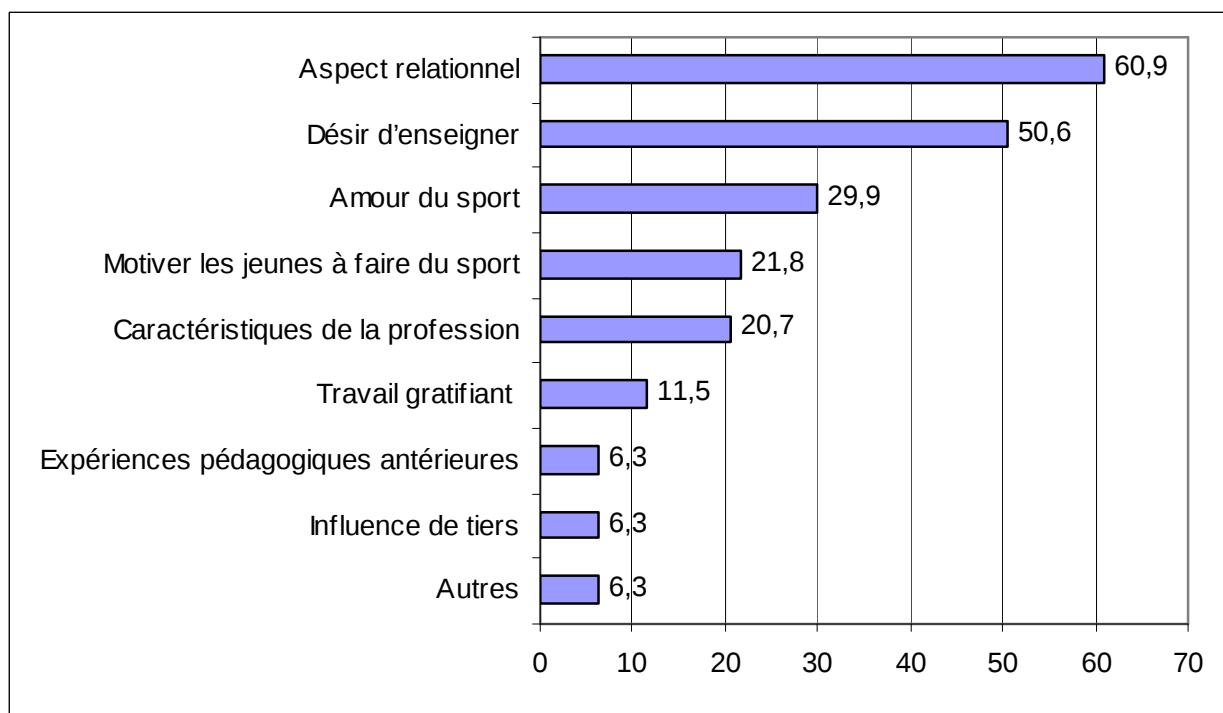


Figure 1 – Motifs associés au choix de l'enseignement comme orientation professionnelle prioritaire par les étudiants en EP

l'attention : l'amour du sport (29,9%), motiver les jeunes à la pratique du sport (21,8%) et les caractéristiques de la profession (20,7%). La possibilité de bénéficier d'un travail gratifiant, les expériences pédagogiques antérieures, l'influence de tiers et d'autres raisons représentent

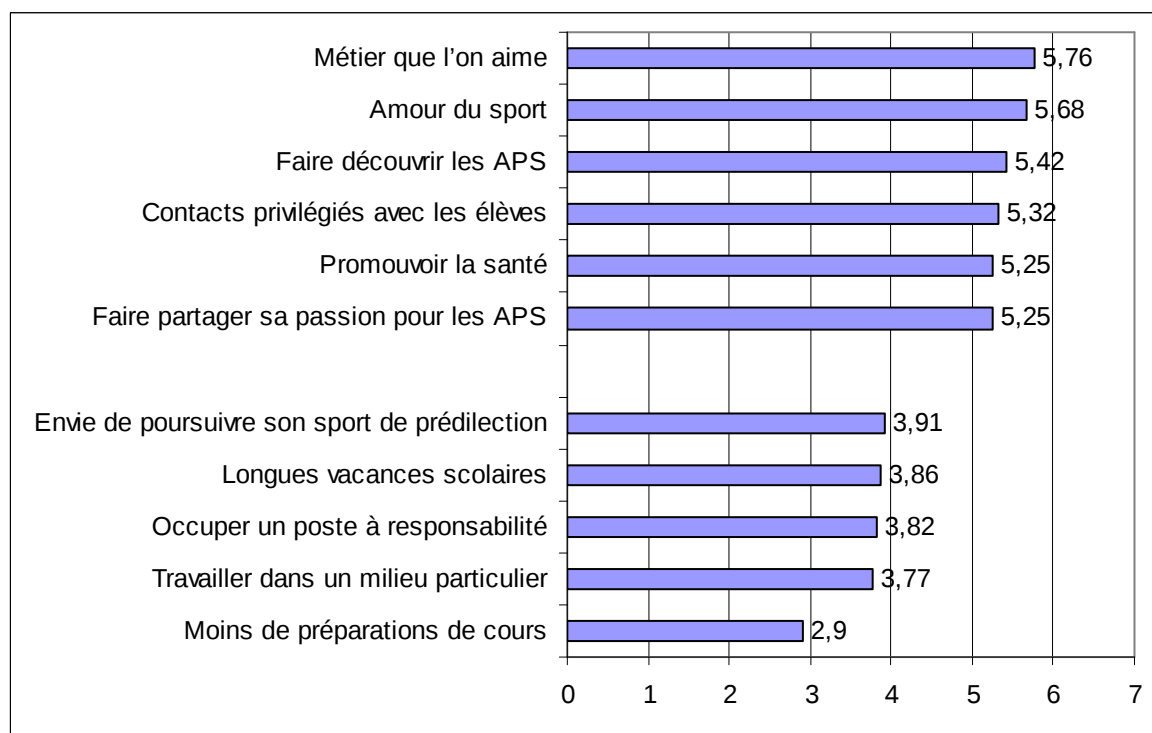


Figure 2 - Eléments susceptibles d'avoir influencé le choix de l'enseignement comme orientation professionnelle prioritaire (propositions les plus et les moins importantes sur l'ensemble de celles qui ont été présentées). Degré d'importance sur un maximum de 6

des catégories nettement moins importantes. Nous constatons ainsi l'amour du sport perd de l'importance dans le choix de la profession soulignant que les futurs enseignants sont capables de faire abstraction de leurs motifs de participation personnels pour s'orienter vers d'autres attentes. Il n'en reste pas moins que le risque d'observer une concentration des éducateurs physiques scolaires sur les objectifs plus spécifiques du sport subsiste.

La figure 2 permet d'identifier les motifs considérés comme les cinq plus ou cinq moins importants dans le choix d'une carrière pédagogique. L'item dont le score est le plus élevé est lié aux caractéristiques de l'emploi : « Métier que l'on aime ». Ensuite vient un élément caractéristique des aspects sportifs : « Amour du sport ». Les autres items appartiennent aux aspects scolaires : « Faire découvrir les activités physiques et sportives » et entretenir des « Contacts privilégiés avec les élèves », et deux associés aux caractéristiques de l'emploi : « Promouvoir la santé » et « Faire partager sa passion pour les activités physiques et sportives ». Les quatre éléments les moins importants relèvent principalement des caractéristiques de l'emploi (moins de préparations de cours, travailler dans un milieu particulier, occuper un poste à responsabilité, longues vacances scolaires). Le cinquième appartient aux aspects sportifs (envie de poursuivre son sport de prédilection). Ces facteurs justificatifs du choix de l'enseignement comme projet professionnel prioritaire présentent un parallélisme avec les motivations à la base du choix des études d'éducation physique. Ceci confirme le lien entre la formation et l'idée des débouchés professionnels.

Enfin, nous nous sommes penchés sur la représentation par les étudiants des qualités principales d'un bon professeur d'éducation physique. Quatre groupes ont été identifiés :

- Catégories proposées par plus de 30% des étudiants : proche des jeunes (50,5%), dynamique, motivé (48,3%), bon pédagogue (44,4%), enjoué, de bonne humeur (35,6%), patient, tolérant (32,2%).
- Catégories proposées par 20 à 30% des étudiants : sportif, en bonne santé (28,3%), a de l'autorité (26,2%), possède des qualités morales (21,4%).
- Catégories proposées par 10 à 20% des étudiants : créatif, imaginatif (11,6%) connaît sa matière (10,3%).
- Catégorie proposée par moins de 10% des étudiants : aime enseigner (9,3%) ; organisé, méthodique (8%), travaille beaucoup, se dévoue (7,3%), bonne formation, cultivé (6,5%), aime sa matière (6,1%), sens de l'humour (4,5%) ; pas trop d'autorité (2,8%) ; réfléchit sur sa pratique (2,5%), confiant (1,3%).

Les étudiants soulignent ainsi tout l'intérêt accordé au contact avec les jeunes et à leur compréhension. Le caractère d'interaction continue entre l'enseignant et l'élève, une caractéristique essentielle de l'enseignement, apparaît très clairement dans les choix prioritaires. Ces résultats soulignent par ailleurs une cohérence certaine entre les motifs du choix de l'enseignement comme activité professionnelle prioritaire et les représentations des caractéristiques du bon enseignant.

L'implication des enseignants en EP dans le sport et leur attachement à ce contexte de pratique est également mise en exergue dans l'analyse de leurs activités complémentaires. Ainsi, le Groupe de recherche (2003) a comparé les réponses fournies par 188 enseignants en éducation physique diplômés en 1984, 1985 et 1986 et celles de 156 professeurs ayant obtenu leur diplôme en 1992, 1993 et 1994. Dans la suite du texte, nous les appellerons respectivement promotions A et B. Ces deux échantillons avaient été choisis parce qu'ils se différenciaient nettement comme antérieurs et postérieurs à la mise en application des nouvelles normes en matière d'encadrement et qu'ils concernaient des

diplômés de deux générations distinctes, les programmes de formation suivis ayant évolué de manière significative entre les deux périodes choisies. L'ancienneté moyenne des diplômés des deux échantillons correspond à 17,2 et 8,9 ans.

Même si les proportions pourraient être sous-estimées, retenons que près de 29% des diplômés du groupe A déclarent exercer une autre activité professionnelle tandis que 39,1% de leurs collègues sortis dans les années 90 sont dans le même cas. La différence est significative ($p = 0,043$). Il semble logique que les plus jeunes soient davantage impliqués dans des activités hors du domaine scolaire, en parallèle avec leur métier. En effet, leurs obligations familiales, leur souci de se faire connaître sur le marché de l'emploi et un besoin d'argent pour répondre à leurs projets les poussent très certainement à diversifier et à multiplier leurs activités en dehors de l'école. Ceci correspond à une analyse faite par Williams (1993) chez des enseignants américains.

Si les hommes et les femmes diplômés dans les années 90 déclarent exercer d'autres activités professionnelles dans des proportions semblables, 32,3% des hommes diplômés entre 84 et 86 déclarent exercer ce type d'activité contre 26,1% de leurs collègues féminines. La différence n'atteint pas le seuil de signification statistique mais va toutefois dans le même sens que les résultats obtenus par Carreiro da Costa, Correia & Onoffre (1998). La situation différente que nous constatons selon l'ancienneté des diplômés permet de supposer l'évolution des habitudes selon le sexe. En effet, chez les plus jeunes diplômés dont le statut est généralement plus précaire, disposer d'une activité complémentaire permet d'assurer un revenu suffisant. Leur situation socio-économique étant généralement moins confortable que celle de leurs aînés, il semblerait que les femmes s'engagent plus volontiers dans la pratique d'activités de complément que lorsque leur situation familiale est plus favorable.

