

ORIENTATION DES OBJECTIFS & PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS SPORTIVES

M. LEDENT, R. TELAMA, M. CLOES, L. CARVALHO,
L. ALMOND & M. PIÉRON

1. INTRODUCTION

Il existe une multitude de facteurs d'influence qui rendent la prévision d'une participation à l'activité sportive particulièrement délicate. Citons quelques grands groupes :

- influences biologiques et démographiques (âge, sexe, passé en relation avec les blessures);
- influences psychologiques (niveau de confiance dans l'habileté à pratiquer des activités physiques, plaisir de pratiquer, conviction de pouvoir trouver le temps, perception des obstacles à la pratique régulière, fortes intentions d'être physiquement actif, croyance que les bénéfices personnels dépassent les coûts);
- influences sociales (style de vie des parents, effets de leur éducation et de leur statut social, encouragements, participation et encouragements de la famille et des amis);
- influence de l'environnement physique (temps et climat favorables, sécurité aux abords de la maison, accessibilité et caractère attractif des installations sportives, équipement personnel).

Parmi les déterminants psychologiques, on considère que l'estime de soi, l'anxiété due à

la compétition, le besoin d'accomplissement, les attributions causales jouent un rôle primordial et combinent leurs effets d'une manière qui présente encore beaucoup d'inconnues. Rappelons brièvement les concepts théoriques, les modes



“L'estime de soi, un facteur parmi d'autres”

de fonctionnement et les hypothèses qui les concernent.

L'estime de soi (“self-esteem”) fut définie comme l'évaluation qu'un individu effectue et maintient à propos de lui-même, évaluation qui reflète une attitude d'approbation ou de désapprobation. Lorsque les performances du sportif approchent ou réalisent une aspiration dans un domaine auquel il attribue une grande valeur, l'estime de soi augmente. En comparaison avec des enfants dont “l'estime de soi” était élevée, ceux qui présentaient une faible “estime de soi” faisaient montre d'attentes assez basses quant à leur performance personnelle (Scanlan & Passer, 1978, 1979).

Le besoin d'accomplissement est envisagé comme l'effet positif ou négatif découlant des situations de compétition où la performance s'évalue en termes de succès ou d'échec. Alderman (1978) suggère que le degré d'attente d'un succès et son niveau d'importance influencent les attentes en rapport aux situations de compétition. De la sorte, les estimations subjectives du succès futur deviennent de puissants déterminants de la motivation d'une personne dans une situation donnée.

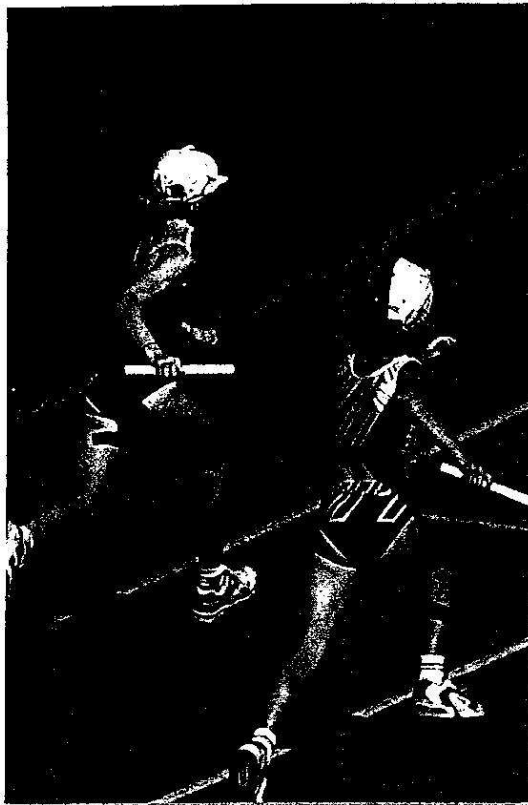
Les attributions causales effectuées pour toute activité humaine constituent une conséquence naturelle des besoins de comprendre et d'expliquer le comportement. L'explication peut servir de motivation à une participation ultérieure. Les attributions causales peu-

vent influencer l'attente du sportif vis-à-vis d'un succès futur aussi bien que sa réponse affective vis-à-vis de la tâche (sentiments de fierté ou de déception). La décision de poursuivre la participation à une activité similaire dépend de ces sentiments.

