HAL
open science

Buts d'accomplissement et croyances relatives à la nature de l'habileté motrice

Philippe Sarrazin, Jean-Pierre Famose, François Cury, Stuart K. Biddle, Kenneth Fox, Marc Durand

To cite this version:

Philippe Sarrazin, Jean-Pierre Famose, François Cury, Stuart K. Biddle, Kenneth Fox, et al.. Buts d'accomplissement et croyances relatives à la nature de l'habileté motrice. Science et Motricité : revue scientifique de l'ACAPS / ACAPS, 1995, 26, pp.21-31. hal-00387220

HAL Id: hal-00387220

https://hal.science/hal-00387220

Submitted on 25 May 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

(Article reçu le 21 / 01 / 95)

P. SARRAZIN, J.P. FAMOSE, S. BIDDLE, K. FOX,
M. DURAND, F. CURY

Buts d'accomplissement et croyances relatives à la nature de l'habileté motrice

Science et motricité, 1995, n° 26, pp. 21-31

Ph. Sarrazin
J.P. Famose
F. Cury
Centre d'Étude en Psychologie des APS
Division STAPS
Université de Paris XI Orsay
(France)

S. Biddle
K. Fox
School of Education
Université d'Exeter
(Angleterre)

M. Durand
UFR-STAPS
EP CNRS n° 12
Développement cognitif, motricité et génétique humaine
Université de Montpellier I
(France)

Philippe Sarrazin est professeur agrégé d'éducation physique et sportive, chargé de cours à la division STAPS de l'Université Paris XI Orsay. Il soutiendra prochainement une thèse de doctorat, dirigée par Jean-Pierre Famose, sur la motivation à l'accomplissement.
Jean-Pierre Famose est professeur des universités à Paris XI Orsay. Il pilote le centre d'Étude en Psychologie des APS (CEPAPS) dans le cadre duquel le travail présenté ici a été réalisé. Ses thèmes actuels de recherche sont relatifs à l'influence de la motivation sur le comportement et l'apprentissage.
François Cury, membre du CEPAPS, est professeur d'EPS, chargé de cours à la division STAPS de Paris XI Orsay et il soutiendra prochainement une thèse de doctorat sur la motivation à l'accomplissement.
Stuart Biddle et Kenneth Fox sont professeurs à l'Université d'Exeter en Angleterre. Leurs thèmes de recherches sont liés à la psychologie du sport et en particulier à la motivation, l'estime de soi, la santé et le bien-être dans le sport.
Marc Durand est professeur des universités à Montpellier. Ses travaux du moment portent sur l'apprentissage et l'analyse de l'enseignement.

Résumé — *SARRAZIN PH, FAMOSE JP, BIDDLE S, FOX K, DURAND M, CURY F (1995) Buts d'accomplissement et croyances relatives à la nature de l'habileté motrice. Science et motricité 26 : 21-31.*

Selon l'approche intentionnelle de Nicholls (1984, 1989), toute action est l'émanation rationnelle du but du sujet. Ce dernier affecte non seulement les conduites des gens mais également leurs perceptions et les concepts qu'ils utilisent. L'objectif de cette étude est précisément d'examiner les relations qui unissent les orientations motivationnelles de 304 adolescents (" vers la maîtrise de la tâche " et / ou " vers la comparaison sociale ") et leurs " croyances relatives à la nature de l'habileté motrice " (i.e., leurs conceptions sur les possibilités de développer l'habileté dans le temps, sur ses déterminants et sur sa relative généralité). A cet égard, un questionnaire mesurant de telles croyances a été construit. Les analyses corrélationnelles et surtout l'étude des " profits motivationnels " ont montré une relation positive entre l'orientation vers la comparaison sociale et une conception stable, générale et innéiste de l'habilité motrice. Par contraste, une relation positive est apparue entre l'orientation vers la maîtrise de la tâche et une conception améliorable et spécifique de l'habileté motrice, conçue comme déterminée par l'apprentissage. La poursuite simultanée des deux buts était, quant à elle, associée à une conception plus " mixte " de l'habileté motrice. Les raisons de ces liaisons, de même que les incidences motivationnelles de telles croyances, sont discutées.

Mots-clefs *: Motivation d'accomplissement / Orientations motivationnelles / Nature de l'habileté motrice / Croyances.*

Introduction

Le concept générique d'*habileté perçue* a été l'une des variables psychologiques les plus importantes de la recherche sur la motivation dans le domaine du sport (Roberts, 1984, 1992). La préoccupation prédominante de cette littérature a été d'établir les conséquences de niveaux variés d'habileté perçue, sur les conduites d'accomplissement. Ainsi, l'investissement dans la pratique des activités physiques et sportives, la persistance dans ces pratiques et leur abandon ont été dévolues au niveau perçu d'habileté ou de compétence (Burton et Martens, 1986 ; Feltz et Petlichkoff, 1983 ; Gould *et coll.*, 1982 ; Klint et Weiss, 1987 ; Roberts *et coll.*, 1981 ; Weiss *et coll.*, 1986). Celui-ci s'est également avéré déterminant dans le choix de la difficulté des tâches (Famose *et coll.*, 1993b), la persévérance et l'effort (Famose *et coll.*, 1993a). Dans la plupart de ces recherches, l'idée d'une variation sémantique dans la notion d'habileté n'a pas été envisagée. Ainsi, " être habile " avait une seule acception : " être meilleur que les autres ". Or,

pour Nicholls et ses collègues, il existe à côté de cette conception normative, une deuxième signification de l'habileté (Jagacinski et Nicholls, 1984 ; Nicholls, 1984, 1989 ; Nicholls et Miller, 1984 ; Nicholls *et coll.*, 1986). En effet, des études développementales (Nicholls, 1989 ; Nicholls et Miller, 1984 ; Nicholls *et coll.*, 1986) ont montré une modification, au cours de l'ontogénèse, de la signification du concept d'habileté, liée à sa différenciation des concepts de chance, d'effort et de difficulté. Les plus jeunes témoignent d'une conception de l'habileté qualifiée " d'indifférenciée ", car ils associent intimement ce concept à celui d'effort. A ce stade, l'enfant se sent d'autant plus habile qu'il a le sentiment de progresser, de maîtriser les objets, et ce, à travers ses efforts. L'habileté fait ici appel à des critères auto-référencés, et à un processus de comparaison temporelle. Vers 12 ans, une deuxième signification de l'habileté apparaît, qui se différencie nettement du concept d'effort. L'individu conçoit à présent l'habileté comme une *capacité* qui module l'effet de l'effort sur la performance. De plus, cette conception présuppose une relation inversement proportionnelle entre l'effort et l'habileté : à performance égale, un effort moindre témoigne d'une habileté plus grande et réciproquement. Pour se sentir habile, l'individu doit comparer l'effort mis en œuvre et le résultat obtenu avec l'effort et le résultat d'autres membres d'un groupe de référence. Une performance supérieure à celles des autres, ou identique mais avec moins d'effort, devient le fondement d'une expérience de succès. Le sentiment d'habileté est donc ici subordonné à des critères externes et à un processus de comparaison normative. En d'autres termes, quand la conception normative de l'habileté se développe, " faire de son mieux " perd de sa valeur au bénéfice de " faire mieux que les autres avec peu d'effort " (Nicholls *et coll.*, 1986).

Selon Nicholls (1984, 1989), à partir de 12 ans, l'utilisation de l'une ou l'autre des deux conceptions de l'habileté relève principalement du but d'action poursuivi. Quand la préoccupation de l'individu est uniquement d'apprendre, ou de résoudre un problème, il utilise la conception la moins différenciée, comme les " petits enfants pour qui l'habileté est signalée par des gains de performance, ou par une augmentation de leur certitude de maîtriser l'environnement " (Nicholls, 1989, p. 85). Dans ce cas, la conception de l'habileté comme capacité est inappropriée car il est possible d'évaluer parfaitement sa performance simplement en constatant un progrès. Quand l'individu fait preuve d'une relative " prédisposition " à rechercher ce type d'expériences, on parle d'orientation[1] " *vers la maîtrise* " (Roberts, 1992)[2]. En revanche, si le but de l'individu consiste à faire mieux que les autres, ou à éviter de faire pire qu'eux – en bref, chaque fois qu'il est préoccupé par son positionnement par rapport aux autres – la conception la plus différenciée de l'habileté est employée, car plus appropriée. Si la " tendance " de l'individu est de rechercher ce type de buts, on peut parler " *d'orientation vers la comparaison sociale* "[3]. Même si les relations qui unissent les deux buts motivationnels suscitent toujours un débat[4], des données désormais nombreuses semblent plaider pour leur relative indépendance (Duda et Nicholls, 1992 ; Duda *et coll.*, 1992 ; Durand *et coll.*, sous presse ; Nicholls, 1989). Il est ainsi possible pour un individu, d'avoir une orientation préférentielle, de poursuivre simultanément ces deux types de buts, ou de n'être intéressé par aucun des deux (pour une revue, voir Famose, 1990, 1991).

