

Motiver les élèves dans les cours d'éducation physique et à la santé : perceptions de futurs étudiants en enseignement

Audrey-Anne de Guise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
Jérémy Deschênes-Gagné, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
Jean Lemoyne, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
Stéphanie Girard, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé : Les enseignants d'éducation physique et à la santé (ÉPS) rapportent avoir de la difficulté à soutenir la motivation des élèves. Afin de pouvoir orienter la formation initiale de manière à contrer cette difficulté, les perceptions de futurs étudiants en enseignement de l'ÉPS, 51 participants (M = 22,4 ans; É-T = ,39) ont été recrutés lors de tests d'admission. Ils ont rempli un questionnaire et se sont prononcés selon deux scénarios d'enseignement. Les résultats ont montré que leurs perceptions sont assez mitigées et qu'ils ont un répertoire de stratégies motivationnelles peu varié. La formation initiale devrait donc offrir des occasions aux étudiants d'apprendre à mobiliser des stratégies pour mettre en place un climat motivationnel engageant en ÉPS.

Mots-clés : formation initiale en enseignement de l'éducation physique, motivation, confiance, dimension affective, stratégies motivationnelles

Abstract : Physical and health education (PSE) teachers report having difficulty supporting student motivation. In order to be able to influence the initial training in such a way as to counter this difficulty, the perceptions of future students in PSE teaching, 51 participants (M = 22.4 years; S-T = .39) were recruited during admission tests. They filled out a questionnaire and gave their opinion according to two teaching scenarios. The results showed that their perceptions are quite mixed and that they have an unvaried repertoire of motivational strategies. Initial training should therefore offer opportunities for students to learn how to mobilize strategies to establish an engaging motivational climate in PSE.

Keywords : Physical and health education (PSE) teachers training, Motivation, confidence, affective aspect, motivational strategies

Introduction

Les enseignants d'ÉPS représentent un agent essentiel dans l'adoption de saines habitudes de vie de leurs élèves (Castelli et al., 2017). Les stratégies d'enseignement qu'ils déploient lorsqu'ils enseignent influencent le niveau de bien-être actif des élèves ainsi que la qualité des expériences qu'ils vivent dans les cours d'ÉPS (Lena et al., 2021). Le terme « stratégie d'enseignement » réfère aux pratiques pédagogiques planifiées par l'enseignant pour favoriser un apprentissage qui considère les contextes et les particularités des élèves (Legendre, 2005). Ainsi, pour leur favoriser un mode de vie sain et actif, Whitehead (2010) propose de développer leur littératie physique, c'est-à-dire la « la motivation, la confiance, la compétence physique, les connaissances et la compréhension » des élèves face à l'activité physique (p. 8). Pour ce faire, il est primordial que les enseignants mettent en place des stratégies d'enseignement favorables au soutien de l'engagement de leurs élèves face à la pratique d'activité physique pour le reste de leur vie. En effet, à tout âge, il est important de soutenir les apprenants afin qu'ils puissent vivre des expériences positives et apprécier la pratique d'activités physiques (Duda et Appleton, 2016).

Or, l'aspect motivationnel, spécifiquement en ÉPS, semble représenter un défi majeur chez les enseignants (Aelterman et al., 2013; Jenkinson et Benson, 2010). Effectivement, le niveau de motivation des élèves dans les cours d'ÉPS et face à la pratique d'activités physiques tend à baisser lors de leur arrivée au secondaire (Mercier et al., 2017). Ce faisant, la dimension affective de la littératie physique qui fait référence aux comportements qui démontrent une motivation à s'engager dans des activités physiques (Whitehead, 2010), doit être prise en compte dans les pratiques professionnelles des enseignants. Effectivement, pour soutenir la motivation des élèves et par le fait même favoriser leur engagement face à un mode de vie sain et actif, il importe que les enseignants soient outillés à cet égard dès leur insertion professionnelle. Toutefois, l'entrée en poste des enseignants semble parfois être caractérisée par des défis auxquels ils ne se considèrent pas suffisamment préparés pour réagir adéquatement (Aelterman et al., 2013). Pour les outiller adéquatement, il semble primordial de tenir compte des croyances et des perceptions des étudiants (Ferry, 2018) afin de s'appuyer sur ces conceptions et les utiliser pour adapter les interventions dans le cadre de leur formation.