Les attributions causales et le besoin d'accomplissement permettent de comprendre pourquoi l'âge de 12 ans constitue souvent une charnière pour la participation et surtout l'abandon d'une pratique sportive. Les théories de la motivation ont souligné l'importance des types d'objectifs poursuivis sur la compréhension du comportement dans des situations caractéristiques de l'accomplissement.

La recherche dans le domaine prend en compte les antécédents sociaux, psychologiques et comportementaux, pour analyser deux types de perspectives d'objectifs, centrés sur soi-même et sur la tâche.

Nicholls, Patashnick & Nolen (1985) ont analysé les niveaux d'orientation vers soi (ego) ou vers la tâche chez des élèves de l'enseignement secondaire. Ils ont tenté de déterminer ce que les élèves considéraient comme très important dans les missions de l'école. Les données traitées par analyse factorielle ont mis en évidence quatre facteurs correspondant à deux manières très différentes de considérer les valeurs et les bénéfices qui devraient découler de l'éducation :



"12 ans : âge charnière de la participation, et surtout de l'abandon d'une pratique sportive"

- l'éducation représente un moyen d'atteindre une fin qui est la richesse et le statut social;
- l'éducation est une fin en elle-même; dans ce cas, l'école a pour objectif de permettre à l'individu de comprendre, de maîtriser, de renforcer le désir d'apprendre et de faire des élèves des citoyens responsables capables de se mettre au service de la communauté.

Une relation plus forte unit l'orientation vers l'ego à l'éducation comme moyen d'atteindre richesse et statut social. La deuxième perspective de l'éducation est en corrélation positive très élevée avec l'orientation vers la tâche.

Des auteurs comme Nicholls (1984) et Duda (1989) ont tracé

un parallèle avec le domaine sportif. Les bénéfices matériels de la participation sportive (gloire, argent) sont associés à l'ego, alors qu'à l'orientation vers la tâche correspond une recherche de développement personnel et de maîtrise.

Un élément clé dans la théorie développée par Nicholls (1984) se situe dans l'argument que les objectifs d'accomplissement sont liés à ces différentes conceptions de l'habileté. Selon Nicholls, il existe deux principaux objectifs d'accomplissement qui impliquent différentes conceptions de la compétence : objectifs orientés vers la tâche et objectifs centrés sur l'ego.

Dans le cas d'objectifs orientés vers la tâche, une amélioration subjective de la propre performance ou une prestation meilleure que ce qui était attendu, produit des sentiments de compétence et de succès. Les perceptions du succès chez quelqu'un orienté vers la tâche sont basées sur des conceptions moins différenciées de l'habileté.

Dans le cas d'objectifs centrés sur l'ego, la perception du succès provient d'une comparaison favorable de ses capacités avec celles d'autrui.

Le type d'objectifs (tâche-ego) que chacun tend à préférer varie selon plusieurs déterminants. Nicholls (1984) souligne notamment l'influence de la maturité cognitive, les dispositions personnelles et des déterminants spécifiques à la situa-

Adepts

2. MÉTHODOLOGIE

Les aspects généraux de la méthodologie de recherche ont été décrits par Piéron & al. (1997). Afin de déterminer les deux grands types d'objectifs tels qu'ils sont issus de la théorie de Nicholls (1984) et des multiples recherches de Duda et de ses collaborateurs, nous avons retenu in extenso l'instrument développé par Duda (1989).

La question comporte une série d'items, chacun présentant une caractéristique des deux tendances. Le sujet est invité à indiquer ce qu'il ressent lorsqu'il pratique une activité sportive, compétitive ou de loisirs. Des réponses sur une échelle en quatre points vont de l'accord complet au désaccord total avec les propositions.

Le calcul de chaque composante, ego ou tâche, s'effectue en attribuant un pointage selon la réponse. Ce pointage permet de calculer des scores pour les deux tendances ainsi qu'un rapport ego/tâche. Notons encore que cet instrument de recherche fut validé à l'occasion de plusieurs études dans des milieux culturels américains, européens et asiatiques. Ces items sont présentés dans l'ordre aléatoire de 1 à 12 dans le TABLEAU 1.

