

# **Pratique sportive, attentes de l'enseignant et résultats scolaires : Le cas du lycée des jeunes filles de Lokossa au Bénin**

*Koffi Pierrot EDOH ; Fabrice DOSSEVILLE et Rolland DJAHO  
Université d'Abomey-Calavi-INJEPS, Porto-Novo (Bénin)  
Université de Caen-UFR-STAPS, Caen (France)*

## **Résumé**

La littérature rapporte qu'il existe une corrélation positive entre une pratique sportive régulière et les résultats scolaires. La présente étude menée à partir de 85 élèves (48 qui, en dehors des cours d'éducation physique et sportive (EPS), s'entraînent 5 à 8 heures par semaine dans une association sportive de leur établissement, les sportives et 37 élèves qui ne pratiquent aucune activité sportive en dehors des cours d'EPS, les non-sportives) d'un lycée de jeunes filles d'une ville provinciale du Bénin a conduit à des résultats qui ne confirment pas totalement cette tendance. En effet, lorsqu'on compare les moyennes des non-sportives à celles des sportives, les résultats sont dans l'ensemble semblables. Mais, lorsqu'on s'intéresse à l'examen du brevet d'étude du premier cycle (BEPC), les élèves sportives sont créditées d'un taux de réussite significativement plus élevé. L'objectif du présent travail est d'apprécier de tels résultats en interrogeant les interactions des enseignants avec les élèves, ainsi que les rapports entre les enseignants qui encadrent lesdites associations sportives et ceux en charge des cours académiques dans les classes concernées par cette expérience. Il se préoccupe enfin du perçu des élèves quant à leur participation à une association sportive scolaire (ASS).

**Mots clés** : *pratique sportive, performances académiques, croyances, attentes, interactions.*

## **Abstract**

The literature reports that there is a positive correlation between regular sport exercise and academic performances. This study from 85 students [48 which, outside physical and sport education (EPS) classes train 5 at 8 hours a week in a sports association of their school (sports students) and 37 students who do not practice any sport outside of physical and sports lessons (non-sports students)] of a young girls secondary school in a provincial city of Benin leads to results that do not fully confirm this tendency. Indeed when

comparing the averages of non-sports students and sports students, results à globally similar. But when looking at the review of undergraduate certificate sports students credited to better averages. The objective of this study is to evaluate such result by querying the interactions of teachers with students, and the relationships between teachers that train those sports associations and those in charge of academic courses in classes affected by the experience. It finally perceived concern about students participation in a school sport association. (ASS)

**Keywords** : *sports, academic performance, beliefs, expectations, interactions.*

## **Introduction**

Plusieurs travaux de recherches rapportent que la pratique d'activités physiques et sportives en dehors des cours d'EPS, comme la participation à une association sportive scolaire (ASS), a une influence positive sur les performances académiques (PFEIFER et CORNELISSEN, 2010 ; REES & SABIA, 2010 ; SPITZER & HOLLMANN, 2013). D'autres études scientifiques ont également montré que si cette pratique est régulière, elle est plus corrélée avec de bons résultats scolaires que si elle est irrégulière, occasionnelle ou inexistante (LAURE & BINSINZER, 2009). Ainsi, une gestion appropriée de l'emploi du temps scolaire, permettant une alternance entre travail intellectuel et pratique physique, optimise les capacités attentionnelles (ERNWEIN, KELLER & WITTERSHEIM, 1998). D'autres facteurs dont le niveau socioprofessionnel des parents (EPSTEIN, 2001; SHELDON, 2003), l'alimentation des élèves (CUETO, 2001 ; GRANTHAM-McGREGOR, 2005 ; ZAINI, LIM, LOW et HARUN, 2005) ainsi que les interactions avec les enseignants (SARRAZIN, TROUILLOUD, TESSIER, CHANTAL et BOIS, 2005) influencent aussi les résultats scolaires.

Les conclusions évoquées ci-dessus ont été obtenues à partir de travaux effectués pour la plupart dans des écoles ou centres de formations des pays occidentaux. Peu d'études ont été entreprises dans ce sens au niveau des pays en développement. Dans plusieurs pays

africains sub-sahariens (dans les communautés rurales notamment), le sport et les pratiques sportives ne constituent pas une priorité. Ils sont vus comme des activités secondaires et ne sont tolérés chez les adolescents qu'après les activités de productions (activités champêtres, d'élevages, de pêche, etc.) ou lorsqu'il n'y a pas de tâches importantes à exécuter (EDOH, 2012 ; NAHIMANA, 1997).

