

## PRATIQUES SPORTIVES ET ÉVOLUTION DU SENTIMENT DE COMPÉTENCE D'ÉLÈVES PLACÉS EN ÉTABLISSEMENT SPÉCIALISÉ

Grégory Ninot, Jean-Marc Barbin et Jean Bilard

Cette étude évalue les effets de pratiques sportives compétitives sur le sentiment de compétence d'adolescentes présentant une déficience intellectuelle. Nous avons comparé ces effets sur deux groupes de natation (inter-handicapée et intégrée) de huit adolescentes sur une période de 21 mois. Deux groupes ont servi de contrôle, l'un composé d'adolescentes pratiquant l'éducation physique ordinaire, l'autre d'adolescentes sédentaires. Nous avons utilisé des tests d'habiletés sportives et le Self-Perception Profile d'Harter. Les résultats montrent que malgré une augmentation du niveau d'habiletés sportives, les jeunes filles pratiquant des rencontres intégrées ont diminué leur sentiment de compétence au niveau des échelles physique et valeur générale de soi.

Un des aspects importants de l'acquisition de connaissances par l'enfant concerne sa capacité à gérer ses propres savoirs et savoir-faire (Puustinen & Winnykamen, 1998). Cette autorégulation dépend en particulier de la perception qu'il a de ses propres compétences. Certains élèves présentent une incapacité à évaluer avec réalisme leur compétence et à reconnaître leur faiblesse (Nelson-Le-Gall, 1985; Puustinen & Winnykamen, 1998). Chez les élèves en difficulté scolaire placés en établissement spécialisé, cette incapacité peut être à l'origine d'une surestimation massive de leur compétence, notamment sur le plan scolaire (Pierrehumbert & Rankin, 1990). Cette surestimation particulièrement irréaliste peut alors affecter d'autres domaines du sentiment de compétence. Selon le principe des vases communicants, le constat paradoxal de réussite, plutôt que de rester limité à une compétence donnée (domaine «scolaire» en

l'occurrence), active des sentiments d'hypervalorisation personnelle sur des dimensions qui ne lui sont pas directement liées tels que les domaines «apparence» et «physique» (Ninot, Bilard, Delignières & Sokolowski, 2000). Ce mécanisme, nommé la surgénéralisation (Harter, 1988; Kernis, Brockner & Frankel, 1989), limite la prise de conscience réaliste de ses propres capacités et favorise l'auto-illusion de compétence (Ninot *et al.*, 2000). Cette notion dérive du concept d'illusion de connaissance relatif aux tâches d'apprentissage scolaire (Glenberg, Wilkinson & Epstein, 1982; Kroll & Ford, 1992). Elle traduit l'incapacité de reconnaître la différence entre ses propres capacités et les exigences de la tâche (Puustinen & Winnykamen, 1998).

L'objectif de cette étude est d'analyser l'influence à long terme de l'environnement social sur l'illusion de compétence d'élèves en échec scolaire placés en établissement spécialisé. Nous analyserons plus particulièrement l'effet de différentes modalités de pratiques sportives sur l'évolution en 21 mois de l'auto-illusion «physique» chez 32 adolescentes présentant une déficience intellectuelle.

---

Grégory Ninot, Jean-Marc Barbin et Jean Bilard, UPRES-EA Sport, Performance, Santé, Faculté des Sciences du Sport et de l'Education Physique, Université Montpellier I, 700, avenue du Pic St-Loup 34090, Montpellier. Tél. : 04 67 41 57 31; Téléc. : 04 67 41 57 51; e-mail : gninot@sc.univ-montp1.fr

## MODÉLISATION THÉORIQUE DU SENTIMENT DE COMPÉTENCE

Le sentiment de compétence renvoie, selon Harter (1985), à des perceptions relatives à différents aspects du vécu quotidien dans lesquels nous sommes confrontés à notre propre compétence et où nous nous trouvons plus ou moins satisfaits de nous-mêmes. Chez l'enfant à partir de 8 ans (Harter, 1998) ou l'adolescent présentant une déficience intellectuelle dès 12 ans (Renick & Harter, 1989), le sentiment de compétence devient cohérent et réaliste dans cinq domaines spécifiques de compétence et un domaine général. Les domaines spécifiques abordent les aspects scolaires et intellectuels (cognitif), les qualités sociales et la popularité (social), les capacités corporelles et sportives (physique), l'attrait physique (apparence) et le comportement vis-à-vis de soi-même et des autres (conduite). La «valeur générale de soi» est un jugement global à l'égard de soi-même qui incorpore les évaluations des compétences, mais qui les surpasse dans une signification plus extensive et existentielle (Bariaud & Bourcet, 1994).

L'étude du sentiment de compétence d'élèves présentant une déficience intellectuelle comparée à celle de l'estime de soi présente plusieurs intérêts. L'approche multidimensionnelle permet de rendre compte de différents aspects auto-évaluatifs. De plus, les domaines de compétence rendent compte d'un niveau plus concret, donc plus facilement accessible (Harter, 1998). Par ailleurs, la production d'un sentiment de compétence oblige le sujet interrogé à faire appel à ses performances dans le domaine évalué, ce qui renvoie d'une part au concept d'efficacité perçue (Bandura, 1977), et d'autre part à la notion de comparaison sociale. Enfin, Harter (1988) s'est inspirée des travaux de Cooley (1902) pour expliquer que le sentiment de compétence est aussi le reflet de ce que les autres importants à nos yeux pensent de nous.