3. ORIENTATION DES OBJECTIFS D'ACCOMPLISSEMENT (TYPE DE PARTICIPATION)

En un premier temps, nous analyserons les variations du rapport ego/tâche dans les différents groupes. Ensuite, nous traiterons des items les plus caractéristiques des deux orientations.

TABEAU 1
PROPOSITIONS DESTINÉES À IDENTIFIER
L'ORIENTATION DES OBJECTIFS VERS SOI (EGO)
OU VERS LA TÂCHE

Je me sens pleinement réussir lorsque :

EGO

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

TÂCHE

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

tion. Les variations mises en évidence par la recherche dépendent du genre, de la culture et de l'âge des participants.

Habituellement, les garçons placent un accent plus marqué sur les objectifs centrés sur l'ego (Duda, 1986; Ewing 1981).

Des enfants de 9-11 ans tendaient à privilégier des objectifs centrés sur la tâche, alors que des jeunes adolescents (12-14 ans) étaient plus orientés vers les objectifs centrés sur l'ego (Ewing, Roberts & Pemberton, 1983).

On a émis l'hypothèse de l'existence d'un lien entre les comportements en relation avec la santé chez les enfants et les adolescents avec l'état de santé et la morbidité chez des adultes. Connaissant les difficultés à modifier des comportements de sédentarité à l'âge adulte, il est primordial d'intervenir pendant l'enfance avant que ces comportements ne soient fixés. Il serait bon de mieux comprendre les variables psychologiques en relation avec les comportements d'activité physique chez les jeunes.

Adeps

TABLEAU 2
VALEURS MOYENNES DES COMPOSANTES EGO, TÂCHE ET DU RAPPORT EGO/TÂCHE

	FILLES DE 12 ANS				FILLES DE 15 ANS			
	N	EGO	TÂCHE	EGO/ TÂCHE	N	EGO	TÂCHE	EGO/ TÂCHE
GER	225	13.8	19.2	0.72	184	13.5	18.2	0.73
BEL	333	14.6	19.7	0.75	197	12.8	19.6	0.66
FIN	261	12.2	19.8	0.62	233	12.9	20.4	0.63
GBR	66	12.5	18.2	0.69	62	13.7	21.8	0.63
POR	202	16.9	22.5	0.75	208	12.2	20.1	0.60
	GARÇONS DE 12 ANS				GARÇONS DE 15 ANS			
	N	EGO	TÂCHE	EGO/ TÂCHE	N	EGO	TÂCHE	EGO/ TÂCHE
GER	240	14.6	19.2	0.76	206	15.1	19.3	0.78
BEL	386	15.8	19.7	0.81	202	14.9	19.6	0.77
FIN	217	13.2	19.4	0.68	200	14.4	19.7	0.73
GBR	63	15.0	20.4	0.74	66	15.4	20.4	0.76
POR	90	15.7	19.8	0.79	86	12.1	8.9	1.39

Adeps

3. 1. VALEURS MOYENNES DU RAPPORT EGO/TÂCHE

Dans tous les groupes d'âge et de sexe, les valeurs de l'orientation vers la tâche dépassent très nettement celles de l'ego (TABLEAU 2). Cette orientation prédominante laisse présager des conséquences favorables sur la participation à des activités physiques et sportives et surtout pour la persistance de l'engagement.

D'un pays à l'autre, les différences sont quasi négligeables. Ceci indique probablement une forte cohérence des orientations quant à l'objectif de ces jeunes Européens. Une seule valeur d'orientation vers la tâche se détache nettement des autres, elle fut enregistrée chez les jeunes Portugaises de 12 ans.

En sport, l'orientation vers la tâche est associée à des ni-

veaux supérieurs d'effort, de plaisir et d'attention vis-à-vis de prochaines compétitions. En milieu scolaire, elle correspond à un succès résultant de l'effort, de la coopération avec les condisciples et des efforts pour comprendre la matière enseignée. Walling & Duda (1995) constatent également que les jeunes, dans le domaine scolaire comme dans celui du sport, présentent des valeurs d'orientation vers la tâche supérieure à celles de l'ego.