D'après le tableau 2, il apparaît que l'activité dans diverses associations sportives est majoritaire parmi les activités extra scolaires des enseignants. En revanche, les femmes travaillent davantage dans des centres de fitness. L'évolution du marché des loisirs et des demandes en matière d'encadrement des activités physiques et sportives permet aux jeunes diplômés de trouver des débouchés extra scolaires que leurs aînés n'étaient pas en mesure de rencontrer. En outre, il se pourrait qu'une culture différente de l'emploi dans les activités physiques et sportives se développe actuellement. Ces constatations permettent de se rendre compte qu'une partie des professeurs d'éducation physique disposent d'une expérience pédagogique diversifiée. Cette dernière peut constituer un élément positif s'ils s'en servent comme un moyen d'ancrer leurs activités scolaires dans la réalité culturelle.

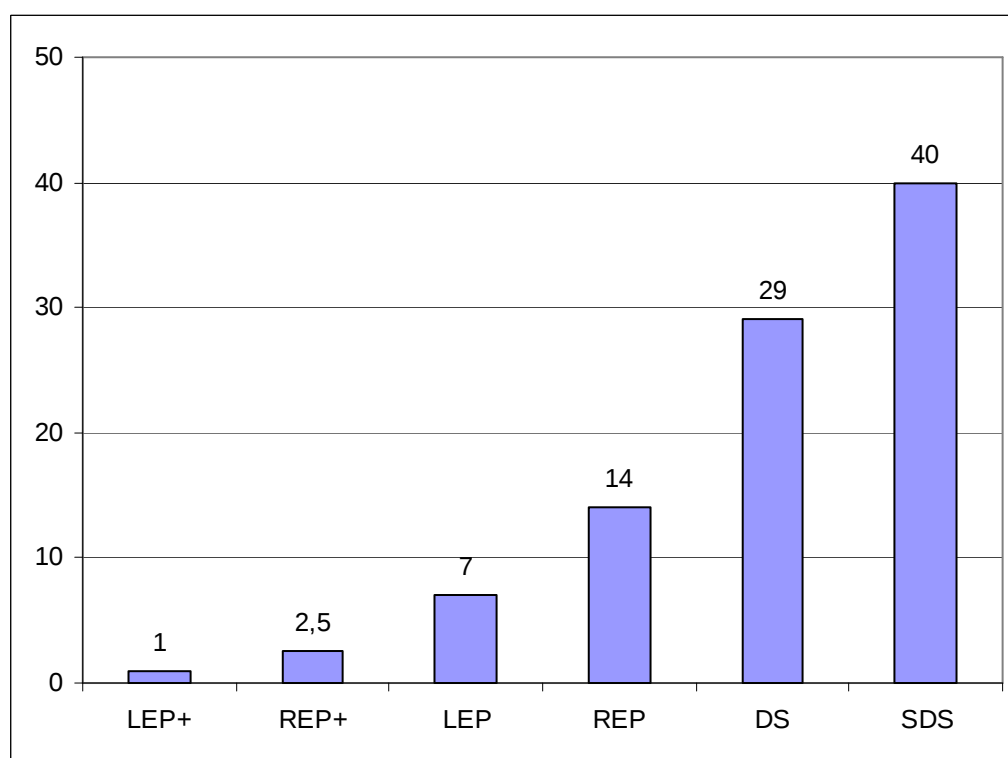
Tableau 2 - Types d'activités extrascolaires exercées par les diplômés

	Promotions 84 - 85 - 86			Promotions 92 - 93 - 94		
	♂ %	♀ %	P	♂ %	♀ %	P
Centre de fitness	0	6,9		3,8	12,9	
Clubs sportifs, cours du soir, asbl	93	75,9	0,04	75,5	77,4	
Commerce	0	0		1,9	6,5	
Service public	2,3	3,4		9,4	3,2	
Autre	4,7	13,8		9,4	0	

Les entraîneurs

Cloes & Theunissen (2006) ont interviewé 26 responsables fédéraux impliqués dans 14 disciplines sportives différentes. Une majorité d'entre eux (11 fédérations sur 14) considèrent qu'il y a actuellement une pénurie d'entraîneurs dans les clubs (*"Il y a trop de demandes, il y a trop de cours [à assurer]. Le [sport] à la limite a trop de succès par rapport au nombre d'enseignants."* - Fédé 7.2, l 6-7 ; *"Oui, très régulièrement, il y a des recherches d'entraîneurs..."* - Fédé 2.2, l 22). Cette pénurie se marque à tous les niveaux ou, dans certains cas, essentiellement à haut niveau (*"Non, il y a une difficulté de trouver des entraîneurs, surtout des entraîneurs de haut niveau."* - Fédé 8.1, l 20-21). Toutefois, l'absence de listings actualisés représente une lacune qui devrait être comblée le plus rapidement possible.

Contrairement aux éducateurs physiques impliqués en milieu scolaire, les entraîneurs et animateurs sportifs n'ont généralement pas suivi de formation les préparant à remplir leurs missions (figure 3). Marique et Gérard (1991) soulignaient que le dévouement des bénévoles devait être mis en exergue et que des moyens étaient nécessaires pour pallier leur manque de formation. La situation fait parfois l'objet de critiques qui, heureusement, sont suivies de propositions destinées à améliorer la situation (Deserf, 2002).



**Figure 3 – Répartition de l'encadrement dans les clubs sportifs
(Marique & Gérard, 1991)**

Globalement, les responsables fédéraux considèrent que les diplômés font preuve d'un niveau de qualité supérieur au niveau de leurs entraînements (Cloes & Theunissen, 2006). Cette qualité se marquerait par un niveau d'entraînement plus élevé, de meilleurs résultats sportifs et, élément important, par l'utilisation des informations proposées dans le cadre des formations et, notamment, le développement d'un vocabulaire et de référentiels communs entre les entraîneurs diplômés.

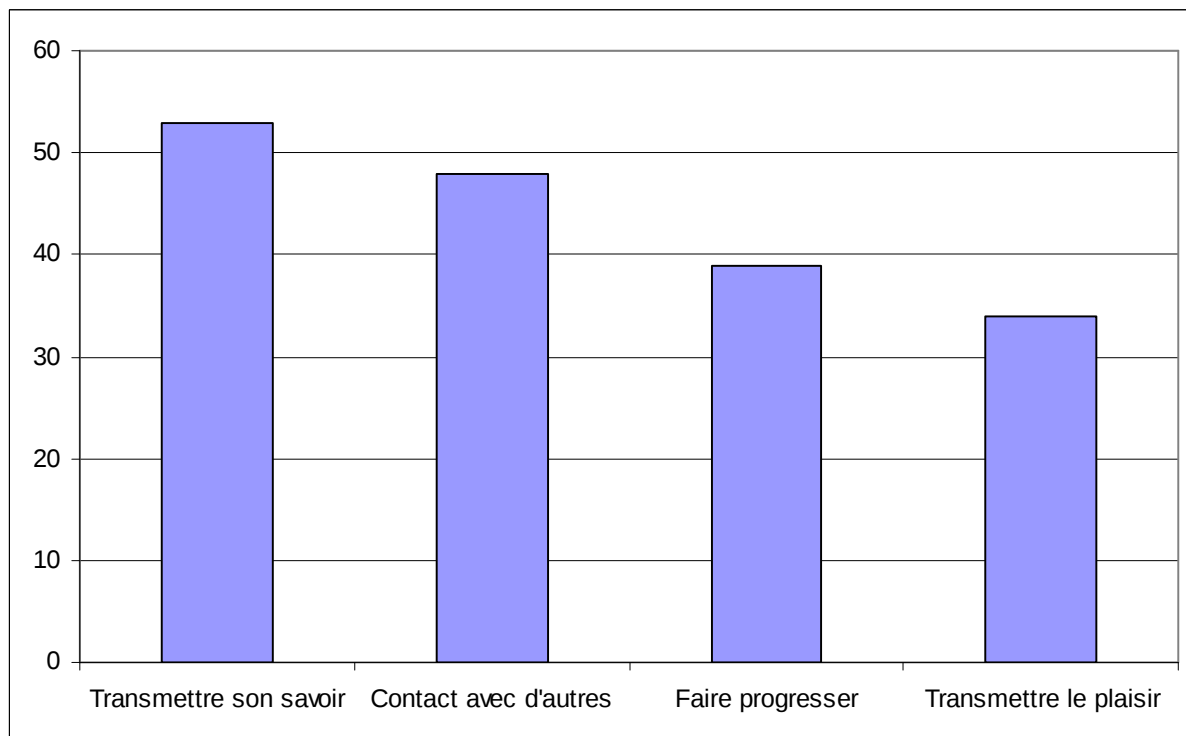


Figure 4 – Motifs d'implication des entraîneurs

Selon Langer (2007), les motifs avancés par les entraîneurs de volley-ball suivant une formation de niveau 1 (initiateur), pour expliquer leur engagement dans l'entraînement, s'avèrent essentiellement liés à un besoin de se mettre au service des sportifs (figure 4). Dorsch, Riemer, Sluth, Paskevich & Chelladurai (2002) ont identifié les quatre facteurs les plus efficaces pour prédire le niveau d'effort qu'un bénévole consentira et qui expliquent 58% de la variance de l'implication. L'acceptation du rôle (comprendre ses responsabilités et accepter de jouer le rôle attendu) constitue de loin le facteur le plus important, représentant à lui seul 53% de la variance. La satisfaction par rapport au service rendu, la clarté du rôle et l'efficacité perçue dans le rôle jouaient un rôle moins remarqué mais tout aussi fondamental.

Les éducateurs actifs dans les autres contextes

Par voie de questionnaires, Cloes, Laraki, Zatta et Piéron (2000) ont interrogé 116 clients de centres de (re)mise en forme et 30 instructeurs d'aérobic. Les premiers devaient notamment énumérer cinq qualités personnelles et professionnelles de leurs instructeurs puis déterminer le degré d'importance qu'ils accordaient à 20 propositions relatives à des critères de qualité fréquemment mentionnés dans la littérature. Les mêmes questions étaient posées aux instructeurs. Les qualités des instructeurs d'aérobic ont été classées en neuf catégories. Dans les deux groupes, les qualités humaines représentent la catégorie la plus souvent évoquée (figure 5). Alors que les participants se réfèrent davantage aux aspects liés à la personne (qualités humaines, dynamisme, motivation, technique), les instructeurs privilégient proportionnellement plus des critères « professionnels » (compétences pédagogiques, approche professionnelle, formation, image). Ceci concorde fidèlement à l'image fournie par les motivations des clients pour qui la pratique est notamment liée à la recherche de défoilement, de relations humaines et de relaxation (Abalea, 1995). Les avis des intervenants traduiraient au contraire leur conscience professionnelle.