C'est dans la perspective de mieux comprendre cette situation et d'y apporter éventuellement des solutions que la présente étude a été initiée dans un établissement d'enseignement général (le lycée des jeunes filles de Lokossa au sud-ouest du Bénin) pour apprécier l'influence d'une pratique sportive régulière sur les résultats scolaires des élèves dans le contexte béninois. Ladite étude s'intéresse à trois classes expérimentales de cet établissement. Dans ces classes cohabitent des élèves sportives (qui, en dehors des cours d'EPS s'entraînent 5 heures à 8 heures par semaine dans une association sportive de leur établissement) et non-sportives (qui ne pratiquent aucune activité sportive en dehors des cours d'EPS). Il faut préciser que le lycée dont il est question dans le cadre de la présente étude (le lycée des jeunes filles de Lokossa) est un établissement d'enseignement secondaire, doté d'internat et qui accueille dès la classe de 6<sup>e</sup>, essentiellement des élèves boursières qui y poursuivent leurs études jusqu'à l'obtention du baccalauréat.

L'objectif poursuivi par ce travail est de savoir, à partir des moyennes de classe des élèves et du résultat du BEPC ( pour celles de la classe de 3<sup>e</sup> qui prennent part à cet examen), si ce sont les élèves sportives qui obtiennent les moyennes les plus élevées conformément à ce que la littérature indique, ou si ce sont au contraire les élèves non-sportives qui sont les mieux classées. Il permettra également de s'interroger sur les interactions des enseignants avec chacun des deux groupes d'élèves (les sportives et les non-sportives), de même que sur les rapports entre les enseignants qui encadrent ces ASS et leurs collègues en charge des cours académiques dans les classes

concernées. En effet, il est possible qu'un enseignant qui n'est nullement impliqué dans le projet sportif croit que les élèves sportives consacrent le temps réservé aux études en dehors des cours, à la pratique sportive dans des ASS. Ceci peut l'amener à avoir des appréhensions sur leurs résultats scolaires qui restent l'objectif premier dans un établissement d'enseignement.

L'école et plus particulièrement la classe étant un milieu où se développent des interactions entre les différents acteurs (entre les enseignants, les élèves et les enseignants et également entre les élèves eux-mêmes), une clarification de certains concepts est nécessaire.

### **1. Prophéties auto-réalisatrices**

Les enseignants se comportent différemment avec leurs élèves dans les interactions qu'ils initient avec eux (contenus d'exercices proposés, appréciations positives ou négatives, affections ou indifférences, feedbacks, etc) (SARRAZIN et al ; 2005).

Qu'est-ce qui fait qu'un enseignant entretient des relations différentielles avec ses propres élèves? Selon qu'il a des attentes positives à l'endroit d'un élève ou d'un groupe d'élèves, ses rapports avec ceux-ci vont dans le sens desdites attentes. Au contraire, lorsqu'il a des attentes négatives à l'encontre d'autres, consciemment ou non, ses interactions avec ces derniers vont dans le sens de la confirmation de ses attentes. Ces comportements connus sous le vocable de prophétie auto-réalisatrice ou *self-fulfilling prophecy* chez les anglo-saxons (MERTON, 1948), et dans les milieux éducatifs sous l'appellation d'effet Pygmalion (ROSENTHAL et JACOBSON, 1968), désigne toute perception ou attente de l'enseignant qui modifie les comportements des élèves de manière conforme à l'attente originelle (GOOD et BROPHY, 2000).

Des études en contexte sportif (MARTINEK, 1991 ; TROUILLOUD, 2002) comme en contexte éducatif (JUSSIM,

SMITH, MADON et PALUMBO, 1998 ; TROUILLOUD et SARRAZIN, 2003) confirment la tendance de l'enseignant à influencer les motivations et comportements des élèves dans le sens de ses attentes. Ces recherches ont montré que ce processus pouvait être positif (attentes élevées de l'enseignant générant des meilleures performances) ou négatif (attentes faibles de l'enseignant conduisant à de mauvaises performances) (SARRAZIN et *al*; 2005). Mais, les chercheurs restent prudents sur le poids de cette influence. Ils pensent que les attentes de l'enseignant se fondent sur des raisons précises, comme des informations reçues sur les élèves à partir de leurs moyennes des classes antérieures par exemple. En définitive, les enseignants prédisent plutôt les comportements des élèves qu'ils ne les modifient en réalité (TROUILLOUD et SARRAZIN, 2003).