Selon Harter (1998), chaque domaine de compétence perçu connaît des «distorsions» avec la mesure de la compétence réelle. Sachant que le domaine «physique» est l'échelle la plus concrète et la plus aisément évaluable (Harter, 1988; Pierrehumbert, 1992),

il est possible de penser que les adolescents présentant une déficience intellectuelle en construisent une image réaliste.

## AUTO-ILLUSION DE COMPÉTENCE D'ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE PLACÉS EN ÉTABLISSEMENT SPÉCIALISÉ

Selon deux études (Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff & Plancherel, 1988; Pierrehumbert & Rankin, 1990), les jeunes adolescents suisses francophones présentant une déficience intellectuelle placés en milieu spécialisé comparés à des élèves du secteur ordinaire ont tendance à se survaloriser sur le plan des compétences scolaires (domaine «cognitif» du sentiment de compétence). Une étude portant sur un échantillon de 260 adolescents français scolarisés en institutions spécialisées montre que la survalorisation touche également les domaines «physique» et «apparence» (Ninot *et al.*, 2000). Ces paradoxes narcissiques peuvent alors confiner la pensée de ces élèves dans des «fantasmes généralement mégalomaniaques» (Gibello, 1995).

Perron (1979), Pierrehumbert (1992) et Gibello (1995) supposent que ce processus est en partie la conséquence de méthodes utilisées dans le secteur médico-social. Par la pédagogie de la réussite, l'encouragement systématique et la comparaison sociale exclusivement avec des pairs (dits «handicapés»), l'établissement spécialisé cherche à préserver l'élève présentant une déficience intellectuelle de toute forme d'échec. Ainsi, en n'expérimentant peu ou plus l'échec, il peut avoir tendance à se survaloriser dans le domaine scolaire. Cette valorisation peut alors affecter, par effet de surgénéralisation irréaliste, des domaines tels que le «physique» et l'«apparence» (Ninot *et al.*, 2000). L'un des problèmes posés dans la recension des écrits porte sur la persistance de l'auto-illusion de compétence à long terme chez les adolescents placés en établissement spécialisé, notamment dans une perspective d'insertion en milieu socioprofessionnel ordinaire à l'âge adulte (Pierrehumbert, 1992; Diederich & Moyse, 1995; Gibello, 1995).

Chez les élèves des Etats-Unis d'Amérique, le placement en institut spécialisé ne remet pas en question le faible niveau du sentiment de compétence (Renick & Harter, 1989; Butler & Marinov-Glassman, 1994). En effet, 84 % des adolescents de classes protégées continuent de se comparer à ceux du milieu ordinaire, car ils veulent être considérés comme «normaux» (Renick & Harter, 1989). La survalorisation qui se produit en France ou en Suisse francophone laisse penser que les élèves de ces pays, contrairement à ceux des USA, prennent de nouvelles références de comparaison centrées sur leurs pairs. Peut-on imaginer en France des conditions éducatives permettant de limiter cette tendance à la déréalisation des jugements portés sur les compétences?

### **ENVIRONNEMENT SOCIAL ET SENTIMENT DE COMPÉTENCE**

Une hypothèse à explorer concerne la mise en place de situations d'intégration ponctuelle offrant aux élèves d'établissements spécialisés des opportunités de comparaison avec des élèves du secteur ordinaire. La confrontation à l'environnement social ordinaire, qui répond à un mouvement international de pensée très avancé notamment au Québec (Ionescu, 1993) et à une volonté politique dictée par les lois françaises (30 juillet 1975; 10 juillet 1989), stimule la créativité des établissements spécialisés. La souplesse structurelle de ce secteur rend possible les innovations utiles au processus de médico-éducatif dans la mesure où elles aident l'élève à percevoir, à accepter sa différence et à reconnaître ses propres difficultés (Pagnier & Boucris, 1998). Si cette insertion ponctuelle en milieu ordinaire est envisagée pour les élèves présentant une déficience intellectuelle, quel type d'activités proposer?

### **LES RENCONTRES SPORTIVES, UN ENVIRONNEMENT SOCIAL SPÉCIFIQUE**

Un axe contemporain de réflexion sur les opportunités d'insertion ponctuelle concerne les rencontres sportives initiées dans le cadre d'une association de l'établissement dédiée à cet effet. Concrètement, il est facile d'organiser des rencontres «intégrées» pour les

élèves d'écoles spécialisées. Ces derniers ont juste à être inscrits par leur intervenant en Activités Physiques et Sportives aux manifestations organisées par l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS) selon une convention signée en 1993 entre l'UNSS et la Fédération Française du Sport Adapté (FFSA).