Les résultats obtenus dans cette enquête sont comparables à ceux de Duda (1989). Les jeunes sportifs sont généralement plus orientés vers la tâche que vers l'ego. Des résultats d'une analyse effectuée par Williams & Gill (1995), il apparaît que c'est l'orientation vers la tâche qui influence directement la compétence perçue, l'effort et la motivation in-

trinsèque. En outre, cette dernière joue un rôle médiateur entre, d'une part, la perception de compétence et, d'autre part, l'effort et entre l'orientation vers la tâche et l'effort.

Plusieurs auteurs ont mis en évidence des relations entre les orientations des objectifs et la poursuite de l'activité, l'intensité ou l'ardeur avec laquelle on met en œuvre les comportements, les perceptions de soi chez des sportifs de compétition mais également chez des personnes qui s'adonnaient à des activités sportives de loisir (Duda, 1988, 1989). L'accent placé sur la maîtrise de la tâche favorise les sensations de compétence et l'effort alors qu'un objectif visant simplement à surpasser les autres peut conduire à des perceptions d'incompétence et une moindre poursuite de l'activité (Duda, 1992; Nicholls, 1992).



“Tâche ou ego : s’accomplir ou surpasser autrui”

Des coefficients de corrélation significatifs indiquent qu’une orientation vers la tâche correspond aux choix de tâches plus stimulantes, présentant un *challenge* plus élevé. Ceci suggère que l’orientation des objectifs exercerait une influence dans des classes d’éducation physique. L’orientation vers la tâche correspondrait à de meilleurs scores dans des mesures reflétant l’action et la réflexion de l’élève. Les élèves pour qui les critères de réussite ou de compétence sont choisis en référence à leur propre niveau de prestation et prenant pour base l’habileté elle-même emploieraient des processus cognitifs favorisant l’apprentissage (Solmon & Boone, 1993).

Les différences selon l’âge ou le sexe sont très peu marquées (TABLEAU 2). L’image est quelque peu différente lorsque l’on ne considère que l’orientation vers l’ego. S’il n’apparaît pas de différences selon l’âge, la presque totalité des compa-

raisons entre filles et garçons indique des scores d’ego supérieurs chez ces derniers. Ces résultats correspondent bien à des constatations faites dans le milieu nord-américain. On pourrait très probablement les mettre en relation avec des indices de compétitivité supérieurs chez les garçons. Chez des élèves des enseignements primaire et secondaire, une orientation vers l’ego serait associée, avec un accent placé sur le désir de démontrer une supériorité sur les pairs. Tout ceci est associé à un système de croyances et de valeurs correspondant à une capacité de l’enfant ou de l’adolescent de faire impression sur les pairs et sur l’enseignant. Dans une comparaison d’élèves de 15 ans, les garçons obtenaient des scores d’ego significativement supérieurs à ceux des filles (Walling & Duda, 1995). En outre, ils considéraient que procurer des occasions d’entrer en compétition constituait un objectif que

l’éducation physique devait assurer.

En milieu scolaire, une orientation vers l’ego est en relation avec une croyance que le succès résulte d’une habileté supérieure et d’un dépassement des pairs.

Les jeunes Finlandaises paraissent présenter des valeurs d’ego moindres que celles qui sont notées chez les Allemands et les Belges. En Belgique, le niveau d’orientation vers la tâche est le même chez les filles et les garçons. Par contre, le niveau d’ego est en moyenne plus élevé chez ces derniers.

Ceci tend à confirmer les conclusions de Ewing (1981) : les garçons associeraient plus fréquemment les objectifs de pratique à l’importance d’être le meilleur, de marquer beaucoup de buts, par exemple. L’analyse selon l’âge révèle également un niveau plus élevé de l’orientation vers la performance.

3. 2. OBJECTIFS PARTICULIERS

La littérature spécialisée s'attache surtout à considérer les orientations globales, portant sur l'étude de leurs relations avec des caractéristiques individuelles des sujets étudiés ou avec d'autres concepts tels que le plaisir, la compétitivité, etc.

Cependant, l'analyse des items individuels du questionnaire peut être pleine d'enseignements. Nous nous centrerons exclusivement sur ceux qui recueillent le plus fort agrément quelle que soit l'orientation.

"Faire de son mieux", constitue l'item caractéristique de l'orientation vers la tâche. C'est le plus représentatif parmi les réponses des élèves, avec un total d'accords dépassant 50 % dans tous les cas (TABLEAU 3). Il figure en première position des items cités, à très peu d'exceptions près. Dans chaque groupe d'âge et de sexe, il recueille la plus forte proportion d'accords complets en Allemagne, Belgique, Grande-Bretagne.