Les auteurs comme SARRAZIN, TROUILLOUD et BOIS (2005), ont dénombré quatre étapes successives pour expliquer les interactions des enseignants avec les élèves. Dans un premier temps, les enseignants sur la base des informations qu'ils détiennent au sujet des élèves au début de l'année scolaire, font des projections au terme desquelles, ils ont des attentes sur chacun d'eux. Dans le cas du lycée des jeunes filles de Lokossa, les enseignants pouvaient s'inquiéter de ce que des heures de pratique dans une ASS aient une influence sur le physique des élèves sportives et donc sur leurs performances académiques. Deuxièmement, cette attente exerce à son tour, une influence sur leurs interactions (qualité et quantité) avec les élèves. Ce faisant, leurs interactions avec les élèves sportives vont être conditionnées par l'appartenance de celles-ci à ce groupe. Troisièmement, les enseignants vont avoir des traitements différenciés avec les élèves selon leur groupe d'appartenance. Les sportives seront traitées positivement ou au contraire, négativement par rapport aux non-sportives. Quatrièmement enfin, si ce traitement différencié entre les groupes d'élèves (sportives et non-sportives) persiste, il va affecter leur motivation et influencer leur performance dans le sens des attentes de l'enseignant (TROUILLOUD, 2002).

Des recherches tendant à comprendre l'effet des attentes de l'enseignant dans le contexte sportif (entraînements ou cours d'EPS) ont confronté à l'aide d'un instrument (SMITH, SMOLL, & HUNT, 1977), les variables attentes et comportements de l'enseignant ou de l'entraîneur (SARRAZIN et *al*; 2005). Les résultats de ces études confirment en partie l'existence de traitement différentiel (quantité et qualité des feedbacks) en fonction des attentes de l'enseignant (MARTINEK, 1991; TROUILLOUD, 2002). Ces confirmations ne sont que partielles elles aussi, parce que d'autres études n'ont pas trouvé de différences comportementales (SPALLANZANI, 1995) ou ont indiqué qu'au contraire, certains enseignants consacrent plus de feedbacks techniques et d'encouragements lors d'attentes faibles (MARTINEK, 1988; MARTINEK & HARPER, 1984).

En définitive, les enseignants éprouvent plutôt davantage de plaisir à enseigner à des élèves qui font preuve de persévérance dans leur volonté d'acquisition de connaissance, indépendamment de leurs niveaux et des attentes de l'enseignant (BIDDLE & GOUDA, 1997).

## **2. Stéréotypes et comparaisons sociales**

En dehors des travaux rapportés ci-dessus, d'autres recherches en psychologie sociale ont abordé la question de la prophétie auto-réalisatrice en relation avec les stéréotypes (CODOU et KERZIL, 2007). En effet, l'enseignant peut créer au sein de la classe, des groupes dont il prédit les comportements. Les élèves suivant leur groupe d'appartenance, peuvent avoir conscience des prédictions qui leur sont attachées par l'enseignant. Cela peut avoir des conséquences sur la perception de leur compétence et donc de leurs performances, les stéréotypes étant des croyances largement partagées par tous dans un milieu social (CROIZET, DESERT, DUTREVIS et LEYENS, 2003).

Une personne appartenant à un groupe stéréotypé peut en arriver à s'auto-handicaper au point d'échouer dans le domaine scolaire

(CODOU et *al*, 2007). Selon ces derniers, en contexte scolaire et particulièrement en classe, les relations de l'enseignant à l'enseigné sont asymétriques. Ainsi, l'élève est toujours appelé à être évalué par l'enseignant et par ses pairs. Pour ces chercheurs, les résultats scolaires résultent des interactions entre les situations passées et présentes de comparaison sociale où les élèves s'apprécient par rapport à leurs pairs.

En définitive, la présente étude se propose précisément de:

- a) Examiner les attentes des enseignants du lycée des jeunes filles de Lokossa au Bénin par rapport aux deux groupes d'élèves (les sportives et les non-sportives), de même que leurs interactions avec chacun d'eux ;
- b) Apprécier les résultats scolaires des deux groupes au niveau local (par rapport aux moyennes de classe) et national (par rapport à l'examen du BEPC).

### **3. Méthode**

Le lycée des jeunes filles de Lokossa est un établissement d'enseignement général à régime d'internat. Il accueille les meilleures élèves jeunes filles des communes du département du Mono (sud-ouest du Bénin). Ces élèves bénéficient dès la classe de 6<sup>e</sup> d'une subvention d'étude à laquelle les parents apportent un complément. L'accès à cet établissement se fait également à titre payant sur étude de dossier suivie de tests d'entrée. Cette deuxième forme d'accès prend de plus en plus d'ampleur en raison de ce que ces apports au plan financier permettent à ces types d'établissements de suppléer l'insuffisance des allocations accordées par l'Etat pour faire fonctionner correctement lesdits établissements. A la rentrée 2012-2013, le lycée des Jeunes Filles de Lokossa comptait 13 groupes pédagogiques dont trois sont concernés par l'expérience des classes sportives. Le nombre de classes concerné par l'expérience (03) et l'effectif des élèves sportives par classe (15 en moyenne), sélectionnés

