

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT DE L'ÉPS : CROYANCES ET
EXPÉRIENCES PRÉPROFESSIONNELLES DES ÉTUDIANTS FACE AU
SOUTIEN DE LA MOTIVATION DES ÉLÈVES**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE**

**PAR
AUDREY-ANNE DE GUISE**

SEPTEMBRE 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE (M. Sc.)

Direction de recherche :

Stéphanie Girard, Ph. D.	UQTR
Prénom et nom	directeur de recherche

Jean Lemoyne, Ph. D.	UQTR
Prénom et nom	codirecteur de recherche

Jury d'évaluation

Stéphanie Girard, Ph. D.	Membre de jury interne, UQTR
Prénom et nom	Fonction du membre de jury

Sacha Stoloff, Ph. D.	Membre de jury interne, UQTR
Prénom et nom	Fonction du membre de jury

David Bezeau, Ph. D.	Membre de jury externe, U de S
Prénom et nom	Fonction du membre de jury

RÉSUMÉ

Soutenir la motivation des élèves est un défi pour lequel il faut préparer les futurs enseignants d'éducation physique et à la santé (ÉPS). En effet, il s'agit d'un enjeu pour lequel les enseignants en poste soulèvent rencontrer certaines difficultés (Verret et al., 2017). Ces difficultés sembleraient pouvoir être expliquées, notamment, par les expériences vécues des étudiants avant leur entrée en formation (Guskey, 2002; Wanlin et Crahay, 2012) ainsi que les croyances qui se sont forgées par l'accumulation de ces expériences et qui semblent pouvoir prédire le comportement privilégié par l'enseignant quant à la motivation des élèves (Aelterman et al., 2014; Ajzen, 1991; Reeve et al., 2014). À cet effet, Duda (2013) propose un cadre théorique fort éclairant sur les stratégies à privilégier pour soutenir la motivation des élèves qui fusionnent deux grandes théories de la motivation, la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci et Ryan, 2000) et la théorie des buts d'accomplissement (TBA; Nicholls, 1984). **Objectifs :** Ce mémoire vise à 1) décrire les croyances des étudiants en formation initiale en enseignement de l'ÉPS relatives à l'efficacité, la faisabilité et la normalité d'un répertoire de stratégies motivationnelles, 2) explorer les associations entre ces croyances en considérant le sexe et le niveau d'étude (1^{re} à 4^e année de baccalauréat) des étudiants, 3) observer la fréquence des expériences préprofessionnelles des étudiants en enseignement de l'ÉPS au regard des stratégies motivationnelles et 4) examiner les relations entre ces expériences vécues avant l'entrée en formation initiale et les croyances actuelles au regard des stratégies motivationnelles susceptibles d'instaurer un climat motivationnel engageant ou désengageant. **Méthode :** L'échantillon est composé de 548 participants ($M_{\text{âge}} = 23,72 [2,95]$, 19-42 ans ; hommes = 356). Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire en ligne pour évaluer les

croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité d'un répertoire de stratégies pouvant soutenir ou entraver la motivation des élèves en ÉPS ainsi que la fréquence des expériences vécues pour ces mêmes stratégies. D'abord, les proportions de réponses pour chaque stratégie proposée ont été calculées pour répondre aux objectifs 1 (selon l'efficacité, la faisabilité et la normalité) et 3 (selon l'expérience vécue) de la présente étude, puis, pour établir la contribution des variables ayant le plus de poids sur chaque dimension, des analyses de correspondances multiples (ACM) ont permis d'établir un patron d'associations des croyances des répondants, selon leur sexe et leur niveau d'étude (objectif 2). Finalement, des tests du Gamma de Goodman-Kruskal (G) ont été effectués pour évaluer les relations entre les expériences préprofessionnelles et les croyances actuelles au regard des stratégies motivationnelles (objectif 4). De plus, elles ont également permis d'obtenir des associations entre les différents types de croyances. **Résultats** : Une majorité de participants entretient des croyances favorables au soutien de la motivation des élèves en ÉPS. Or, il y a tout de même plusieurs répondants qui considèrent comme efficace, faisable et normal de mettre en place des stratégies qui puissent nuire les besoins des élèves et par le fait même, influencer leur motivation. Bien que les croyances soient significativement associées aux expériences vécues des étudiants, c'est le fait de considérer que ces stratégies font parties de la norme chez les enseignants d'ÉPS qui indiquent de plus fortes associations avec les expériences vécues. De plus, les patrons d'associations de croyances des répondants sont généralement opposés, soit en entretenant des croyances qui soutiennent majoritairement la motivation des élèves ou à l'inverse, en ayant des croyances qui l'entravent majoritairement. **Conclusion** : Malgré le fait que plusieurs croyances soient favorables au soutien de la motivation, il y a tout de même un besoin en formation afin

d'expliquer aux étudiants les effets potentiellement négatifs de mauvaises stratégies pouvant nuire à la motivation et au niveau d'engagement des élèves en ÉPS.

Mots-clés : *motivation, climat motivationnel, formation initiale, modèles d'action, éducation physique et à la santé*

ABSTRACT

Sustaining students' motivation is an issue for which future physical and health education (PHE) teacher must be prepared. Nonetheless, it is an issue for which in-service teachers raise having difficulty countering (Verret et al., 2017). This reality would seem to be explainable, in part, by pre-service experiences (Guskey, 2002; Wanlin et Crahay, 2012) as well as beliefs formed through the accumulation of these experiences that seem to be able to predict teacher's preferred behavior (Aelterman et al., 2014; Ajzen, 1991; Reeve et al., 2014). To this end, Duda (2013) offers a highly insightful theoretical framework for strategies to support student motivation that merges two major theories of motivation, self-determination theory (SDT; Deci et Ryan, 2000) and achievement goal theory (AGT; Nicholls). **Objectives** : The aims of this study were to 1) describe preservice PHE teacher candidates' beliefs about the efficacy, normality, and feasibility of a repertoire of motivational strategies; 2) to explore the associations between these beliefs, taking into account the students' gender and level of study (1st to 4th year of bachelor's degree); 3) to observe the frequency of the pre-service experiences of PE teacher candidates with regard to motivational strategies; and 4) to examine the relationships between these pre-service experiences and the current beliefs with regard to motivational strategies likely to create a motivational climate that is empowering or disempowering. **Method**: The sample consisted of 548 participants ($M_{\text{age}} = 23.72 [2.95]$, 19-42 years; male = 356). Data were collected using an online questionnaire to assess beliefs about the effectiveness, feasibility, and normality of a repertoire of strategies that may support or thwart students' motivation in PHE and the frequency of experiences with these same strategies. First, the proportions for each proposed strategy were calculated to meet objectives 1 (based on effectiveness,

feasibility and normality) and 3 (based on experience) of the present study, then, to establish the contribution of the variables with the most weight on each dimension, multiple correspondence analyses (MCA) were used to establish association profiles of the respondents' beliefs, according to their gender and level of study (objective 2). Finally, Gamma Goodman-Kruskal (G) tests were conducted to evaluate the relationship between pre-professional experiences and current beliefs regarding motivational strategies (objective 4). In addition, they also obtained associations between the different types of beliefs. **Results:** Most participants held beliefs that were favourable to supporting students' motivation in PE. However, there are many respondents who consider it effective, feasible, and normal to implement strategies that may impede these needs and thus, influence their motivation. Beliefs about the normality of the strategies for which these associations are highest are predominantly and significantly associated with lived experiences. In addition, the association profiles are generally opposite, either holding beliefs that predominantly support students' motivation or, conversely, holding beliefs that predominantly hinder it. **Conclusion:** Even though many beliefs are supportive of motivation, there is still a need for training to explain to students the potentially negative effects of strategies that may hinder motivation and students' level of engagement in PHE.