Sur le plan théorique, la recension des écrits montre que la pratique sportive est un moyen susceptible de faire évoluer le domaine «physique» du sentiment de compétence (Eppright, Sanfaçon, Beck & Bradley, 1997; Hines & Groves, 1989). Ce domaine est l'un des plus sensibles aux variations environnementales (Harter, 1988). Il est aussi moins affecté par les inégalités sociales, économiques et culturelles que celui des abstractions linguistiques ou logico-mathématiques (Therme, 1995). En effet, il est plus aisé de comparer aux autres ses compétences physiques que ses compétences scolaires. Enfin, il faut évoquer l'aspect relatif du résultat d'une rencontre sportive, notamment la défaite. Le sport compétitif étant d'abord un jeu. Le pratiquant apprend à relativiser les conséquences d'un résultat et le processus de hiérarchisation. Ainsi, seul l'investissement dans la pratique devient important et susceptible de rendre plus réaliste la construction du sentiment de compétence «physique». Quels sont les résultats des études menées sur les répercussions à moyen terme de rencontres intégrées sur l'évolution du sentiment de compétence d'adolescents présentant une déficience intellectuelle?

### **RÉPERCUSSIONS DU SPORT CHEZ LES SUJETS PLACÉS EN ÉTABLISSEMENTS SPÉCIALISÉS**

La seule recherche montre qu'il n'existe pas de variation de la «valeur générale de soi» chez huit personnes présentant une déficience intellectuelle suite à un match de basket-ball contre un club ordinaire (Levine & Langness, 1983). Cette étude se basant sur une seule rencontre (perdue) ne renseigne pas sur le devenir à moyen terme du sentiment de compétence au fil des compétitions.

Pour préciser nos hypothèses de travail, nous devons faire référence à la recension des écrits centrés sur les

rencontres réservées exclusivement aux personnes présentant une déficience intellectuelle, nommées inter-handicapées. Wright et Cowden (1986) montrent en utilisant l'Échelle d'Estime de Soi pour Enfant de Piers et Harris que les compétitions «Special Olympics» (SO) améliorent le niveau d'estime de soi de jeunes athlètes présentant une déficience intellectuelle comparés à des sujets présentant une déficience intellectuelle non-sportifs sur une durée de deux mois et demi. Gibbons et Bushakra (1989) précisent que si la performance réalisée est améliorée alors les domaines «physique», «social» et «valeur générale de soi» du sentiment de compétence s'accroissent chez 24 enfants présentant une déficience intellectuelle lorsqu'on les réévalue le lendemain de la rencontre. Compte tenu que ces études proviennent exclusivement des USA, la règle des 84 % de sujets continuant à se comparer avec le public ordinaire (Renick & Harter, 1989) peut s'appliquer. Les sujets avaient au début de ces travaux un faible niveau de sentiment de compétence qui s'est amélioré après la première compétition (Gibbons & Bushakra, 1989) et au fil des rencontres (Wright & Cowden, 1986).

En France, nous pouvons penser qu'avec un niveau élevé de sentiment de compétence au début de l'étude, les élèves présentant une déficience intellectuelle des établissements spécialisés auront tendance à le réduire, notamment sur le plan «physique». Cette diminution pourra affecter, par effet de surgénéralisation, un domaine de même niveau (apparence) et de niveau supérieur (valeur générale de soi) dans le modèle du sentiment de compétence (Harter, 1988).

## **PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES**

Les manques de la recension des écrits sur la prise en compte des variables individuelles telles que l'âge, le sexe et le niveau de déficience intellectuelle (Dykens, 1996), des variables environnementales telles que la modalité compétitive (Riggen & Ulrich, 1993) et de la variable temporelle (Sherrill, 1997) ne permettent pas de conclure précisément à la question des répercussions à moyen terme de pratiques sportives sur le sentiment de compétence d'adolescents présentant une déficience intellectuelle. Cette incertitude nous a incité

à réaliser une étude sur une période de 21 mois, mesurant l'évolution du sentiment de compétence d'adolescentes présentant une déficience intellectuelle engagées dans un championnat inter-handicapé ou intégré. La problématique générale de ce travail table sur l'idée que le sport compétitif est une épreuve de réalité qui sollicite la comparaison sociale et favorise un regard plus objectif de ses compétences physiques. Ainsi, une première hypothèse avance que les rencontres sportives inter-handicapées favorisent à moyen terme l'augmentation des niveaux des domaines du sentiment de compétence. La seconde hypothèse envisage à l'inverse que les rencontres intégrées vont induire, sur la même durée, une réduction de ces niveaux. La troisième table sur une diminution progressive des «distorsions» entre le niveau d'habileté sportive et le domaine «physique» du sentiment de compétence.

## **MÉTHODE**

### **Sujets**

Quatre groupes de huit adolescentes présentant une déficience intellectuelle volontaires (tableau 1) ont été constitués. Deux groupes, NatSO et NatUNSS, ont réalisé douze rencontres de natation en 21 mois (six par saison), respectivement selon une modalité compétitive, inter-handicapée (FFSA) et intégrée (UNSS). Deux groupes ont servi de groupe contrôle. Le groupe EPS a suivi un programme d'Éducation Physique et Sportive (EPS) en établissement spécialisé. Le groupe Contrôle était composé d'élèves sédentaires dispensés d'EPS.