au terme d'un test, sont conditionnés par l'insuffisance des encadreurs (entraîneurs) disponibles. L'effectif par classe étant en moyenne de 30, élèves sportives et non-sportives cohabitent en définitive dans les classes expérimentales. Ce lycée n'étant pas dédié en priorité au sport, la participation aux entraînements dans une ASS est donc volontaire. Les élèves ne sont pas affectées dans l'établissement en raison de leurs aptitudes sportives, mais le Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs du Bénin encourage de telles initiatives dans les lycées où elles existent.

### **3.1. Participants**

Il s'agit de 85 élèves (48 sportives et 37 non-sportives) réparties dans les 3 classes de la manière suivante : 15 sportives et 11 non-sportives en classe de 6<sup>e</sup> (âgées de  $12,19 \pm 1,06$  ans); 15 sportives et 12 non-sportives en classe de 4<sup>e</sup> (âgées de  $14,00 \pm 0,8$  ans) et enfin 18 sportives et 14 non-sportives en classe de 3<sup>e</sup> (âgées de  $14,96 \pm 0,92$ ). A ces 85 élèves, il faut ajouter 11 enseignants (âgés de  $34,36 \pm 7,88$  ans) et 4 membres de l'administration du lycée (âgées de  $43,15 \pm 4,99$  ans). A la différence des élèves et des membres de l'administration qui sont toutes de sexe féminin, les enseignants enquêtés comptent en leur sein, aussi bien des hommes que des femmes.

### **3.2. Procédure**

Elle comporte deux volets:

-Le premier concerne les élèves des classes sportives, les enseignants et les membres de l'administration dudit lycée et  
-le second est consacré à l'examen des résultats scolaires (bulletins de notes). S'agissant des élèves de la classe de 3<sup>e</sup>, il faut ajouter le résultat du BEPC.

a). Les élèves, en raison de leur nombre (85) et de leur répartition en deux groupes ont été soumises à deux questionnaires (l'un aux sportives et l'autre aux non-sportives) tandis que les enseignants et les membres de l'administration se sont prêtés à un entretien semi-directif. Les questionnaires et l'entretien ont pour objet

de s'enquérir des conditions de vie et de travail des élèves (les sportives en particulier). Ainsi, les questionnaires dans lesquels les élèves devaient évaluer l'impact de la pratique physique (ASS) sur les performances scolaires, leur ont été proposés. L'entretien abordait avec les enseignants et les membres de l'administration, les mêmes points, mais également l'implication des enseignants des disciplines académiques dans le projet sportif.

b). L'examen des bulletins de notes de fin d'année a permis de comparer les résultats scolaires entre les élèves sportives et non-sportives dans les 3 classes expérimentales au niveau du lycée. Le résultat du BEPC quant à lui a donné l'occasion d'apprécier le travail des élèves sportives et non-sportives de la classe de 3<sup>e</sup> sportive dans les épreuves organisées sur le plan national.

### **3.3. Résultats**

#### **3.3.1. Questionnaires et entretien**

Les deux questionnaires, repartis chacun en 4 sous-thèmes (interactions enseignants/élèves, participation active des élèves aux cours académiques, influence des ASS sur les résultats scolaires des sportives et suggestions pour concilier ASS et études) et 20 items (5 par sous-thème), passés aux élèves, indiquaient un programme chargé pour les sportives en raison de leurs activités dans les ASS (5 heures d'entraînement hebdomadaire pour les élèves de la classe de 6<sup>e</sup>; 8 heures 30 minutes pour les élèves de la classe de 4<sup>e</sup> et 6 heures pour celles de la classe de 3<sup>e</sup>). Les séances ont lieu les mercredis, jeudis et vendredis après-midis, après les cours, et les samedis matins. Les élèves (sportives) mentionnaient qu'elles ne pensaient pas poursuivre l'expérience au-delà de la classe de 3<sup>e</sup>. De plus, toutes les élèves (sportives et non-sportives) estimaient que la pratique en ASS a une influence négative sur les performances académiques.

Le dépouillement et l'analyse des données de l'entretien avec les enseignants indiquaient que le programme des ASS n'était pas adapté au cadre du lycée des jeunes filles de Lokossa. Les séances ont lieu les

jours de classe essentiellement et les élèves n'arrivent pas à concilier les deux activités. Il a été suggéré de créer des classes de sport-études pour n'accueillir que les élèves sportives qui auront un emploi du temps adapté. Les responsables administratives, elles, indiquaient attendre le résultat de l'examen du BEPC avant de se prononcer sur la poursuite ou non du projet sportif.