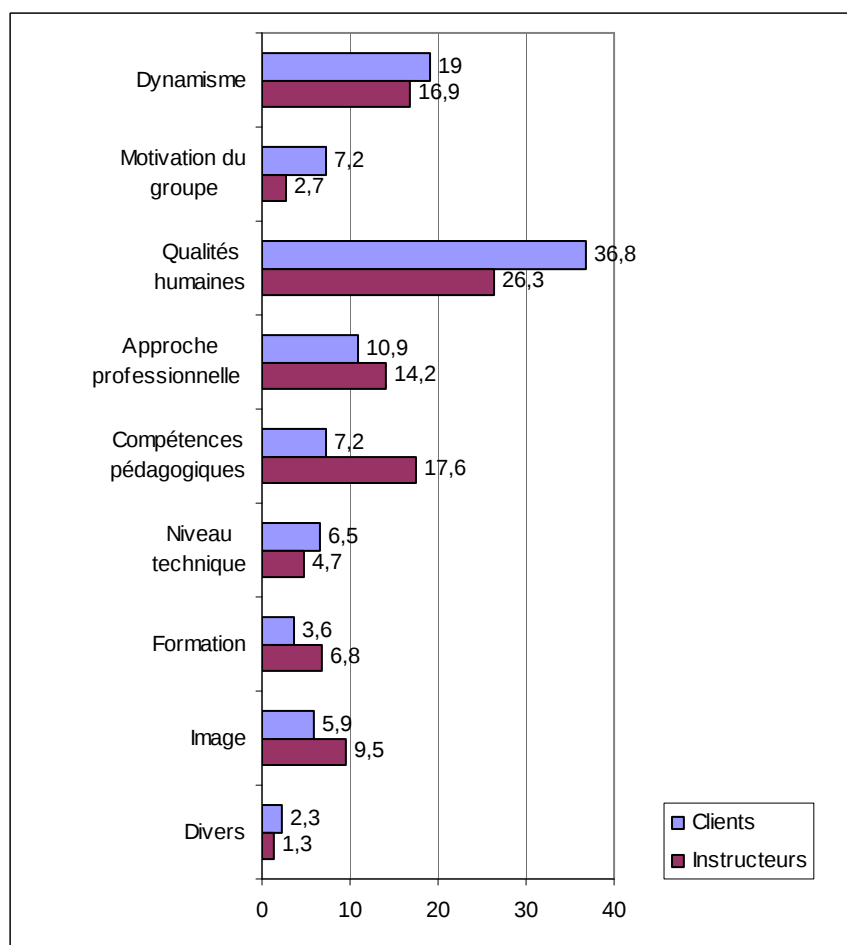


Figure 5: Distribution des catégories relatives à la qualité des instructeurs (Cloes et al., 2000)

Les missions des éducateurs physiques

En nous basant sur des documents officiels et sur les représentations des principaux acteurs en présences, nous nous proposons de faire ressortir les attentes que la société formule à l'égard des intervenant dans les trois contextes que nous avons distingués précédemment.

Education physique

Le « Décret Mission » (Ministère de la Communauté française, 1997) indique clairement que tout enseignant doit promouvoir le développement de chaque élève en tant qu'individu et l'amener à être un citoyen adapté à la société moderne. Trois groupes de compétences ont été attribués à l'éducation physique scolaire (Ministère de la Communauté française, 1999, 2000) - la condition physique ; les habiletés gestuelles ; la coopération socio-motrice – tandis qu'elle doit poursuivre quatre finalités – la santé, la sécurité, l'expression, la culture sportive. Il est intéressant de vérifier si les différents acteurs de la relation pédagogique sont conscients de ces objectifs.

Piéron, Cloes, Luts, Ledent, Pirotin & Delfosse (1998) ont interrogé 277 élèves de 13 à 18 ans de 39 classes différentes à propos des objectifs de l'éducation physique scolaire. Les résultats montrent clairement que la recherche de la santé (associée dans cette étude au fait

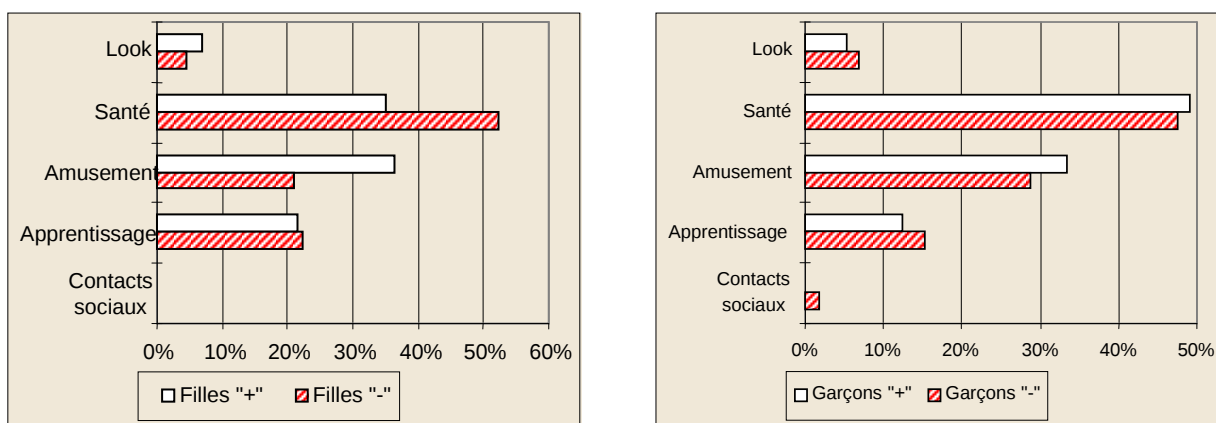


Figure 6 – Objectifs de l'éducation physique scolaire identifiés par des élèves de l'enseignement secondaire (Piéron et al., 1998)

d'être en bonne condition physique) et l'amusement figurent au centre de leurs représentations (figure 6).

Il a été demandé aux étudiants de première année en éducation physique et à leurs condisciples de dernière année ce qu'ils pensaient du rôle du cours d'éducation physique à l'école (Groupe de recherche, 2003). L'ensemble des réponses fournies a été synthétisé en 10 facteurs représentatifs de la fonction de l'éducation physique à l'école :

- répondre au besoin de mouvement : « *Se défouler* », « *Se dépenser* », « *S'extérioriser* »,
- se détendre : « *Déstresser* », « *S'amuser* », « *Se divertir* », « *Se laisser vivre* »,
- inviter au mouvement : « *Inciter à bouger* », « *Permettre de ne pas rester inactif* », « *Faire du sport* », « *Ne pas seulement rester assis devant l'ordi* »,
- développer le corps : « *Entretenir sa condition physique* », « *Apprendre certaines techniques sportives* », « *Atteindre des aptitudes minimales* »,
- donner le goût du sport : « *Se découvrir une passion* », « *Donner envie de commencer un sport* »,
- apprendre à vivre en société : « *Apprendre le fair-play* », « *Donner l'esprit d'équipe* », « *Donner le sens moral* », « *Apprendre à collaborer* »
- apprendre à mieux se connaître : « *Améliorer son schéma corporel* », « *Voir nos failles* », « *Comprendre le fonctionnement de son corps* »,
- améliorer le climat scolaire : « *Empêcher la violence en se défoulant* », « *Rendre l'école plus agréable* », « *Améliorer les contacts prof-élèves* »,
- favoriser la qualité de vie : « *Education à la santé* », « *Epanouissement global de l'individu* », « *Eveil global de l'enfant* »,
- autres : « *Ne sert pas à grand chose* », « *Développer le sport* », « *Se dépasser* », « *Etre dehors* », « *A apprendre* », « *Se forger une personnalité tout au long des études* ».

Les résultats sont présentés au tableau 5. On y remarque que l'avis des étudiants de dernière année diffère très largement de celui des étudiants de première année. Seuls, deux facteurs ne sont pas significativement différents. Il ne fait aucun doute que cursus de la formation initiale a très largement fait évoluer les représentations des étudiants quant au rôle joué par l'éducation physique en milieu scolaire. Selon Graham, Hohn, Werner & Woods (1993), les conceptions de l'éducation physique des étudiants entrants sont générales et visent principalement la bonne forme physique et la santé, soulignant l'influence de leur propre

pratique sportive. Les étudiants aguerris, quant à eux, se centrent plus sur l'aspect pédagogique et mettent en exergue l'acquisition d'habiletés motrices.

**Tableau 5 - Représentations du rôle de l'éducation physique à l'école
(% d'étudiants mentionnant la catégorie)**

	Années d'études			P
	Première %	Dernière %	Totaux %	
Favoriser la qualité de vie	38,0	53,8	42,0	***
Développer le corps	33,9	25,0	31,6	**
Se détendre	23,8	7,3	19,6	***
Donner le goût du sport	20,7	33,1	23,8	***
Répondre au besoin de mouvement	19,6	10,4	17,3	***
Apprendre à vivre en société	15,2	26,9	18,2	***
Inviter au mouvement	12,9	8,8	11,9	
Apprendre à mieux se connaître	6,6	12,3	8,0	**
Améliorer le climat scolaire	1,6	1,9	1,6	
Autres	9,6	16,5	11,3	**

Mees, Renard & Carlier (1998) ont demandé à des directeurs de leur expliquer ce qu'ils attendaient des cours d'éducation physique. Il en ressort que, sur les axes « développement individuel global », « composante motrice » et « activités physiques et sportives », les chefs d'établissement ont identifié des objectifs suivants : développement global de l'élève, délassement – défoulement – divertissement, découverte et initiation aux APS.

A l'analyse de ce qui précède, le plus étonnant est certainement que, dans des recommandations officielles et représentations des différents acteurs, le fait d'amener les élèves à adopter un style de vie actif tout au long de leur vie n'apparaît qu'en filigrane comme mission de l'éducation physique. Il nous semble pourtant qu'il s'agit là de l'objectif prioritaire de cette discipline scolaire. Depuis une dizaine d'années, une littérature importante souligne pourtant le rôle fondamental que le professeur d'éducation physique peut jouer à ce niveau. Tappe & Burgeson (2004) considèrent ainsi cette discipline comme la « pierre d'angle » (« cornerstone ») de la lutte contre la sédentarité, fléau moderne associé à de nombreuses maladies de la société contemporaine que cette dernière contribue d'ailleurs à développer.

Toutefois, l'éducation physique ne peut, seule, modifier le style de vie des élèves parce que son statut au sein des établissements scolaires est souvent limité et que, dans l'esprit de nombre d'acteurs de l'Ecole, elle entre, en compétition avec l'acquisition des connaissances dites fondamentales que l'on retrouve dans des matières enseignées en classe. En conséquence, la promotion de l'activité physique devrait devenir une priorité de toutes les personnes impliquées dans la vie scolaire et l'enseignant en éducation physique devrait ainsi être placé au centre de ce processus (Pate et al., 2006). Le concept d'« école active » est ainsi apparu il y a une dizaine d'années (Cale, 1997) et la popularité des approches multisectorielles dans la promotion de l'activité physique à l'école grandit en raison de leur efficacité.

Entraînement

La mission traditionnelle des clubs sportifs consiste à former des pratiquants performants, à organiser des compétitions officielles et à mettre tout en œuvre pour obtenir

des titres ou records (Miège, 2000). Leur rôle dans la détection et la formation d'une relève fait également partie des objectifs habituels. Plus récemment, une mission supplémentaire est apparue. Elle concerne des matières éducative, sociale et de santé publique et a justifié une certaine intervention des autorités publiques dans les affaires sportives.

Dans le décret organisant le sport adopté par le Gouvernement de la Communauté française (Ministère de la Communauté française, 1999), la notion de « cercle » a été préférée à celle de « club ». Elle est définie comme une association de sportifs affiliés à une fédération sportive ayant pour but de (1) promouvoir une ou des activités physiques constituant une pratique sportive, (2) contribuer à l'épanouissement et au bien-être physique, psychique et social des membres par des programmes permanents et progressifs, (3) favoriser leur participation à des activités libres ou organisées tant sous forme de compétition que de délassement.

Outre une mention relative à l'obligation des cercles d'offrir des conditions de pratique garantissant la sécurité des participants, ce décret aborde la notion de qualification des intervenants dans l'encadrement technique et pédagogique. Ceci souligne que le législateur a pris conscience du rôle fondamental et de la responsabilité des éducateurs sportifs qui s'occupent des centaines de milliers de pratiquants. Un autre volet du décret concerne la prévention du dopage dans laquelle les entraîneurs figurent en première ligne, mettant en exergue la place particulière qu'ils devraient occuper en matière de développement d'une éthique sportive dans le chef de tous les athlètes.