Keywords: *motivation, motivational climate, pre-service teacher training, models of action, physical and health education*

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
ABSTRACT.....	v
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xiii
REMERCIEMENTS.....	xiv
I. INTRODUCTION.....	1
II. PROBLÉMATIQUE.....	4
2.1. Faible motivation des élèves face à l'activité physique	4
2.2. Niveau de connaissance des enseignants quant à la motivation.....	5
2.3. Préparation insuffisante des enseignants en ÉPS	6
2.4. Préoccupations du ministère de l'Éducation	7
2.5. L'influence des expériences sur les croyances des étudiants.....	9
2.6. Objectif général	11
III. CADRE THÉORIQUE.....	13
3.1. Les modèles d'action en enseignement.....	13
3.2. Climat motivationnel engageant.....	16
3.2.1. La théorie de l'autodétermination.....	17
3.2.2. La théorie des buts d'accomplissement	20
3.3. Établir un climat motivationnel engageant.....	22
3.3.1. Croyances des enseignants au regard des stratégies relatives au soutien de la motivation.....	26
IV. OBJECTIFS	27
V. ARTICLE 1	28
RÉSUMÉ.....	29
5.1. INTRODUCTION.....	30
5.1.1. Croyances au regard du soutien de la motivation des élèves en ÉPS.....	31
5.1.2. Combinaison de deux théories motivationnelles	32
5.2. OBJECTIFS	38
5.3. MÉTHODOLOGIE.....	38
5.3.1. Participants et procédures.....	38

5.3.2. Instruments de mesure	39
5.3.3. Analyses des données	41
5.4. RÉSULTATS	42
5.4.1. Proportions des croyances des répondants	42
5.4.2. Analyses par correspondances multiples	46
5.5. DISCUSSION	55
5.5.1. Limites et perspectives de recherche	67
5.6. CONCLUSION	69
RÉFÉRENCES	70
VI. ARTICLE 2.....	75
RÉSUMÉ.....	76
6.1. INTRODUCTION.....	77
6.1.1. Climat motivationnel engageant.....	82
6.2. LES OBJECTIFS	86
6.3. MÉTHODOLOGIE.....	86
6.3.1. Participants et procédure	86
6.3.2. Collecte de données et instruments de mesure	87
6.3.3. Analyses des données	89
6.4. LES RÉSULTATS	90
6.4.1. Fréquence des expériences vécues avant l'entrée en formation initiale	90
6.5. DISCUSSION	98
6.5.1. Perspectives et limite	105
6.6. CONCLUSION	106
RÉFÉRENCES.....	107
VII. DISCUSSION GÉNÉRALE.....	111
7.1. Synthèse des résultats des deux articles et mise en relation avec le modèle théorique.....	111
7.2. Recommandations	118
7.3. Forces et limites du mémoire	123
7.4. Pistes de recherches futures.....	124
VIII. CONCLUSION	126
RÉFÉRENCES	127
ANNEXES.....	137

Annexe A : Certificat éthique.....	138
Annexe B.....	139

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Référentiel des compétences professionnelles.....	8
Tableau 2 - Stratégies soutenant le besoin d'autonomie	23
Tableau 3 - Stratégies soutenant le besoin de compétence.....	24
Tableau 4 - Stratégies soutenant le besoin d'appartenance.....	25

LISTE DES TABLEAUX – ARTICLE 1

Tableau 1 - Stratégies soutenant les besoins psychologiques de base des élèves.....	34
Tableau 2 - Stratégies entravant les besoins psychologiques de base des élèves.....	35
Tableau 3 – Expérience préprofessionnelles vécues par les répondants selon le niveau d'étude.....	39
Tableau 4 - Proportions des croyances face aux stratégies soutenant et entravant le besoin d'autonomie.....	42
Tableau 5 - Proportions des croyances face aux stratégies soutenant et entravant le besoin de compétence (maîtrise).....	43
Tableau 6 - Proportions des croyances face aux stratégies soutenant et entravant le besoin de compétence (structure).....	44
Tableau 7 - Proportions des croyances face aux stratégies soutenant et entravant le besoin d'appartenance.....	45

LISTE DES TABLEAUX – ARTICLE 2

Tableau 1 - Stratégies ayant un effet sur la satisfaction du besoin d'autonomie.....	83
Tableau 2 - Stratégies ayant un effet sur la satisfaction du besoin de compétence (maîtrise).....	84
Tableau 3 - Stratégies ayant un effet sur la satisfaction du besoin de compétence (structure).....	85
Tableau 4 - Stratégies ayant un effet sur la satisfaction du besoin d'appartenance.....	86
Tableau 5 – Expérience préprofessionnelles vécues par les répondants selon le sexe.....	87
Tableau 6 - Expériences vécues quant aux stratégies relatives au besoin d'autonomie....	90
Tableau 7 - Expériences vécues quant aux stratégies relatives au besoin de compétence (maîtrise).....	92

Tableau 8 - Expériences vécues quant aux stratégies relatives au besoin de compétence (structure).....	93
Tableau 9 - Expériences vécues quant aux stratégies relatives au besoin d'appartenance.....	94
Tableau 10 - Associations entre la fréquence de l'expérience vécue et les croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies relatives au besoin d'autonomie.....	95
Tableau 11 - Associations entre la fréquence de l'expérience vécue et les croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies relatives au besoin de compétence (maîtrise).....	96
Tableau 12 - Associations entre la fréquence de l'expérience vécue et les croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies relatives au besoin de compétence (structure).....	97
Tableau 13 - Associations entre la fréquence de l'expérience vécue et les croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies relatives au besoin d'appartenance.....	98

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Modélisation théorique de l'interrelation entre les expériences, les croyances et les stratégies.....	10
Figure 2 - Les modèles d'action.....	14
Figure 3 - Continuum de la motivation.....	18
Figure 4 - Conceptualisation d'un climat motivationnel engageant ou désengageant.....	23
Figure 5 - Les modèles d'action.....	117

LISTE DES FIGURES – ARTICLE 1

Figure 1 - Représentation symétrique des patrons d'associations entre les modalités des variables liées aux croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies relatives au besoin d'autonomie selon le sexe et le niveau d'étude.....	47
Figure 2 - Représentation symétrique des patrons d'associations entre les modalités des variables liées aux croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies relatives au besoin de compétence-maîtrise selon le sexe et le niveau d'étude.....	49
Figure 3 - Représentation symétrique des patrons d'associations entre les modalités des variables liées aux croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies relatives au besoin de compétence - structure selon le sexe et le niveau d'étude.....	51
Figure 4 - Représentation symétrique des patrons d'associations entre les modalités des variables liées aux croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies relatives au besoin d'appartenance selon le sexe et le niveau d'étude.....	53

LISTE DES FIGURES – ARTICLE 2

Figure 1 - Modélisation théorique de l'interrelation entre les expériences, les croyances et les stratégies.....	79
--	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACM : Analyses de correspondances multiples

AP : Activité physique

E : Efficacité

ÉPS : Éducation physique et à la santé

F : Faisabilité

G : Test du Gamma de Goodman-Kruskal

MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

N : Normalité

TAD : Théorie de l'autodétermination

TBA : Théorie des buts d'accomplissement

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mes directeurs, Stéphanie Girard et Jean Lemoyne pour votre aide et votre soutien incomparable. Vous avez su m'accompagner dans ce long processus, et ce, en me permettant de me développer, tant sur le plan personnel que professionnel. Vous m'avez permis de développer une confiance en moi, en m'écoutant, en me guidant et en ayant vous-même, une confiance en moi indéniable. Merci également pour vos expertises respectives dans la réalisation de ce long projet.

Merci également au Groupe interdisciplinaire de recherche appliquée en santé (GIRAS) ainsi qu'aux Fonds de recherche du Québec - Société et culture de m'avoir permis de réaliser cette étude.

Je tiens également à remercier les professeurs, les étudiants et les responsables des programmes d'enseignement en éducation physique et à la santé des cinq universités qui ont accepté de collaborer à cette étude, pour leur temps, leur enthousiasme et leur intérêt.

Finalement, je ne peux terminer sans remercier, les membres de ma famille, de mes amis et mon conjoint pour leur soutien, leurs encouragements et leur amour au cours des deux dernières années. Sans votre support, rien de tout cela n'aurait été possible.

I. INTRODUCTION

Le rôle de l'activité physique (AP) dans le développement des enfants et des adolescents est considérable. Outre sa contribution significative face à la diminution de l'obésité et du surplus de poids, la pratique d'activités physiques amène également plusieurs bénéfices psychologiques importants pour les jeunes : diminution des symptômes liés à la dépression, à l'anxiété et au stress, augmentation de l'estime personnelle et amélioration des fonctions cognitives (Biddle et al., 2019). L'école est reconnue comme une ressource de premier plan pour promouvoir la pratique d'AP (Alvarez-Bueno et al., 2017; Rachele et al., 2016), notamment par la pratique des activités sportives parascolaires et par les cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS). Une recherche effectuée récemment concernant la pandémie de COVID-19 a d'ailleurs mis de l'avant l'école comme solution de premier plan pour contrer les conséquences négatives qui ont découlé de cette pandémie, notamment en proposant que les écoles augmentent les offres d'opportunités de pratique d'activités physiques (Shahidi et al., 2020). Les cours d'ÉPS représentent actuellement l'une des principales sources d'opportunités de pratiques d'activités physiques (Chen et al., 2014) et l'un des seuls endroits où, de nos jours, les élèves sont réellement actifs dans leur quotidien (Rocamora et al., 2019). De ce fait, l'adoption d'un tel mode de vie à l'extérieur des cours d'ÉPS semble affecté par l'expérience vécue en ÉPS, principalement pour les élèves pour qui ces cours sont considérés comme étant de qualité (Chen et al., 2014). Au-delà de leur engagement physique, les cours d'ÉPS servent également dans l'apprentissage de connaissances et le développement d'habiletés transférables (Chen et al., 2014, Alvarez-Bueno et al., 2017). Par ailleurs, le programme de formation de l'école québécoise propre à l'éducation

physique et à la santé cherche à développer l'agir (compétence disciplinaire 1) et l'interagir (compétence disciplinaire 2) des élèves dans divers contextes de pratique d'activités physiques, ainsi que l'adoption d'un mode de vie sain et actif (compétence disciplinaire 3; Ministère de l'Éducation, 2001a). C'est par le développement de ces compétences disciplinaires que l'élève sera plus enclin à pratiquer des AP à l'extérieur des cours d'ÉPS (Ministère de l'Éducation, 2001a). Cela étant dit, ces cours sont pilotés par des enseignants qui doivent préconiser une approche signifiante pour les élèves, car cela exerce une influence sur la qualité des cours, sur le niveau de pratique d'AP des élèves, sur leur performance, sur le développement de leurs relations amicales (Rocamora et al., 2019) ainsi que sur leur niveau d'engagement dans les cours d'ÉPS (Chen et al., 2014).