Pour résumer le point de vue de Nicholls, les *deux conceptions de l'habileté*, sous-jacentes aux buts, jouent un rôle considérable dans l'interprétation qu'ont les individus de leur *performance immédiate* (notamment la contribution relative de l'effort et de l'habileté). Cependant, ces deux conceptions n'épuisent pas le champ des concepts liés à l'accomplissement (Nicholls, 1992). En effet, elles n'apportent aucune information sur ce que pensent les individus de la manière dont on devient habile, ou sur les limites de la capacité qu'on peut atteindre. C'est ce que nous appellerons, dans cet article, les croyances relatives à la nature de l'habileté motrice.

Pour mettre en évidence de telles croyances, nous avons pris comme point de départ de notre étude exploratoire, à la fois les opinions d'experts sur l'organisation de la motricité, et celles de personnes moins spécialistes. Le discours des journalistes, des sportifs, comme celui des spectateurs est assez éloquent sur certaines singularités de points de vue relatives aux déterminants de l'habileté (ou de la réussite) sportive. Certains athlètes semblent véhiculer l'image du travail, du sacrifice et de l'abnégation ; d'autres celui de la facilité et du don, certains également celui de la polyvalence (l'athlète " complet "). Des préoccupations relatives à la stabilité de leurs performances dans certaines activités sont également patentes chez certains sportifs ou élèves découragés (Sarrazin *et coll.*, 1993). A coté de ces conceptions " naïves ", l'analyse " scientifique " est riche d'informations sur la nature et les déterminants de la compétence sportive. Par exemple, pour Fleishman (1964 ; voir également Ackerman, 1990 ; Schmidt, 1982 ; et, pour une revue en français, Famose et Durand, 1988), la performance est l'actualisation d'aptitudes (les capacités régionales ou " qualités de base ") et d'habiletés (les capacités spécifiques à une tâche ou classe de tâches). Les secondes sont conçues comme le résultat d'un apprentissage spécifique, facilement améliorables et donc beaucoup moins déterminées par des facteurs génétiques que ne le sont les aptitudes. De ces deux analyses nous retiendrons qu'il existe plusieurs dimensions attenantes à la nature et aux déterminants de l'habileté motrice. Par conséquent, lorsque nous évoquerons ces " croyances ", nous ferons particulièrement allusion aux conceptions des individus se rapportant :

1 – aux possibilités de développer l'habileté dans le temps (est-elle améliorable ou plutôt stable ?) ;
2 – à ses déterminants (faut-il avoir des prédispositions génétiques, ou faut-il apprendre ?) ;
3 – à sa relative généralité (y a-t-il une habileté générale, ou est-elle spécifique à une situation ?).

Si certaines dimensions semblent présenter des points communs – concevoir l'habileté comme déterminée génétiquement semble a priori attenant à une conception " stable " de celle-ci – il n'est pas évident que ceci soit le cas pour des adolescents. En tout cas, on peut émettre l'hypothèse d'un poids plus marqué de certains concepts par rapport à d'autres.

1 – Parler " d'orientations " fait allusion à des préférences individuelles " plus ou moins permanentes " (Nicholls, 1992). Nous ne traitons pas dans cet article de variations liées au contexte, dans les buts poursuivis, qui, bien sûr, existent.

2 – D'autres terminologies sont utilisées dans la littérature, certains parlent " d'investissement dans la tâche " (Nicholls, 1984, 1989 ; Duda, 1992), d'autres de " but d'apprentissage " (Dweck, 1986).

3 – Les appellations " implication de l'Ego " (Nicholls, 1984, 1989 ; Duda, 1992), " but compétitif " (Roberts, 1992) ou " but de performance " (Dweck, 1986) sont également employées pour désigner des constructions assez similaires.

4 – Pour Dweck et ses collègues, une relation d'exclusion réciproque (ou dichotomique) existe entre ces deux buts (Dweck, 1986 ; Dweck et Elliot, 1983 ; Dweck et Legett, 1988), alors que Nicholls (Nicholls, 1984, 1989 ; Nicholls et coll., 1986) argue en faveur d'une relation orthogonale (ou indépendante).

Des études ont analysé, dans une perspective développementale, l'évolution de telles croyances avec des tâches motrices variées (Durand et Cailton, 1991 ; Watkins et Montgomery, 1989). Deux phases distinctes paraissent se dessiner autour de l'âge de douze ans. Les enfants les plus jeunes semblent croire en " la toute puissance de l'apprentissage " au point de négliger la part des aptitudes dans la performance sportive. A partir de 12 ans, au contraire, " l'optimisme " de la première période est tempéré par la prise de conscience d'une relative stabilité des performances dans les tâches d'aptitude. Les mentions relatives à la possession d'un " don " ou à l'habileté " naturelle " sont également plus fréquentes.

Selon Dweck et ses collègues, l'importance de ces croyances est considérable (Dweck et Bempechat, 1983 ; Dweck et Elliot, 1983 ; Dweck et Leggett, 1988). Travaillant dans le domaine intellectuel, ces auteurs postulent l'existence d'un lien de dépendance entre les " conceptions (ou théories implicites) de l'intelligence " et le but que poursuit l'individu. Plus spécifiquement, le modèle de Dweck avance l'idée d'une cascade d'influences : il existerait deux théories de l'intelligence différentes dénommées " théorie de l'entité " et " théorie par augmentation " qui mènent à des buts de nature différente (" de performance " versus " d'apprentissage ") qui, de façon subséquente, organisent des patrons de réponses particuliers (adaptatifs versus non adaptatifs), pouvant aller dans certaines conditions jusqu'à la " résignation " (Dweck et Leggett, 1988). Dès lors, les différents buts alliés à chaque théorie peuvent être vus comme des moyens de générer l'estime de soi, conformément aux conceptions sur eux-mêmes adoptées par les gens. Ainsi, concevoir son intelligence comme une " entité ", c'est-à-dire un trait fixe et non contrôlable, ne peut que s'associer à la poursuite d'un " but de performance " par lequel l'individu cherche à gagner un jugement favorable sur son niveau d'intelligence en se comparant aux autres. Par opposition, imaginer son intelligence comme une qualité malléable, contrôlable, qui peut augmenter dans le temps – c'est-à-dire adhérer à la conception " par augmentation progressive " de l'intelligence – peut être associé à un " but d'apprentissage " par lequel l'estime de soi sera maximisée avec la maîtrise et le progrès réalisés. Dweck et Legett (1988) ont même avancé l'idée d'étendre leur formulation " théorie - but - comportements " à d'autres domaines que l'accomplissement (en particulier, ceux de la vie sociale et de la moralité). Certaines données ont d'ailleurs corroboré leurs hypothèses (Dweck et Bempechat, 1983 ; Dweck et Elliot, 1983 ; Dweck et Leggett, 1988 ; Leggett, 1985). Dans le domaine du sport, les travaux de Dweck ont inspiré une étude qui a abordé les liens existant entre les buts et les conceptions de l'habileté motrice (Biddle et Fox, 1992). Utilisant le même cadre théorique et les mêmes outils, celle-ci a trouvé certains liens conceptions-orientations, mais bien moins importants que ceux observés au niveau intellectuel.