Pour chaque sujet intégrant un groupe sportif, y compris le groupe EPS, nous avons défini six conditions standardisées de participation :

- accord du sujet sur l'engagement compétitif;
- liberté d'arrêter l'expérimentation;
- deux heures minimum d'entraînement par semaine;
- pédagogie différenciée et adaptée à chaque sujet;

**Tableau 1****Caractéristiques des groupes au début de l'expérimentation**

Nom	N	ÂGE		DURÉE DU PLACEMENT*		QI	
		m	$\sigma$	m	$\sigma$	m	$\sigma$
NatSO	8	15.8	(0.99)	36	(6.4)	65.3	(16.76)
NatUNSS	8	15.5	(1.22)	39	(5.6)	60.0	(6.82)
EPS	8	15.1	(0.62)	43.5	(6.2)	60.4	(8.57)
Contrôle	8	15.5	(0.37)	39	(8.5)	60.8	(7.27)

\* en mois

- enseignant d'EPS identique sur la période;
- entraînement fixant des objectifs et un calendrier précis pour les groupes engagés en compétition.

Ces rencontres consistaient à réaliser la meilleure performance possible en brasse sur une distance de 50 mètres. Les procédures classiques de sécurité et de pédagogie ont été respectées (gestion des risques de glissades, échauffement, préparation, réunion bilan). Chaque concurrente était opposée de trois à cinq adversaires (en fonction de la largeur du bassin).

Nous avons réalisé un appariement qualitatif et quantitatif des quatre groupes expérimentaux. Sur le plan qualitatif, nous les avons homogénéisés en faisant des recoupements au cas par cas selon sept critères d'inclusion (sexe féminin, âge compris entre 13 et 17 ans, échec scolaire conduisant à un placement en milieu spécialisé, durée du placement supérieure à un an, déficience intellectuelle moyenne ou légère d'ori-

gine non organique — Quotient Intellectuel compris entre 40 et 78 à l'échelle révisée d'intelligence pour enfant de Wechsler, troubles associés d'origine non organique, faible expérience dans l'activité sportive et aucune pratique compétitive antérieure). Sur le plan quantitatif, une ANOVA à une voie n'a montré aucune différence au niveau de l'âge ( $H[3]=4.32, p=.23$ ), de la durée d'institutionnalisation ( $H[3]=4.83, p=.18$ ) ou du QI global ( $F[3,31]=0.42, p=.73$ ). Avec toutes les réserves d'usage pour l'utilisation de ce type de méthode (Widaman, MacMillan, Hemsley, Little & Barlow, 1992), nous avons considéré nos quatre groupes comme homogènes au début de l'expérimentation.

**Mesure des performances sportives**

Trois tests d'habiletés sportives de Cazorla (1993) spécifiques à la brasse ont été utilisés. Ils mesurent la vitesse étalon du sujet (VE, vitesse maximale sur 15 m), la coulée ventrale (CV, poussée maximale contre le mur et mesure de la coulée maximale sans

mouvement) et la performance réalisée à l'entraînement sur 50 m (PE, temps réalisé sur 50 m brasse avec départ du plongeur). Aucune différence significative n'a été constatée par une ANOVA à une voie entre les groupes NatSO, NatUNSS et EPS sur chaque test avant de débiter la série de compétitions (VE,  $F[2,21]=1.72, p=.20$ ; CV,  $F[2,21]=0.48, p=.50$ ; PE,  $F[2,21]=3.14, p=.06$ ).

### Mesure du sentiment de compétence

Nous avons retenu le *Self-Perception Profile* (SPP) d'Harter (1985) validé en français par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987). Les échelles «physique», «apparence» et «valeur générale de soi» ont été utilisées. Le SPP a été administré de façon individuelle par le même chercheur avant la première rencontre sportive (T0), puis systématiquement après deux rencontres (T1, T2, T3, T4, T5 et T6).

Une ANOVA à une voie n'a présenté aucune différence statistiquement significative entre les quatre groupes au début de l'étude (T0) sur ces échelles (physique,  $F[3,31]=0.47, p=.70$ ; apparence,  $F[3,31]=0.86, p=.47$ ; valeur générale de soi,  $F[3,31]=0.65, p=.59$ ). Par ailleurs, afin de vérifier la présence de l'auto-illusion de compétence chez les jeunes filles étudiées (tableau 2), nous avons comparé les scores obtenus par les quatre groupes pour les trois échelles à ceux mesurés chez 130 élèves françaises présentant une déficience intellectuelle interrogées avec le SPP par Ninot *et al.* (2000). Le test de Dunnett permet de montrer qu'il n'existe pas de différence significative ( $p>.05$ ) entre la moyenne des scores de l'échantillon de l'étude préparatoire (considéré comme le groupe de référence au test de Dunnett) et celle de chacun des groupes NatSO, NatUNSS, EPS et Contrôle aux échelles «physique» ( $.22<p<.50$ ), «apparence» ( $.48<p<.50$ ) et «valeur générale de soi» ( $.28<p<.50$ ).