Au cœur du processus enseignement-apprentissage en ÉPS, l'enseignant est un acteur clé dans la mise en place de conditions favorables à l'apprentissage et à l'engagement de ses élèves face à la pratique d'AP. En effet, l'enseignant « joue un rôle déterminant dans la réussite éducative des élèves » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 12). Il représente un agent fondamental dans le changement des habitudes de vie de ses élèves (Castelli et al., 2017), notamment avec l'ensemble des approches pédagogiques, stratégies, actions et comportements qu'il privilégie et qui exercent une grande influence sur l'engagement des élèves en AP (Martins et al., 2015, Sarrazin et al., 2006a). Afin qu'ils soient en mesure de favoriser cet engagement, les futurs enseignants d'ÉPS doivent être préparés à déployer des stratégies efficaces et facilement réalisables pour soutenir la motivation de leurs élèves à l'égard de la pratique d'AP. Pour ce faire, la formation initiale est un moment charnière pour les initier aux connaissances (cours théoriques) et aux compétences (cours pratiques et stages) à ce sujet. Ce faisant, les modalités mises en place

dans la formation des futurs enseignants peuvent potentiellement les aider à déployer des stratégies pour que les élèves soient suffisamment motivés dans les cours et à l'extérieur de ceux-ci pour atteindre les recommandations en matière d'AP.

Le premier chapitre de ce mémoire présentera la problématique qui permettra de comprendre la faible motivation des élèves, principalement ceux du secondaire, face à la pratique d'AP ainsi que le niveau de connaissance des enseignants quant à la manière de motiver les élèves. Puis, la réalité actuelle des enseignants d'ÉPS face au manque d'outils dont ils disposent pour favoriser le soutien de la motivation de leurs élèves ainsi que les préoccupations du ministère de l'Éducation à cet égard. Les formations didactiques et pratiques qui sont actuellement offertes en formation initiale seront alors présentées en terminant avec l'impact de leurs croyances et expériences préprofessionnelles sur l'intégration des apprentissages pendant leur formation initiale. Par la suite, le deuxième chapitre présentera les cadres théoriques sur lesquels la présente étude s'appuie. D'un côté, le climat motivationnel regroupant la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) et la théorie des buts d'accomplissement (Nicholls, 1984) sera présenté pour indiquer comment il est possible de soutenir le plus adéquatement possible la motivation des élèves en ÉPS. D'un autre côté, le concept des modèles d'action (Bourassa et al., 2007) permettra d'expliquer comment les expériences préprofessionnelles peuvent avoir un impact sur le choix des stratégies privilégiées des étudiants et comment celles-ci peuvent influencer l'intégration des apprentissages pendant la formation initiale. Le chapitre trois présentera l'objectif général et les objectifs spécifiques de cette étude qui seront abordés dans deux articles distincts, soit un article portant principalement sur les croyances des étudiants (chapitre 4) et un article s'intéressant surtout au rôle des expériences préprofessionnelles

quant à ces croyances (chapitre 5). Le sixième chapitre consiste en une discussion générale mettant en relation les résultats obtenus dans les deux articles. Finalement, le septième et dernier chapitre présentera les conclusions ainsi que les retombées potentielles du projet présenté pour la formation initiale.

II. PROBLÉMATIQUE

2.1. Faible motivation des élèves face à l'activité physique

Les jeunes entre 5 et 17 ans devraient faire de l'activité physique d'intensité moyenne à élevée (transpirer, respirer plus fort ou être essoufflé) au moins une heure tous les jours (Société canadienne de physiologie de l'exercice; SCPE, 2016). Toutefois, au Canada, seulement 39 % des jeunes âgés entre 5 et 17 ans respectent ces recommandations (SCPE, 2016). Au Québec, 56,8 % des jeunes sont considérés comme étant peu actifs, très peu actifs ou sédentaires au cours d'une année scolaire (Traoré et al., 2018). Cette proportion s'aggrave chez les jeunes du secondaire (Mercier et al., 2017) et le niveau de pratique d'activité physique tend à diminuer avec l'âge (Colley et al., 2017; Garriguet et al., 2016). À cet effet, la motivation des adolescents tend à diminuer à l'arrivée au secondaire, expliqué principalement par de nouveaux centres d'intérêts (abandon du sport, diminution du transport actif, travail, relations sociales) et la perte de plaisir (sentiment que l'accent est mis sur la compétition, augmentation de la pression familiale et diminution des opportunités de pratique; Comité scientifique de Kino-Québec, 2012). De plus, l'attitude à l'égard de l'activité physique des élèves semble également se détériorer au fil de l'évolution entre le primaire et le secondaire, notamment causé par l'augmentation des sports d'équipe et la place de la compétition au travers des séances (Mercier et al., 2017). Soutenir la motivation des élèves durant le cours d'ÉPS devient un réel défi. C'est

pourquoi, en tant que responsable des conditions offertes aux élèves, l'enseignant devra être à même d'instaurer des stratégies motivationnelles efficaces. Il importe qu'il développe une compréhension élargie de ce concept afin qu'il utilise des stratégies soutenant le plus adéquatement possible la motivation des élèves.

2.2. Niveau de connaissance des enseignants quant à la motivation

La motivation se définit comme « l'ensemble des motifs qui expliquent un acte » (Jeuge-Maynard, 2007, p. 1810). Il s'agit d'un concept important qui guide nos choix au quotidien. Un individu motivé à apprendre assimile mieux les savoirs transmis et s'en rappellera davantage qu'une personne moins motivée (Murayama, 2018). De ce fait, il est important que les enseignants comprennent ce fonctionnement afin qu'ils puissent permettre à l'élève d'être plus motivé à apprendre. Murayama (2014) nomme cette compréhension du fonctionnement de la motivation la « métamotivation » (Murayama, 2014). Or, il s'agit d'un concept encore mal interprété par les individus à ce jour puisque plusieurs individus entretiennent des croyances erronées sur la motivation (Murayama et al., 2017).

En contexte d'enseignement, la compréhension de la motivation est importante afin qu'un enseignant utilise des stratégies adéquates qui peuvent avoir un effet souhaitable sur la motivation de ses élèves (Rachele et al., 2016). Considérant que la motivation se manifeste par le niveau d'engagement de l'individu dans l'activité et sachant que le niveau d'engagement dans les cours d'ÉPS est primordial pour le maintien des recommandations en matière d'activité physique chez les élèves (Chen et al., 2014), il est important que les enseignants s'approprient l'utilisation de stratégies ayant un effet positif sur la motivation. La formation initiale représenterait l'un des moments les plus propices pour préparer

adéquatement les futurs enseignants, notamment en tenant compte de leurs expériences, de leurs connaissances et de leurs croyances sur la manière de motiver leurs élèves (Doolittle et al., 1993; Ferry, 2018). Or, il semblerait que la formation actuelle ne réponde pas suffisamment à ce besoin puisque les enseignants en poste soulèvent ne pas se sentir suffisamment outillés pour mobiliser les stratégies les plus adéquates pour soutenir la motivation des élèves (Melnychuk et al., 2011). Par ailleurs, les résultats d'un récent projet pilote ont montré que seulement la moitié des candidats en enseignement de l'ÉPS étaient en mesure d'identifier des stratégies pouvant nuire à la motivation des élèves (de Guise et al., 2020).

2.3. Préparation insuffisante des enseignants en ÉPS

Les enseignants doivent utiliser des outils pédagogiques adéquats et planifier des séances en tenant compte des réalités de leurs élèves face à leur pratique d'activités physiques. Toutefois, Melnychuk et ses collègues (2011) soulèvent que les enseignants ne se sentent pas suffisamment outillés pour faire face à la demande et aux défis (gestion de classe, motivation des élèves, troubles de comportement) auxquels ils sont confrontés lorsqu'ils arrivent dans leur milieu réel de travail. Plus spécifiquement en insertion professionnelle, les enseignants débutants considèrent ne pas avoir été préparés aux enjeux réels qui les attendent lors de leur arrivée dans les milieux scolaires (Carpentier, 2019; Duchesne et Kane, 2010). Notamment, motiver les élèves représente l'un des plus grands défis rencontrés par les enseignants d'ÉPS (Aelterman et al., 2013; Jenkinson et Benson, 2010). C'est d'ailleurs 67 % des répondants d'une étude réalisée au Québec (Canada) sur les pratiques inclusives en enseignement de l'ÉPS qui soulevaient ne pas être suffisamment préparés pour soutenir adéquatement la motivation de leurs élèves (Verret et al., 2017). La

réalité du problème s'illustre ici : les élèves sont de moins en moins motivés et les enseignants ne se considèrent pas aptes à faire face à cet enjeu. Or, il importe que la formation initiale des enseignants puisse contribuer au développement de leur capacité à soutenir la motivation des élèves en s'appuyant sur les stratégies motivationnelles efficaces appuyées par la recherche. Les enseignants doivent donc être préparés à cette réalité, notamment par le biais de leur formation initiale (Monfette et Grenier, 2016). D'ailleurs, le ministère de l'Éducation propose depuis 2020 une nouvelle version du référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante au Québec où la motivation et le plaisir d'apprendre sont mis de l'avant.