Les travaux de Dweck posent néanmoins des problèmes théoriques et méthodologiques soulevés par Nicholls (1992) ; c'est pourquoi nous adopterons plus particulièrement le point de vue de ce dernier. Tout d'abord, concevoir l'intelligence uniquement dans une perspective stable / améliorable n'épuise pas toutes les dimensions qui lui sont attenantes. L'intelligence, comme l'habileté motrice, peut avoir d'autres dimensions et significations qu'il est nécessaire de discerner. C'est ce qui nous a amenés à distinguer, dans un premier temps, différentes *croyances relatives à la nature de l'habileté motrice*. D'autre part, Dweck présente les deux conceptions de l'intelligence et les deux types de but de manière dichotomique. Elle " force " donc les individus à choisir un but plutôt que l'autre et une théorie de l'intelligence plutôt qu'une autre. Ce procédé altère la réalité de ceux-ci et interdit des conceptions plus " mixtes ". Enfin, plutôt que de parler de " liens de dépendance ", Nicholls (1989, 1992) préfère parler de concomitances entre le but poursuivi et certaines conceptions. Il suggère l'existence d'une relation rationnelle entre l'orientation des individus et leurs perceptions, croyances et comportements. Ainsi, " même si les gens possèdent la même collection de conceptions, ils utilisent souvent différentes parties de cette collection, en fonction des intérêts ou objectifs qu'ils poursuivent " (Nicholls, 1992, p. 43). L'étude de Durand et Cailton (1991) a mis en évidence le développement, vers l'âge de 12 ans, d'une conception évoluée de la nature de l'habileté motrice. Sur certaines tâches, cette conception appréhendait la compétence comme stable, déterminée génétiquement, et générale. *Nous émettons l'hypothèse, qu'après cet âge, les individus adopteront une conception singulière relative à la nature de l'habileté motrice, en fonction de leur but ou orientation motivationnelle dominante.* Plus précisément, nous nous attendons à ce que les sujets orientés vers la maîtrise adoptent une conception relative à la nature de l'habileté motrice plus marquée vers l'instabilité, la spécificité et l'apprentissage. En effet, des études sur les *causes perçues du succès* ont montré que les personnes qui poursuivent un but de maîtrise estiment de leur ressort (ou sous leur contrôle) le succès dans leur tentative (Duda et Nicholls, 1992 ; Duda *et coll.*, 1992 ; Nicholls, 1989). Selon nous, cette contrôlabilité perçue de la réussite attenante au but de maîtrise, s'accommode mieux d'une conception améliorable et spécifique de l'habileté motrice, déterminée par le travail et l'apprentissage. Par contraste, nous pensons que les sujets préoccupés par la démonstration d'une compétence sportive supérieure à celle des autres (i.e., les sujets principalement orientés vers la comparaison sociale) adopteront davantage une conception relative à la nature de l'habileté motrice marquée vers la stabilité, la généralité et la possession d'un don. En effet, chercher à démontrer sa supériorité sur les autres, c'est d'abord évaluer sa performance en fonction de critères externes, normatifs (Nicholls, 1984, 1989). C'est également reléguer le rôle de l'effort et du travail à un second plan (à performance égale, l'habileté est jugée d'autant plus élevée que l'effort a été bas). Ce but s'accommode donc moins de la conception améliorable et déterminée par le travail, de l'habileté. Au contraire, nous pensons que la préoccupation obsédante de faire mieux que les autres ou d'éviter de faire pire qu'eux focalise perpétuellement les individus sur leur niveau d'habileté, et facilite par là une conception " stable ", " générale " et " innéiste " ; en bref, un attribut dont on est ou non en possession.

Méthode

Sujet

Trois cent quatre élèves âgés de 11 à 17 ans (moyenne = 14 ans ; σ = 1.62) provenant d'une cité scolaire de la banlieue parisienne ont été volontaires pour participer à cette expérience. Ces 184 filles et 120 garçons étaient issus des sept niveaux de classe du secondaire.

Procédure

Les questionnaires étaient administrés dans une classe à la fin d'un cours par un des auteurs. Ce dernier s'est présenté comme un étudiant qui menait une enquête sur

la motivation des jeunes vis-à-vis du sport, et notamment :
1 – sur les moments où ils se sentaient en réussite lorsqu'ils pratiquaient une activité sportive ;
2 – sur la manière dont ils concevaient la compétence dans ce domaine.

On signalait aux sujets qu'ils n'étaient pas obligés de répondre aux questionnaires, mais que leur participation serait grandement appréciée. De plus, il était précisé qu'il ne s'agissait pas d'un test ou d'un examen et qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Enfin, on insistait sur le fait que l'anonymat était garanti et que, pour cela, ils n'avaient pas à inscrire leur nom sur le questionnaire. On prévenait également que les données obtenues ne serviraient qu'à des fins de recherche et demeureraient strictement confidentielles ; seuls la date de naissance et le sexe leur seraient demandés. La durée approximative pour répondre aux questionnaires était de vingt minutes. Quatre sujets ont refusé de répondre.

Mesures

Orientation motivationnelle

La " tendance " à valoriser, en sport, la comparaison sociale et / ou la maîtrise des tâches a été estimée par les douze items du Questionnaire de Perception du Succès (POSQ) de Roberts et Balague (1989, 1991), validé en France par Durand *et coll.* (sous presse). Le POSQ a été développé au cours des cinq dernières années et sa robustesse dans la mesure des orientations motivationnelles a encore été démontrée récemment (Roberts, Treasure et Hall, sous presse ; Treasure et Roberts, 1994). Comme le préconise Nicholls (1989), le questionnaire demande aux sujets de se rappeler des moments durant lesquels ils éprouvent un grand sentiment de réussite dans leur pratique sportive. Chacun des douze items commence donc par : " J'éprouve un fort sentiment de réussite en sport quand... " et les sujets doivent mentionner l'étendue de leur accord pour les questions qui traduisent une orientation vers la maîtrise et une orientation vers la compétition (tableau 1). Pour répondre, les sujets utilisent une échelle en cinq points avec (1) pour " pas du tout d'accord ", (5) pour " tout à fait d'accord " et (3) pour " ni oui, ni non ".

Items: J'éprouve un fort sentiment de réussite quand...	Facteur 1: orientation vers la comparaison sociale	Facteur 2: orientation vers la maîtrise
... je bats les autres	.81	
... je suis le plus fort	.83	
... je gagne	.72	
... je suis le meilleur de tous	.85	
... je montre que je suis meilleur que les autres	.70	
... je domine mes adversaires	.79	
... j'arrive pour la première fois à faire une technique ou un mouvement qui était difficile pour moi		.72
... je m'améliore		.68
... je surmonte mes difficultés		.56
... je progresse après avoir fait de gros efforts		.72
... j'arrive à faire la technique ou le mouvement que je m'étais promis de réussir		.69
... j'utilise au mieux mes possibilités		.64
Valeur propre	3.85	2.67
% de la variance	32%	22%
alpha Crombach	0.76	0.75
Corrélations entre les facteurs		
Facteur 1	-	-.14

Note. Seules les corrélations factorielles supérieures à .40 sont présentées.

Tableau 1 — Résultats de l'analyse en composantes principales du POSQ avec deux facteurs demandés (ceux dont la valeur propre est supérieure à 1) et rotation orthogonale /varimax.

Conceptions relatives à la nature de l'habileté motrice

Inspirés du modèle de Dweck (Biddle et Fox, 1992 ; Dweck et Bempechat, 1983 ; Dweck et Elliot, 1983 ; Dweck et Leggett, 1988), nous avions, lors d'une étude préliminaire, utilisé un format dichotomique (échelle bipolaire). Ainsi, pour préciser sa conception de l'habileté motrice, le sujet devait choisir entre " don " ou " apprentissage ", entre " stable " ou " améliorable ", et entre " générale " ou " spécifique ". Cependant, au cours d'entretiens réalisés avec les sujets, il s'est avéré gênant pour certains d'exclure une conception plus que l'autre, les deux pouvant contribuer équitablement à l'habileté dans le domaine sportif. Ce point de vue qui correspond à l'analyse " scientifique " (Ackerman, 1990 ; Fleishman, 1964) devait être pris en compte. C'est pourquoi, le format dichotomique a été abandonné au profit d'une échelle d'approbation / désapprobation en cinq points. Une enquête préliminaire a été réalisée avec 10 filles et 10 garçons pour repérer les significations relatives aux différentes dimensions retenues de la nature de l'habileté. Pour cela, les sujets devaient choisir parmi plusieurs formulations, ou ajouter librement, celles qui explicitaient le plus les concepts de " don ", " stable ", " générale "... Cette procédure a permis de constituer les items du questionnaire de conceptions relatives à la nature de l'habileté sportive (QCNHS). Celui-ci est donc composé de six sous-échelles, caractéristiques des six dimensions retenues :
– *stable* (quatre items du type : " on a un certain niveau en sport, et on ne peut vraiment pas faire grand chose pour changer ce niveau ") ;
– *améliorable* (trois items du type : " en sport, si on travaille longtemps et souvent on progresse forcément ") ;
– *liée au " don "* (quatre items du type : " pour être bon en sport, il faut posséder à sa naissance les qualités de base qui permettent de réussir dans ce domaine ") ;
– *liée à l'apprentissage* (quatre items du type : " pour réussir en sport, il faut apprendre des techniques, des mouvements, des stratégies..., et les répéter de nombreuses fois ") ;
– *générale* (trois items du type : " en principe, quand on est bon dans un sport, on est bon dans presque tous les autres sports même s'ils ne se ressemblent pas ") ;
– *spécifique* (trois items du type : " une même personne peut avoir un bon niveau dans un sport et ne pas réussir dans d'autres sports ").