Sur le terrain, le cadre légal dont s'est doté la Communauté française n'est malheureusement soutenu que par des actions ponctuelles susceptibles d'aider le mouvement sportif à améliorer l'encadrement des sportifs. Les fédérations sportives sont ainsi devenues directement responsables de la formation spécifique de leurs entraîneurs, de la mise en place d'un processus de certification (exigence d'un niveau de formation pour entraîner) et du contrôle de la formation continue. En fonction de leurs ressources humaines et financières – souvent liées à la notoriété de leur discipline – les fédérations semblent peiner à atteindre les standards de qualité que l'on pourrait attendre (Cloes & Theunissen, 2006). De leur côté, combinant une activité professionnelle et des tâches d'encadrement sportif, les entraîneurs rencontrent des difficultés pour se former.

D'après Langer (2007), les entraîneurs considèrent que leurs missions consistent avant tout à enseigner les bases de leur discipline aux sportifs et d'assurer l'évolution de ces derniers tout en leur garantissant le plaisir nécessaire que la pratique doit amener (figure 7). Enfin, il leur incombe de développer les relations humaines au sein des groupes dont ils sont responsables.

Il apparaît donc qu'actuellement, les praticiens ne soient pas encore clairement conscients de leur rôle social lié à la transmission des valeurs que les activités physiques et sportives devraient véhiculer : égalité des chances, fair-play, solidarité (Cloes, 2002). Par l'intermédiaire de leurs intervenants, les associations sportives devraient apporter une contribution décisive à l'éducation et à la formation des jeunes à la vie démocratique et sociale. Une initiation à l'éthique sportive devrait ainsi faire partie des priorités.

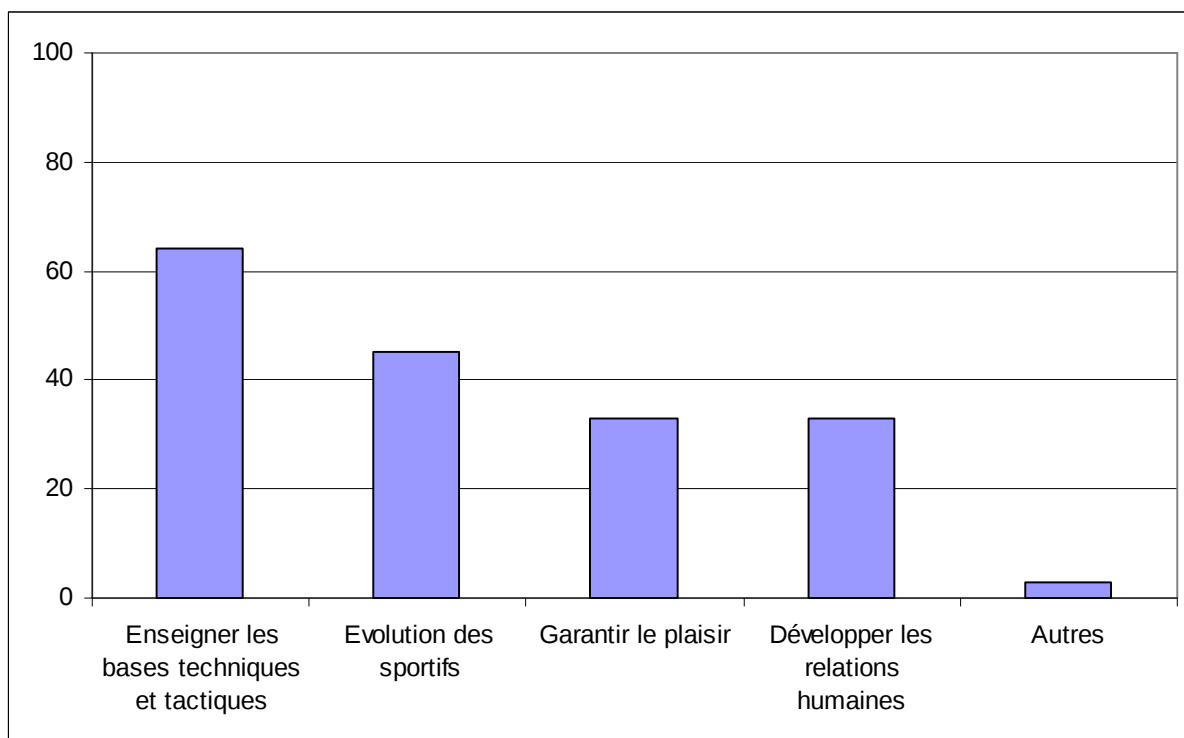


Figure 7 – Les missions d’un entraîneur (Langer, 2007)

Autres contextes

Le développement des loisirs actifs est un phénomène de société et peut être rapproché des efforts entrepris afin de lutter contre la sédentarité galopante de la société. Toutefois, il ne touche le plus souvent que les groupes de population bénéficiant de revenus et, par conséquent, une proportion limitée de citoyens. En effet, il est admis qu’une fracture se marque de plus en plus au niveau de la population de tous les pays où la proportion d’individus économiquement et socialement défavorisés augmente.

Selon Chifflet (1995), un des défis des structures du sport consiste à répondre aux nouveaux besoins des citoyens établis en micro sociétés composées d’individus possédant des caractéristiques sociologiques semblables (métier, famille, âge, milieu social et/ou économique) ou des attentes corporelles similaires (détente, vacances sportives, mise en forme, compétition sans entraînement, nouveautés, ...).

Dans ce secteur où les opérateurs traditionnels font place à des initiatives originales et, souvent, directement intéressées par les profits que laissent entrevoir les niches économiques en création, la garantie d’un service de qualité est directement attaché aux lois du marché. Un exemple particulièrement frappant est celui des centres de remise en forme où le meilleur côtoie le pire (££££).

Si du côté néerlandophone des initiatives ont déjà été entreprises afin de développer un système de labellisation des centres de fitness, les autorités de la Communauté française viennent de mettre en place un groupe de travail visant à légiférer la formation des animateurs.

En fait, le caractère commercial des activités proposées implique que les missions de ces éducateurs sportifs sont directement déterminées par les attentes de leurs clients, pour autant qu'elles respectent les principes éthiques fondamentaux. Crahay (1998) s'est intéressée à l'identification des critères de motivation et de satisfaction des utilisateurs de centres de fitness (tableau 6). Il apparaît clairement que les participants privilégient leur bien-être, justifiant que les intervenants soient compétents dans ce domaine.

Tableau 6 - Motifs de participation dans les centres de fitness - % de personnes considérant la proposition comme importante ou très importante (Crahay, 1998)

S'entretenir	97
S'amuser	96
Se relaxer	93
Bouger	92
Santé	88
Se muscler	80
Passion	65
Maigrir	55
Faire des connaissances	54
Sortir de chez soi	46
Accompagner un(e) ami(e)	15

Kyungro & Young (2003) ont listé les compétences que devraient maîtriser les instructeurs de fitness. Elles sont classées en deux catégories : les compétences de tâche et les compétences personnelles. Les premières regroupent les connaissances et les capacités requises pour effectuer le travail, préparer de bons programmes d'entraînement en fonction du niveau des participants. Les secondes concernent davantage les caractéristiques personnelles. Les auteurs ont identifié une série de 37 critères. Ces derniers sont proposés au tableau 7 dans lequel celles qui sont considérées comme les plus importantes sont surlignées.

Tableau 7: Compétences des moniteurs d'un centre de fitness (Kyungro & Young, 2003)

Traits personnels	Professionalisme	Capacités	Compétences de management	Education/expérience	Compétences d'enseignement	Service orientation
Enthousiasme	Attitude positive envers apprentissage d'autres sports/activités fitness	Travailler avec collègues	Gestion du temps	Certificat premiers secours	Réactions fonction performance des membres	Orientation client dans le service
Persévérance	Fierté profession fitness	Rester à la hauteur	Gestion des risques	Instruction sportive/fitness	Plans d'élaboration instructive et exécution	Encourager les membres
Confiance	Maîtrise matière	Enseigner sport/ activité fitness	Résolution de problèmes	Sport/fitness degré d'enseignement	Qualités d'encadrement démonstratives	Assistance à tout moment
Intégrité	Habitude de dignité	S'adapter aux situations	Gestion de facilité	Certificat d'instruction	Se servir du temps	Information sur les

				sport/fitness	d'instruction	nouveaux programmes
Humain	-	Enseigner variété de sport/activités fitness	Communication	Association sport/fitness	Patience pendant instruction	Informers les clients désireux
Santé - forme physique	-	-	-		Instruction selon expérience et capacité des membres	Répondre aux suggestions et plaintes des membres

Impact de l'intervention

Milieu scolaire

Tenant compte de la diversité des contextes de pratique entre les établissements scolaires et des différences interindividuelles existant chez les enfants, les programmes de l'éducation physique prônent l'utilisation d'outils d'évaluation dans lesquels les progrès de chaque élève constituent un élément déterminant (Ministère de la Communauté française, 2000). Ceci justifie l'absence d'épreuves uniques et d'évaluation normative qui permettraient de situer sans équivoque les caractéristiques physiques et motrices des jeunes et leur évolution.

D'après les résultats fournis par le baromètre de la condition physique chez les jeunes (Heyters & Marique, 2004), il apparaît que tous les indicateurs confirment la diminution de la condition physique que déplorent tous les éducateurs sportifs. Par ailleurs, si l'on en croit les professeurs d'éducation physique, la motricité de base des jeunes ne fait que se détériorer comme en témoigne des problèmes de coordination, de latéralité ou de rythme qui limitent l'apprentissage des habiletés. Cette situation préoccupante trouve bien sûr son origine dans une multitude de facteurs parmi lesquels la sédentarisation de la société, une perte du « goût de l'effort » et une spécialisation parfois précoce des pratiques physiques joueraient un rôle non négligeable. En revanche, le taux d'engagement moteur des élèves dans les leçons d'éducation physique s'avère souvent très loin des seuils susceptibles d'amener des effets concrets sur la condition physique et la santé des élèves (10 à 15 minutes en moyenne sur 35 passées dans la salle de sport), justifiant qu'une attention toute particulière soit réservée au choix de l'organisation et à la motivation des élèves.

Si toutes les études portant sur l'attitude des élèves à l'égard de l'éducation physique indiquent que les élèves apprécient très majoritairement cette matière et lui accorde une importance certaine, leur motivation réelle dans les salles d'éducation physique laisse pourtant souvent à désirer (Cloes, Ledent & Piéron, 2004). Le statut de cette discipline scolaire est généralement perçu comme secondaire, tant par les enseignants que les élèves et cette différence est nettement ressentie par les éducateurs sportifs (Saker, 2006 ; Lecomte & Carlier, 1999). Ceci signifie qu'une présence séculaire de l'éducation physique dans les programmes de cours obligatoires n'a pas permis de résoudre l'éternel conflit portant sur la place à accorder dans la formation au développement du corps et de l'esprit. La situation n'est toutefois pas désespérée puisque certains enseignants parviennent localement, grâce à une implication complète dans le processus pédagogique, à imposer cette discipline comme un indispensable élément de la formation. Dans ces cas, un des éléments clés est le projet

d'établissement grâce auquel le professeur d'éducation physique est en mesure de montrer l'étendue des apports qu'il est à même de fournir aux élèves et à l'ensemble de la communauté éducative.