2.4. Préoccupations du ministère de l'Éducation

En 2020, il y a eu une refonte du référentiel des compétences professionnelles. Il est maintenant composé de deux compétences fondatrices, six compétences du champ 1 (ce qui doit être fait pour l'élève), deux compétences du champ 2 (le professionnalisme collaboratif attendu des enseignants), une compétence du champ 3 (le professionnalisme enseignant) ainsi que deux compétences transversales (voir tableau 1). Parmi l'ensemble des modifications apportées, l'apport de la compétence professionnelle 8 (champ 1) : soutenir le plaisir d'apprendre, s'intègre particulièrement au besoin d'assurer l'épanouissement des élèves (Ministère de l'Éducation, 2020).

Tableau 1*Référentiel des compétences professionnelles*

Compétences fondatrices	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
Compétence 2	Maîtriser la langue d'enseignement
Champ 1 : compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 5	Évaluer les apprentissages
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre
Champ 2 : compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
Champ 3 : compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
Compétences transversales	
Compétence 12	Mobiliser le numérique
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

Note. Adapté de Ministère de l'Éducation, 2020

La compétence 8 vise à proposer des tâches et des moyens d'action plaisants et signifiants aux élèves, notamment en donnant du sens aux activités et aux apprentissages proposés (Ministère de l'Éducation, 2020). Considérant cette nouvelle orientation qui rejoint l'importance de piloter des situations d'apprentissage suscitant de l'intérêt, de la motivation et de la curiosité chez les élèves, il sera primordial de mettre en place des outils clairs et utiles à la disposition des étudiants, notamment au regard des stratégies visant à répondre aux attentes relatives à l'ajout de cette compétence et par le fait même, au regard des concepts qui entourent ces stratégies. Cette réalité peut toutefois représenter un grand défi puisque l'apprentissage de nouvelles connaissances est influencé par les intuitions, les expériences et les croyances des apprenants (Bjork et al., 2013).

2.5. L'influence des expériences sur les croyances des étudiants

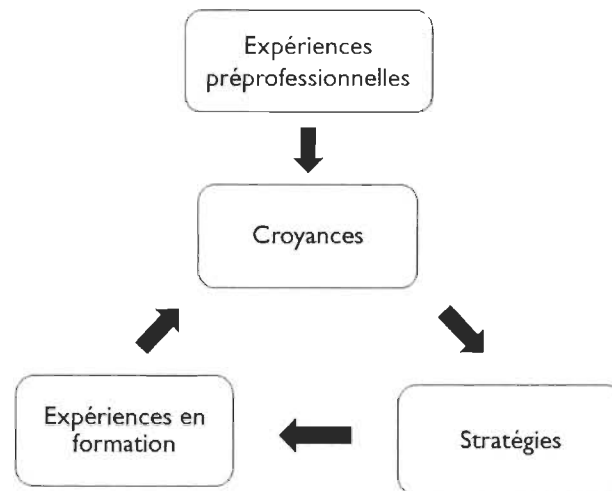
Les croyances occupent une grande place dans le développement des individus. Elles représentent ce en quoi un individu croit véritablement (Jeuge-Maynard, 2007). L'impact des expériences quant à l'acquisition de nouvelles connaissances semble important puisque malgré le fait que tous les étudiants d'une même cohorte soient confrontés aux mêmes apprentissages, leurs différentes croyances, modelées au travers de leur développement scolaire et académique respectif, influencent les connaissances acquises et le développement des compétences en enseignement pendant leur formation initiale (Doolittle et al., 1993). Ce sont ces expériences qui exercent un rôle sur les croyances qui elles, agissent comme un filtre à l'égard des apprentissages et des savoirs transmis dans les cours (Bernstein et al., 2013; Matanin et Collier, 2003). À cet effet, la figure 1 illustre comment les expériences préprofessionnelles affectent les croyances des étudiants, et ce, bien avant leur entrée en formation. Effectivement, les étudiants qui débutent un programme de formation en enseignement de l'ÉPS à l'université ont un parcours de vie scolaire qui a façonné leur bagage d'expériences et de croyances quant à la profession et aux cours d'ÉPS, ce qui influence les représentations qu'ils s'en font (Crahay et al., 2010).

D'ailleurs, de nombreux étudiants arrivant au programme d'enseignement de l'ÉPS ont solidifié leurs croyances à la suite de diverses expériences similaires à l'enseignement de cette matière, notamment à titre d'animateur de camp de jour ou d'entraîneur (Desbiens et al., 2009). C'est pourquoi les croyances semblent plus fondées, puisque plus elles

seraient mises en place tôt chez un individu, plus elles tendraient à persister au fil du temps (Crahay et al., 2010).

Figure 1

Modélisation théorique de l'interrelation entre les expériences, les croyances et les stratégies



Note. Adapté de Bourassa et al., 2007

Or, des croyances fortement imprégnées pourraient conduire l'individu à élaguer l'information qui n'y correspond pas ou encore à la modifier inconsciemment pour qu'elle corresponde à ses croyances (Crahay et al., 2010; Feiman-Nemser et Buchman, 1989). Ce faisant, toujours selon la figure 1, les expériences préprofessionnelles influencent les croyances et par le fait même les stratégies privilégiées mises en place pendant leur formation. Par exemple, l'individu ayant vécu des expériences positives durant les cours d'ÉPS à l'école lorsque l'enseignant utilisait des pratiques ayant un effet positif sur sa motivation aurait tendance à transférer ce genre de pratiques à l'âge adulte. En effet, l'élève

devenu enseignant pourrait être tenté de réinvestir ce genre de pratiques une fois en contrat, en stage ou en poste. Ainsi, en formation initiale, le concept des croyances peut complexifier l'enrichissement pédagogique puisque les croyances sont difficiles à déconstruire (Boraita et Crahay, 2013). D'autant plus que les croyances sont déterminantes en ce qui concerne l'intention d'adopter un comportement (Fishbein et Ajzen, 2011).

En effet, selon la théorie du comportement planifié, un individu tend à adopter un comportement en fonction de la valeur qu'il lui accorde (efficacité, faisabilité et normalité). Au-delà des intentions à adopter ce comportement, cette théorie stipule que le fait de considérer que ses retombées soient positives (efficacité), qu'il soit facile à mettre en œuvre (faisabilité) et qu'il s'intègre dans les normes sociales de son environnement (normalité) détermine aussi le comportement qui sera privilégié (Ajzen, 1991; Reeve et al., 2014). De ce fait, il est important de s'intéresser aux croyances et perceptions des étudiants dès leur entrée en formation initiale (Pajares, 1992) dans le but de mieux les former. En ce sens, se baser sur leur bagage d'expériences et de croyances pour faciliter la reconstruction de nouvelles croyances, afin de les rendre plus malléables, ou encore, en les amenant à mieux se connaître afin de leur permettre de mieux comprendre leur construit en rapport à la motivation.

2.6. Objectif général

Les sections précédentes mettent de l'avant la diminution de la motivation des élèves lors de leur passage au secondaire et l'inquiétude des enseignants quant à leurs capacités à affronter ce problème. Puisque la littérature indique que les croyances filtrent les informations reçues et que ces croyances sont déterminées par les expériences vécues, en tenir compte en formation initiale pourrait être bénéfique. Le présent projet vise donc à

explorer l'état des croyances actuelles des futurs enseignants d'ÉPS au regard des façons de soutenir la motivation des élèves en ÉPS en considérant le rôle de leurs expériences préprofessionnelles.