Le QCNHS est présenté de la sorte : " dans ce questionnaire, nous cherchons à savoir ce que pensent les élèves de la réussite sportive. En particulier, à quoi elle est due, ou comment expliquer le fait que quelqu'un soit bon ou mauvais dans ce domaine. " On répondait aux différentes affirmations du questionnaire sur une échelle en cinq points allant de : (1) " pas du tout d'accord " à (5) " tout à fait d'accord ". Le point central (3) était précisé par l'expression " ni oui, ni non ".

Analyses préliminaires des questionnaires

Compte tenu de l'âge de la population, il convenait de s'assurer, dans un premier temps, des qualités psychométriques du POSQ et du QCNHS. Comme Vallerand (1989) le préconise, la validité de " construit " des questionnaires a, tout d'abord, été examinée à partir d'une analyse factorielle exploratoire. Le nombre de facteurs retenus pour chaque analyse en composantes principales était à chaque fois équivalent au nombre de valeurs propres supérieures à 1. De plus, chaque facteur devait rendre compte d'au moins 5 % de la variance expliquée. Enfin, un item spécifique ne devait corréler que sur un facteur, avec un poids minimum de 0.40 pour être retenu. Les deux rotations varimax et oblimin ont été calculées à chaque fois. Celles-ci ont produit des résultats similaires pour chaque analyse, en conséquence seules les rotations orthogonales / varimax sont présentées. La " consistance interne " des différentes sous-échelles a ensuite été appréhendée par le calcul des coefficients *alpha* (Crombach, 1951).

Résultats

Orientation motivationnelle

Comme l'indique le tableau 1, l'analyse en composantes principales démontre une bonne validité de " construit " du questionnaire. L'analyse exploratoire a mis en évidence deux facteurs dont la valeur propre excède 1. Après une procédure de rotation orthogonale / varimax, les douze items se sont répartis de manière homogène selon les deux dimensions attendues. Ces dernières expliquent l'essentiel de la variance (54 %) ; elles sont dénommées : " orientation vers la comparaison sociale " et " orientation vers la maîtrise ". Les coefficients *alpha* de ces sous-échelles sont respectivement de 0.76 et 0.75, preuve d'une " consistance interne " acceptable (Nunnally, 1978). Les résultats confirment l'orthogonalité des deux orientations motivationnelles (r inter-facteur = - 0.14).

Conceptions relatives à la nature de l'habileté motrice

Comme le montre le tableau 2, la validité de " construit " du questionnaire se révèle à travers l'analyse en composantes principales. Six facteurs – dont la valeur propre est supérieure à 1 – sont ressortis de l'analyse exploratoire. Facteurs sur lesquels se sont répartis comme prévu les items du questionnaire. Ces six dimensions sont dénommées : " conception de l'habileté liée à l'apprentissage ", " conception générale de l'habileté ", " conception de l'habileté liée à un don ", " conception améliorable de l'habileté ", " conception stable de l'habileté " et " conception spécifique de l'habileté ". Celles-ci expliquent l'essentiel de la variance (66 %). Les coefficients *alpha* de ces sous-échelles, de 0.8 à 0.55, attestent d'une consistance interne acceptable, exceptée pour la dernière (le coefficient *alpha* devant être supérieur à 0.60). Néanmoins, étant donné la nature exploratoire du QCNHS, il a été décidé de garder cette sous-échelle dans les analyses ultérieures. Les corrélations interfactorielles positives entre les dimensions " apprentissage " et " améliorable " (r = 0.47), " don " et " stable " (r = 0.54), et " don " et " générale " (r = 0.23) témoignent d'une relative interdépendance entre ces conceptions de l'habileté motrice. Les corrélations négatives entre les dimensions " stable " et " apprentissage " (r = - 0.31), " stable " et " améliorable " (r = - 0.35), " générale " et " spécifique " (r = - 0.34), et " don " et " améliorable " (r = - 0.19) démontrent une certaine " relation d'opposition " entre ces différentes conceptions.

Moyennes et écarts types aux sous-échelles du QCNHS et du POSQ

Les moyennes et les écarts types pour chacune des sous-échelles (par sexe et pour tout l'échantillon) sont présentés dans le tableau 3. Les tests-t sur séries non appariées révèlent une différence significative entre les filles et les garçons au niveau de l'orientation vers la comparaison sociale et l'orientation vers la maîtrise. Étant donné l'absence de différence entre filles et garçons concernant les conceptions relatives à la nature de l'habileté motrice, les données des deux sexes sont regroupées dans les calculs qui suivent.

Relations entre orientations motivationnelles et conceptions de la compétence sportive

Comme on peut le constater dans le tableau 4, l'analyse des corrélations confirme l'existence de relations significatives entre l'orientation vers la comparaison sociale et la conception stable (r = 0.14), liée à un don (r = 0.26) et générale (r = 0.15) de l'habileté ; et entre l'orientation vers la maîtrise et les conceptions améliorable (r = 0.36), liée à l'apprentissage (r = 0.38) et spécifique (r = 0.14). Des corrélations négatives sont également apparues entre l'orientation vers la maîtrise et la conception stable (r = - 0.30), et liée à un don (r = - 0.17). Par conséquent, les sujets orientés vers la comparaison sociale ont une probabilité plus élevée de concevoir l'habileté motrice comme stable, générale et déterminée par des prédispositions naturelles. Par contraste, ceux orientés vers la maîtrise de la tâche conçoivent davantage l'habileté motrice comme améliorable, spécifique, instable et liée à l'apprentissage plutôt qu'à la possession d'un don.

Pour éprouver l'hypothèse de dimensions communes entre les orientations motivationnelles des individus et certaines conceptions, nous avons effectué une analyse factorielle de second ordre sur les scores obtenus par les sujets aux huit sous-échelles des deux questionnaires (tableau 5). Trois facteurs avec une valeur propre supérieure à 1, expliquant 59 % de la variance, ont émergé. L'orientation vers la maîtrise, et les conceptions " améliorable " et " liée à l'apprentissage " de l'habileté corrèlent sur le premier facteur, appelé " dimension maîtrise et apprentissage ". Sur celui-ci " pèse " également négativement le poids de la conception " stable " de l'habileté. Le deuxième facteur est dénommé " dimension générale / spécifique ", car les conceptions " spécifique " et " générale " de l'habileté motrice lui sont corrélées, respectivement de manière positive et négative. Enfin, l'orientation vers la comparaison sociale de même que la conception " stable " et " liée à un don " de l'habileté définissent un troisième facteur appelé " dimension comparaison sociale ".

Comparaison entre " profils motivationnels "

Les analyses corrélationnelles réalisées ci-dessus ne tiennent pas compte de l'indépendance des orientations des sujets. Ainsi, il est possible qu'une certaine relation entre une orientation motivationnelle et une croyance soit abusivement atténuée, ou accentuée, par l'importance plus ou moins grande que le sujet accorde à la deuxième orientation. Par conséquent, nous avons examiné les différences de conceptions relatives à l'habileté motrice en fonction des " profils de buts ". Afin de définir ces profils, nous nous sommes servis de la répartition des scores en centiles sur chacune des deux orientations motivationnelles.

Facteur 1 - **l'habileté est déterminée par l'apprentissage** (valeur propre = 4.94, % de la variance = 24%, *alpha* Cronbach = 0.75)

.67 Pour réussir en sport, il faut apprendre des techniques, des mouvements, (des stratégies...), et les répéter de nombreuses fois.
.80 Il faut apprendre et beaucoup travailler pour être bon en sport.
.74 Pour avoir un bon niveau en sport, il faut passer par une (ou des) période(s) d'apprentissage et d'entraînement.
.66 C'est par l'apprentissage et/ou le travail que l'on peut réussir et avoir un bon niveau en sport.

Facteur 2 - **l'habileté est générale** (valeur propre = 2.90, % de la variance = 14%, *alpha* = 0.82)

.84 Quand on est bon en sport, on réussit dans toutes les activités, même si elles sont très différentes (athlétisme, gymnastique, sports collectifs, natation, tennis, escalade, ...).
.85 En principe quand on est bon dans un sport, on est bon dans presque tous les autres sports (même s'ils ne se ressemblent pas).
.81 Quelqu'un de bon en sport, réussit dans n'importe quelle activité sportive.

Facteur 3 - **l'habileté est déterminée par la possession d'un don** (valeur propre = 2.44, % de la variance = 12%, *alpha* = 0.88)

.76 Pour réussir en sport, "il faut avoir ça dans la peau", il faut avoir des "prédispositions naturelles".
.80 Il faut posséder certains "dons" (qui permettent de réussir tout de suite et sans trop forcer) pour être bon en sport.
.83 Pour être bon en sport, il faut posséder à sa naissance les qualités de base qui permettent de réussir dans ce domaine.
.82 Pour être bon en sport, il faut être "doué" naturellement.