**Tableau 2**

**Comparaison des résultats obtenus au SPP à T0 avec le groupe pré-expérimental de jeunes filles de Ninot *et al.* (2000)**

	N	«PHYSIQUE»		«APPARENCE»		«VALEUR GÉNÉRALE DE SOI»	
		<i>m</i>	$\sigma$	<i>m</i>	$\sigma$	<i>m</i>	$\sigma$
Échantillon Ninot	130	2.91	(0.48)	3.14	(0.40)	3.12	(0.49)
NatSO	8	3.05	(0.37)	2.90	(0.39)	3.38	(0.23)
NatUNSS	8	3.08	(0.34)	3.08	(0.30)	3.25	(0.26)
EPS	8	2.88	(0.47)	3.18	(0.46)	3.10	(0.47)
Contrôle	8	3.05	(0.33)	3.15	(0.35)	3.23	(0.54)

**Tableau 3****Évolution des performances en brasse en deux ans**

Groupe	Test	T0	T1	T2	T3	T4	T5	T6	
NatUNSS	VE	<i>m</i>	0.56	0.59	0.61	0.59	0.61	0.62	0.61
		$\sigma$	(0.13)	(0.15)	(0.15)	(0.15)	(0.15)	(0.15)	(0.17)
	CV	<i>m</i>	4.46	4.94	5.38	4.94	5.19	5.81	6.21
		$\sigma$	(1.42)	(1.43)	(1.46)	(1.24)	(0.96)	(1.19)	(1.18)
	PE	<i>m</i>	103.70	94.39	91.32	91.28	89.44	88.74	88.39
		$\sigma$	(22.09)	(22.72)	(20.73)	(21.50)	(20.65)	(20.53)	(20.70)
NatSO	VE	<i>m</i>	0.57	0.62	0.64	0.82	0.82	0.81	0.84
		$\sigma$	(0.09)	(0.11)	(0.11)	(0.09)	(0.09)	(0.14)	(0.14)
	CV	<i>m</i>	4.00	4.41	5.19	5.96	6.19	6.69	6.94
		$\sigma$	(1.22)	(1.53)	(1.22)	(1.46)	(1.39)	(1.53)	(1.52)
	PE	<i>m</i>	86.50	82.35	80.04	78.17	76.95	74.91	73.34
		$\sigma$	(16.52)	(15.31)	(14.58)	(14.33)	(14.21)	(13.77)	(13.50)
EPS	VE	<i>m</i>	0.47	0.46	0.47	0.49	0.50	0.50	0.50
		$\sigma$	(0.11)	(0.13)	(0.12)	(0.14)	(0.14)	(0.14)	(0.15)
	CV	<i>m</i>	4.56	5.08	5.45	5.66	5.63	6.01	5.85
		$\sigma$	(1.52)	(1.18)	(1.48)	(1.46)	(1.25)	(1.04)	(1.39)
	PE	<i>m</i>	111.78	111.65	111.81	112.41	110.61	108.84	108.54
		$\sigma$	(23.41)	(24.13)	(24.07)	(26.76)	(26.12)	(26.28)	(25.82)

**RÉSULTATS**

Avant de présenter les résultats, précisons que les nageuses appartenant aux deux groupes de natation compétitive ont obtenu sensiblement les mêmes places dans leurs séries respectives ( $m_{\text{NatSO}}=2.66$ ,  $m_{\text{NatUNSS}}=2.60$ ;  $p>.05$ ). Nous ne considérons donc

pas le résultat sportif comme une variable déterminante dans l'évolution des sentiments de compétence.

**Performances sportives**

Le tableau 3 rend compte des performances obtenues aux tests d'habiletés motrices en natation.

Chaque test signe un effet temps significatif par l'ANOVA à deux voies pour mesures répétées. Les trois groupes ont progressé à chaque test, VE ( $F[6,167]=22.19, p<.0001$ ), CV ( $F[6,167]=67.51, p<.0001$ ) et PE ( $F[6,167]=30.20, p<.0001$ ). Concernant la comparaison entre groupes, deux tests sur trois (VE,  $F[2,167]=6.79, p<.01$ ; PE,  $F[2,167]=3.9, p<.05$ ) révèlent un effet groupe significatif. Ces résultats traduisent des progrès supérieurs des deux groupes compétitifs comparés à ceux du groupe EPS.

### Sentiment de compétence

#### **Domaine «physique»**

Les moyennes obtenues pour chaque groupe à l'échelle «physique» du sentiment de compétence sont présentées dans la figure 1.

L'ANOVA à deux voies pour mesures répétées présente des effets groupe ( $F[3,223]=3.14, p<.05$ ) dus aux différences entre les groupes Contrôle et NatUNSS au niveau du temps ( $F[6,223]=6.61, p<.0001$ ) et de l'interaction ( $F[18,223]=1.80, p<.05$ ). Il existe une évolution globale en fonction du temps entre T0 et T6 ( $p<.05$ ). Cette évolution est due, selon l'analyse en comparaison multiple de Student-Newman-Keuls, à une réduction des scores du groupe NatUNSS entre les temps T0 et T6 ( $p<.05$ ).

#### **Domaine «apparence»**

L'ANOVA à deux voies pour mesures répétées ne présente pas d'effet sur ce domaine (groupe,  $F[3,223]=1.69, p=.20$ ; temps,  $F[6,223]=2.25, p=.06$ ; interaction,  $F[18,223]=0.87, p=.61$ ).