Sa marge de variation est relativement limitée, allant de 54,5 % (G.-B.) à 78,4 % (POR), chez les filles de 12 ans et de 53,0 % (ALL) à 72,1 % (G.-B.) à 15 ans. Chez les garçons, elle s'étale de 55,7 % (ALL) à 73,4 % (G.-B.), à 12 ans et de 57,0 % (FIN) à 62,7 % (G.-B.).

Très proches l'une de l'autre, les valeurs recueillies ne paraissent guère varier selon l'âge ou le sexe.

"Apprendre une habileté nouvelle" figure fréquemment en rang utile, parmi les cinq premiers items, dans chaque pays, sauf l'Allemagne. Il est même classé en tête dans plusieurs groupes

TABLEAU 3
PROPORTIONS DE JEUNES EN ACCORD COMPLET
AVEC LES ITEMS SUIVANTS
FILLES ET GARÇONS DE 12 ET 15 ANS

	F-12	F-15	G-12	G-15
"Faire de son mieux en pratiquant une activité sportive"				
Allemagne	56.4	53.0	55.7	60.4
Belgique	62.4	63.8	64.2	59.4
Finlande	59.0	57.3	51.2	57.0
Grande-B.	54.5	72.1	73.4	62.7
Portugal	78.4	56.0	100.0	96.9
"Apprendre une nouvelle habileté en pratiquant une activité physique"				
Allemagne	25.6	25.4	23.0	24.5
Belgique	34.9	37.7	40.7	37.5
Finlande	35.6	50.9	27.2	31.5
Grande-B.	21.4	22.6	45.3	40.6
Portugal	94.4	67.0	80.0	34.4
"Essayer très fort"				
Allemagne	32.2	27.3	42.6	35.7
Belgique	35.1	36.3	39.7	40.4
Finlande	47.5	49.6	36.4	43.5
Grande-B.	37.5	45.2	54.7	52.9
Portugal	82.2	56.0	87.8	100.0
"Marquer le plus grand nombre de points ou de buts"				
Allemagne	19.9	14.8	29.3	29.3
Belgique	19.0	12.3	30.5	20.1
Finlande	7.3	9.8	12.0	15.0
Grande-B.	9.4	19.4	14.3	25.4
Portugal	21.5	0.0	34.9	100.0
"Etre le meilleur"				
Allemagne	13.5	13.2	19.9	26.2
Belgique	13.4	9.0	24.2	16.5
Finlande	4.2	10.3	8.8	11.5
Grande-B.	34.6	23.0	21.0	28.8
Portugal	13.9	11.0	27.8	100.0

Adeps



“Apprendre en s’amusant”

au Portugal. Il serait possible d’y voir une relation intéressante avec le statut particulièrement favorable de l’école et de l’éducation physique scolaire dans ce pays (Delfosse & al., 1997).

Le niveau d’accord complet se situe le plus souvent entre 20 et 35 % avec quelques pics aux environs de 40 % (TABLEAU 3). Les jeunes Portugais font exception, en présentant des valeurs très élevées. Aucune tendance particulière n’apparaît dans la comparaison selon l’âge ou le sexe dans les divers pays.

“Essayer très fort” est proche du premier item, et apparaît aussi très fréquemment parmi les cinq items auxquels les jeunes adhèrent très nettement. Comme le premier, il relève d’une orientation vers la tâche. Il figure très régulièrement en deuxième place, suivant immédiatement “Faire de son mieux”.

Toutefois, les pourcentages enregistrés se situent à un niveau nettement plus bas, avec des marges de variation allant de 32,2 % (ALL) à 47,5 % (FIN), chez les filles de 12 ans et de 27,3 % (ALL) à 49,6 % (FIN) chez celles de 15 ans (56,0 % au

Portugal). Chez les garçons de 12 ans, elle s’étale de 36,4 % (FIN) à 54,7 % (G.-B.) et de 35,7 % (ALL) à 52,9 % (G.-B.).

La cohérence des réponses d’un pays à un autre se maintient à un niveau que l’on peut considérer comme élevé, notamment en Allemagne et en Finlande chez les filles et en Grande-Bretagne chez les garçons. L’accord paraît plus élevé chez les garçons que chez les filles.