Facteur 4 - **l'habileté est améliorable** (valeur propre = 1.20, % de la variance = 6%, *alpha* = 0.73)

.70 En sport, si on travaille longtemps et souvent on progresse FORCEMENT
.80 Le niveau que l'on a en sport va OBLIGATOIREMENT s'améliorer par le travail
.79 Si on s'en donne les moyens (si on fournit des efforts), le niveau que l'on a en sport va FORCEMENT s'améliorer.

Facteur 5 - **l'habileté est stable** (valeur propre = 1.08, % de la variance = 5%, *alpha* = 0.75)

.70 On a un certain niveau en sport, et on ne peut vraiment pas faire grand chose pour changer ce niveau.
.72 Même si on fait des efforts, le niveau que l'on a en sport CHANGERA PEU.
.73 Le niveau que l'on a en sport est quelque chose que l'on peut difficilement faire évoluer.
.65 Il est difficile de changer le niveau que l'on a atteint en sport.

Facteur 6 - **l'habileté est spécifique** (valeur propre = 1.02, % de la variance = 5%, *alpha* = 0.55)

.51 Une même personne peut avoir un bon niveau dans un sport, et ne pas réussir dans d'autres sports.
.87 Il n'est pas rare qu'une personne en réussite (bonne) dans une activité sportive, connaisse des difficultés dans d'autres activités sportives.
.53 On peut très bien être bon dans un sport, et avoir des difficultés avec d'autres sports.

Corrélations entre facteurs:

	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4	Facteur 5	Facteur 6
Facteur 1	-					
Facteur 2	-.10	-				
Facteur 3	-.16	.23	-			
Facteur 4	.47	-.01	-.19	-		
Facteur 5	-.31	.09	.54	-.35	-	
Facteur 6	.10	-.34	-.10	.05	-.06	-

Tableau 2 — Résultats de l'analyse en composantes principales du QCNHS avec six facteurs demandés (ceux dont la valeur propre est supérieure à 1) et rotation orthogonale /varimax.

	Échantillon total N=304		Garçons N=120		Filles N=184	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Orientations motivationnelles:						
Comparaison sociale	3.04	1.03	3.26	0.98	2.90	1.04*
Maîtrise de la tâche	4.52	0.50	4.44	0.57	4.58	0.44*
Conceptions relatives à la nature de l'habileté sportive:						
Stable	1.92	0.78	1.89	0.76	1.92	0.80
Améliorable	4.18	0.80	4.19	0.80	4.17	0.80
Don	2.41	1.05	2.52	1.02	2.34	1.06
Apprentissage	4.20	0.71	4.28	0.70	4.15	0.71
Générale	2.12	0.94	2.15	0.95	2.11	0.94
Spécifique	4.14	0.73	4.05	0.76	4.20	0.70

* indique une différence liée au sexe à $p < 0.05$.

Tableau 3 — Moyennes et écarts types des réponses aux sous-échelles des deux questionnaires en fonction du sexe.

Orientations motivationnelles :	Comparaison sociale	Maîtrise de la tâche
Conceptions relatives à la nature de l'habileté sportive:		
Stable	.14**	-.30***
Améliorable	.01	.36***
Don	.26***	-.17**
Apprentissage	-.01	.38***
Générale	.15**	-.04
Spécifique	-.03	.14*

$*p < 0.05$ $**p < 0.01$ $***p < 0.001$

Tableau 4 — Corrélations entre les orientations motivationnelles et les conceptions relatives à la nature de l'habileté sportive.

	Dimension "maîtrise /apprentissage"	Dimension "générale/ spécifique"	Dimension "comparaison sociale"
Orientation vers la maîtrise	.69		
L'habileté est améliorable	.78		
L'habileté est liée à l'apprentissage	.79		
L'habileté est générale		-.82	
L'habileté est spécifique		.86	
Orientation vers la comparaison sociale			.66
L'habileté est stable	-.47		.66
L'habileté est liée à un don			.82
Valeur propre	2.37	1.49	1.21
% de la variance	30%	19%	8%

Note. Seules les corrélations factorielles supérieures à .40 sont présentées.

Tableau 5 — Résultats de l'analyse en composantes principales des scores aux différentes sous-échelles avec trois facteurs demandés (les trois dont la valeur propre est supérieure à 1) et rotation orthogonale / varimax.

Ainsi, un sujet fut classé " haut " dans une orientation quand il était situé dans le tiers supérieur de la distribution, et " bas " quand il se situait dans le tiers inférieur. A partir de ces premières discriminations, quatre groupes au profil motivationnel singulier furent reconnus : un groupe " bas en comparaison sociale - bas en maîtrise " (n = 22), un groupe " bas en comparaison sociale - haut en maîtrise " (n = 32), un groupe " haut en comparaison sociale - bas en maîtrise " (n = 29) et un groupe " haut en comparaison sociale - haut en maîtrise " (n = 27) (tableau 6).

Les différences de conceptions des sujets en fonction de leur " profil motivationnel " ont été testées par des analyses de variance, dans le cas où l'égalité des variances était vérifiée (c'est-à-dire quand le *F* du rapport, groupe à plus grande variance sur groupe à plus petite variance, n'était pas significatif : test de Hartley). Dans le cas contraire, des tests de Kruskal-Wallis sur les rangs ont été effectués. Une différence significative a été observée entre les quatre profils pour les conceptions : " améliorable ", F (3, 106) = 4.92, p <.01 ; " liée à l'apprentissage ", F (3, 106) = 6.19, p <.001 ; " stable ", H (3 ; N =110) = 10.56, p <.05 ; " liée à un don ", H (3, N = 110) = 10.56, p <.001 ; " spécifique ", H (3, N =110) = 8.19, p <.05 (tableau 6). Des analyses *post-hoc* de Scheffé ont montré que, quelle que soit par ailleurs leur orientation vers la comparaison sociale, les deux groupes fortement orientés vers la maîtrise se distinguaient des deux groupes faiblement orientés vers celle-ci par une croyance plus grande dans les possibilités d'améliorer l'habileté motrice. Celle-ci était également davantage conçue comme déterminée par l'apprentissage (figure 1). D'autre part, des tests de Mann-Whitney sur les rangs permirent également de constater que – comparées aux deux groupes " bas en maîtrise " – une plus grande croyance en la spécificité de la compétence et une moindre conviction en la stabilité de l'habileté motrice définissaient le groupe " haut en maîtrise - bas en comparaison sociale ". On peut noter que ces croyances ne caractérisaient pas le groupe " haut en maîtrise - haut en comparaison sociale ", comme si la forte orientation vers la comparaison sociale modifiait l'influence liée à l'orientation vers la maîtrise de la tâche. Enfin, lorsqu'on le comparait aux trois autres groupes, le profil " haut en maîtrise - bas en comparaison sociale " se distinguait par une plus faible croyance en la nature " innéiste " de l'habileté. Pour cette conception également, la forte orientation vers la comparaison sociale semble altérer l'influence potentielle de l'orientation simultanée vers la maîtrise du groupe " haut en maîtrise - haut en comparaison sociale " ; ce dernier se caractérisant par une grande croyance en l'importance du don dans l'habileté motrice. La conception générale de la compétence ne marquait pas significativement un groupe particulier (p = .06) ; néanmoins la plus forte croyance en la généralité de la compétence semble caractériser les deux groupes " haut en comparaison sociale ", et surtout le groupe " haut en comparaison sociale - bas en maîtrise ".