#### **Domaine «valeur générale de soi»**

La figure 2 présente les résultats obtenus à l'échelle «valeur générale de soi».

L'ANOVA à deux voies pour mesures répétées signale une différence significative entre les groupes ( $F[3,223]=3.84, p<.03$ ) et non au niveau du temps ( $F[6,223]=2.31, p=.06$ ) ou de l'interaction ( $F[18,223]=1.53, p=.09$ ). Les scores obtenus par le

groupe NatUNSS se montrent inférieurs à ceux du groupe EPS au fil du temps ( $p<.05$ ).

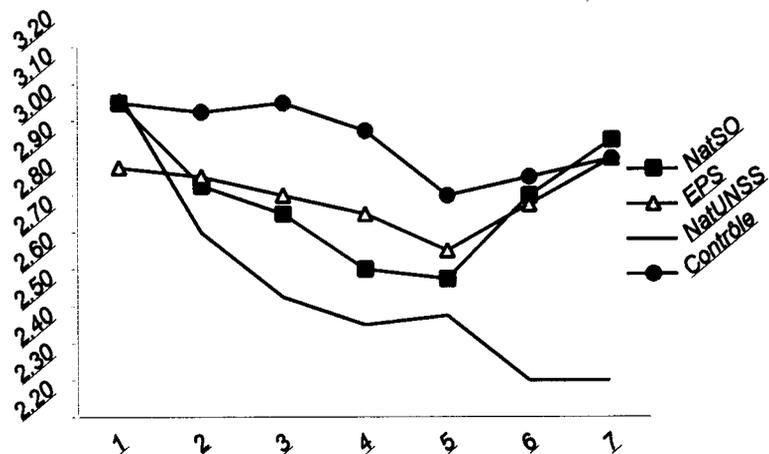
### DISCUSSION

La stabilité en 21 mois des domaines «physique», «apparence» et «valeur générale de soi» pour les groupes NatSO, EPS et Contrôle confirme les observations réalisées par Dykens (1996) chez des adultes placés en établissement spécialisé aux USA et engagés dans la même modalité compétitive. Ces résultats infirment la première hypothèse ainsi que les résultats obtenus chez des enfants (Gibbons et Bushakra, 1989) et des adolescents (Wright et Cowden, 1986). Cette stabilité étonne, en particulier au niveau «physique» du sentiment de compétence, dans la mesure où les jeunes filles ont progressé en natation. Nous sommes amenés à penser que l'environnement sportif inter-handicapés ne permet pas aux adolescentes présentant une déficience intellectuelle, placées depuis un an au minimum en établissement spécialisé, de déconstruire leur niveau élevé de sentiment de compétence sur les domaines «physique» et «apparence». Ces élèves sont soumises quotidiennement au contexte spécialisé qui crée un mécanisme artificiel de comparaison sociale entretenant la surestimation des compétences. Ces adolescentes ont pris l'habitude de se comparer entre elles au risque de perdre la perception réaliste de leurs compétences, bref de favoriser l'auto-illusion de compétence. L'EPS ou les rencontres inter-handicapées de natation qui rassemblent uniquement des sujets présentant une déficience intellectuelle et qui multiplient les récompenses (Songster, 1990) n'ont pas joué de rôle dans la transformation de cette illusion.

Les résultats relatifs aux rencontres *intégrées* confirment notre deuxième hypothèse qui prévoyait une baisse à moyen terme des scores du sentiment de compétence. La réduction significative des domaines «physique» et «valeur générale de soi» du groupe NatUNSS en deux saisons de pratique compétitive amène à s'interroger sur l'impact de l'environnement social ouvert sur la limitation de l'auto-illusion de compétence «physique». Comme précédemment, les scores des trois domaines du sentiment de compétence