III. CADRE THÉORIQUE

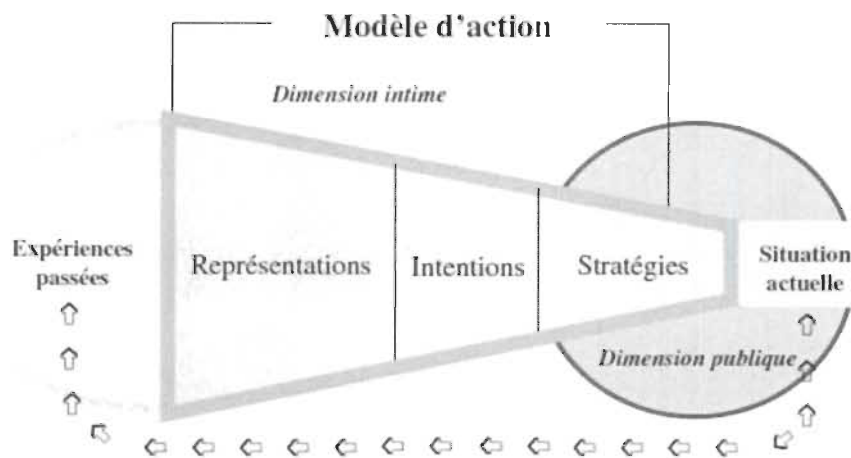
Dans le cadre du mémoire, deux concepts théoriques ont été utilisés comme référence : les modèles d'action (Bourassa et al., 2007) et le climat motivationnel engageant (Duda, 2013). Les modèles d'action permettent de comprendre le processus de traitement de l'information qui mène au choix d'une stratégie dans un contexte spécifique. Il sera utilisé comme référence pour comprendre l'importance des représentations par rapport à la prédiction des stratégies qui pourraient être privilégiées par les étudiants, mais également sur ce qui modifie un comportement entre ce que l'individu connaît (la théorie) et ce qu'il met en place (la pratique). D'un autre côté, le concept du climat motivationnel engageant permet de comprendre le fonctionnement de la motivation. Il sera utilisé pour indiquer comment il est possible de passer de la théorie à la pratique en appliquant des stratégies soutenues par la littérature scientifique.

3.1. Les modèles d'action en enseignement

Les modèles d'action sont des automatismes appris par les différentes expériences vécues (Bourassa et al., 2007). Selon les auteurs, le processus réflexif qui mène un individu à mettre en place une certaine stratégie plutôt qu'une autre est complexe et influencé par plusieurs éléments. La figure 2 explique ce processus de traitement de l'information. Le choix d'un cône est utilisé par les auteurs pour démontrer comment le contexte dans lequel l'individu est placé influence le comportement de l'individu pour faire face à la situation.

Figure 2

Les modèles d'action



Note. Bourassa et al., 2007

La figure 2 illustre également les trois composantes qui constituent un modèle d'action : les représentations, les intentions et les stratégies. Les représentations sont la manière dont l'individu reconstitue le réel d'une situation dans laquelle il est placé. Deux individus, vivant la même situation, peuvent se la représenter de manière distincte tout dépendant des éléments qui les différencient. Ces représentations sont influencées par la manière dont l'individu interprète la situation, ses émotions, ses attitudes ainsi que ses croyances et ses valeurs. Plus précisément, la première dimension du modèle représente l'interprétation de la situation. Elle réfère au traitement de l'information qui incite l'individu dans l'action à penser à comment il la considère en prenant en compte à la fois ses besoins, ses expériences et ce qui se passe autour de lui (Bourassa et al., 2007). Les émotions d'un individu au moment où il est plongé dans la situation orienteront l'interprétation qui est faite de la situation. Par exemple, si un enseignant est témoin du comportement d'un élève qui a de la peine, ses émotions à l'égard de son élève orienteront

la manière dont il interprète la situation : empathie, tristesse, frustration, indifférence. Les attitudes représentent quant à elles, la disposition de l'individu face à la situation, dans le sens où il peut être en faveur ou en défaveur des événements qui en découlent et que cette position influencera nécessairement la manière dont il se la représente. Finalement, les croyances et les valeurs influencent les représentations par la manière dont l'individu conçoit la situation pour qu'elle concorde avec ce en quoi il croit et ce qu'il valorise (Bourassa et al., 2007).

En parallèle avec ce qui a été présenté dans le chapitre précédent, les croyances d'un individu qui considère ce qui est le plus efficace, facile à faire et correspondant aux attentes de son entourage influenceront grandement la manière dont il percevra ce à quoi il fait face et la manière dont il doit réagir. Ce sont donc ses représentations qui détermineront l'intention d'agir face à la situation rencontrée qui, elle, déterminera le choix des stratégies selon le contexte et l'effet visé (soit chez l'interlocuteur ou sur lui-même); « la représentation fournit de l'information sur les principes qui guident l'action » (Bourassa et al., 2007, p. 70). Ce que révèle la littérature à ce jour concernant les pratiques en enseignement va également dans ce sens, c'est-à-dire que les enseignants utilisent des stratégies parfois efficaces, parfois inefficaces en s'appuyant sur le cumul d'expériences vécues dans différents contextes au cours de leur vie. La deuxième dimension du modèle porte sur la manière dont l'individu choisit d'orienter son action selon ses perceptions et son interprétation de la réalité (les représentations), soit ses intentions. Celles-ci indiquent les effets qui sont visés par l'individu dans la situation donnée, de manière à agir le plus efficacement possible. Ces intentions auront une influence sur la stratégie qui sera mise en œuvre, l'objectif premier étant de réagir adéquatement dans la situation. Finalement, ces

stratégies sont, « des comportements observables » (Bourassa et al., 2007, p. 73) que l'individu décide d'exécuter pour mobiliser son intention qui se transpose dans les paroles et les comportements qui sont adoptés pour répondre à ce qu'il s'est représenté et aux intentions qui en découlent. Cette stratégie est mise en place et utilisée pour répondre aux objectifs de l'individu de la meilleure manière possible selon lui.

En enseignement, l'ensemble des connaissances acquises et des expériences antérieures vécues des futurs enseignants a un impact sur leurs croyances en lien avec la profession (Crahay et al., 2010), comme les stratégies à utiliser pour la gestion de classe ou encore les façons de motiver les élèves. Ainsi, un individu qui a été témoin ou qui a vécu une situation positive dans une certaine situation a plus tendance à y attribuer une signification positive et ainsi adopter des comportements qui, selon lui, sont plus appropriés dans ladite situation (Bourassa et al., 2007). Par exemple, He et Levin (2008) soulèvent que les candidats à l'enseignement, pendant leurs études, se fient sur leurs croyances préétablies quant à la gestion des élèves. Toutefois, le bagage d'expériences accumulées n'est pas garant d'une efficacité dans l'utilisation des stratégies motivationnelles. Il est donc essentiel d'accroître la métamotivation des futurs enseignants afin de les rendre plus compétents à soutenir la motivation des élèves.

3.2. Climat motivationnel engageant

De nombreuses théories existent quant à la manière de motiver un individu à s'engager dans une activité telles que la théorie des besoins hiérarchiques de Maslow (1943), la théorie ERG (*Existence relatedness Grow*) d'Alderfer (1969), la théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1977), la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci et Ryan, 2000) et la théorie des buts d'accomplissement (TBA; Nicholls, 1984). Le climat

motivationnel de type *Empowering* ou engageant, proposé par Duda (2013), fusionne deux théories présentées ci-haut, soit la TAD et la TBA, dans l'optique d'appliquer les éléments clés de chacune d'entre elles pour créer un climat suscitant la motivation des élèves. Précisément, Duda (2013) stipule que le rôle de l'enseignant est de s'assurer de soutenir les besoins psychologiques de base des élèves (Deci et Ryan, 2000) et de les encourager à adopter des buts de maîtrise (Ames, 1992; Nicholls, 1984). L'association de ces deux éléments permet à l'élève de s'engager dans une tâche de manière autodéterminée (Duda, 2013). Bien que les deux théories diffèrent en certains points, leurs auteurs s'entendent sur l'importance de la mise en place du climat motivationnel par l'enseignant pour motiver et engager les élèves dans les cours (Duda, 2013). Le climat motivationnel représente tout ce que l'enseignant fait et met en place (attitude, rétroactions, comportements et choix pédagogiques) pour créer un environnement propice (ou non) à la motivation des élèves (Sarrazin et al., 2006a). Tandis que les auteurs de la TBA scindent le climat selon deux dimensions, soit la maîtrise et la performance (Ames et Archer, 1988), la TAD soulève qu'un climat qui soutient les trois besoins psychologiques de base de l'individu, soit l'autonomie, la compétence et l'appartenance, tend à favoriser une motivation de qualité (Deci et Ryan, 2000). Pour mieux saisir l'ensemble de ces concepts, il est important de comprendre plus concrètement les deux théories séparément.

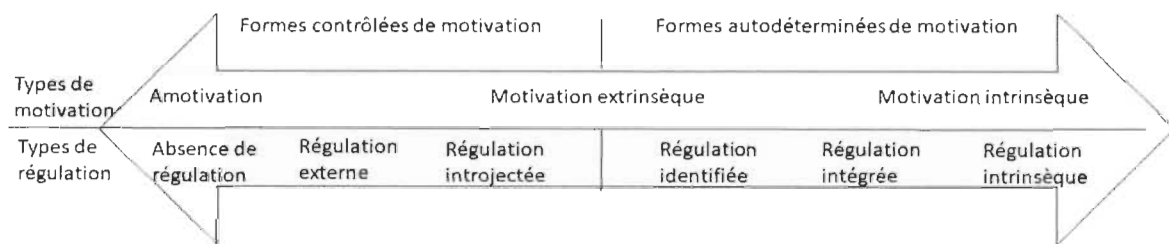
3.2.1. La théorie de l'autodétermination

La TAD traite de ce qui amène l'individu à choisir de s'engager dans une activité. Le niveau d'engagement de cet individu peut varier selon la présence ou l'absence d'influences externes. Plus précisément, Deci et Ryan (2000) reconnaissent l'existence de six types de motivation, qu'ils organisent suivant une échelle de gradation quant au type

de régulation qui amène l'individu à s'engager dans une tâche. La figure 3 illustre ces six types de régulation représentés sur un continuum, soit l'amotivation, quatre types de motivation extrinsèque (les régulations externes, introjectées, identifiées et intégrées) et la motivation intrinsèque.