En utilisant le cadre du modèle de Cale (1997), Van Hoya, Motter & Cloes (accepté) ont analysé le contexte de huit écoles choisies en raison de leur bonne réputation à propos de la place accordée aux activités physiques. Quatre étaient localisées en Communauté française, une en Angleterre et trois en Communauté germanophone. Le tableau 8 synthétise les principaux constats. Comme on pouvait s'y attendre, l'école anglaise respecte plus étroitement les caractéristiques d'un « école active ». Ceci est lié au fait qu'elle se conformait aux exigences d'un programme gouvernemental visant à accentuer la place du sport et des activités dans les écoles (PE, School Sport and Clubs Links Strategy). L'accent placé sur l'éducation à la santé et la promotion d'un style de vie actif n'était guère aussi marqué dans les établissements belges. Le meilleur exemple de cette situation relève de l'absence de projet écrit en matière d'activité physique dans 6 des 7 écoles. Dans ces dernières, tous les membres de l'équipe éducative partageaient une opinion favorable à l'égard de la promotion de l'activité physique mais, lorsqu'une description précise des actions concrètes ou des stratégies était demandée, les discours devenaient beaucoup plus vagues. L'investissement de l'école dans l'éducation physique et le statut de cette dernière au sein de l'établissement différaient également entre l'exemple anglais et ceux de notre pays où ils étaient nettement moins présents. Ceci peut certainement s'expliquer par le manque de culture sportive dans nos régions, résultant de budgets étiqués, manque de ressources, faible motivation, ... Les écoles des deux communautés linguistiques belges différaient essentiellement en termes de support,

Tableau 8 – Analyse des contextes scolaires (Ecoles 1-4 = CF ; 5 = UK ; 6-8 = CG)

Ecoles	Politique	Intérêt	Environnement	Soutien	Activités parallèles	Programme	Liens communautaires
1	Aucune	Intérêt pour l'EP	Infrastructures insuffisantes	Accord de la direction	Compétitions extrascolaires	Détente	1 lien
2	Aucune	Faible intérêt pour l'EP	Bonnes infrastructures	Accord de la direction	Activités extrascolaires	Détente	Aucun lien
3	Aucune	Faible intérêt pour l'EP	Bonnes infrastructures	Accord de la direction	Compétitions extrascolaires	Détente	Aucun lien
4	Ecrit	Intérêt pour l'EP	Bonnes infrastructures	Accord de la direction	Compétitions extrascolaires	Détente	1 lien
5	Ecrit	Intérêt marqué pour l'EP	Excellentes infrastructures	Engagement de la direction	Les deux	Santé	Plus de 3 liens
6	Aucune	Intérêt pour l'EP	Bonnes infrastructures	Accord de la direction	Compétitions extrascolaires	Santé	2 liens
7	Aucune		Bonnes infrastructures	Indépendance des professeurs d'EP	Compétitions extrascolaires	Détente	2 liens
8	Aucune	Intérêt pour l'EP	Bonnes infrastructures	Indépendance des professeurs d'EP	Compétitions extrascolaires	Santé	2 liens

programme et liens communautaires. En Communauté germanophone, les enseignants en EP semblent plus indépendants, le cours d'EP paraît davantage centré sur la santé et plus de relations seraient établies entre les écoles et la communauté locale. Par ailleurs, les écoles du réseau catholique présentent un intérêt plus marqué à l'égard de la promotion de l'activité physique que les écoles officielles. Ceci pourrait être rapproché de l'interprétation divergente du programme par les responsables de chaque réseau (Carlier, 2007).

Par ailleurs, en interrogeant les élèves de dernière année des mêmes écoles (n= 128, 49, 46), Cloes, Motter & Van Hoyer (accepté) ont montré que les élèves anglais perçoivent beaucoup plus clairement le rôle joué par leur école dans la promotion d'un style de vie actif ($p \leq 0,002$ pour l'ensemble des avis positifs de Q1, 2, 3; $p \leq 0,038$ pour les avis très positifs des Q2 et Q3; non significatif pour les avis très positifs de Q1). Les proportions d'élèves reconnaissant le rôle de leur école est très faible (tableau 9). En éducation physique, on peut ainsi s'interroger sur l'atteinte d'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement : « Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ». Bien sûr, l'éducation à la santé n'est pas aussi bien ciblée dans notre système éducatif qu'en Angleterre. D'ailleurs, sous la pression de la Communauté européenne, de nouvelles directives ont été publiées en la matière (Gouvernement de la Communauté française, 2006).

Tableau 9 – Opinions des élèves sur le rôle de leur école dans la promotion d'un style de vie actif (Cloes et al., accepté)(% d'élèves ayant répondu)

Ecoles	Désir d'adopter un style de vie actif (Q1)		Support pour devenir physiquement actif (Q2)		Motivation à être actif en tant qu'adulte (Q3)	
	Avis très positifs	Ensemble des avis positifs	Avis très positifs	Ensemble des avis positifs	Avis très positifs	Ensemble des avis positifs
1	2,1	59,6	6,3	45,8	6,3	52,1
2	0,0	19,2	0,0	14,8	0,0	18,5
3	0,0	55,6	11,1	77,8	0,0	55,6
4	2,8	25,0	0,0	37,1	0,0	22,9
Communauté française	1,6	40,9	3,9	41,4	2,3	37,5
5	6,7	71,1	22,2	91,1	8,9	64,4
Angleterre						
6	5,0	20,0	0,0	10,0	5,0	10,0
7	0,0	27,8	0,0	50,0	0,0	22,2
8	0,0	45,5	0,0	36,4	0,0	36,4
Communauté germanophone	2,0	28,6	0,0	30,6	2,0	20,4

Dans une étude portant sur 182 représentants du monde social (secteurs de l'éducation, du sport, de la jeunesse, des médias,...) et 1.730 élèves du secondaire, Huts, De Knop, Theeboom & De Martelaer (2005) ont souligné que les attentes formulées à l'égard des cours d'éducation physique étaient trop rarement rencontrées (57% des sujets du premier groupe et près de la moitié des élèves). Chez les élèves, 48,1% adoptaient la même opinion à propos du développement d'un style de vie actif, 45,1% pour le développement de l'image de soi et des relations sociales, 43,1% pour le développement de compétences motrices. La principale raison associée à cette situation réside dans le manque de temps alloué à l'éducation physique (62,5 et 49,3 % des réponses des représentants du monde social et des élèves). D'autres motifs ont été identifiés (tableau 10). Ils mettent clairement en évidence les maux généralement pointés du doigt de manière informelle dans le contexte francophone belge.

Tableau 10 – Raisons associées au non respect des objectifs de l'éducation physique en Flandre (Huts et al., 2005). Pourcentage de sujets ayant proposé chaque item.

Raisons	Elèves	Société
L'offre d'activités obligatoires et peu attrayantes	42,2	39,4
Le manque de professeurs qualifiés et motivés	28,3	38,0
La sous estimation de l'EP par la communauté éducative et les parents	24,9	32,4
L'inadéquation des infrastructures sportives scolaires	33,6	25,3
La motivation limitée des élèves à l'égard de l'activité physique	40,4	29,6
La grande hétérogénéité des classes	51,7	12,6
La taille trop importante des groupes classe	26,5	/

Milieu sportif

En France, Buffet (2001) se demandait si le mouvement sportif disposait des moyens de préserver l'éthique du sport en maîtrisant l'argent qui arrive dans le sport et en empêchant que cet argent dicte sa loi au sport. Selon le Ministre des Sports français, le spectacle sportif est devenu si attractif que des intérêts financiers veulent s'en servir dans un but de rentabilité, quitte à sacrifier son éthique et à considérer les sportifs comme des marchandises. L'avènement de l'argent est certainement favorisé par le fait que notre société valorise excessivement la compétition. Désormais, il ne suffit pas d'être « bon », il faut être le meilleur. Tout membre de la communauté sportive ne devrait manquer aucune occasion de souligner que les grands principes du sport sont aussi ceux de la vie courante (respecter les règles, respecter autrui, être loyal, être tolérant, ne pas tricher, ne pas être violent) et rappeler aux sportifs, notamment aux plus jeunes, que ces prescriptions font partie du Code du sportif (Délégation locale de la Ligue Française pour la Santé Mentale, 2001).

Comme nous l'avons souligné précédemment, le milieu sportif vit essentiellement pour les résultats. Nous en voulons pour preuve le calcul des subsides que les fédérations peuvent obtenir auprès des pouvoirs publics qui, depuis plusieurs années ont manifestement donné la priorité au sport de haut niveau. Cette politique devrait s'accompagner d'une moisson de performances et la participation de nombreux athlètes francophones à des compétitions prestigieuses.

Il semble toutefois que, malgré quelques vedettes – que nous tenons à féliciter ici – les sportifs francophones restent discrets. Ceci signifierait que l'efficacité de la politique sportive n'a pas encore eu l'occasion d'être mise en évidence.

Par ailleurs, si de multiples faits supportent les convictions présentées précédemment à propos de l'impact du sport sur le développement de valeurs proposées par notre société démocratique, les résultats de plusieurs recherches tendent toutefois à tempérer l'optimisme qui est de mise (Brettschneider, 2001 ; Gonçalves, 1995 ; Pantaléon & Bruart, 1999). Ces auteurs ont malheureusement en évidence que les jeunes sportifs n'adoptaient pas toujours les attitudes et comportements recommandés. Les vociférations et incitations à la violence ou à d'autres actions peu éthiques foisonnent dans certains milieux sportifs, notamment dans la sphère de pratique des plus jeunes. Ceci justifie pleinement qu'une attention soit accordée à la formation ET au contrôle de la pratique.

Autres milieux

Très peu de données sont disponibles à propos de l'atteinte des objectifs ou de la qualité des services offerts. Il est facile de rattacher cette situation du contexte économique qui caractérise ces pratiques et de son souci de distiller les informations sensibles. Toutefois, il apparaît que le « turn over » est un phénomène important dans les clubs de fitness qui tentent souvent de fidéliser leurs clients.

D'après une enquête récente sur l'évolution de la remise en forme (IPSOS Opinion/Groupe 76 S.A., 2002), l'image des salles de sport est globalement bonne, sans être excellente. En effet, 59% de l'échantillon total déclarent en avoir une image plutôt bonne, 15% une très bonne image. Seuls 13% des interviewés disent en avoir une image plutôt mauvaise et 2% une très mauvaise image. Le meilleur écho est observé dans la tranche d'âge 15-24 ans avec 84% de bonne image. Logiquement, l'image des salles de sport est encore meilleure chez ceux qui disent les fréquenter: 67% des pratiquants en salle ont une image plutôt bonne et 21% une très bonne image.

Vers une intervention de qualité

Milieu scolaire

La recherche de qualité dans les services publics constitue une nouveauté. Elle s'avère bien implantée dans la mentalité des pays anglo-saxons (Etats-Unis, Pays-Bas, Angleterre). En Flandre, c'est un concept qui s'est également développé depuis le passage au troisième millénaire. Dans le domaine des activités physiques et sportives, l'équipe du Prof. De Knop (VUB) s'est ainsi spécialisée dans ce domaine. Van Hoecke (2001) a défendu une thèse de doctorat dans laquelle il validait un système d'audit des clubs de gymnastique. Depuis lors, l'instrument a été adapté pour l'ensemble des disciplines sportives et a permis la réalisation d'un audit de tous les clubs sportifs flamands. Plus récemment, un partenariat avec la fédération de football a été établi dans la perspective d'analyser spécifiquement les structures de formation des jeunes (Schoukens & Van Hoecke, 2005). .