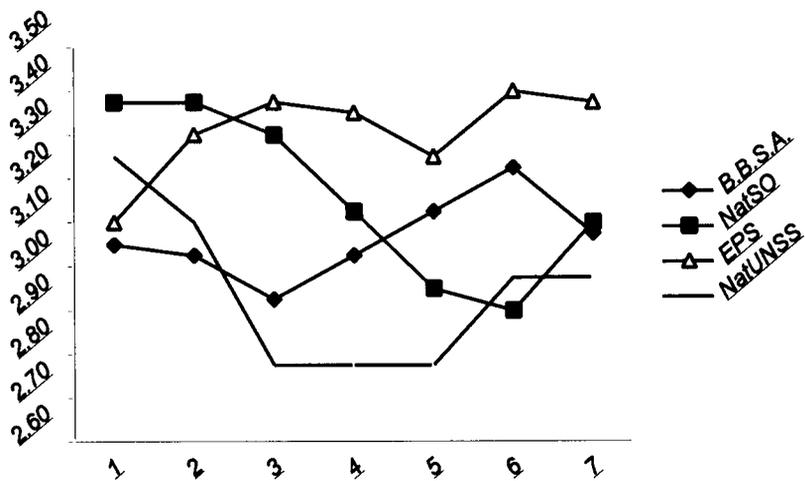
**Figure 1**

**Évolution des moyennes des scores du domaine «physique» du sentiment de compétence**



**Figure 2**

**Évolution des moyennes des scores de l'échelle «valeur générale de soi»**



étaient élevés au début de l'étude. La confrontation sportive régulière à des élèves du milieu ordinaire a induit une décristallisation de l'auto-illusion de compétence «physique». La nageuse présentant une déficience intellectuelle a pu prendre le risque de se comparer corporellement aux autres, et surtout d'en accepter les conséquences. L'acceptation de la perte de toute puissance (Gibello, 1995) s'est effectuée dans un contexte de comparaison sociale ouverte. Cette condition environnementale a pu aider l'adolescente à porter un nouveau regard sur ses capacités physiques, un regard écartant la survalorisation défensive (Sherrill, 1997). Ce processus a affecté un domaine indirectement concerné, à savoir la «valeur générale de soi». Cette translation relève à notre avis de la surgénéralisation réaliste. Le modèle multi-dimensionnel du sentiment de compétence (Harter, 1998) permet d'expliquer ce lien. A l'inverse de l'hypervalorisation provoquée par l'auto-illusion de compétence, la prise de conscience du sujet sur un domaine concret tel que l'aspect fonctionnel du corps associé à un environnement social intégré a permis à l'adolescente de porter un nouveau regard global sur elle-même. Ce regard plus objectif sur soi est un signe important du bon déroulement de processus de l'adolescence (Harter, 1998). La stabilité du domaine «apparence» confirme ce qui a été relevé dans les écrits consultés. En effet, celui-ci est le moins variable au cours du développement (Harter, 1998).

Conformément à la troisième hypothèse, la pratique d'une activité physique a induit une réduction progressive du décalage entre les niveaux d'habiletés sportives

et le domaine «physique» du sentiment de compétence. Nos résultats indiquent que la pratique de rencontres sportives intégrées est plus efficace dans cette réduction que les rencontres inter-handicapées qui sont elles-mêmes plus probantes que l'EPS. Ce constat amène à penser qu'un apprentissage doit se confronter au regard de l'autre. La perception de la compétence sera plus réaliste. Elle permettra d'établir stratégies de progrès plus efficaces. Le fait que ce soit en milieu social ouvert que s'opère en 21 mois la meilleure adéquation entre compétence perçue et compétence réelle oblige à considérer que c'est par l'épreuve des autres que ces jeunes filles ont pu établir une représentation de leur capacité physique plus fidèle à la réalité.

Cette étude montre que les rencontres de natation en milieu intégré ont permis de réduire l'illusion de compétence «physique» d'adolescentes présentant une déficience intellectuelle placées en établissement spécialisé depuis au moins une année. Cette réduction permet de limiter les effets secondaires de la prise en charge institutionnelle en milieu protégé centrée sur la pédagogie de la réussite et l'encouragement systématique. Les rencontres sportives en milieu intégré constituent un espace de médiation facilitant la régulation réaliste des perceptions sur soi. En créant un sentiment de compétence plus fidèle à ses capacités, l'élève présentant une déficience intellectuelle peut créer un projet sportif, et peut-être de vie, plus en adéquation avec ses possibilités. Il préviendra ainsi les désillusions lorsque, devenu adulte, il aura à s'insérer dans le monde social et professionnel ordinaire selon les incitations des lois contemporaines.

### **SPORT PRACTICES AND PERCEIVED COMPETENCE FOR SPECIALISED SCHOOL SUBJECTS**

This study investigated whether participation in athletic training and competition effects self-perception in the different domains of competence in mentally retarded adolescents. We compared the effects of swimming practice in two groups (segregated or integrated) of eight mentally retarded adolescents over a period of 21 months. Two other groups served as controls: a sedentary group and a group that participated in adapted physical activities. We used skill tests and Harter's Self-Perception Profile. The results showed that athletic skill increased over the 21 months, but the perception of competence in the subjects who participated in the integrated meets decreased significantly in perceived physical ability and general self-worth.