Figure 3

Continuum de la motivation



Note. Adaptée de Deci et Ryan, 2000

À l'extrême gauche se trouve l'amotivation qui évoque l'absence complète de motivation à prendre part à une activité (Deci et Ryan, 2000). Les quatre types de motivation extrinsèque se présentent sous deux formes : contrôlée ou autodéterminée. Plus une motivation progresse vers la droite du continuum, plus elle est autodéterminée. Lorsqu'un individu s'engage en subissant des pressions externes, sa motivation est contrôlée (régulation externe et régulation introjectée) tandis que lorsque l'individu adhère à ces pressions externes, sa motivation, bien qu'extrinsèque, est davantage autodéterminée (régulation identifiée et régulation intégrée; Deci et Ryan, 2000). Finalement, un individu dont l'action est guidée par pur plaisir et intérêt s'engage par motivation intrinsèque ce qui complète le continuum à l'extrême droite de la figure 3 (Deci et Ryan, 2000).

En contexte d'enseignement, le type de motivation des élèves peut varier au travers d'un même groupe et d'une même tâche. Plus une motivation est autodéterminée chez un élève, plus son engagement est de qualité et a des répercussions positives (ex. niveau de participation élevé, mise en place de stratégies pour résoudre des problèmes, réinvestissement des apprentissages dans le quotidien; Deci et Ryan, 2000). Les moyens mis en place par l'enseignant, pour répondre aux trois besoins psychologiques de base de l'individu par l'entremise du climat motivationnel, ont une grande influence sur le type de motivation des élèves.

3.2.1.1. Les trois besoins psychologiques de base

Les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont fondamentaux au bien-être d'un individu. Lorsque ces trois besoins sont soutenus pendant la réalisation d'une activité quelconque, l'individu tend à prendre libre part à l'activité et à y adhérer complètement (Deci et Ryan, 2000). Le besoin d'autonomie est le fait qu'un individu perçoive que la décision qu'il prend est issue de ses propres volontés et intérêts et qu'il en est le seul responsable (Deci et Ryan, 2000; Ryan et Deci, 2000). Un individu pour qui le besoin d'autonomie est soutenu, ressent qu'il adhère librement à une tâche ou une activité, et ce, malgré la présence d'influences externes (Ryan et Deci, 2000). Le besoin de compétence fait référence au fait de se sentir suffisamment outillé pour réussir une tâche, de sentir qu'elle est maîtrisée dû à un niveau d'habileté adéquat (Ryan et Deci, 2000). Autrement dit, le besoin de compétence renvoie à l'idée de prendre part à une activité dans laquelle il est possible de mettre en pratique ses habiletés et de vivre des réussites. Un individu risque d'adhérer davantage à une activité dans laquelle il perçoit qu'il peut réussir plutôt que de se tourner vers une situation dans laquelle il se voit potentiellement échouer

(Deci et Ryan, 2000). Finalement, le besoin d'appartenance relève de l'importance d'avoir un sentiment de connexion et de sécurité avec les autres. L'individu doit sentir qu'il est considéré par son entourage pour que ce besoin soit soutenu (Ryan et Deci, 2000). Il doit donc sentir qu'il développe des relations de qualité et harmonieuses avec les individus qui l'entourent. Globalement, plus les actions mises en place par un enseignant nourrissent ces besoins, plus le climat motivationnel est favorable à une motivation autodéterminée chez les élèves (Deci et Ryan, 2000).

3.2.2. La théorie des buts d'accomplissement

La TBA suppose qu'il est possible de prédire le niveau d'engagement d'un individu dans une tâche selon le type de but qu'il poursuit (Nicholls, 1984). Cette théorie fait référence au sentiment de compétence perçu par l'élève et à la manière dont il s'autoévalue quant à sa capacité à réussir la tâche demandée (Nicholls, 1984). Il existe différentes taxonomies de buts (de deux à six buts). Dans le cadre de la présente recherche, c'est le modèle tridimensionnel d'Elliot et Church (1997) qui a été retenu. Il reconnaît l'existence de trois types de buts pouvant être adoptés par les élèves : but de maîtrise, but de performance-approche et but de performance-évitement.

3.2.2.1. Buts d'accomplissement

Lorsqu'un élève cherche à s'améliorer dans le temps en se référant à sa propre progression et qu'il cherche à maîtriser les habiletés de la tâche demandée, il s'investit dans la tâche en poursuivant un but de maîtrise (Ames et Archer, 1988; Elliot et Church, 1997). Il évalue donc sa compétence en se fiant à ses propres progrès par rapport aux objectifs établis dans la séance (Ames, 1992). Par contraste, lorsqu'un élève évalue sa compétence en se comparant aux autres, il poursuit un but de performance (Ames et Archer, 1988). S'il

se sent compétent, il risque de chercher à surpasser les autres, c'est-à-dire qu'il s'engage dans la tâche en poursuivant un but de performance-approche (Elliot et Church, 1997). Il envisage donc une possibilité de succès. En revanche, s'il ne se sent pas compétent, il risque d'adopter des comportements d'évitement (ex. : faire le clown, agir de manière à se faire retirer du groupe ou oublier son matériel) pour préserver son estime personnelle (Nicholls, 1984). Ce faisant, il entrevoit une possibilité d'échec et s'investit dans la tâche en poursuivant un but de performance-évitement (Elliot et Church, 1997). Dans un contexte d'enseignement, les élèves auront tendance à adopter des buts qui correspondent au climat motivationnel perçu et mis en place par l'ensemble des actions, paroles verbales et para-verbales, attitudes et comportements de l'enseignant (Ames, 1992; Ames et Archer, 1988). Autrement dit, les stratégies que l'enseignant déploie peuvent influencer le type de buts adoptés par les élèves.

3.2.2.2. *Climat motivationnel*

Selon la TBA, le climat motivationnel peut être particulièrement axé sur la maîtrise ou sur la performance. Lorsque l'élève perçoit un climat de maîtrise, il demeure davantage engagé dans l'apprentissage (Ames et Archer, 1988). Dans un tel climat, le choix des tâches est orienté vers le développement de nouvelles habiletés, l'importance de comprendre le travail entrepris, l'amélioration des compétences et la maîtrise d'une aptitude en comparaison avec ses propres standards (Ames, 1992). Autrement dit, il s'agit d'un climat qui permet à l'élève de se percevoir davantage compétent en choisissant une tâche adaptée à ses capacités (Nicholls, 1984). Autrement, l'élève peut percevoir un climat de performance, c'est-à-dire que l'enseignant met l'accent sur les habiletés et la comparaison (Ames et Archer, 1988). Dans un climat de performance, l'enseignant encourage, de

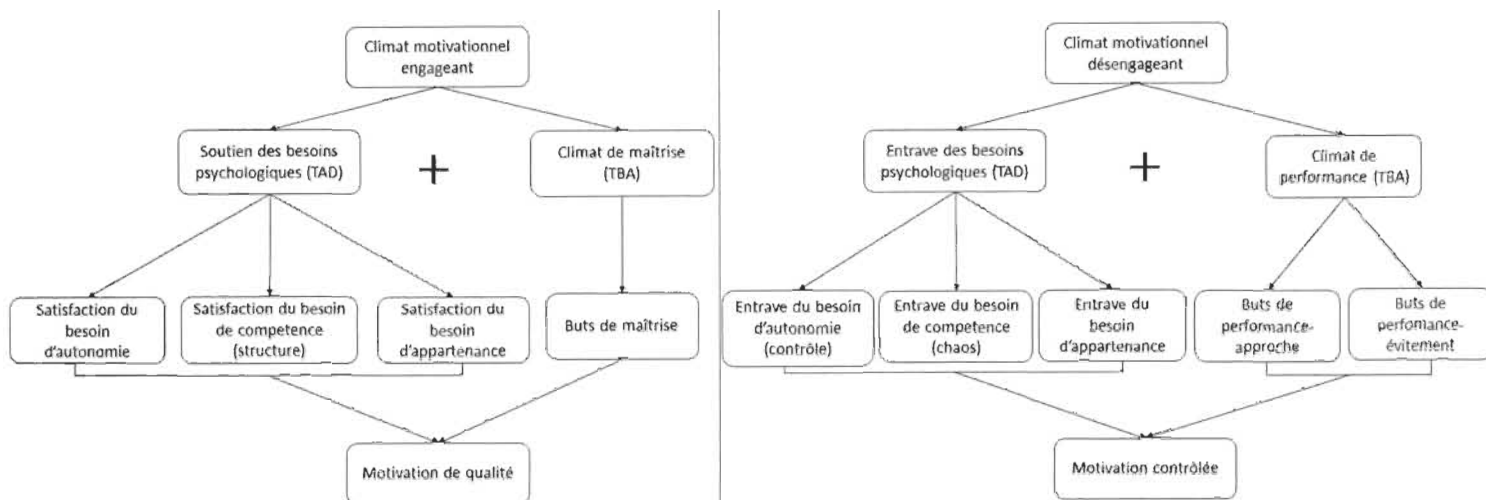
manière consciente ou non, les élèves à évaluer leur compétence en se comparant aux autres ou à une norme (Ames, 1992; Nicholls et al., 1989). Dans un tel climat, l'évaluation que l'élève fait de sa compétence dépend donc de sa perception du niveau d'habileté des autres élèves qui constituent son groupe ou du standard à atteindre (Nicholls, 1984). La perception d'un climat de performance risque d'amener l'élève à éviter de mettre les efforts nécessaires en place, surtout s'il évalue faiblement sa compétence. Dans une telle situation, il préfère éviter de se sentir inférieur en ne déployant que peu ou pas d'effort et, par le fait même, le niveau de plaisir dans la tâche tend à diminuer (Ames, 1992; Nicholls et al., 1989).