Effectivement, les enseignants et les étudiants en formation initiale ont tendance à s'appuyer sur ce qu'ils ont vécu en tant qu'anciens athlètes ou élèves pour orienter leurs choix pédagogiques (He et Levin, 2008; Sympas et al., 2017). De plus, certains arrivent avec des croyances fortement imprégnées et ces croyances pourraient les amener à élaguer ou modifier l'information qu'ils reçoivent pour qu'elles correspondent à ce en quoi ils croient (Crahay et al., 2010). Ainsi, pour s'assurer que les enseignants débutants, lors de leur insertion professionnelle, soient en mesure de mobiliser des stratégies adéquates pour développer l'aspect affectif de la littératie physique de leurs élèves, il semble primordial de connaître leurs expériences et de comprendre leurs perceptions et leurs croyances, même avant le début de leur formation. Ce faisant, il sera possible de consolider, au fil de la formation initiale, leurs perceptions qui concordent avec la documentation scientifique au regard du soutien de la motivation, ou encore, de nuancer celles qui en divergent (Ferry, 2018). La littérature propose d'ailleurs un cadre conceptuel intéressant pour permettre de comprendre quelles stratégies pourraient être privilégiées et lesquelles devraient être évitées pour soutenir la motivation des élèves. Toutefois, malgré l'efficacité des stratégies motivationnelles soutenues dans la documentation scientifique, celles-ci ne sont pas toujours connues des enseignants ou ceux-ci sont peu enclins à les utiliser et tendent plutôt à adopter des pratiques freinant la satisfaction des besoins des élèves (Bernstein et al., 2013). Ce faisant, le but de cette étude consiste à comprendre les perceptions des étudiants face au soutien de la motivation des élèves, même avant leur entrée en formation initiale, afin de voir comment il est possible d'en tenir compte et de consolider leurs apprentissages.

Cadre conceptuel

Bien que plusieurs théories proposent différentes manières de soutenir la motivation, le concept du climat motivationnel engageant proposé par Duda (2013) uni deux grandes théories de la motivation en indiquant comment un enseignant peut favoriser la motivation des élèves en soutenant les trois besoins psychologiques de base de ses élèves (autonomie, compétence et appartenance; Deci et Ryan, 2000) et les orienter vers la maîtrise de la tâche (Nicholls, 1984). Ce faisant, quatre dimensions émanent du concept du climat motivationnel engageant de Duda (2013) : 1) la dimension relative au besoin de l'autonomie; 2) la dimension relative au besoin de compétence par la structure de la tâche ou de la séance (Deci et Ryan, 2000); 3) la dimension relative au besoin de compétence par la maîtrise de la tâche ainsi que 4) la dimension relative au besoin d'appartenance.

D'abord, le besoin d'autonomie peut être soutenu en laissant percevoir à l'élève qu'il fait parti prenante du cours, que ses intérêts, ses opinions et ses idées sont écoutées et considérées par l'enseignant en plus de lui permettre d'adhérer et de comprendre les raisons derrière ce qui lui est imposé (Deci et Ryan, 2000). À l'inverse, on peut penser au contrôle des élèves lorsque ce besoin est entravé. Effectivement, lorsqu'un enseignant contraint l'élève à une tâche en utilisant des ressources externes (récompenses ou punitions) ou même en faisant appel à son autorité, l'enseignant entrave son besoin d'autonomie. Puis, le besoin de compétence par la structure de la tâche ou de la séance peut être soutenu lorsque l'élève comprend ce qui est attendu de lui et sent qu'il est suffisamment outillé pour réaliser la tâche qui lui est demandée (Deci et Ryan, 2000). Ce besoin peut être entravé lorsque la séance est chaotique, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une séance dans laquelle, l'enseignant est incohérent ou encore, dans laquelle il ne donne pas d'attentes et de consignes claires pour les élèves. Par la suite, le besoin de compétence par la maîtrise de la tâche est soutenu lorsque l'élève vise une amélioration dans le temps en lien avec ses progrès personnels plutôt que par rapport aux autres (Nicholls, 1984). Effectivement, lorsque l'accent est mis sur la comparaison entre les élèves ou à une norme, son besoin de compétence peut être entravé et l'élève peut, par le fait même, être amené davantage vers la performance. Finalement, le besoin d'appartenance est soutenu lorsque l'élève sent qu'il fait partie prenante du groupe et qu'il est considéré, tant par ses pairs que par son enseignant (Deci et Ryan, 2000). Ce besoin peut être entravé lorsque l'élève se sent exclu du groupe ou encore, lorsqu'il ne se sent pas en sécurité psychologique dans le cours. En d'autres termes, pour développer la dimension affective de la littératie physique des élèves, qui fait référence à leur motivation et leur confiance, les enseignants d'ÉPS devraient privilégier l'utilisation de stratégies visant à répondre à leurs besoins psychologiques (Duda, 2013).

La présente étude

Considérant que les étudiants ont tendance à s'appuyer sur ce qu'ils ont vécu en tant qu'anciens athlètes ou

élèves pour orienter leurs choix pédagogiques (He et Levin, 2008), sachant comment de telles perceptions peuvent influencer l'assimilation des apprentissages reçus pendant la formation (Crahay et al., 2010) et devant le manque de données empiriques sur leurs perceptions quant à la manière de motiver les élèves, il nous apparaît important de faire état de ces perceptions afin de pouvoir les considérer pendant leur formation initiale (Hong, 2010). De nature exploratoire, la présente étude poursuit donc trois objectifs : 1) explorer les perceptions de futurs étudiants au regard du soutien de la motivation des élèves en ÉPS, 2) explorer les relations entre ces perceptions et 3) examiner le répertoire de stratégies dont disposent des futurs étudiants pour soutenir la motivation des élèves.