Discussion

L'objet de cette étude était d'examiner les relations qui unissent les orientations motivationnelles d'adolescents et leurs croyances relatives

Profils:	(a) Bas Comp.Sociale / Bas Maîtrise (n = 22)		(b) Bas Comp.Sociale / Haut Maîtrise (n = 32)		(c) Haut Comp.Sociale / Bas Maîtrise (n = 29)		(d) Haut Comp.Sociale / Haut Maîtrise (n = 27)		F (3, 106)	H(3) N=110
Conceptions:	Moy.	$\sum$ des rangs	Moy.	$\sum$ des rangs	Moy.	$\sum$ des rangs	Moy.	$\sum$ des rangs		
Stable:	2.24	1539.5^{b}	1.64	1377^{ac}	2.06	1761^{b}	1.91	1427.5	--------	10.6*
Améliorable:	3.76^{bd}	847.5	4.41^{ac}	2169.5	3.90^{bd}	1269	4.40^{ac}	1819	4.9**	--------
Don:	2.53	1385.5^{b}	1.66	1071^{acd}	2.61	1868^{b}	2.77	1780.5^{b}	--------	21.8***
Apprentissage :	3.82^{bd}	871.5	4.46^{ac}	2216.5	3.87^{bd}	1214.5	4.45^{ac}	1802.5	6.2***	--------
Générale:	1.94	1273	1.66	1383	2.23	1842	2.11	1607	--------	7.3 *ns*
Spécifique:	4.06	973^{b}	4.43	2102.5^{ac}	4.08	1413.5^{b}	4.37	1616	--------	8.2*

Note: ns : non significatif, * p <.05, ** p <.01, *** p <.001.
Les lettres indiquées à côté des moyennes correspondent aux différences entre groupes aux tests *post-hoc* de Scheffé (seuil p <.05) quand l'homogénéité des variances a été constatée; par exemple, la moyenne de 3.76 obtenue par le groupe (a) sur l'échelle "améliorable", se distingue significativement de celle des groupes b et d. Quand l'homogénéité n'a pas été constatée, les différences observées entre les groupes proviennent de tests U de Mann-whitney sur les rangs.

Tableau 6 — Différences constatées entre les quatre profils motivationnels au niveau des sous-échelles du QCNHS. Il s'agit d'analyses de la variance (quand l'homogénéité des variances a été constatée), dans le cas contraire, de tests de Kruskal-Wallis sur les rangs.

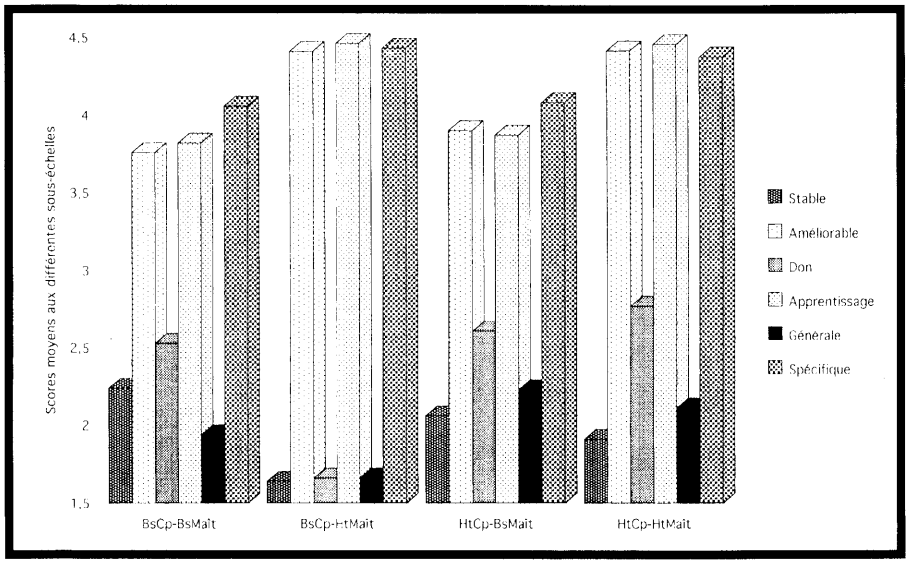


Figure 1 — Scores moyens des quatre " profils motivationnels " aux sous-échelles du QCNHS.

à la nature et aux déterminants de l'habileté motrice. En premier lieu, les résultats de cette étude appuient certaines données antérieures relatives aux buts d'accomplissement. Tout d'abord, ils corroborent l'indépendance entre l'orientation vers la maîtrise et l'orientation vers la comparaison sociale, comme cela avait été démontré (Duda et Nicholls, 1992 ; Duda *et coll.*, 1992 ; Nicholls, 1989 ; Roberts et Balague, 1989, 1991). Ensuite, un effet " sexe " a pu être constaté pour chacune de ces orientations. Ainsi, les garçons se sont avérés plus orientés vers la comparaison sociale que les filles, ces dernières étant plus orientées vers la maîtrise de la tâche que les garçons. Ces résultats sont globalement en accord avec les travaux antérieurs (Duda, 1986a, 1986b, 1988 ; Duda *et coll.*, 1992 ; Ewing, 1981 ; Famose *et coll.*, 1992 ; Gill, 1986). Cette conformité des résultats confirme la fiabilité de la version française du POSQ (Durand *et coll.*, sous presse).

D'autre part, conformément à notre hypothèse, cette étude établit les liens existant entre les orientations motivationnelles (vers la maîtrise ou vers la comparaison sociale) et les conceptions relatives à la nature de l'habileté motrice (son caractère améliorable ou stable, général ou spécifique, déterminé par l'apprentissage, ou par des prédispositions naturelles). L'analyse des corrélations révèle un certain nombre de relations modérées, mais néanmoins significatives. Une liaison positive est apparue entre l'orientation vers la comparaison sociale et l'adhésion à une conception stable et générale de l'habileté motrice, également perçue comme déterminée par des prédispositions naturelles. Une relation positive a aussi émergé entre l'orientation vers la maîtrise de la tâche et l'adhésion à une conception améliorable et spécifique de l'habileté motrice, également conçue comme déterminée par l'apprentissage. De plus, cette orientation s'est avérée négativement reliée à la conception stable et innéiste de l'habileté. Les données relatives aux liaisons entre la dimension stable / améliorable de l'habileté et les orientations motivationnelles sont en accord avec les travaux antérieurs (Biddle et Fox, 1992 ; Dweck et Bempechat, 1983 ; Dweck et Elliot, 1983 ; Dweck et Leggett, 1988 ; Leggett, 1985).

Quand nous avons recherché l'existence de facteurs communs aux orientations motivationnelles et aux conceptions, trois dimensions sont apparues. Une première dimension appelée " maîtrise-apprentissage " indique que les enfants orientés vers la maîtrise considèrent aussi l'habileté motrice comme quelque chose d'améliorable, d'instable et de déter-

miné par l'apprentissage. Une deuxième dimension dénommée " comparaison sociale " émergea également. Elle montre que les enfants préoccupés par la démonstration d'une habileté supérieure à celle des autres (i.e., orientés vers la comparaison sociale) adhèrent davantage à une conception stable de l'habileté, déterminée par la possession d'un don.

Les résultats apparaissent plus nettement lorsque l'étude des conceptions se fait en fonction des " profils motivationnels ", c'est-à-dire sur la base des différentes combinaisons possibles de buts. Les sujets " bas en comparaison sociale - hauts en maîtrise " conçoivent, de manière concomitante, l'habileté motrice comme étant améliorable, instable, spécifique et déterminée par l'apprentissage. D'autre part, le profil " haut en comparaison sociale - bas en maîtrise " apparaît lié à une croyance plus grande en la stabilité et en la généralité de l'habileté motrice, ainsi qu'aux effets déterminants des prédispositions naturelles. Enfin, les sujets " hauts en comparaison sociale - hauts en maîtrise " semblent concevoir l'habileté motrice à la fois déterminée par l'apprentissage et par des prédispositions naturelles. Ce profil motivationnel typique de l'élite sportive (Famose *et coll.*, 1992) adhère donc à une conception assez proche de l'analyse scientifique (Ackerman, 1990 ; Fleishman, 1964). Il serait peut-être intéressant, à ce propos, d'appréhender les conceptions relatives à la nature de l'habileté en fonction du niveau d'expertise des sujets.

Dans l'ensemble, les résultats de cette étude confortent l'hypothèse de Nicholls (1989, 1992) sur l'existence de concomitances entre le but poursuivi et certaines conceptions. Selon lui, si les personnes poursuivent différentes priorités, elles se posent forcément des questions différentes et interprètent la réalité environnante de manière également différente. En d'autres termes, les concepts que les personnes emploient, les données qu'elles collectent et la manière dont elles interprètent ces données sont consubstantiellement liés à leurs buts ou préoccupations. L'existence de liaisons rationnelles entre les buts et les conceptions a été confirmée par les associations révélées dans notre étude qui nous apparaissent, somme toute, des plus logiques.

Pour autant, nos résultats, s'ils accréditent la thèse de Nicholls, ne permettent pas de rejeter le point de vue de Dweck et de ses collègues (Dweck et Bempechat, 1983 ; Dweck et Elliot, 1983 ; Dweck et Leggett, 1988 ; Leggett, 1985). Au contraire, il est tout à fait envisageable de dire que ce sont les différentes conceptions relatives à la nature de l'habileté motrice (les " théories implicites ", dans la terminologie de Dweck) qui mènent à des buts différents. Ainsi, penser que l'habileté sportive est améliorable, spécifique à un domaine (ou à une tâche) et liée à l'apprentissage, occasionne plus facilement la poursuite d'un but de maîtrise que ne le ferait la croyance en une habileté stable, générale et déterminée par un don. D'autre part, cette dernière conception de l'habileté s'accommode mieux d'une orientation vers la comparaison sociale. Concevoir l'habileté comme une entité stable, générale et liée à des prédispositions génétiques, subordonne la perception d'un sentiment de compétence à un processus de comparaison sociale. En effet, la poursuite d'un but d'apprentissage devient dès lors sans fondement, puisque le travail n'est pas perçu comme pouvant améliorer l'habileté.