### **3.3.2. Comparaison des résultats scolaires des classes expérimentales : moyennes générales au lycée des jeunes filles de Lokossa pour l'année 2012-2013**

La statistique de groupe donne une moyenne annuelle générale de 12,31 pour les 37 élèves non-sportives contre une moyenne de 11,70 pour les 48 élèves sportives. Ces moyennes entre sportives et non-sportives peuvent être considérées comme semblables. Les tests d'hypothèse donnent en effet un écart de 0,04, inférieur à 0,05 ; celui de l'hypothèse nulle entre les moyennes des deux groupes d'élèves.

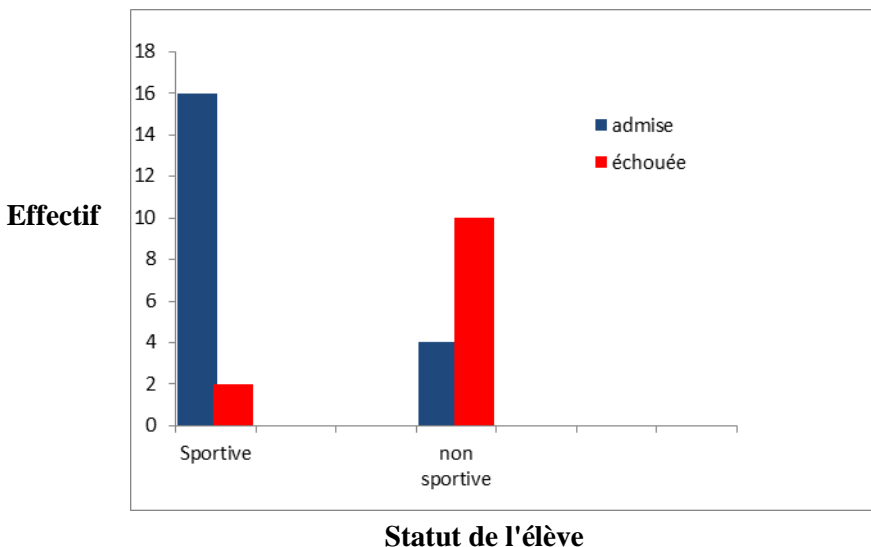
### **3.3.3. Comparaison des résultats scolaires : Moyennes générales de fin d'année 2012-2013 des élèves de la classe de 3<sup>e</sup>**

Le constat fait au niveau de l'ensemble des élèves se retrouve également chez les élèves de la classe de 3<sup>e</sup>. Les moyennes des 14 élèves non-sportives (12,06) et des 18 sportives (11,58) peuvent être considérées elles aussi comme semblables. Les tests d'hypothèse donnent une valeur calculée de 0,02 ; inférieure à celle de d'hypothèse nulle(0,05).

### 3.3.4. Comparaison du résultat de l'examen du BEPC session de juin 2013 entre les élèves sportives et non-sportives de la classe de 3e

Le taux de réussite obtenu par les 18 élèves sportives est de 88,88% contre 28,57% pour les 14 élèves non-sportives. Le test de Khi-deux de Pearson relatif au même résultat entre les deux groupes d'élèves donne une valeur calculée de 12,22, supérieure à 3,841 (valeur théorique). Contrairement aux moyennes de classe, les élèves non-sportives et sportives de la classe de 3<sup>e</sup> du lycée des jeunes filles de Lokossa n'ont pas le même taux de réussite à l'examen du BEPC session de juin 2013. Ce taux est plus élevé chez les sportives (voir diagramme en barres ci-dessous). Ce résultat est par ailleurs confirmé par le test de Cramer : 0,618 (valeur calculée), inférieure à 0,7 (valeur théorique).

Diagramme en barre



## 4. Discussion

L'objectif de cette étude au lycée des jeunes filles de Lokossa au Bénin est d'évaluer l'impact de la pratique physique en ASS sur les résultats scolaires des élèves de cet établissement. Mais en