Méthodologie

Cette recherche est de nature descriptive et représente une étape préliminaire d'une étude portant sur les croyances d'étudiants pendant leur formation initiale au regard du soutien de la motivation des élèves. Afin de répondre aux objectifs de la présente étude, une méthodologie mixte a été privilégiée pour s'assurer de mieux comprendre les perceptions des étudiants avant leur entrée en formation initiale.

Participants et procédure

L'étude a été approuvée par le comité éthique de l'université d'attache des chercheurs (CER-12-18206.15). L'échantillon final comprend 51 participants ($M_{\text{âge}} = 22,4$ [,39], 19-42 ans; hommes = 31 [60 %]) qui ont donné leur consentement par écrit. Tous ont été recrutés lors de leur participation aux épreuves d'admission pour le programme de baccalauréat en enseignement de l'ÉPS en avril 2019. L'institution participante de la recherche met en place un processus de sélection des 51 meilleurs (sur plus de 250 demandes) en se basant sur des éléments comme la cote de rendement académique, les aptitudes motrices, la condition physique, les aptitudes en contexte d'enseignement et les compétences grammaticales. Tous les participants retenus pour les analyses de la présente étude ont été admis au programme pour lequel ils participaient aux tests. Au début de la journée, un membre de l'équipe de recherche a mentionné que la participation à l'étude était volontaire et que le fait de participer ou non n'influencerait pas les résultats aux tests d'admission. Au cours de la journée, les futurs étudiants ont participé à un protocole d'essai qui vise à tester de multiples composantes associées à la profession : capacité aérobie et condition physique, habiletés sportives et motrices, compétence en matière d'enseignement et compétences en matière d'écriture. Chaque composante a été utilisée pour sélectionner les meilleurs candidats pour le programme universitaire et ne faisait pas l'objet de la présente étude. C'est lors de l'épreuve d'écriture que nous avons évalué les perceptions des participants au regard du soutien de la motivation des élèves en ÉPS ainsi que leur répertoire de stratégies motivationnelles.

Instruments de mesure

Perceptions au regard du soutien de la motivation en ÉPS

Le questionnaire utilisé a été élaboré par un comité d'experts constitué des professeurs de département de l'institution qui sont affectés aux cours de psychopédagogie de l'ÉPS et est utilisé à chaque année aux tests d'admission. Deux membres de l'équipe de recherche ont analysé les 36 items et ont identifié 10 items qui se référaient aux éléments susceptibles d'influencer la motivation des élèves en ÉPS (voir tableau 2; ex. Il est important de donner des récompenses aux élèves pour les motiver) en s'appuyant sur le climat motivationnel proposé par Duda (2013). Les participants se sont prononcés en utilisant une échelle de Likert à 5 points allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*).

Répertoire de stratégies motivationnelles

Les participants devaient lire deux scénarios d'enseignement (voir tableau 1; Reeve et al., 2014) dans lesquels les élèves semblaient peu engagés. Ils devaient ensuite répondre, en maximum 10 lignes, à la question : « Comment réagis-tu face à cette situation ? ». Les participants disposaient de 30 minutes pour remplir le questionnaire ainsi que les deux scénarios d'enseignement.

Cas 1	Cas 2
Tu as préparé une séance de basketball avec des élèves de secondaire 1, tu as planifié plusieurs variantes pour préparer aux difficultés et aux forces de tes élèves. Ta séance est planifiée à la dernière minute, mais tu discutes de la séance avec les élèves, tu t'aperçois rapidement que les tâches que tu proposes ne les intéressent pas. Comment réagis-tu face à cette situation ?	Tu pilotes une séance en gymnastique avec des élèves de 5 ^e année du primaire. Ils travaillent de manière individuelle et abandonnent rapidement la tâche. D'autres élèves se plaignent et ne démontrent aucune initiative face aux activités proposées. Comment réagis-tu face à cette situation ?

Figure 1. Scénarios d'enseignement (adapté de Reeves et al., 2014)

Plan d'analyse

Les données quantitatives recueillies à l'aide du questionnaire ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS en calculant les moyennes des items. Afin de simplifier l'interprétation, les réponses ont été réparties en trois catégories : désaccord (1 et 2), incertain (3) et en accord (4 et 5). Pour répondre au 1^{er} objectif de recherche visant à explorer les perceptions de futurs étudiants au regard du soutien de la motivation des élèves en ÉPS, nous avons calculé les proportions des réponses selon chaque catégorie. Pour répondre au deuxième objectif de recherche voulant explorer les relations entre les réponses de chaque item du questionnaire, nous avons effectué des corrélations non paramétriques (Tau-B de Kendall).

Finalement, afin de répondre au troisième objectif visant à examiner le répertoire de stratégies dont disposent les futurs étudiants de l'étude pour soutenir la motivation des élèves, les données qualitatives ont été transcrites dans un document Word puis dans le logiciel NVivo. Ensuite, ces transcriptions ont été analysées selon les quatre étapes proposées par Boutin (2007) en suivant une démarche déductive à l'aide de catégories prédéterminées et s'appuyant sur le climat motivationnel engageant (Duda, 2013). Premièrement, les réponses ont été lues et codées selon toutes les stratégies d'enseignement pouvant soutenir ou entraver la motivation des élèves qui en ressortaient. Deuxièmement, les énoncés ont été regroupés selon des catégories correspondant aux dimensions du climat motivationnel engageant (autonomie, compétence [maîtrise et structure] et appartenance; Duda, 2013).