3.3. Établir un climat motivationnel engageant

Tout cela considéré, Duda (2013) indique, tel qu'indiqué dans la figure 4, que pour mettre en place un climat motivationnel engageant, l'enseignant doit soutenir les besoins psychologiques des élèves (TAD) et instaurer un climat de maîtrise en les orientant vers l'adoption de buts de maîtrise (TBA). Ce faisant, un tel climat peut avoir un effet positif sur la qualité de la motivation des élèves. La figure 4 montre également qu'un climat motivationnel désengageant peut être instauré lorsque les besoins psychologiques des élèves sont entravés et qu'un climat de performance est mis de l'avant (orientation vers l'adoption de buts de performance-approche ou performance-évitement). Dans un tel climat, l'enseignant peut potentiellement nuire à leur motivation.

Figure 4

Conceptualisation d'un climat motivationnel engageant ou désengageant



Note. Figure adaptée de Duda et Appleton (2016).

La littérature scientifique propose plusieurs stratégies pour instaurer un climat motivationnel engageant pour les élèves. Celui-ci compte quatre dimensions : le soutien de l'autonomie, le soutien de la compétence par la valorisation de la maîtrise (TBA), le soutien de la compétence par la structure de la séance (TAD) et le soutien de l'appartenance. Le tableau 2 présente plusieurs stratégies pour soutenir le besoin d'autonomie des élèves, c'est-à-dire pour lui faire sentir qu'il fait partie prenante des décisions du cours et que son opinion est considérée.

Tableau 2

Stratégies soutenant le besoin d'autonomie

1. Tenir compte des opinions, intérêts préférences et perspectives des élèves.
2. Expliquer l'utilité et les raisons derrière une contrainte et/ou une activité imposée.
3. Offrir des choix signifiants aux élèves.
4. Offrir aux élèves des occasions de se pratiquer et de résoudre des problèmes par eux-mêmes, sans intervenir.

Note. Adapté de Girard et al., 2021

Quant au besoin de compétence, les stratégies proposées pour y répondre sont présentées dans le tableau 3. D'un côté, Deci et Ryan (2000) au travers de la TAD, font référence à la structure de la séance dans laquelle l'élève évolue : le choix des tâches et l'explication de celles-ci et le suivi quant à l'atteinte des objectifs ciblés, tant pendant la séance qu'à la toute fin. En d'autres mots, ce sont les stratégies utilisées par l'enseignant pour faciliter la compréhension de l'élève et lui permettre de sentir qu'il est capable et/ou en mesure de réussir. De l'autre côté, le sentiment de compétence tel que stipulé dans la TBA (Ames, 1992) fait référence au besoin, pour l'élève, de sentir qu'il maîtrise les habiletés visées en se faisant offrir des tâches adaptées à son niveau et en étant accompagné au travers de la réalisation de celles-ci.

Tableau 3

Stratégies soutenant le besoin de compétence

Structure (TAD)	Maîtrise (TBA)
1. Donner une vue d'ensemble du contenu et de la structure du cours.	1. Faire des démonstrations et/ou utiliser les élèves comme modèles positifs.
2. Donner des objectifs clairs pour la séance et les apprentissages ciblés.	2. Prévoir des tâches avec des variantes adaptées aux multiples capacités des élèves.
3. S'assurer que les élèves respectent les consignes (verbales).	3. Donner de la rétroaction positive axée sur la réalisation de la tâche et l'atteinte des objectifs ciblés.
4. Offrir des conseils et de l'aide aux élèves pendant la tâche.	4. Insister sur l'effort et l'amélioration dans le processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats des élèves.
5. Faire un retour sur le déroulement du cours et les apprentissages réalisés	

Note. Adapté de Girard et al., 2021

Finalement, le tableau 4 fait référence aux stratégies proposées pour soutenir le sentiment d'appartenance des élèves. Pour soutenir ce besoin, l'élève doit sentir qu'il est respecté et qu'il entretient des relations saines et sécuritaires (tant sur le plan physique que psychologique) avec les autres élèves et l'enseignant. Il s'agit ici de l'ensemble des paroles,

attitudes, réactions, déplacement, gestes que l'enseignant fait tant pendant la séance qu'à l'extérieur du gymnase pour faire sentir à l'élève qu'il fait partie du groupe et qu'il est en sécurité avec ses camarades et l'enseignant.

Tableau 4

Stratégies soutenant le besoin d'appartenance

-
1. S'assurer que tous les élèves soient inclus et respectés dans le groupe.
 2. Démontrer de l'enthousiasme, de la passion et de l'énergie dans l'animation et la conduite du cours.
 3. Entretenir des conversations non pédagogiques avec les élèves.
 4. Porter attention aux propos et au bien-être des élèves.
 5. Interpeller les élèves par leur prénom quand l'opportunité se présente.
-

Note. Adapté de Girard et al., 2021

Dans la littérature, plusieurs auteurs soulèvent comment le soutien des besoins et la mise en place de ces stratégies peuvent affecter positivement la motivation des élèves. Par exemple, des stratégies ont été démontrées comme efficaces dans l'optique d'orienter les élèves vers l'adoption d'un but de maîtrise, notamment, le fait de proposer des tâches variées et adaptées aux élèves, leur donner le choix de prendre des décisions en lien avec le déroulement de la séance ainsi que la présentation des objectifs pour une séance (Almolda-Tomás et al., 2014). Sparks et al. (2017) soulèvent également que les élèves apprécient davantage les cours d'ÉPS lorsque le besoin d'appartenance est soutenu dans un groupe. Un élève qui perçoit que ses besoins sont comblés tend à adopter des comportements qui témoignent d'une motivation de qualité tels que de s'investir davantage dans la tâche ou de persévérer devant les difficultés (Bechter et al., 2018). De plus, pour éviter que les élèves poursuivent des buts de performance-évitement, un climat de performance dans les cours d'ÉPS devrait être utilisé avec parcimonie (Girard et al., 2019). Une étude a également montré qu'il est possible de prédire une motivation autodéterminée

chez un élève lorsque celui-ci perçoit un climat de maîtrise, c'est-à-dire un environnement dans lequel il sent que le contenu du cours est orienté vers l'amélioration des habiletés et la maîtrise de celles-ci (Ruiz et al., 2017).

3.3.1. Croyances des enseignants au regard des stratégies relatives au soutien de la motivation

Plusieurs études ont évalué les croyances des enseignants en ÉPS relatives au soutien de la motivation des élèves (Aelterman et al., 2014; Reeve et al., 2014). D'un côté, Aelterman et al. (2014) ont évalué plus spécifiquement les croyances relatives à l'efficacité et la faisabilité de 30 stratégies soutenant la motivation inspirées de la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci et Ryan, 2000). Pour ce faire, ils ont proposé une formation s'appuyant sur cette théorie et évalué ses répercussions sur les croyances des 30 stratégies mentionnées précédemment. Selon eux, les croyances seraient modifiables à la suite d'une telle intervention (Aelterman et al., 2014). De l'autre côté, Reeve et al. (2014) ont analysé l'influence des croyances sur les stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants de leur étude en leur demandant de se prononcer sur l'efficacité, la faisabilité ainsi que la normalité de neuf stratégies supportant la motivation des élèves. Leurs résultats vont dans le même sens qu'Aelterman et al. (2014), en indiquant que les enseignants favorisent des stratégies pédagogiques qu'ils considèrent comme efficaces, faisables et normales (Reeve et al., 2014).

IV. OBJECTIFS

À la lumière de ce que révèle la littérature scientifique, nous croyons qu'il est important d'explorer l'état des croyances actuelles des futurs enseignants d'ÉPS au regard des façons de soutenir la motivation des élèves en ÉPS en considérant le rôle de leurs expériences préprofessionnelles. Pour ce faire, le présent projet vise quatre objectifs spécifiques : 1) décrire les croyances des étudiants en formation initiale en enseignement de l'ÉPS relatives à l'efficacité, la faisabilité et la normalité d'un répertoire de stratégies motivationnelles; 2) explorer les associations statistiques entre ces croyances en considérant le sexe et le niveau d'étude (1^{re} à 4^e année de baccalauréat) des étudiants; 3) observer la fréquence des expériences préprofessionnelles des étudiants en enseignement de l'ÉPS au regard des stratégies motivationnelles et 4) examiner les relations entre ces expériences vécues avant l'entrée en formation initiale et les croyances actuelles au regard des stratégies motivationnelles susceptibles d'instaurer un climat motivationnel engageant ou désengageant.