Ces liaisons observées entre les conceptions relatives à la nature de l'habileté et les orientations motivationnelles présupposent implicitement l'existence d'une " orientation " ou d'un " trait " de personnalité ; c'est-à-dire d'une " tendance " à poursuivre préférentiellement un but dans un contexte donné et / ou à concevoir l'habileté motrice d'une certaine manière. Pour autant, il est vraisemblable que cette tendance ne soit pas " figée ". On peut très bien, en effet, envisager une évolution dans le temps à la fois des buts et des conceptions, en fonction de variables situationnelles et de l'expérience du sujet. Par exemple, la constatation d'une faible amélioration du niveau d'habileté malgré des efforts importants peut faciliter l'adhésion à une conception stable et innéiste. Cette croyance peut également varier en fonction de l'activité sportive elle-même ou du type de tâche. L'habileté en athlétisme peut plus facilement être conçue comme " basale " et limitée par des prédispositions génétiques, que ne le feraient les sports collectifs où de nombreuses habiletés doivent être coordonnées et où l'aspect stratégique est important (Sarrazin *et coll.*, 1993). Si cette conception évolue, il est probable que le but en fasse de même. Plus précisément, on peut penser que la perception d'une certaine marge de progrès oriente préférentiellement les sujets vers un but de maîtrise. Par contre, dès que celle-ci devient plus réduite, une alternative s'offre alors au sujet préoccupé par la manifestation de sa compétence. Il peut décider de se soustraire à la tâche qui n'est plus gratifiante en elle-même, puisqu'elle ne permet plus d'éprouver un sentiment d'habileté (dans le sens autoréférencé). Il peut également choisir de s'orienter préférentiellement vers un but de comparaison sociale qui permettra éventuellement de faire la démonstration de son habileté (dans le sens normatif), et par là de recueillir d'autres gratifications. Encore faut-il que son habileté perçue soit suffisamment haute pour pouvoir supporter la comparaison. Si tel n'est pas le cas, une conception stable et déterminée par un don associée à une basse habileté perçue s'accompagne d'un affaiblissement de la motivation d'accomplissement dans ce domaine (ou dans une activité particulière), comme nous l'avons constaté dans une étude antérieure (Sarrazin *et coll.*, 1993). Une activité sportive était moins attractive quand sa réussite apparaissait liée à un don plus qu'à l'apprentissage ; et ce de manière d'autant plus marquée que le sujet s'estimait faible dans l'activité. Pour des raisons similaires, les conséquences sont également néfastes à l'investissement et à son maintien, quand l'habileté est conçue comme relativement stable ou peu améliorable (Sarrazin *et coll.*, 1993). L'adhésion à une conception stable et innéiste de l'habileté sportive, simultanée à la perception d'une faible habileté dans ce domaine, devrait se traduire en toute logique par le rejet à la fois du but de maîtrise et du but de comparaison sociale. Or nous avons constaté que le profil " bas en comparaison sociale - bas en maîtrise " présente une acceptation assez marquée pour la conception stable et innéiste de l'habileté. D'autres études devraient, en mesurant l'habileté perçue, explorer cette hypothèse.

L'importance des buts d'accomplissement est rarement remise en cause dans les travaux actuels issus du cadre théorique de la motivation d'accomplissement (Brunel et Thill, 1993 ; Duda, 1992, 1993 ; Famose, 1990, 1991 ; Famose *et coll.*, 1993 ; Nicholls, 1989 ; Roberts, 1992 ; Thill, 1993). Dans cette étude, nous avons dégagé des relations entre ces buts et des croyances plus fondamentales sur la nature de l'habileté motrice. Des travaux futurs devraient envisager l'impact du niveau d'expertise ou de l'habileté perçue sur ces liaisons, ou encore l'influence réciproque des conceptions et des buts et leur évolution dans le temps en fonction des expériences vécues et des particularités spécifiques à chaque sport. De telles recherches permettront sans doute une meilleure compréhension des processus et des variables médiatrices qui régissent la motivation des enfants vis-à-vis des sports. ■

Bibliographie

ACKERMAN PL (1990) A correlational analysis of skill specificity : learning, abilities and individual differences. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition* 5 : 883-901.

BIDDLE SJ, FOX KH (1992) Goal orientations and children's beliefs about sport ability. Paper presented at British Association of Sports Sciences annual conference. Heriot-Watt University, Edinburgh.

BRUNEL P, THILL E (1993) La motivation en contexte sportif. Les effets des buts sur les cognitions et les conduites. *Science et Motricité* 19 : 43-52.

BURTON D, MARTENS R (1986) Pinned by their own goals : an exploratory investigation into why kids drop out of wrestling. *Journal of Sport Psychology* 8 : 183-197.

CRONBACH L (1951) Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika* 16 : 296-334.

DUDA JL (1986a) A cross-cultural analysis of achievement motivation in sport and the classroom. *In* : L Van der Velden and J Humphrey, Psychology and sociology in sport : Current selected research : Vol.1. New York, AMS Press.

DUDA JL (1986b) Perceptions of sport success and failure among white, black and Hispanic adolescents. *In* : J Watkins, T Reilly et L Burwitz, Sports sciences. London : E. et F.N. Spon : 214-222.

DUDA JL (1988) The relationship between goal perspectives, persistence and behavioral intensity among male and female recreational sport participants. *Leisure Sciences* 10 : 95-110.

DUDA JL (1992) Motivation in sport settings : a goal perspective approach. *In* : G Roberts, Motivation in sport and exercise. Champaign (Illinois) Human Kinetics Publishers : 57-91.

DUDA JL (1993) A goal perspective theory of meaning and motivation in sport. Paper presented at the Eighth World Congress of Sport Psychology, Lisbon, June.

DUDA JL, FOX KR, BIDDLE SJ, ARMSTRONG N (1992) Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology* 62 : 313-323.

DUDA JL, NICHOLLS JG (1992) Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology* 84 : 290-299.

DURAND M, CAILTON AI (1991) Développement des conceptions de la compétence physique chez des sujets de 7 à 18 ans. *In* : M Laurent, JF Marini, R Pfister et P Therme, Recherche en APS 3. Paris, Actio Université Aix-Marseille II (UFR-STAPS) : 319-325.

DURAND M, FAMOSE JP, CURY F, SARRAZIN P (sous presse) Une version française du questionnaire de perception du succès en sport. *International Journal of Sport Psychology.*

DWECK CS (1986) Motivational processes affecting learning. *American Psychologist* 41 : 1040-1048.

DWECK CS, BEMPECHAT J (1983) Children's theories of intelligence. *In* : S Paris, G Olsen et H Stevenson, Learning and motivation in the classroom. Hillsdale (NJ) : Erlbaum : 239-256.

DWECK CS, ELLIOT ES (1983) Achievement motivation. *In* : PH Mussen et EM Hetherington, Handbook of child psychology : Vol. IV. Social and personality development. New York : Wiley : 643-691.

DWECK CS, LEGGETT EL (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 95 : 256-273.

EWING ME (1981) Achievement orientations and sport behavior of males and females. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.

FAMOSE JP (1990) Apprentissage moteur et difficulté de la tâche. Paris, INSEP-Publications.

FAMOSE JP (1991) Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans la motivation à apprendre. *In* : JP Famose, P Fleurance et Y Touchard, L'apprentissage moteur, rôle des représentations. Paris, Éditions Revue EPS : 97-118.

FAMOSE JP, CURY F, SARRAZIN P (1992) Buts d'accomplissement en fonction du sexe, du lieu de pratique et du niveau de performance. *In* : M Laurent, JF Marini, R Pfister et P Therme, Les performances motrices. Paris, Actio.

FAMOSE JP, DURAND M (1988) Aptitudes et performance motrice. Paris, Éditions Revue EPS.

FAMOSE JP, SARRAZIN P, CURY F (1993a) Influence des buts d'accomplissement et de l'habileté perçue sur l'effort consenti dans la réalisation d'une tâche. Communication présentée aux Ve Journées Internationales d'Automne de l'ACAPS, Caen, octobre.