Résultats

La prochaine section présente les résultats selon les deux volets de l'étude ; le volet quantitatif, relatif aux objectifs 1 et 2 suivis du volet qualitatif relatif à l'objectif 3. Ils feront état des perceptions des futurs étudiants en enseignement de l'ÉPS selon chaque dimension du climat motivationnel engageant de Duda (2013) soit l'autonomie, la compétence par la structure, la compétence par la maîtrise ainsi que l'appartenance.

Volet quantitatif : perceptions des futurs étudiants

Le tableau 2 présente les statistiques descriptives ainsi que les proportions de répondants se disant être en accord, en désaccord ou incertains face aux items du questionnaire. Une forte proportion de futurs étudiants présente des tendances favorables au regard des items 2, 3, 5 et 8. Ensuite, une forte proportion de futurs étudiants présente des tendances défavorables à l'égard des items 1, 6 et 9. Enfin, trois items semblent soulever une certaine ambiguïté chez les répondants, avec 20 à 30 % se disant incertains face aux items 4, 7 et 10.

Tableau 1. Moyennes, écarts-types et proportions pour chacun des items

Items	$M \pm \bar{E}-T$	Accord	Incertain	Désaccord	Tendance
-------	-------------------	--------	-----------	-----------	----------

1. Le principal but des cours d'EPS est de développer le talent des jeunes en sport.	2,71±1,31	38%	4%	58%	-
2. Il est important de trouver une façon de motiver les élèves très sportifs.	4,18±0,83	85%	13%	2%	+
3. Il faut évaluer les élèves en fonction de leur amélioration.	4,60±0,53	98%	2%	0%	+
4. La compétition est nécessaire pour favoriser le progrès des élèves.	2,63±1,23	30%	21%	49%	+/-
5. Les élèves les plus habiles obtiennent habituellement les meilleures notes.	3,22±1,17	58%	9%	33%	+
6. L'évaluation des élèves se fait en comparant les élèves les uns aux autres.	1,50±0,82	4%	7%	89%	-
7. Il est important de donner des récompenses aux élèves pour les motiver.	3,09±1,34	41%	25%	34%	+/-
8. C'est dans les situations de match que les élèves ont le plus de plaisir.	3,66±1,16	66%	14%	20%	+
9. Comme enseignant j'aurai tendance à corriger les difficultés, plutôt que de souligner les réussites.	1,89±1,17	11%	7%	82%	-
10. Utiliser un langage autoritaire contribue à une bonne gestion de classe.	2,95±1,16	34%	30%	36%	+/-

Le tableau 3 présente la matrice des corrélations impliquant les 10 items relatifs aux perceptions des futurs étudiants sur le soutien de la motivation des élèves. Les résultats montrent que l'item relatif au rôle de l'ÉPS quant au développement sportif (item 1) est lié positivement avec les items s'apparentant à la performance, à la compétition et à la comparaison entre les élèves (entrave à la compétence; situation 4 : $t = .35, p = .007$; situation 5 : $t = .31, p = .018$; situation 6 : $t = .32, p = .017$; situation 8 : $t = .33, p = .010$) ainsi qu'aux ressources motivationnelles externes (entrave à l'autonomie; situation 7 : $t = .34, p = .007$). Certains de ces items sont aussi corrélés entre eux, mais aucun n'est lié à l'item 3 misant sur l'amélioration.

Tableau 2. Matrice de corrélations (Tau-B de Kendall)

Situations (items)	Corrélations									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1- Le principal but des cours d'EPS est de développer le talent des jeunes dans le sport.	---									
2- Il est important de trouver une façon de motiver les élèves très sportifs.	,05	---								
3- Il faut évaluer les élèves en fonction de leur amélioration.	-,08	-,08	---							
4- La compétition est nécessaire pour favoriser le progrès des élèves.	,35**	,30*	-,07	---						
5- Les élèves les plus habiles obtiennent habituellement les meilleures notes.	,30*	-,01	-,04	,13	---					
6- L'évaluation des élèves se fait en comparant les élèves les uns aux autres.	,32*	,00	,26	,19	,14	---				
7- Il est important de donner des récompenses aux élèves pour les motiver.	,34**	,16	-,25	,37**	,17	,19	---			
8- C'est dans les situations de match que les élèves ont le plus de plaisir.	,33*	,10	,01	,26*	,19	,03	,33**	---		
9- Comme enseignant j'aurai tendance à corriger les difficultés, plutôt que de souligner les réussites.	,21	-,02	,08	,13	,21	,08	-,03	,14	---	
10- Utiliser un langage autoritaire contribue à une bonne gestion de classe.	,09	,19	,05	,32*	,23	,26	,32**	,13	,14	---

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$

Volet qualitatif : les scénarios d'enseignement

Les résultats relatifs au volet qualitatif sont présentés en termes de stratégies d'enseignement qui soutiennent ou entravent la satisfaction des trois besoins psychologiques de base des élèves. Lors de l'analyse, il n'y a eu aucune catégorie émergente.