Par ailleurs, dans différents pays du monde, des voix se sont fait entendre à propos de la nécessité de développer des outils de contrôle de qualité afin d'apporter les changements nécessaires aux systèmes éducatifs. De plus en plus, le financement des écoles n'est plus lié au nombre d'élèves inscrits mais bien à la qualité de l'enseignement qui y est donné. Outre le contrôle de l'atteinte des objectifs fixés par les programmes, l'expertise des enseignants et l'analyse du contexte scolaire d'un établissement constitue les éléments sur lesquels portent ces évaluations. Cette approche a été adoptée par la Flandre et l'analyse de la qualité de l'enseignement en éducation physique fait partie intégrante du processus. De Knop, Theeboom, Huts, Van Hoecke & De Martelaer (2004) ont ainsi montré que, dans leur communauté linguistique, l'éducation physique rencontrait les mêmes problèmes que dans la plupart des pays (temps programme insuffisant, faible statut, ressources financières, matérielles et humaines inadéquates) et que le développement d'instruments de contrôle était nécessaire. Ces chercheurs sont engagés dans l'élaboration d'un instrument susceptible de fournir un feedback objectif sur l'état et l'efficacité des cours d'éducation physique dans tout établissement.

La définition d'une éducation physique de qualité a été proposée par divers organismes à travers le monde (Secretary of Health and Human Services and Secretary of Education, 2000; QCA, 2004). En Angleterre, il est admis que, lorsque les écoles et les clubs

sportifs proposent une éducation physique/un sport de qualité, cela implique que les jeunes (QCA, 2004) :

1. sont engagés dans l'éducation physique et le sport et en font un aspect central de leur vie tant à l'école qu'en dehors ;
2. connaissent et comprennent les objectifs qu'ils essayent d'atteindre et comment ils doivent procéder pour y parvenir ;
3. comprennent que l'éducation physique et le sport représentent une part importante d'un style de vie sain et actif ;
4. sont confiants dans leurs possibilités d'être impliqué dans l'éducation physique et le sport ;
5. ont les habiletés nécessaires et contrôlent ce qui leur est indispensable pour participer ;
6. participent volontairement à un éventail d'activités compétitive, créatives et porteuses de défis, tant de manière individuelle qu'en étant membre d'une équipe ou d'un groupe ;
7. pensent à ce qu'ils font et prennent les décisions appropriées à leur propos ;
8. montrent un désir d'apprendre et réussissent en fonction de leurs propres aptitudes ;
9. ont l'endurance, la souplesse et la force nécessaire pour rester engagés ;
10. apprécient l'éducation physique et le sport tant à l'école qu'en dehors.

Conclusions

Alors que la société contemporaine se sédentarise à une vitesse vertigineuse malgré des campagnes de promotion et une explosion des services de loisirs actifs, il semble que le rôle des éducateurs sportifs qui encadrent les pratiquants dans des milieux aussi variés que l'école et les structures sportives ne soit pas toujours clairement défini et que le contexte dans lequel se déroulent les activités physiques et sportives ne respecte pas nécessairement les critères susceptibles de garantir l'efficacité de l'intervention.

Il appartient donc que chaque pilier de la société qui contribue à l'organisation des activités physiques et sportives s'efforce d'améliorer l'offre de telle manière à rencontrer plus étroitement les besoins actuels des citoyens, quels que soient les caractéristiques et objectifs personnels de ces derniers.

Nous considérons ainsi que les pouvoirs publics, les structures de formation et les éducateurs sportifs doivent unir leurs forces pour que se développe une culture de l'activité physique et du sport toujours plus ancrée dans la mentalité de la population (figure 8). Les pouvoirs publics devraient ainsi préciser le cadre légal (définir les missions, donner un statut,...), fournir des ressources humaines et financières et assurer un contrôle de qualité et y donner le suivi approprié. Il s'agit en résumé d'élaborer une réelle politique de développement. De leur côté, les organismes chargés de la formation devraient également veiller à mettre sur pied des programmes répondant aux attentes actuelles, tant au niveau des formations initiales que continuées. Enfin, les principaux acteurs de ce processus devraient prendre conscience de leur rôle et s'engager dans une réflexion visant à développer des modes opératoires toujours plus performants, en acceptant de remettre régulièrement en question leurs connaissances et compétences.

Enfin, il semble que l'adéquation des services aux attentes de la société doit être vérifiée en permanence à tous les niveaux de décision. L'utilisation d'outils d'évaluation devrait ainsi se généraliser dans une perspective constructive et ne pas être considérée comme

une remise en question du savoir-faire établi sur la base d'une expérience parfois très importante. Il serait ainsi nécessaire de développer la réflexion, le partage d'information et le goût de l'expérience afin d'éviter toute attitude d'abdication ou de démission face à un projet qui paraît exiger un bouleversement des traditions et pourrait être assimilée à une « mission impossible », voire à une utopie.

Pour terminer, nous nous permettrons de reprendre une maxime empruntée à Margaret Mead qui cadrera bien avec notre caractère optimiste : « Ne doutez jamais qu'un petit nombre de personnes peuvent changer le monde. En fait, c'est toujours ainsi que cela s'est produit ».

Given that the proportion of students who strongly agreed that their school played a role in promoting an active lifestyle was surprisingly low, we consider that additional efforts should be made by practitioners to better internally communicate and achieve their objectives (within the school). In the first instance, involving senior management in writing of the policies statements relating to the promotion of physical activity and encouraging PE teachers to coordinate efforts to promote physical activity should help to raise students' awareness. Given that data were collected in renowned schools, it seems that specific strategies are needed in both Belgian regions to improve globally the promotion of physical activity at school.

Références

Abalea, C. (1995). Les Français et la pratique de la gymnastique d'entretien, de la musculation et du fitness. *Kinésithérapie scientifique*, 349, 3-5.

Bouchard, C., & Shephard, R.J. (1993). Physical Activity, Fitness, and Health: The Model and Key Concepts. In, C. Bouchard, R.J. Shephard, & T. Stephens, T. (Eds.), Physical Activity, Fitness, and Health. Consensus Statement. Champaign, IL.: Human Kinetics. 11-23.

Brettschneider, W.-D. (2001). Effects of Sport Club Activities on Adolescent Development in Germany. Consulté en avril 2002 sur le site : <http://sport.upb.de/forschung/nrw-projekt/nrw-projekt2e.html>

Buffet, M.-G. (2001). Les discours de la ministre. Consulté en avril 2002 sur le site : <http://www.jeunesse-sports.gouv.fr/francais/disc070900.htm>

Cale, L. (1997). Promoting Physical Activity through the Active School. *The British Journal of Physical Education*, 28, 1, 19-21.

Carlier, G. (2007). La Belgique au début du XXI^{ème} siècle. In, G. Klein é K. Hardman (Eds.), L'éducation physique et l'éducation sportive dans l'Union européenne (pp 65-80). Paris : Editions EP.S.

Chifflet, P. (1995). Association de sportifs ou entreprises du sport. In, A. Loret (Ed.), Sport et Management. De l'éthique à la pratique. Paris: Revue EPS, 33-54.

Cloes, M. (2002). Le projet sportif d'un club. 2^{ème} partie : Les rapports entre le club sportif et la société. Liège : Association Interfédérale du Sport Francophone.

Cloes, M., Ledent, M., & Piéron, M. (2004). Motiver pour éduquer, un éclairage qualitatif. In, G. Carlier (Dir.), Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique. Montpellier : Editions AFRAPS. 65-73.

Cloes, M., Laraki, Zatta, S. & Piéron, M. (2001). Identification des critères associés à la qualité des instructeurs d'aérobic. Comparaison des avis des clients et des intervenants. In, ARIS (Ed.), Actes du colloque «L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives: compétence(s) en mutation?». CD-Rom. Grenoble: IUFM.

Cloes, M., Motter, P. & Van Hoyer, A. (accepté). Students' perception of the role of their secondary school in promoting an active lifestyle. Proceedings of the 2008 AIESEP World Congress in Sapporo.

Conseil de l'Europe (1992). Charte Européenne du sport. Recommandation n° R (92) 13 du Comité des Ministres aux Etats membres. Consulté le 23 septembre 2005 sur http://www.coe.int/T/F/Coop%E9ration_culturelle/Sport/

Corbin, C.B. , Pangrazi, R.P., & Franks (2000). Definitions: Health, fitness and Physical Activity. President's Council on Physical Fitness and Sports. Research Digest, 3, 9.

Groupe de recherche inter-universitaire UCL-ULg sur l'Intervention dans les Activités physiques et sportives (2003). Adéquation entre les formations existantes en éducation physique, les motivations des étudiants et les différents débouchés professionnels. *Le Point sur la Recherche en Education*, 27, 29-57. Disponible aussi sur Internet : <http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/088/synthese/article2002.pdf>

De Knop, P., Theeboom, M., Huts, K., Van Hoecke, J. & De Martelaer, K. (2004). The quality of school physical education in Flemish secondary schools. *European Physical Education Review*, 10, 1, 21-40.

Délégation locale de la Ligue française pour la Santé mentale (2001). Réduire la violence par la citoyenneté. Consulté en avril 2002 sur le site :

http://www.euowrc.org/05.education/education_fr/20.edu_fr.htm

Deserf, J-P. (2002). Formation de bénévoles dans le monde sportif. Consulté en août 2007 sur le site : <http://www.benevoles-bw.be.tf>

Dorsch, K., Riemer, H., Sluth, V., Paskevich, D. & Chelladurai, P. (2002). Volunteer Motivation: What Drives Sports Volunteers? Canadian Centre for Philanthropy. Consulté en mai 2003 sur le site: <http://www.nonprofitscan.ca/fr/pdf/FS/Dorsch-FS-French.pdf>.

Gonçalves, C. (1995). O pensamento dos jovens sobre o Espírito Desportivo. Câmara Municipal de Oeiras.

Gouvernement de la Communauté française (2006). Politique de promotion des attitudes saines sur les plans alimentaire et physique pour les enfants et les adolescents. Bruxelles: Communauté française. Consulté le 02/11/06 sur le site Internet: <http://www.sante.cfwb.be/charger/planAttitudeSaine.pdf>

Graham, K.C., Hohn, R.C., Werner, P.H. & Woods, A.M. (1993). Prospective PETE students, PETE student teachers, and clinical model teachers in a university teacher education program. *Journal of teaching in physical education*, 12, 161-179.

Hardman, A.E. & Stensel, D.J. (2003). *Physical activity and health, The evidence explained*, London: Routledge.

Heyters, C. & Marique, T. (2004). Présentation de l'analyse du "Baromètre de la Condition physique" en 2004. *Clés pour la forme*, 7, 2-10.

Huts, K., De Knop, P., Theeboom, M. & De Martelaer, K. (2005). Quality Evaluation of School Physical Education in Flanders. In, C. Richter & R. Naul (Eds.), 3. *Europäisches Schulsportforum: Qualitätsentwicklung im Schulsport • Velen*, 10. – 11 December 2004 (pp. 109-121). Velen: Europäischen Akademie des Sports Velen.

Lecomte, J., & Carlier, G. (1999). Représentations des études de licence en éducation physique. Enquête auprès d'étudiants d'autres facultés. *Revue de l'Education Physique*, 39, 3, 115-126

IPSOS Opinion/Groupe 76 S.A. (2002)

Kyungro & Young, (2003).

Le Roux, N., Chantelat, P. & Camy, J. (1999). Sport et emploi en Europe. Réseau Européen des Instituts de Sciences du Sport - Observatoire Européen de l'Emploi Sportif. Consulté sur Internet le 8 avril 2005 sur le site: <http://www.ensshe.lu/pdfs/EOSEfr.pdf>.

Levarlet-Joye, H. (1991). Etude socio-économique de l'organisation des fédérations et des clubs sportifs. *Sport*, 135, 131-147.

Marique, T. & Gérard, P. (1991). L'encadrement et l'entraînement dans les clubs sportifs. *Sport*, 34, 148-150.

Mees, V., Renard, J.P., & Carlier, G. (1998). Objectifs et fondements pédagogiques de l'éducation physique scolaire. Etude de cas auprès de directeurs d'établissements secondaires en Belgique francophone *Revue de l'Education Physique*, 38, 1, 25-31.