FAMOSE JP, SARRAZIN P, CURY F, DURAND M (1993b) Study of the effects of perceived ability, motivational goal and competitive context upon the selection of task difficulty in a free choice situation. Paper presented at the Eighth World Congress of Sport Psychology, Lisbon, June.

FELTZ DL, PETLICHKOFF L (1983) Perceived competence among interscholastic sport participants and dropouts. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences* 8 : 231-235.

FLEISHMAN EA (1964) Structure and measurement of physical fitness. Englewood Cliffs : Prentice Hall.

GILL DL (1986) Competitiveness among females and males in physical activity classes. *Sex Roles* 15 : 233-247.

GOULD D, FELTZ D, HORN T, WEISS M (1982) Reasons for sport attrition in competitive youth swimming. *Journal of Sport Behavior* 5 : 155-165.

JAGACINSKI CM, NICHOLLS JG (1984) Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Education Psychology* 76 : 909-919.

KLINT KA, WEISS MR (1987) Perceived competence and motives for participating in youth sports : a test of Harter's competence motivation theory. *Journal of Sport Psychology* 9 : 55-65.

LEGGETT EL (1985) Children's entity and incremental theories of intelligence : relationships to achievement behavior. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association, Boston, March.

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

NICHOLLS JG (1989) The competitive ethos and democratic education. Cambridge MA : Harvard University Press.

NICHOLLS JG (1992) The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. *In* : G Roberts, Motivation in sport and exercise. Champaign, Illinois, Human Kinetics Publishers : 31-56.

NICHOLLS JG, MILLER AT (1984) Development and its discontents : The differentiation of the concept of ability. *In* : J Nicholls, Advances in motivation and achievement, Vol. 3. The development of achievement motivation. Greenwich, CT, JAI Press : 185-218.

NICHOLLS JG, PATASHNICK M, METTETAL G (1986) Conceptions of ability and intelligence. *Child Development* 57 : 636-645.

NUNNALY JC (1978) Psychometric theory (2nd ed.). New York, McGraw-Hill.

ROBERTS GC (1984) Achievement and motivation in sport. In : R Terjung, Exercise and sport science reviews, Vol. 10. Philadelphia : Franklin Institute Press.

ROBERTS GC (1992) Motivation in sport and exercise : conceptual constraints and convergence. In : G Roberts, Motivation in sport and exercise. Champaign, Illinois, Human Kinetics Publishers : 3-29.

ROBERTS GC, BALAGUE G (1989). The development of a social cognitive scale of motivation. Paper presented at the 7th World Congress of Sport Psychology, Singapoor, July.

ROBERTS GC, BALAGUE G (1991). The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. Paper presented at the FEPSAC Congress, Cologne, Germany.

ROBERTS GC, KLEIBER DA, DUDA JL (1981) An analysis of motivation in children's sport : the role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology* 3 : 206-216.

ROBERTS GC, TREASURE DC, HALL HK (sous presse) Parental goal orientations and beliefs about the competitive sport experience of their child. *Journal of Applied Social Psychology.*

SARRAZIN P, CURY F, FAMOSE JP (1993) Représentations sur la nature des habiletés sportives et motivation. Poster présenté aux Ve Journées Internationales d'Automne de l'ACAPS, Caen, octobre.

SCHMIDT RA (1982) Motor control and learning. Champaign, Illinois, Human Kinetics Publishers.

TREASURE D, ROBERTS GC (1994) Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of sport and exercice psychology* 16 : 15-28.

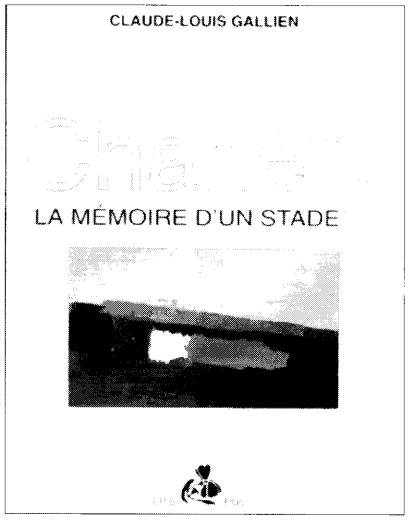
THILL E (1993) Conceptions différenciées et non différenciées de la compétence et de l'effort en fonction de l'age : conséquences sur les affects et sur les stratégies d'auto-handicap. *Journal international de psychologie* 3 : 845-859.

VALLERAND R (1989) Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology* 30 : 662-680.

WATKINS B, MONTGOMERY AB (1989) Conception of athletic excellence among children and adolescents. *Child Development* 60 1362-1372.

WEISS MR, BREDEMEIER BJ, SCHEWCHUK RM (1986) The dynamics of perceived competence, perceived control and motivational orientation in youth sport. *In* : M Weiss and D Gould, Sport for children and Youth. Champaign, Illinois, Human Kinetics Publishers.

SARRAZIN P, FAMOSE JP, BIDDLE S, FOX K, DURAND M, CURY F (1995) Accomplishment and beliefs related to nature of motor skill. *Science et motricité* 26 : 21-31. According to Nicholls' intentional approach, any action is a rational product of the subject's goal. This last not only affects people's behaviours but also their perceptions and the concepts they use. The purpose of this study is precisely to consider the relations between 304 teenagers' motivational orientations (" towards task mastery " and / or " towards social comparison ") and their " beliefs relating to the nature of motor skill " (i.e., their conceptions concerning possibilities to develop ability through time, its determinants and its relative general nature). In this respect, a questionnaire assessing such beliefs has been elaborated. Correlational analyses and particularly the study of " motivational profiles " have demonstrated a positive relation between the orientation towards social comparison and a stable, general and innate conception of motor skill. By contrast, a positive relation appeared between the orientation towards task mastery, and a specific and improvable conception of motor skill, conceived as determined by learning. As for the simultaneous pursuit of the two goals, it was linked to a more " mixed " conception of motor skill. The reasons of these connections and the motivational effects of such beliefs are discussed.
Key-words : Accomplishment motivation / Motivational orientations / Nature of motor skill / Beliefs.



Charléty, la mémoire d'un stade

PAR CLAUDE-LOUIS GALLIEN

300 pages, 19 x 26,5
200 illustrations, dont 60 en couleurs

160 F à nos bureaux
180 F port compris

Beaucoup plus qu'un monument, beaucoup plus qu'une arène sportive, le stade Charléty est une idée, un rêve, une aventure.
Dans ce livre superbement illustré, Claude-Louis GALLIEN raconte, en usant d'une plume trempée dans l'encre violette, les amours tumultueuses et... triangulaires entre une bande d'universitaires turbulents et frondeurs, une idée peu conventionnelle du sport, et une grande ville où tout peut arriver : Paris ! Un stade peut avoir une histoire... et même une préhistoire (!) surtout s'il porte le nom d'un historien spécialiste de l'utopie. De 1901 à 1994, c'est la saga mêlée du stade universitaire et des étudiants du PUC qui nous est contée.
Le moins que l'on puisse dire, c'est que la légende charlétynienne n'engendre pas la mélancolie : pourtant tous ceux qui ont foulé un jour ou l'autre la pelouse râpée du stade des étudiants auront en la lisant – et en regardant les nombreuses photos qui illustrent le texte – un petit goût de nostalgie.
Charléty, ce sont les grands rendez-vous des « Profs de Gym » aux championnats de France ASSU, les nocturnes d'athlétisme, les grands soirs du rugby, les « événements » de mai 1968, les fêtes multiples... Et les hommes aussi, Omnès « le baron », Vogel dit « Bébert la cloche », « l'abbé Bullier », et d'autres « Zize », « la loche », « Bull », « le tronc » ou « Santiag »...
Très documenté, « Charléty, la mémoire d'un stade », est aussi une mine de précieuses informations pour tous ceux qui s'intéressent aux origines du sport scolaire et universitaire.
On y retrouve des « figures », comme Jean Petitjean, Paul Chailley-Bert, Sébastien Charléty (bien sûr !), Jacques Flouret, Pierre Rostini, Raymond Boisset, Michel Machebœuf, Jean Talbot.
On y suit l'histoire des premiers Jeux Universitaires, le jeu des sigles qui, de l'OSU à l'ASSU (en passant par l'OSSU et l'USSU) aboutit à l'UNSS et à la FNSU, sans oublier l'UCU et l'UNCU ! On y découvre le dessous des cartes du meeting de mai 1968, l'évolution du projet du centre sportif universitaire de Sarrailh, et l'aventure du « nouveau Charléty ».

Éditions REVUE EP.S EDITIONS REVUE EPS **11, avenue du Tremblay – 75012 Paris**