Parmi les items retenus dans l’orientation vers l’ego, “Marquer le plus grand nombre de points ou de buts” et “Être le meilleur” sont les mieux classés. Toutefois, ils viennent loin derrière les items caractéristiques de l’orientation vers la tâche. L’un et l’autre recueillent souvent moins de 20 % d’accords sur l’ensemble des sujets.

Remarquons les pourcentages les plus élevés dans la plupart des groupes pour l’item de “Marquer le plus grand nombre de points” chez les jeunes Allemands. La recherche d’excellence par rapport à autrui (“Être le meilleur”) paraît être typique

des jeunes Anglais quel que soit le groupe envisagé.

4. CONCLUSIONS

Les rapports entre les orientations vers la tâche et vers l’ego sont nettement en faveur de la première dans tous les pays. Ces résultats concordent très bien avec les données de la littérature spécialisée.

Aucune tendance particulière n’apparaît dans les comparaisons entre pays ou selon l’âge. En revanche, les garçons marquent un agrément nettement plus marqué que les filles dans leur orientation vers l’ego, à 12 ans comme à 15 ans.

L’analyse des items particuliers permet de souligner l’existence de plusieurs d’entre eux qui recueillent un pourcentage plus élevé d’accords, notamment “Faire de son mieux”, “Apprendre une nouvelle habileté” et “Manifester un effort dans les activités physiques”.

Par ailleurs, le fait de réussir l’objectif d’un sport collectif, en l’occurrence “Marquer” et “Être le meilleur”, recueille le plus fort assentiment. En cette matière, les différences en faveur des garçons apparaissent très nettement.

5. RÉFÉRENCES

- DELFOSSÉ, C., LEDENT, M., CARREIRO DA COSTA, F., TELAMA, R., ALMOND, L., CLOES, M. & PIERON, M. (1997). Les attitudes de jeunes européens à l’égard de l’école et du cours d’éducation physique. *Sport*, 159/160, 96-105.
- DUDA, J. (1985). Goals and achievement or orientations of Anglo and Mexican-American adolescents in sport and the classroom. *International Journal of Intercultural Relations*, 9, 131-155.

Adeps

DUDA, J. (1986). A cross-cultural analysis of achievement motivation in sport and the classroom. In : L. Vandervelden & J. Humphrey (Eds.), *Psychology and sociology in sport : Current selected research*, vol. 1. New York : AMS Press. 115 - 134.

DUDA, J. (1988). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-106.

DUDA, J. (1989). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.

DUDA, J. (1992). Motivation in sport settings : a goal perspective approach. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, Ill., Human Kinetics Books, 57-91.

EWING, M. (1981). Achievement orientations and sport behavior of males and females. Unpub. Doc. Diss., Univ. Illinois.

EWING, M., ROBERTS, G. & PEMBERTON, C. (1983). A developmental look at children's goals for participating in sport. Paper presented at the Annual Meeting of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity, Michigan State University, East Lansing, MI.

NICHOLLS, J. (1984). Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 3, 328-346.

NICHOLLS, J. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL : Human Kinetics. (pp. 31-54)



“Faire de son mieux”

Adeps

NICHOLLS, J., PATASHNICK, M. & NOLEN, S. (1985). Adolescents "theories of education". *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.

PIÉRON, M., R. TELAMA, NAUL, R. & ALMOND, L. (1997). Etude du style de vie d'adolescents européens. Considérations théoriques, objectifs et méthodologie de recherche. *Sport*, 159/160, 43-50.

SCANLAN, T. & PASSER, M. (1978). Factors related to competitive stress among male youth sport participants. *Medicine and Science in Sports*, 109, 103-108.

SCANLAN, T. & PASSER, M. (1979). Sources of competitive stress in young

female athletes. *Journal of Sport Psychology*, 1, 151-159.

SOLMON, M. & BOONE, J. (1993). The impact of student goal orientation in Physical Education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 418-424.

WALLING, M. & DUDA, J. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in, and perceptions of the purposes of Physical Education. *Educational Psychology*, Champaign, Illinois, Human Kinetics.

WILLIAMS, L. & GILL, D. (1995). The Role of Perceived Competence in the Motivation of Physical Activity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 363-378.