interrogeant également les attentes des enseignants intervenant dans les classes expérimentales par rapport à ces résultats ainsi que le perçu des élèves impliquées ou non dans les ASS, la moyenne pour accéder en année supérieure, comme pour obtenir le BEPC, est de (10 sur 20) dans les établissements d'enseignement général comme c'est le cas au lycée de jeunes filles de Lokossa. On observe que les élèves sportives des trois classes visées par cette étude ont des résultats scolaires (évalués par leurs moyennes générales) semblables à ceux des élèves non-sportives. Cela est en contradiction avec la littérature qui indique que ce type d'activité impacte positivement les performances académiques (REES et SABIA, 2010; SPITZER et HOLLMANN, 2013). Toutefois, au regard des résultats du BEPC, il n'est plus si évident que la pratique dans ce cadre spécifique n'ait pas une influence positive sur les résultats scolaires. En effet, le pourcentage de réussite des sportives (88,88%) est significativement plus élevé que celui des non-sportives (28,57%) (Diagramme de barres). Il est alors légitime de s'interroger sur cette contradiction. Pourquoi les élèves sportives réussissent-elles mieux au BEPC alors qu'elles montraient des moyennes générales semblables à celles des non-sportives durant la scolarité ?

Concernant les résultats du BEPC, la réussite des élèves sportives n'est pas une surprise, la majorité ayant obtenu en classe une moyenne supérieure à celle exigée pour être déclaré admis à cet examen. S'adonnant à une activité physique à la différence des non-sportives, elles ont eu moins de temps pour les études en dehors des cours. De plus, il est possible que la fatigue engendrée par ces activités ait pu également avoir un effet sur le travail scolaire et donc sur les résultats en classe. Ces deux éléments peuvent expliquer en partie les résultats obtenus dans cette étude (les moyennes de classe des deux groupes d'élèves sont semblables alors que les sportives ont un taux de réussite nettement supérieur au BEPC). A l'approche des examens nationaux, les séances d'entraînement sont suspendues. Dès lors, les élèves sportives se retrouvent dans les mêmes conditions

physiques que les autres et peuvent se consacrer sereinement à la préparation de l'examen et faire valoir la plénitude de leurs aptitudes intellectuelles.

Toutefois, il peut également s'agir d'un problème de contexte (CODOU et al; 2007). Ces auteurs ont indiqué que les performances intellectuelles découlent essentiellement des propriétés cognitives. Ainsi, les relations pédagogiques étant de type asymétriques, il s'instaure au sein de la classe, une situation de comparaison sociale où les élèves les moins performants ou pressentis comme tel, craignent d'être évalués (négativement) aussi bien par les enseignants que par leurs pairs. Le contexte dans lequel une performance est demandée peut alors influencer la réussite ou l'échec de l'élève.

L'examen du BEPC est organisé dans un contexte autre que celui particulier du lycée où cohabitent élèves sportives et non-sportives. Les élèves sportives n'ont peut-être plus les mêmes types d'appréhension quant aux regards portés sur elles au moment des évaluations. Les conditions d'anonymat notamment, peuvent les rassurer et influencer leur motivation de manière positive. Néanmoins, il est nécessaire d'ajouter à notre réflexion l'échec massif des non-sportives et ainsi interroger les relations des enseignants et leurs effets sur les élèves et/ou leurs résultats (DURU-BELLAT et MINGAT, 1994). Il se peut que les enseignants du lycée des jeunes filles de Lokossa aient eu de manière non consciente, une influence sur les résultats des élèves. Ainsi, les attentes sur le niveau et conséquemment sur les performances scolaires ont pu se développer chez certains membres de l'équipe pédagogique. Certains auteurs ont indiqué que les activités sportives n'étaient que tolérées dans plusieurs communautés de pays d'Afrique subsaharienne (EDOH, 2012 ; NAHIMANA, 1997). Les ressources matérielles et surtout financières de sportifs internationaux ont fait que de nos jours, les représentations liées au sport ont beaucoup évolué. Cependant, étant entendu qu'on est dans un environnement scolaire, on peut tout de même émettre

l'hypothèse d'un effet d'attente des enseignants à l'égard de chacun des deux groupes étudiés : les enseignants surévaluant les non-sportives et sous-évaluant les sportives. Toutefois, il peut s'agir d'un effet d'attente sur les élèves elles-mêmes (JUSSIM et al, 1998; TROUILLOUD et SARRAZIN, 2003). Les enseignants pouvant avoir un traitement différencié des élèves selon leur groupe d'appartenance, interagissant différemment, engendrant chez les élèves des croyances, des motivations et des comportements spécifiques. D'un côté, les non-sportives pouvant développer un sentiment de compétence élevé (ROSENTHAL & JACOBSON, 1968). De l'autre, les sportives pouvant être affectées par ces attentes négatives de la part des enseignants.