Miège, C. (2000). ANS: Le sport en Europe. Consulté en mars 2002 sur le site : <http://ans.asul.org/actes/sporteurope.html>

Ministère de la Communauté française (1999): Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique.

Ministère de la Communauté française (1999). Décret organisant le sport en Communauté française. D. 26-04-1999/M.B. 23-12-1999. Consulté sur Internet en août 2007 sur le site : <http://www.cdadoc.cfwb.be/cdadocrep/pdf/1999/19990426s23675.pdf>

Ministère de la Communauté française (2000): Compétences terminales et savoirs requis en éducation physique. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique.

National Association for Sport and Physical Education - NASPE (2007). Characteristics of Quality Physical Education. Consulté en août 2007 sur le site Internet: <http://www.aahperd.org/naspe/template.cfm?template=qualityPEPrograms.html>

Pantaleon, N., & Bruant, G. (1999). Sport et insertion sociale : effets des stratégies éducatives sur le développement moral. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 63-71.

Pate, R., Davis, M., Robinson, T., Stone, E., McKenzie, T. & Young, J. (2006). Promoting Physical Activity in Children and Youth: A Leadership Role for Schools: A scientific Statement From the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114, 1214-1224.

Piéron, M., Cloes, M., Luts, K., Ledent, M., Pirottin, V., & Delfosse, C. (1998). Analyse de la prise en considération des caractéristiques individuelles des élèves dans les décisions et les comportements d'enseignants experts et débutants. Rapport final (enseignement primaire et secondaire) d'une recherche réalisée dans le cadre d'une convention passée entre la Communauté française de Belgique et l'Université de Liège (157/96). Disponible également sur Internet :

http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/157/rapport_final.pdf

Portman, P. (2003). Are physical education classes encouraging students to be physically active? Experiences of ninth graders in their last semester of required physical education. *The Physical Educator*, 60, 3, 150-161.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2004). *Physical Education and School Sport*, Consulté sur Internet sur le site: www.qca.org.uk/pess.

Saker, T. (2006).

Sallis, JF., Cervero, R.B., Ascher, W., Henderson, K.A., Kraft, K. & Kerr, J. (2006). An ecological approach to creating active living communities, *Annual Review of Public Health*. 27, 297-322.

Schoukens, H., & Van Hoecke, J. (2005). *Droit au but. Gérer avec succès une formation des jeunes*. Anvers : F&G Partners.

Secretary of Health and Human Services and Secretary of Education (2000). *Promoting better health for young people through physical education and sports*. Silver Spring: CDC. Consulté en août 2007 sur Internet:

http://www.cdc.gov/HealthyYouth/physicalactivity/promoting_health/pdfs/ppar.pdf

Tappe, M.K. & Burgeson, C.R. (2004). Physical Education: A Cornerstone for Physically Active Lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4, 281-299.

Taks, M. (2000). *Sport et emploi*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

World Health Organization (2001). *Active living. Areas of action*. Consulté en avril 2001 <http://www.who.int/hpr/active/action.html>.

Thomas, R. (1996). *Education physique et sportive* (5^{ème} édition). Collection Que sais-je? Paris: Presses Universitaires de France.

Nieminen, P. & Varstala, V. (2002). *On The Road to Becoming a PE Teacher*. Proceedings of the AIESEP International Congress in Madeira. Cd-rom.

Williams, J.A. (1993). Teacher moonlighting: Interviews with physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 62-77.

Carreiro da Costa, F., Correia, V. & Onoffre, M. (1998). Well being and malaise felt by physical education teachers. In R.S. Feingold et al. (Eds), *AIESEP Proceedings, Education for Life*. Garden City: Adelphi University, 215-224.

Placek, J.H., Dodds, P., Doolittle, S.A., Portman, P.A., Ratliffe, T.A. & Pinkman, K.M. (1995). Teaching recruits' physical education backgrounds and beliefs about purposes for their subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 246-261.

Van Hoecke, J. (2001). De ontwikkeling van IKGym: een relevant toepassing van de principes van integrale kwaliteitszorg en servicemanagement binnen de (traditioneel) georganiseerde sport. Thèse de doctorat non publiée. Bruxelles: Vrije Universiteit Brussel.

Van Hoya, A., Motter, P. & Cloes, M. (accepté). A comparison of the physical activity promotion strategies adopted by selected secondary schools in three European regions.

Proceedings of the 2008 AIESEP World Congress in Sapporo.

Réserve

Les compétences recherchées

Dans les deux groupes, la fonction « Educateur » est la plus importante des trois, l'orientation centrée sur la recherche de performances étant considérée comme nettement moins importante (Tableau **Erreur ! Il n'y a pas de texte répondant à ce style dans ce document.-1**). Ceci met clairement en évidence que les étudiants envisagent l'éducation physique sous son aspect humaniste et n'accordent à l'accent sportif de la formation qu'une importance mineure. Nous pouvons poser l'hypothèse qu'ils réservent cette dernière orientation à des contextes extrascolaires (clubs, activités parascolaires, ...). Les disciplines sportives seraient dès lors utilisées comme des outils visant à atteindre un développement moteur harmonieux chez les élèves. Cette optique cadre étroitement avec les objectifs du programme de l'éducation physique scolaire.

Tableau Erreur ! Il n'y a pas de texte répondant à ce style dans ce document.-1

Fonctions	Année d'études		
	Première Max/6	Dernière Max/6	P
Educateur	5,54	5,74	**
Animateur	5,30	4,9	***
Entraîneur	3,80	3,53	***

Le choix par les étudiants de la fonction principale confirme totalement ce qui vient d'être mis en évidence. En effet, la fonction d'éducateur est choisie de manière préférentielle comme la plus importante et cette situation se marque davantage en fin d'études ($p < 0,001$). Il convient de noter aussi la réduction très nette du choix des fonctions d'animateur et d'entraîneur (Tableau **Erreur ! Il n'y a pas de texte répondant à ce style dans ce document.-2**).

Tableau Erreur ! Il n'y a pas de texte répondant à ce style dans ce document.-2

Fonctions	Année d'études
-----------	----------------

	Première %	Dernière %	P
Educateur	56,0	80,8	***
Animateur	36,2	17,6	***
Entraîneur	7,8	1,6	***

L'analyse de la littérature faisait apparaître que dans certains pays, notamment aux Etats-Unis, la fonction d'entraîneur constitue un élément d'attraction nettement plus marqué (Schempp & Gruber, 1992). Elle apparaît également assez importante dans un pays comme le Portugal (Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz & Pestana, 1996). Les étudiants de la Communauté française s'en écartent très nettement. Le contexte des relations entre la pratique sportive compétitive et l'école, très différent dans les deux milieux se trouve probablement à l'origine de la divergence. La perception par les étudiants du peu de débouchés professionnels dans le milieu sportif se renforce probablement avec l'évolution dans les études. On constate également qu'au Portugal, en fin de formation, les étudiants avaient replacé l'accent sur les fonctions d'enseignant (Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz & Pestana, 1996).

Il est clair que la formation suivie dans les différentes institutions en éducation physique renforce ces opinions. L'importance accordée à la fonction éducative augmente de manière significative (+ 0,20 ; $p < 0,001$) tandis que les deux autres diminuent également de manière significative (- 0,40 pour l'animation, $p < 0,001$; - 0,27 pour l'entraînement, $p = 0,002$). Dans la littérature internationale, plusieurs publications insistent sur le peu de changements survenant chez les étudiants pendant leur formation et notamment leur préparation professionnelle (Zeichner, 1980 ; Locke, 1979 ; Lawson, 1986). Ces auteurs insistent sur l'influence prédominante de la pré-socialisation à la profession.

La réduction plus nette de la fonction d'animation pourrait être associée à une connotation relativement péjorative attribuée aux notions de défoulement, délassement et divertissement auxquelles elle fait référence. Côté plus de professionnels, étant plus impliqués dans des responsabilités pédagogiques et soumis à l'influence de leurs formateurs qui ne manquent certainement pas de mettre en exergue le sérieux de la tâche des enseignants, les étudiants de dernière année modifieraient leur représentation à l'égard des fonctions de l'enseignant.

The concept of the "Active School" appeared a decade ago and the effectiveness of multi-sectorial approaches to physical activity promotion in schools is becoming increasingly popular. This is illustrated by recent practice recommendations published by leading health organisations (Pate et al., 2006). Depending on the objectives of their educational programmes, schools can either provide real opportunities for students' lifelong participation or completely miss the opportunity. An increasing number of studies are exploring the situation and trying to determine the exact role schools play in promoting a physically active lifestyle during childhood and into adulthood. The ideal methodology would be to monitor students over a period of time but the risk with this is that the results would be available too late to affect meaningful change. In fact, when youth are become adults programmes that they achieved have evolved as well as the social characteristics of the youth. Researchers are only able to report whether programmes were effective or not and fail to implement interventions which meet the needs and characteristics of the students. One way to collect more direct information would be to analyse the schools' context and/or physical activities offered to the students (Cale, 2000). Another might be to ask students during their final year at secondary

school if their schooling helped them to become physically active. This approach presents some similarities to that used by Portman (2003).

In fact, each school can choose to adopt an overall policy focused on sport and physical activity or select other objectives (e.g. foreign languages, culture...). The major determining factors influencing the orientation of a school are the convictions of the senior staff (director and school council) and, sometimes, the status of the PE and the PE teachers.

According to the triangulation process, data was collected via several sources including: interviews with the school director and at least one PE teacher; questionnaire to final grade students; and informal observation of the physical and social environments. Despite the methodological precautions taken, the data gathered were not exactly the same in three regions due to organisational differences within the schools. Case studies however, allow such discrepancy between sites (Huberman & Miles, 1991).

The collected information was analysed with reference to a reading grid developed based on the dimensions of Cale's 'Active School' model. Data derived from the separate sources were combined, synthesized and key words were identified. Two researchers checked the data to validate the coding process.

Results and discussion

It is particularly difficult to summarize the large amount of data collected in few words. As expected, the English school to adhere more closely to the characteristics of an 'active school' than its Belgian counterparts. This may be due to this school having to fulfil National Curriculum requirements or to the recent large government investment in PE and school sport in England through the PE, School Sport and Clubs Links Strategy. Emphasis on health promotion and the promotion of a physically active lifestyle was not so strong in both Belgian communities. The main illustration of this was the lack of a written physical activity policy in 6 out of 7 Belgian schools, regardless of the linguistic community. In these schools, it was interesting to notice that all staff shared a positive opinion about the promotion of an active lifestyle but when a precise description of concrete actions or strategies was requested, discourses became vaguer. School investment in PE, as well as the status of PE generally also presented major differences between England and the two other regions, with less interest in physical activity and sport shown in the latter. This could possibly be explained by the lack of PE/sport policy in these regions, resulting in low budgets, lack of resources and training, low motivation etc.

< Enter Table 1 here >

Conclusion

Whilst generalizations are not possible, our findings nevertheless suggest that the 'Active School' model is not yet being well implemented in both of the Belgian regions in which we collected our data. This is directly linked to the content of the regional programmes.

Some positive changes may be seen in the future however, as the European Commission are supporting health education projects. Most staff members highlighted the importance of the promotion of physical activity in their discourses but did not seem to be able to put this rhetoric into practice. Overall therefore, it seems that there is a need for more guidance for schools in both Belgian regions. Continuing professional development for teachers could help schools to establish the most effective strategies for promoting physical activity as well as to disseminate existing good practice.

References

Banville, D., Desrosiers, P. & Genet-Volet, Y. (2000). Translating questionnaires and inventories using a cross-cultural translation technique. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 374-387.

De Knop, P., Theeboom, M., Huts, K., De Martelaer, K. & Cloes, M. (2005). The situation of school physical education in Belgium. In, U. Pühse & M. Gerber (Eds.), *International comparison of PE* (pp. 104-131). Basel: University of Basel.

Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.

Table 1 – Analysis of the schools’ characteristics according to the ‘Active School’ model’ (Cale, 1997)

Association des Entraîneurs de Natation du Québec

Code d'éthique

<http://www.fng.qc.ca/aeng/ethique.html>

INTÉGRITÉ

L'entraîneur doit, en tout temps, faire preuve d'intégrité envers les athlètes, le sports, les autres membres de sa profession et la population.

COMPÉTENCES

L'entraîneur doit tout faire pour acquérir la formation nécessaire et maintenir ses

connaissances à jour dans le but de s'acquitter de toutes les fonctions qui lui incombent avec un grand professionnalisme.

STANDARDS PERSONNELS

L'entraîneur doit toujours avoir une conduite irréprochable et démontrer un standard personnel élevé.

SÉCURITÉ

L'entraîneur doit s'assurer de la sécurité du milieu dans lequel les athlètes évoluent.

ENGAGEMENT

L'entraîneur doit honorer les contrats qu'il a signés.

RESPECT DES RÈGLEMENTS ET DES OFFICIELS

L'entraîneur doit respecter les officiels et suivre les règlements de sa discipline sportive en adhérant à l'esprit qui les régit.

SAUVEGARDE DES INTÉRÊTS DES ATHLÈTES

L'entraîneur doit toujours agir dans le meilleur intérêt des athlètes en vue de leur épanouissement total.

RESPONSABILITÉ ENVERS LES AUTRES ENTRAÎNEURS

L'entraîneur doit être courtois, franc et respectueux envers ses collègues.

Le développement des loisirs et la mutation des pratiquants passant du statut d'adhérents à celui de clients imposera une révision de l'approche des systèmes de gestion des clubs, voire des fédérations. Leurs services devront être mieux étudiés, plus diversifiés et mieux positionnés sur le marché de la demande de services afin que les prestations deviennent significatives en termes économiques (Chazaud, 1995). Plutôt que de tout miser sur la compétition qui est un micro marché peu rentable, les clubs devraient jouer sur les services de proximité (éducation, santé et loisir), comme le font les structures privées (salles de remise en forme, stations de sports) qui jouent sur le produit.

1.1. Personne ne prendra le risque de remettre en cause les valeurs socialisantes du sport. Reconnaisant que, si le sport n'est pas le

remède à tous les maux de la société, le Conseil de l'Europe (1999) considère toutefois qu'il peut jouer un rôle distinctif dans la lutte contre la marginalisation et constituer un outil efficace pour la réalisation de la cohésion sociale sur tout le spectre de la société et non pas seulement chez les jeunes. Dans sa déclaration de politique communautaire, la Communauté française de Belgique (1999) s'inscrit dans cette philosophie :

« En permettant la rencontre de personnes de tous âges, de tous milieux sociaux, de tous niveaux, il inculque certaines valeurs comme l'esprit d'équipe ou la solidarité, il élève les notions d'apprentissage de l'effort, de dépassement de soi et de respect de l'autre et de soi-même. (...) Le sport est également un facteur important d'intégration sociale et de lutte contre les discriminations fondées notamment sur la race, le sexe ou l'âge. Il permet de lutter contre l'isolement et la solitude auxquels sont parfois confrontées certaines personnes. Le sport est au centre de la politique de prévention contre toutes les assuétudes (drogues, tabac, alcool,...), contre l'inactivité, la violence, qui sont autant de conséquences de l'exclusion sociale. (...) Le respect de l'éthique sportive doit redevenir le fondement de toute pratique sportive. Par ailleurs, des progrès ont déjà été accomplis avec les lois sur la corruption privée et sur le hooliganisme lors des compétitions de football. Le gouvernement mettra tout en oeuvre pour combattre toute forme de corruption, de violence gratuite, de tricherie et de dopage. Le sport ne doit pas uniquement être réservé à une élite. Il doit au contraire être ouvert au plus grand nombre possible et ce, quels que soient l'âge, le sexe, la localisation, le statut social, le handicap ou le type de sport pratiqué. Quels que soient ces facteurs, chacun a droit à pratiquer les mêmes sports que le plus grand nombre. »

Le sport remplit des fonctions symboliques et produit des figures de la communauté d'appartenance, de l'excellence individuelle et de la réussite. Les figures du sport offrent des modèles d'identification possibles à des publics relativement jeunes (10-12 ans). Le champion permet aux individus d'imaginer un destin commun. Il donne un point de ralliement à des populations hétérogènes en voie d'intégration dans un groupe nouveau. La figure du héros fonctionne comme support d'identification collective, elle peut contribuer à désamorcer des tensions liées à l'inégalité sociale. Ce phénomène est à son apogée lors de certaines compétitions où l'on observe alors la naissance d'un esprit de groupe et une cohésion très forts. L'exemple de la liesse populaire de nos voisins français lors de la Coupe du monde de football en 1998 illustre clairement la capacité du sport à générer du lien social, dans la mesure où il est une valeur commune à un grand nombre d'individus.

Le sport constituerait un mode de liaison de l'individu à la société, par lequel l'enfant construit son identité sociale et devient un membre autonome de son groupe d'appartenance. L'activité sportive fournit l'occasion aux jeunes d'être confrontés à des règles sociales. Les valeurs de la performance sportive accompagnent celle de la réussite économique et sociale. L'image peut s'inverser pour les jeunes exclus qui accumulent les signes de l'échec scolaire, professionnel et social. Ils sont aussi la plupart du temps, exclus du champ sportif. Moyennant quoi la vie associative et sportive locale est aussi un facteur d'élargissement des habitudes culturelles. Le territoire des sportifs se fait plus vaste. Les adhérents d'association occupent plus largement l'espace public, sortant plus souvent du territoire étroit du quartier, ou de la commune que les autres de même âge et groupe social. C'est dans ce sens que le sport est facteur de citoyenneté. Le sport renforce également les échanges avec les parents. Enfin les comportements de santé montrent que, dans l'ensemble, les jeunes sportifs résistent mieux à la pression sociale du tabagisme et de la consommation d'alcool. Ils « positivent » mieux leur

refus de consommation. Le sport ne serait alors qu'une modalité d'expression de capacité à communiquer, à intégrer une place et à y tenir son rang.

Il convient toutefois de retenir que la fonction sociale, d'intérêt général, du sport est affectée depuis plusieurs années par l'apparition de phénomènes nouveaux, de nature différente, qui mettent parfois en cause l'éthique et les principes d'organisation du sport (SCAD Plus, 1999). Parmi ces problèmes figurent la violence dans les stades, la corruption, l'expansion des pratiques de dopage, l'exploitation de jeunes sportifs, la recherche de bénéfices financiers rapides au détriment d'une évolution plus équilibrée du sport. Ceci signifie qu'une attention particulière doit être accordée aux valeurs que les activités physiques et sportives devraient véhiculer : égalité des chances, fair-play, solidarité. Les associations sportives doivent apporter une contribution décisive à l'éducation et à la formation des jeunes à la vie démocratique et sociale. Une initiation à l'éthique sportive devrait dès lors être dispensée à tous les élèves dès l'école primaire.

Image des centres sportifs

Les instructeurs de fitness peuvent avoir une influence considérable dans la formation de l'attitude des membres envers le club et peuvent exercer un impact sur les souhaits et perceptions du client à propos de la qualité du service donné (

Le "Overlegplatform in Vlanderen" a pris l'initiative de créer un label de qualité pour les centres de fitness. L'objectif de cette association consisterait à améliorer la qualité des centres en matière d'encadrement, de sécurité et d'hygiène. En 1998 le ministre flamand de la santé a accepté de donner un subside pour démarrer le "Kwaliteitssysteem Fitness", le faire connaître et le promouvoir.

Augmenter la qualité de service et défendre un label officiel s'avérerait être une démarche plus positive.

Lors d'une enquête réalisée par IPSOS OPINION/GROUPE 76 S.A. (2002), concernant les motivations des pratiquants en salle de sport (la question posée: quelles sont vos motivations de pratique en salle?), nous obtenons, dans le tableau 1.4, les résultats suivants pour 100 personnes:

Tableau 1.4: Les motivations des pratiquants en salle de sport (selon une enquête IPSOS, 2002).

Les motivations des pratiquants en salle de sport	Correspond tout à fait	Correspond un peu	Ne correspond pas du tout
Pour le plaisir de faire du sport	70	24	6
Pour me défouler	62	25	13
Pour me relaxer	59	28	13
Pour ma santé	79	18	3
Pour garder la ligne	50	32	18
Pour me muscler	44	28	28
Pour perdre du poids	32	30	38
Pour rencontrer des gens ou être en amis	38	38	24

Nous pouvons constater que la motivation santé arrive en tête des raisons qui poussent à la pratique du sport en salle.

Lors d'une étude réalisée par

Quality EP

NASPE guidelines, a high quality physical education program includes the following components: opportunity to learn, meaningful content and appropriate instruction. Each of these areas is outlined in detail in NASPE's quality physical education (QPE) documents which range from the National Standards for Physical Education to Appropriate Practice Documents, Opportunity to Learn Documents and the Assessment Series. Books can be ordered online at www.aahperd.org/naspe or call 1-800-321-0789.

Opportunity to Learn:

- Instructional periods totaling 150 minutes per week (elementary) and 225 minutes per week (middle and secondary school)
- Qualified physical education specialist providing a developmentally appropriate program

- Adequate equipment and facilities

Meaningful Content:

- Instruction in a variety of motor skills that are designed to enhance the physical, mental, and social/emotional development of every child
- Fitness education and assessment to help children understand, improve and/or maintain their physical well-being
- Development of cognitive concepts about motor skill and fitness
- Opportunities to improve their emerging social and cooperative skills and gain a multi-cultural perspective
- Promotion of regular amounts of appropriate physical activity now and throughout life

Appropriate Instruction:

- Full inclusion of all students
- Maximum practice opportunities for class activities
- Well-designed lessons that facilitate student learning
- Out of school assignments that support learning and practice
- No physical activity for punishment
- Uses regular assessment to monitor and reinforce student learning

<http://www.aahperd.org/naspe/template.cfm?template=qualityPEPrograms.html>

National Association for Sport and Physical Education (2007)

Characteristics of Quality Physical Education

Quality physical education

- Emphasizes knowledge and skills for a lifetime of physical activity.
- Is based on national standards that define what students should know and be able to do.
- Keeps students active for most of class time.
- Provides many different physical activity choices.
- Meets needs of **all** students, especially those who are not athletically gifted.
- Features cooperative, as well as competitive, games.
- Develops student self-confidence and eliminates practices that humiliate students (e.g., having team captains choose sides, dodgeball and other games of elimination).
- Assesses students on their progress in reaching goals, not on whether they achieve an absolute standard.
- Promotes physical activity outside of school.
- Teaches self-management skills, such as goal-setting and self-monitoring.
- Focuses, at the high school level, on helping adolescents make the transition to a physically active adult lifestyle.
- Actively teaches cooperation, fair play, and responsible participation in physical activity.
- Is an enjoyable experience for students.

Source: Centers for Disease Control and Prevention.

Secretary of Health and Human Services and Secretary of Education (2000). Promoting better health for young people through physical education and sports. Silver Spring: CDC. Consulté

en août 2007 sur Internet:

http://www.cdc.gov/HealthyYouth/physicalactivity/promoting_health/pdfs/ppar.pdf

Capel, S. (2005). High Quality Physical Education – The English Experience. In, C. Richter & R. Naul (Eds.), 3. Europäisches Schulsportforum: Qualitätsentwicklung im Schulsport • Velen, 10. – 11 December 2004 (pp. 84-108). Velen: Europäischen Akademie des Sports Velen.