Autonomie

Nous avons constaté la prédominance de trois stratégies prisées par les futurs étudiants pour soutenir le besoin d'autonomie. D'abord, la stratégie visant à donner aux élèves des opportunités pour exprimer leur opinion a souvent été soulevée. Par exemple, un participant a écrit « *je leur demande de me transmettre leurs propositions ou solutions à la situation* » (participant 13). Deuxièmement, les participants ont relevé la possibilité d'expliquer l'utilité de la tâche. Par exemple, en répondant « *je donnerais des explications et l'utilité de ce sport* » (participant 32). Troisièmement, les participants ont mentionné à plusieurs reprises le fait de prendre en compte les intérêts et les perspectives de l'élève. Voici quelques exemples exprimés par les répondants : « *je demanderais l'avis à mes étudiants, savoir s'ils ont des idées pour rendre le cours plus intéressants* » (participant 44) et « *je demande les différents avis des élèves pour remarquer la cause de leur désintérêt* » (participant 31).

Les participants ont également nommé trois stratégies qui selon eux auraient un effet positif sur l'engagement des élèves. Or, de telles stratégies auraient plutôt pour effet de nuire à la satisfaction du besoin d'autonomie. Premièrement, les participants étaient fort enclins à utiliser des ressources externes pour motiver leurs élèves à s'engager dans la tâche. Par exemple, un futur étudiant mentionnait : « *Je peux aussi proposer de faire une activité bonus de leur choix à la fin du cours pour qu'ils puissent être motivés à faire les exercices demandés* » (participant 42). Deuxièmement, les participants ont proposé deux autres stratégies risquant d'entraver la participation des élèves, notamment en utilisant la menace de punir : « *Je mentionnerais que les élèves doivent bien faire les exercices, car sinon je vais enlever le travail d'équipe* » (participant 20) ou en ne prenant pas en compte leurs opinions « *même si je vois que cela n'intéresse pas mes élèves, je ne les laisserais pas l'option de faire ce qu'ils veulent sur un plateau d'argent* » (participant 1).

Compétence

Nous avons relevé huit stratégies visant à soutenir le besoin de compétence. La stratégie la plus courante était de mettre les élèves en équipe, ce qui peut contribuer à développer la coopération entre les élèves et par le fait même soutenir leur besoin de compétence. Par exemple, un participant mentionnait « *je grouperais chaque personne en équipe de deux ou de quatre* » (participant 17).

Une autre stratégie consistait à changer les variantes, en répondant, par exemple, « *je donne une variante plus difficile pour les élèves qui ont plus de facilité* » (participant 22). Également, certains participants ont répondu qu'il fallait adapter la tâche en fonction des difficultés des élèves, en évoquant qu'« *il serait possible de mettre des objectifs plus faciles pour éviter le découragement* » (participant 9). Seulement quelques participants ont mis de l'avant l'amélioration des élèves. Enfin, un seul participant a proposé de faire une démonstration de la tâche.

D'autres stratégies portaient sur la structure du cours, notamment le fait de donner des conseils pendant la tâche en mentionnant, par exemple, « *je leur apporterais certains points qu'ils devraient améliorer dans les exercices* » (participant 43). Ensuite, les répondants rapportaient souvent l'importance de donner des instructions claires ou de les reformuler si elles ne le sont pas comme « *j'explique mieux ce que j'attends de mes élèves* » (participant 51). Un seul répondant a évoqué le retour sur les apprentissages à la fin du cours : « *à la fin de l'activité, je discute avec eux des points positifs et des points à améliorer dans leur équipe* » (participant 45).

Une stratégie pouvant entraver le besoin de compétence a été utilisée de manière assez fréquente. Elle consistait à ajouter un aspect compétitif à la séance afin d'accroître la motivation des élèves. Par exemple, un participant écrivait : « *Je crois qu'un peu de compétition, ça peut faire énormément de bien et ça crée de la discipline* » (participant 15).

Appartenance

Deux stratégies ont été dégagées par quelques participants pour soutenir le besoin d'appartenance. Premièrement, les répondants mettaient de l'avant le fait de prendre soin des élèves en leur proposant, par exemple, de leur montrer qu'ils sont là pour eux s'ils en ont besoin. Deuxièmement, certains ont fait référence

à l'utilisation d'encouragements en termes de soutien et en étant dynamique. Un seul participant (1) a utilisé une stratégie qui ne soutient pas le besoin d'appartenance en répondant :

J'essayerais de les motiver en leur faisant mention que nous ne pouvons pas aimer tout dans la vie, mais parfois il faut juste redoubler d'efforts pour atteindre une meilleure satisfaction de soi, ce qui n'est pas le cas d'un élève qui abandonne après une tentative.

Même si le futur enseignant rapporte vouloir motiver l'élève, ses propos pourraient nuire au sentiment de sécurité de l'élève et lui projeter une image négative de lui-même.