Toutefois, ces hypothèses ne sont pas totalement vérifiées par les questionnaires, l'entretien et mêmes les moyennes de classe qui dans l'ensemble ne sont pas significativement différentes d'un groupe à l'autre malgré une plus grande présence des non-sportives parmi les cinq premiers au niveau de chacune des trois classes. Les questionnaires ont permis de se rendre compte que les élèves sportives ont estimé que leur présence dans ce groupe va compromettre leur avenir au plan académique (CODOU et KERZIL, 2007; BARRON et al; 2000). D'ailleurs, elles ne pensent plus poursuivre cette expérience après la classe de 3<sup>e</sup>. Elles pourraient avoir développé un sentiment d'incompatibilité entre la réussite scolaire et la pratique sportive. Les élèves sportives pourraient être amenées à penser que la pratique dans les ASS est incompatible avec la réussite à l'école.

L'entretien avec les enseignants et les membres de l'administration confirme ce constat. L'introduction de ce programme n'a pas réellement leur soutien et ils n'ont pas envie que cela se poursuive dans leur établissement. Majoritairement, ils croient que les heures de pratique sportive dans la semaine épuisent les élèves et s'attendent à ce que cela affecte leur rendement scolaire. Cette attente pouvant alors être de nature à influencer leurs interactions avec les

élèves aux dépens des sportives (ROSENTHAL et al 1968; GOOD & BROPHY, 2000). De plus, le risque que les sportives se sentent victimes de stéréotypes et n'aient pas la même motivation et le même investissement que les non-sportives au lycée tout au long de l'année scolaire existe (CODOU et KERZYL, 2007 ; TROUILLOUD, 2002).

## **Conclusion**

Les enseignants du lycée des jeunes filles de Lokossa au Bénin, de même que l'administration dudit établissement, ne semblent pas être réellement associés à l'expérience (présence d'élèves sportives dans certaines classes) initiée dans leur lycée. Contrairement à ce que rapporte la littérature, ils s'attendaient à ce que la pratique d'une activité sportive compromette les résultats scolaires des élèves sportives. Ces croyances ont peut-être influencé à la fois les enseignants mais également les élèves à travers leur motivation, leur investissement et leur sentiment de compétence et par conséquent, leur performance. Toutefois, ces différents concepts méritent que l'on s'y attarde à travers d'autres études qui prendront en compte des classes non concernées par l'expérience sportive. Ainsi, le sentiment de compétence ou plus largement l'estime de soi pourra être évalué dans un tel cadre (MICHAUD, BEGIN et MCDUFF, 2007). D'ailleurs, il convient de noter que la variable sexe pourra être également abordée et plus largement les stéréotypes sexués et les rôles selon le genre (voir CHALABAEV, SARRAZIN, FONTAYNE, BOICHE et CLEMENT-GUILLOTIN, 2013).

Si les présents résultats ne permettent pas de dire qu'il existe un lien entre la pratique sportive régulière et les résultats scolaires chez les jeunes filles du lycée de Lokossa, cette étude souligne l'importance d'aborder ces activités et leur développement notamment au niveau des contenus, de leur organisation et de leur intégration au sein des établissements scolaires. Le maintien d'une activité physique, et encore plus pour un sport de compétition durant la scolarité reste

pour tous, complexe. Il est nécessaire d'encadrer ces pratiques avec un maximum de rigueur et d'organisation. On peut donc s'interroger sur ce qu'a été le discours des initiateurs du projet, mais aussi celui des enseignants qui en cadrent les ASS (enseignants d'EPS et entraîneurs) en direction des membres de l'administration et des autres enseignants de cet établissement pour mieux cerner les interactions qui ont pu se développer au niveau des classes expérimentales du lycée des jeunes filles de Lokossa. Finalement, l'étude des représentations de tous les acteurs devra nous aider à améliorer cette intégration.

## **Bibliographie**

BARRON J. M., EWING B. T., et WADELL G. R., 2000: « The effects of high school athletic participation on education and labor market outcomes », in *Review of Economics and Statistics*, 82, pp.409-421.

BIDDLE S. J., et GOUDA M., 1997: « Effort is virtuous: Teacher preferences of pupil effort, ability and grading in physical education », in *Educational Research*, 39, pp.350-355.

GUILLOTIN C; 2013: « The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions », in *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), pp. 136-144.

CROIZET J-C., DÉSSERT M., DUTRÉVIS M., et LEYENS J-P., 2003 : « L'impact des réputations d'infériorité sur les performances intellectuelles », in *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 16 (1), pp. 97-124.

CODOU O., et KERZIL J., 2007 : « L'école à la lumière de la Psychologie sociale. Deuxième partie : stéréotypes et relations au savoir » in *Carrefour de l'éducation*, 1(23) pp.153-169.

CUETO S., 2001: « Breakfast and performance » in *Public Health Nutrition*, 4, pp.1429-1431.