## BIBLIOGRAPHIE

- BANDURA, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol. Rev.*, 84 (2), 191-215.
- BARIAUD, F. & BOURCET, C. (1994) Le sentiment de la valeur de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23 (3), 271-290.
- BUTLER, R. & MARINOV-GLASSMAN, D. (1994) The effects of educational placement and grade level on the self-perceptions of low achievers and students with learning disabilities. *J. Learn. Disab.*, 27 (5), 325-334.
- CAZORLA, G. (1993) *Tests spécifiques d'évaluation du nageur*. Paris: AREAPS-FFN.
- COOLEY, C.H. (1902) The social self: On the meanings of «*le*». In: C. Gordon and K. J. Gergen (Eds.), *The self in social interaction: Classic and contemporary perspectives* (pp. 87-91). New York : Wiley.
- DIEDERICH, N. & MOYSE, D. (1995) Interactions et images de soi chez des personnes dites handicapées mentales. *Rev. Europ. Hand. Ment.*, 5 (2), 15-27.
- DYKENS, E. (1996) Effects of Special Olympics International on social competence in persons with mental retardation. *J. Acad. Child Adol. Psychiat.*, 35 (2), 223-229.
- EPPRIGHT, T.D., SANFACON, J.A., BECK, N.C. & BRADLEY, J.S. (1997) Sport psychiatry in childhood and adolescence: An overview. *Child Psychiatry Human Development*, 28 (2), 71-88.
- GIBBONS, S.L. & BUSHAKRA, F. (1989) Effects of Special Olympics participation on the perceived competence and social acceptance of mentally retarded children. *Adapt. Physic. Activ. Quart.*, 6, 40-51.
- GIBELLO, B. (1995) *La pensée décontenancée. Essai sur la pensée et ses perturbations*. Paris : Bayard Editions.
- GLENBERG, A.R., WILKINSON, A.C. & EPSTEIN, W. (1982) The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension. *Mem., Cogn.*, 10, 597-602.
- HARTER, S. (1985) *The Self-Perception Profile for Children*. Denver : University of Denver.
- HARTER, S. (1988) Developmental and dynamic changes in the nature of the self-concept. In: S.R. Shirk (ed.), *Cognitive development and child psychotherapy*, pp. 119-160. New York : Plenum Press.
- HARTER, S. (1998) Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent. Considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In: M. Bolignini et Y. Prêteur (eds), *Estime de soi. Perspectives développementales*, pp. 57-81. Neuchâtel : Delachaux et Nieslé.
- HINES, S. & GROVES, D.L. (1989) Sports competition and its influence on self-esteem development. *Adolescence*, 24 (96), 861-869.
- IONESCU, S. (1993) *La déficience intellectuelle : Approches et pratiques de l'intervention, dépistage précoce*. Paris : Nathan Université.
- KERNIS, M.H., BROCKNER, J. & FRANKEL, B.S. (1989) Self-esteem and reactions to failure: The mediating role of overgeneralization. *J. Person. Soc. Psychol.*, 57 (4), 707-714.
- KROLL, M.D. & FORD, M.L. (1992) The illusion of knowing, error detection and motivational orientations. *Contemp. Educ. Psychol.*, 17, 371-378.
- LEVINE, H.G. & LANGNESS, L.L. (1983) Context, ability, and performance: Comparison of competitive athletics among mildly mentally retarded and nonretarded adults. *Amer. J. Ment. Def.*, 83, 528-538.
- NELSON-LE GALL, S. (1985) Help-seeking behavior in learning. *Rev. Res. Educ.*, 12, 55-90.
- NINOT, G., BILARD, J., DELIGNIÈRES, D. & SOKOLOWSKI, M. (2000) La survalorisation du sentiment de compétence de l'adolescent déficient intellectuel en milieu spécialisé. *Rev. Europ. Psychol. Appliq.*, 50(1), 165-173.
- PAGNIER, I. & BOUCRIS, J.-C. (1998) Soins, éducation et pédagogie à propos de deux classes intégrées. *Neuropsychiat. Enf. Adol.*, 46 (5-6), 335-339.
- PERRON, R. (1979) Déficience mentale et représentation de soi. In: R. Zazzo (ed.), *Les déficiences mentales*, pp. 310-382. Paris : A. Colin.

- PIERREHUBERT, B., PLANCHEREL, B. & JANKECH-CARETTA, C. (1987) Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Rev. Psychol. Appliq.*, 4 (37), 359-377.
- PIERREHUBERT, B., ZANONE, F., KAUER-TCHICALOFF, C. & PLANCHEREL, B. (1988) Image de soi et échec scolaire. *Bul. Psychol.*, 7-9, 333-345.
- PIERREHUBERT, B. & RANKIN, K. (1990) Image de soi et cursus scolaire: Une investigation basée sur la technique du Q-SORT. *Rev. Psychol. Appliq.*, 3 (40), 357-377.
- PIERREHUBERT, B. (1992) *L'échec à l'école: Echec de l'école?* Neuchâtel : Delachaux et Nieslé.
- PUUSTINEN, M. & WINNYKAMEN, F. (1998) Influence du sentiment d'auto-efficacité chez des enfants de 8 à 9 ans. *Rev. Enf.*, 2, 173-188.
- RENICK, M.J. & HARTER, S. (1989) Impact of social comparisons on developing self-perceptions of learning disabled students. *J. Educ. Psychol.*, 81, 631-638.
- RIGGEN, K. & ULRICH, D. (1993) The effects of sport participation on individuals with mental retardation. *Adapt. Physic. Activ. Quart.*, 10 (1), 42-51.
- SHERRILL, C. (1997) Disability, identity, and involvement in sport and exercise. In: R.K. Fox (ed.), *The Physical Self*, pp. 257-286. Champaign : Human Kinetics.
- SONGSTER, T. (1990) *Overview of the Special Olympics research program*. Washington: Special Olympics International Inc. Research Monograph (1992).
- THERME, P. (1995) *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*. Paris : PUF.
- WIDAMAN, K.F., MACMILLAN, D.L., HEMSLEY, R.E., LITTLE, T.D. & BARLOW, I.H. (1992) Differences in adolescents' self-concept as a function of academic level, ethnicity, and gender. *American Journal on Mental Retardation*, 96 (4), 387-404.
- WRIGHT, J. & COWDEN, J. (1986) Changes in self-concept and cardiovascular endurance of mentally retarded youths in a Special Olympics swim training program. *Adapt. Physic. Activ. Quart.*, 3, 177-183.