Discussion

Les objectifs de la présente étude étaient 1) d'explorer les perceptions de futurs étudiants au regard du soutien de la motivation des élèves en ÉPS, 2) de vérifier les relations entre ces perceptions et 3) d'examiner l'étendue du répertoire de stratégies dont disposent des futurs étudiants pour soutenir la motivation des élèves.

En ce qui concerne le premier objectif, les résultats montrent qu'un très haut taux de répondants (98 %) sont en accord avec le fait d'évaluer les élèves selon leur amélioration. Ce résultat indique une tendance favorable à des pratiques soutenant la motivation. Effectivement, ce type d'évaluation permet de mettre de l'avant l'amélioration de l'élève par rapport à son niveau d'habileté (Ryan et Deci, 2000). Parallèlement, une forte proportion (66 %) des répondants croit qu'il est plaisant pour les élèves, donc souhaitable, de créer des situations de matches, même si dans de tels contextes les élèves peuvent sentir que l'accent est mis sur la performance plutôt que sur le fait de maîtriser les apprentissages ciblés (Ruiz et al., 2017).

De plus, bien qu'il soit important de motiver les élèves qui sont déjà sportifs, tel que rapporté par la majorité des répondants (85 %), il ne faut pas oublier que les groupes d'élèves sont hétérogènes sur le plan de leur motivation (Ministère de l'Éducation, 2001). Il importe donc de proposer des défis adaptés tant aux élèves plus habiles qu'aux élèves éprouvant davantage de difficultés. Dès la formation initiale, il nous apparaît donc essentiel de sensibiliser les étudiants à cette réalité et de développer leur capacité à adapter les situations d'apprentissage proposées aux élèves.

Le fait qu'environ la moitié des répondants soient en désaccord avec le rôle de la compétition pour faire progresser les élèves témoigne de l'ambivalence du concept. En fait, valoriser la compétition peut contribuer à une entrave à la motivation des élèves moins doués, en délaissant la mise en place d'un climat favorisant l'atteinte de buts de maîtrise qui s'appuie sur la progression (Trigueros et al., 2019). Un élève qui se perçoit moins compétent risque davantage de se désinvestir d'une tâche dans laquelle la compétition est mise de l'avant, notamment en adoptant des conduites d'évitement (Girard et al., 2019). Cette stratégie devrait donc être utilisée avec prudence en considérant que, dans ce contexte, certains élèves risquent plutôt de moins progresser. Toutefois, plus de 80 % des répondants ont relevé être en désaccord avec l'évaluation des élèves en les comparant les uns aux autres, ce qui semble favorable au cadre théorique proposé par Duda (2013). Effectivement, le fait que des futurs étudiants en enseignement considèrent qu'il soit préférable d'évaluer les élèves sans les comparer aux autres, permettrait de croire que cette forte majorité de répondants aurait une tendance à orienter les élèves vers la maîtrise plutôt que la performance des tâches, et ce, même dans les évaluations.

La dimension affective de la littératie physique fait également référence au fait de proposer une variété d'activités répondant aux intérêts des élèves (Whitehead, 2010), qui représente une stratégie pour soutenir le besoin d'autonomie (Deci et Ryan, 2000). Or, les deux items qui semblent avoir soulevé le plus d'incertitude chez les répondants sont en lien avec le soutien de l'autonomie des élèves. Effectivement, les résultats sont mitigés quant au fait d'octroyer des récompenses aux élèves pour les motiver et d'utiliser un langage autoritaire pour améliorer la gestion du groupe. Bien que ces pratiques semblent efficaces pour engager des individus à prendre part à une tâche, elles représentent une ressource motivationnelle externe, elles ne conduisent donc pas l'individu à s'investir dans la tâche par lui-même, mais pour avoir la récompense ou parce qu'il s'y sent obligé (Deci et Ryan, 2000). Une telle situation risque d'engendrer un niveau

d'engagement intéressant pendant la tâche, toutefois, à long terme, l'élève peut ne pas y adhérer lorsque la ressource qui le motive disparaît. Nous estimons que ces résultats pourraient être expliqués par le fait que les futurs étudiants anticipent le besoin de garder et de se sentir en contrôle de leurs groupes d'élèves, ce qui est également le cas chez certains enseignants d'ÉPS (Reeve, 2009). Effectivement, bien qu'il soit tout à fait normal que des individus n'ayant pas entamé leur formation puissent entretenir des idées préconçues (justes ou erronées) quant à la manière de motiver leurs élèves en ÉPS, il importe que ces perceptions soient nuancées en formation initiale afin d'amener les étudiants à comprendre les répercussions de telles stratégies.

En ce qui concerne le deuxième objectif, bien que modestes, les coefficients de corrélations observés montrent que les répondants qui soutenaient l'idée de développer le talent des jeunes dans les cours d'ÉPS avaient tendance à être en accord avec des items faisant référence à la comparaison et la compétition entre les élèves ainsi qu'à l'utilisation de ressources motivationnelles externes pour motiver les élèves. Par contraste, le fait d'évaluer l'amélioration n'était pas corrélé avec ceux-ci. Considérant le rôle des perceptions des futurs étudiants au cours de la formation initiale (Syrmpas et al., 2017) et sachant que plusieurs d'entre eux ont un ancien vécu d'athlètes, il nous apparaît essentiel de tenir compte de l'effet de ces perceptions sur l'utilisation de stratégies motivationnelles efficaces pour l'ensemble des élèves en ÉPS.