DURU-BELLAT M., et MINGAT A., 1994 : La variété du fonctionnement de l'école : identification et analyse des « effets-maître » In M. Crahay, & A. Lafontaine (Eds.), *Evaluation et analyse des établissements de formation*, Bruxelles: De Boeck, pp. 131-145.

- EDOH K P., 2012: « Motivations of Benin students in academic tests and sports activities: the case study of 409 adolescents in Benin secondary schools » in *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 18(2), pp. 972-983.
- EPSTEIN J. L., 2001: *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Boulder: Westview Press.
- ERNWEIN V., KELLER D., & WITTERSHEIM G., 1998: « Activités physiques, fonctions mentales et rythmes scolaires » in *Science et Sports*, 13, pp.159-167.
- GRANTHAM-McGREGOR S., 2005: « Can the provision of breakfast benefit school performance? » in *Food Nutrition Bulletin*, 26, pp.144-158.
- GOOD T., et BROPHY J. 2000: *Looking in classroom*. New York, Longman.
- JUSSIM L., SMITH A., MADON, S., & PALUMBO P., 1998: « Teacher expectations » in *Advances in research on teaching*, 7, pp.1-48.
- LAURE P., et BINSINZER C., 2009: « Activité physique et sportive régulière : un déterminant des résultats scolaires au collège » in *Science et Sports*, pp. 24, 31-35.
- MARTINEK T., 1991: *Psycho-social dynamics of teaching physical education*, Dubu, Brown & Benchmark.
- MARTINEK T., 1988: « Confirmation of a teacher expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors » in *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, pp.118-126.
- MARTINEK T., et KARKER W., 1984: « The effects of noncompetitive and competitive social climates on teacher expectancy effect in elementary physical educational classes » in *Journal of Sport Psychology*, 8, pp. 408-421.
- MERTON R., 1948: « The self-fulfilling prophecy » in *Antioch Review*, 8, pp.193-210.
- MICHAUD J., BÉGIN H., et Mc DUFF P., 2006 « Construction et évaluation d'un questionnaire sur l'estime de soi sociale destiné aux jeunes adultes » in *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 56(2), pp.109-122.

NAHIMANA S., 1997 : *Technique du corps et développement : la pratique et les représentations sociales du sport au Burundi*. Thèse de doctorat d'ethnologie d'anthropologie sociale et culturelle : Bordeaux 2, 309p.

PFEIFER C., et CORNELISSEN T., 2010: « The impact to participation in sports on educational attainment-New evidence from Germany » in *Economics of Education Review*, 29, pp.94-103.

REES D. I., et SABIA J., J., 2010: « Sports participation and academic performance: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health » in *Economics of Education Review*, 29, pp. 751-759.

ROSENTHAL, R. & Jacobson L., 1968: *Pygmalion in the classroom*. New York, Holt.

SARRAZIN P., TROUILLOU D., TESSIER D., CHANTAL J., & BOIS, J., 2005 : « Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'éducation physique et sportive à l'égard de ses élèves : une étude en contexte naturel d'enseignement » in *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 55, pp. 111-120.

SARRAZIN P., TROUILLOU D., & BOIS J., 2005 : « Les attentes du superviseur et performance sportive du pratiquant. Amplitude et fonctionnement de l'effet Pygmalion en contexte sportif » in *Bulletin de Psychologie*, 58, 1, pp.63-68.

SHELDON S., 2003: « Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests » in *Urban Review*, 35, pp.149-165.

SMITH R E., SMOLL F. L., & HUNT E., 1977: « A system for the behavioral assessment of athletic coaches » in *Research Quarterly*, 48, pp. 401-408.

SPITZER U S., & HOLLMANN, W., 2013: « Experimental observations of the effects of physical exercise on attention, academic and prosocial performance in school settings » in *Trends in Neuroscience and Education*, 2, pp.1-6.

SPALLANZANI C., 1995: « Description de l'effet Pygmalion sur le temps d'apprentissage offert à des élèves en éducation physique au primaire » in *Avante*, 1, pp.1-18.

TROUILLOU D., 2002 : *L'effet Pygmalion en EPS : réalité, processus médiateur et variables médiatrices de l'influence des attentes de l'enseignant sur la motivation et la performance des élèves*, Thèse de doctorat, université Joseph Fourier<sup>1</sup>, Grenoble.

TROUILLOUD D., et SARRAZIN P., 2003 « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs » in *Revue Française de Pédagogie*, 145, pp. 89-119.

ZAINI M Z., LIM C T., LOW, W Y et HARU F., 2005: « Effects of nutritional status on academic performance of Malaysian primary school children » in *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 17, pp. 81-87.