Conséquemment, les résultats concernant le troisième objectif indiquent qu'il est difficile pour les futurs étudiants en enseignement de l'ÉPS d'identifier des stratégies efficaces pour soutenir la motivation des élèves, ce qui concorde avec les résultats obtenus par Langdon et ses collaborateurs (2017) et qui nous apparaît totalement normal puisqu'ils n'ont pas encore entamé leur formation. Or, ces résultats indiquent la pertinence de tenir compte de leurs perceptions et même, d'approfondir davantage la compréhension de leurs croyances afin d'adapter adéquatement le cursus de la formation. D'autres études ont également soulevé des inquiétudes quant au peu de variété des stratégies d'enseignement utilisées dans les cours d'ÉPS (Aktop et Karahan, 2012; Jaakkola et Watt, 2011). En fait, même si les futurs étudiants ont de bonnes idées sur la manière de motiver les élèves, ils ne semblent pas connaître un large éventail de stratégies et celles-ci sont surtout orientées vers le soutien de l'autonomie et de la compétence des élèves. Il a été intéressant de constater que les enseignants d'ÉPS privilégient parfois l'utilisation de stratégies soutenant et entravant à la fois les besoins des élèves. Par exemple, un enseignant avait le souci de laisser les élèves pratiquer un sport de leur choix (soutien à l'autonomie) à la fin de la séance, mais comme récompense pour les garder motivés pendant le cours (entrave à l'autonomie). Cela démontre l'ampleur des défis entourant l'insertion professionnelle, alors que les préconceptions sont contraintes aux défis de l'adaptation à une nouvelle profession (Duchesne et Kane, 2010). Par ailleurs, cette réalité indique également la pertinence de la formation initiale où l'objectif est de tenir compte des diverses réalités auxquelles feront face les étudiants lors de leur insertion professionnelle. Effectivement, il est important de les outiller adéquatement pour leur permettre de réagir aux situations variées auxquelles ils seront confrontés (par exemple une suppléance ou un contrat en milieu d'année) et qu'ils soient en mesure de prendre les meilleures décisions possibles et de les ajuster au besoin.

De plus, nous observons que même si les participants ont été capables de trouver des stratégies favorables à la motivation de leurs élèves, ils ont rencontré des difficultés à montrer qu'ils les maîtrisent et comment ils peuvent les utiliser : ils ont pu expliquer ce qu'il faut faire, mais sans préciser comment le faire. Bien qu'une telle observation nous paraisse normale, elle indique que les expériences du passé comme apprenant (élève ou athlète) ne concordent pas de manière absolue avec les prérequis ou les attentes au regard de la profession (Bjork et al., 2013). En d'autres mots, l'inversion des rôles (ex., passer du rôle d'élève à celui d'enseignant) entraîne une réflexion qui met en opposition les expériences du passé aux notions de compétence perçues au regard des attentes de la formation et de la profession (Desbiens et al., 2009).

Limites

Malgré leur apport sur nos connaissances relatives aux futurs étudiants, les résultats de la présente étude doivent être considérés au regard de certaines limites. D'abord, comme il est issu d'un projet pilote, l'échantillon est de petite taille, ce qui nous incite à demeurer prudents quant à la généralisation des résultats. La réplication de cette étude à plus grande échelle permettrait d'avoir un portrait plus complet de cette population (les futurs étudiants). Par le fait même, sonder des enseignants expérimentés aurait aussi permis de se situer quant aux stratégies privilégiées afin de savoir si les croyances des futurs enseignants en ÉPS s'alignent avec celles de leurs prédécesseurs. À plus long terme, il pourrait être pertinent de réaliser une étude

visant à comprendre comment évoluent les perceptions et les croyances en rapport à l'expérience vécue en formation initiale.

Ensuite, le questionnaire utilisé pour répondre aux deux premiers objectifs de recherche était imposé, alors les situations proposées ne sont pas des stratégies motivationnelles à proprement parler. Pour cette raison, nous avons modulé notre interprétation des résultats en termes de perceptions au regard des items proposés. Les réponses représentent donc des tendances générales qui pourraient être prises en compte en formation initiale. À cet effet, nous croyons qu'il devient primordial de bien distinguer les stratégies en les regroupant sous forme de dimension spécifique. Une perspective prometteuse serait de développer le questionnaire utilisé de manière à pouvoir analyser les correspondances entre les différentes catégories de stratégies (p.ex., analyses factorielles, correspondance entre les items, modèles structurels). Bien qu'une telle approche ait été tentée par le passé avec les stratégies d'enseignement (Couturier-Cormier, 2017), il n'en demeure pas moins que cette avenue est prometteuse.

Même s'il était suffisant pour établir un portrait préliminaire du répertoire de stratégies des futurs enseignants en ÉPS, le corpus de texte pour procéder à l'analyse qualitative est, somme toute, assez restreint par répondants. Toutefois, nous n'avons pas pris en considération la valeur de leurs expériences passées comme élément pouvant affecter leurs choix de stratégies. Des méthodes qualitatives plus exhaustives comme les entretiens individuels ou semi-dirigés permettraient de mieux comprendre les mécanismes expliquant la transition des expériences (p.ex., d'élève à enseignant).

Conclusion

En conclusion, l'objectif de ce projet pilote était de comprendre les perceptions de futurs étudiants en enseignement de l'ÉPS afin d'établir un portrait des conceptions qu'ils entretiennent au regard des stratégies visant à soutenir la motivation des élèves dans les cours d'ÉPS. Considérant que ces perceptions pourraient potentiellement influencer leur conceptualisation et l'intégration des apprentissages qu'ils feront en formation, il nous apparaît important de les prendre en compte afin d'outiller les futurs étudiants en enseignement de l'ÉPS au regard du développement de la dimension affective de la littératie physique chez les élèves.

RÉFÉRENCES

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., De Meyer, J., Van den Berghe, L. et Haerens, L. (2013). Development and evaluation of a training on need-supportive teaching in physical education: Qualitative and quantitative findings. *Teaching and Teacher Education, 29*, 64-75. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.001>
- Aktop, A. et Karahan, N. (2012). Physical Education Teacher's Views of Effective Teaching Methods in Physical Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 1910-1913. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.401>
- Bernstein, E., Herman, A. M. et Lysniak, U. (2013). Beliefs of pre-service teachers toward competitive activities and the effect on implementation and planning for physical education classes. *Teacher education Quartely, 40*(4), 63-79.
- Bjork, R. A., Dunlosky, J. et Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology, 64*, 417-444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Castelli, D. M., Carson, R. L. et Kulinna, P. H. (2017). PETE programs creating teacher leaders to integrate comprehensive school physical activity programs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 88*(1), 8-10. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1250497>
- Couturier-Cormier, J.-C. (2017). Élaboration et validation du questionnaire q-peps sur les pratiques de gestion de classe en éducation physique et à la santé [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie, (172)*, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human need and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie, 37*(1), 6-25. <https://doi.org/10.7202/037650ar>
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education, 45*(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching™: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*(4), 311-318. <https://doi.org/10.1080/1612197x.2013.839414>
- Duda, J. L. et Appleton, P. R. (2016). Empowering and disempowering coaching climates: Conceptualization, measurement considerations, and intervention implications. Dans *Sport and Exercise Psychology Research* (p. 373-388). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-803634-1.00017-0>
- Ferry, M. (2018). Physical education preservice teachers' perceptions of the subject and profession: Development during 2005–2016. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(4), 358-370. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441392>
- Girard, S., St-Amand, J. et Chouinard, R. (2019). Motivational climate in physical education, achievement motivation, and physical activity: A latent interaction model. *Journal of Teaching in Physical Education, 38*(4), 305-315. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0163>
- He, Y. et Levin, B. (2008). Match or mismatch? How congruent are the beliefs of teacher candidates, cooperating teachers, and university-based teacher educators? *Teacher education Quartely, 35*(4), 37-55.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Jaakkola, T. et Watt, A. (2011). Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education, 30*(3), 248-262.
- Jenkinson, K. A. et Benson, A. (2010). Barriers to providing physical education and physical activity in Victorian state secondary schools. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(8), 1. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n8.1>

- Langdon, J. L., Schlote, R., Melton, B. et Tessier, D. (2017). Effectiveness of a need supportive teaching training program on the developmental change process of graduate teaching assistants' created motivational climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 11-23. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.09.008>
- Legendre, R.(2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd, Ser. Le défi éducatif). Guérin.
- Llena, C., Isidore, P., Joing, I., Potdevin, F., Dieu, O. et Porrovecchio, A. (2021). Système de valeurs des enseignants d'EPS et bien-être affectif des élèves. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, (Hors-série N° 4). <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6494>
- Mercier, K., Donovan, C., Gibbone, A. et Rozga, K. (2017, Sep). Three-year study of students' attitudes toward physical education: Grades 4-8. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(3), 307-315. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1339862>
- Ministère de l'éducation. (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328-346.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olausson, B. S. et Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9367-0>
- Ruiz, M. C., Haapanen, S., Tolvanen, A., Robazza, C. et Duda, J. L. (2017, Aug). Predicting athletes' functional and dysfunctional emotions: The role of the motivational climate and motivation regulations. *J Sports Sci*, 35(16), 1598-1606. <https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1225975>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.
- Syrmpas, I., Digelidis, N., Watt, A. et Vicars, M. (2017). Physical education teachers' experiences and beliefs of production and reproduction teaching approaches. *Teaching and Teacher Education*, 66, 184-194. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.013>
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Lopez-Liria, R. et Alvarez, J. F. (2019). Influence of physical education teachers on motivation, embarrassment and the intention of being physically active during adolescence. *Internal Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2295). <https://doi.org/10.3390/ijerph16132295>
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.