V. ARTICLE 1

FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ : PORTRAITS DES CROYANCES DES ÉTUDIANTS AU REGARD DU SOUTIEN DE LA MOTIVATION DES ÉLÈVES

Article visant à être déposé dans la *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur* et financé par le Fond de recherche société et culture (2020-NP-266901)

de Guise, Audrey-Anne;

Université du Québec à Trois-Rivières; responsable de la rédaction entière de l'article, de la collecte des données ainsi que de l'analyse de ces dernières

Girard, Stéphanie;

Université du Québec à Trois-Rivières; directrice de recherche – soutien à toutes les étapes

Lemoyne, Jean;

Université du Québec à Trois-Rivières; co-directeur de recherche – soutien à toutes les étapes

Desbiens, Jean-François;

Université de Sherbrooke; soutien dans la réalisation des analyses par correspondances multiples (ACM)

RÉSUMÉ

Considérant que les enseignants d'ÉPS débutants ne semblent pas se sentir assez préparés pour motiver leurs élèves (Melnychuk et al., 2011), il est important de tenir compte des croyances préétablies lorsqu'ils sont étudiants (He et Levin, 2008; Pajares, 1992). En s'appuyant sur le concept du climat motivationnel engageant proposé par Duda (2013), la présente étude vise à 1) décrire les croyances des étudiants en formation initiale en enseignement de l'ÉPS relatives à l'efficacité, la normalité et la faisabilité d'un répertoire de stratégies motivationnelles et 2) explorer les patrons d'associations entre ces croyances en considérant le sexe et le niveau d'étude (1^{re} à 4^e année de baccalauréat) des étudiants. Pour ce faire, 548 étudiants en enseignement de l'ÉPS ($M_{\text{âge}} = 23,72 [2,95]$, 19-42 ans ; hommes = 356) ont complété un questionnaire en ligne. Les tests de proportions permettent d'établir que globalement, les étudiants tendent à entretenir des croyances favorables au soutien de la motivation des élèves. Néanmoins, certains d'entre eux entretiennent des croyances mitigées quant aux stratégies susceptibles de nuire à leur motivation. De plus, les analyses par correspondances multiples (ACM) indiquent que les croyances des étudiants s'agglomèrent soit favorablement envers le soutien de la motivation, soit défavorablement. Bien que le portrait général des croyances des étudiants en formation soit positif face aux stratégies pouvant soutenir la motivation des élèves, il reste nécessaire de les accompagner dans la mise en œuvre de celles-ci.

5.1. INTRODUCTION

Le référentiel de compétences professionnelles du métier d'enseignant au Québec décrit les actes professionnels attendus en enseignement. Il est donc utilisé comme guide pour orienter les apprentissages à développer en formation initiale (Ministère de l'Éducation, 2020). Il s'agit d'un document officiel sur lequel les étudiants en formation ainsi que les enseignants en poste doivent s'appuyer pour évaluer et améliorer leur pratique. En 2020, le Ministère de l'Éducation procède à une révision et « actualise » (p. 12) son référentiel en modifiant certaines compétences existantes et en en ajoutant de nouvelles. Notamment, la nouvelle compétence professionnelle 8 « soutenir le plaisir d'apprendre » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 64) souligne l'importance de susciter la motivation des élèves. Or, spécifiquement dans le contexte de l'éducation physique et à la santé (ÉPS), soutenir la motivation des élèves constitue un enjeu pour les enseignants (Aelterman et al., 2013; Jenkinson et Benson, 2010). D'ailleurs, dans une récente étude québécoise menée auprès d'enseignants en ÉPS, 67 % d'entre eux considéraient avoir besoin de soutien supplémentaire pour motiver adéquatement les élèves (Verret et al., 2017). Une autre étude, réalisée en 2011, rapportait également que cette réalité était présente chez les enseignants d'ÉPS en début de carrière (Melnychuk et al., 2011).

En enseignement, la présence de croyances erronées face à la manière de soutenir la motivation (Murayama, 2014) peut conduire à l'adoption de stratégies motivationnelles potentiellement inefficaces ce qui explique, en partie, pourquoi les enseignants d'ÉPS en poste rapportent rencontrer des difficultés pour soutenir efficacement la motivation des élèves (Aelterman et al., 2013; Jenkinson et Benson, 2010; Verret et al., 2017). Face à cet enjeu, la formation initiale représente un moment charnière pour développer la

compréhension du fonctionnement de la motivation des futurs enseignants d'ÉPS puisqu'elle constitue la première étape de formation dans leur développement professionnel. Or, les croyances des étudiants influenceraient grandement la manière dont ils filtrent l'information et les apprentissages reçus lors de leur processus de formation (Crahay et al., 2010).

5.1.1. Croyances au regard du soutien de la motivation des élèves en ÉPS

Selon Ajzen (1991), les croyances d'un individu déterminent l'adoption d'un comportement. Un individu tend à adopter un comportement s'il envisage qu'il est efficace pour atteindre l'objectif visé (efficacité), qu'il peut facilement être mis en place (faisabilité) et qu'il est accepté et partagé par ses collègues ou supérieurs (normalité; Aelterman et al., 2014; Ajzen, 1991; Reeve et al., 2014). Parallèlement, les croyances influencent aussi les apprentissages acquis en cours de formation (Crahay et al., 2010). À cet effet, les étudiants débutent la formation initiale avec un bagage d'expériences ayant forgé leurs connaissances et leurs croyances face au métier d'enseignant qui, à leur tour, filtrent leurs apprentissages en cours de formation (Bernstein et al., 2013).

La formation en enseignement rassemble des individus qui ont tous côtoyé cette profession d'un point de vue d'élèves pendant plusieurs années, lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves dans les différents ordres d'enseignement, ce qui pourrait cristalliser leurs croyances au fil du temps (Crahay et al., 2010). Plus spécifiquement en enseignement de l'ÉPS, certains étudiants ont été confrontés de plus près à des expériences s'apparentant à leur futur métier en étant, par exemple, animateur de camp de jour ou entraîneur d'équipes sportives, imprégnant encore plus fortement leurs croyances (Desbiens et al., 2009; Sympas et al., 2017). Ce faisant, ces expériences ont pu cristalliser les croyances des

étudiants quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des différentes stratégies qu'ils ont expérimentées. Parallèlement, le processus de modification des croyances peut s'avérer complexe puisque certains individus peuvent aller jusqu'à transformer ou élaguer, inconsciemment, une information ne correspondant pas à leurs préconceptions (Crahay et al., 2010).

Étant donné que les stratégies déployées par l'enseignant déterminent positivement ou négativement la motivation des élèves (Chen et al., 2014), soutenir les enseignants dans leur capacité à comprendre le fonctionnement de la motivation de points de vue théorique et pratique est une visée importante de leur formation. Considérant l'incidence des croyances sur le processus d'apprentissage en formation initiale, le but de la présente étude est de comprendre quelles sont les croyances des étudiants en formation initiale au regard de l'effet de différentes stratégies sur la motivation des élèves en ÉPS.

5.1.2. Combinaison de deux théories motivationnelles

Dans cette optique, le climat motivationnel engageant de Duda (2013), qui fusionnent deux théories motivationnelles, propose un cadre éclairant au regard des stratégies à privilégier pour soutenir la motivation des élèves en ÉPS. En effet, la manière dont un individu s'engage dans un comportement est étroitement lié à sa motivation à l'égard de la tâche proposée (Deci et Ryan, 2000). Le type de régulation menant l'individu à s'engager est un déterminant du maintien et de l'adoption plus harmonieuse d'un comportement. En ce sens, pour susciter un meilleur engagement, il est préférable que la motivation face à une tâche soit autodéterminée, plutôt que sous l'influence de pressions externes (formes contrôlées de motivation). Pour soutenir la motivation des élèves en ÉPS, Duda (2013) propose d'instaurer un climat motivationnel engageant en s'appuyant sur la

combinaison de deux théories motivationnelles largement reconnues dans la littérature scientifique : 1) la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci et Ryan, 2000) et 2) la théorie des buts d'accomplissement (TBA; Nicholls, 1984). Dans la perspective de la TAD, l'enseignant doit utiliser des stratégies visant à soutenir les trois besoins psychologiques de base des élèves (TAD; Deci et Ryan, 2000) 1) l'autonomie, 2) la compétence et 3) l'appartenance. Afin de soutenir le besoin d'autonomie des élèves, l'enseignant doit leur faire sentir qu'ils font partie prenante des décisions du cours et que leur opinion est considérée. Pour soutenir le besoin d'appartenance des élèves en ÉPS, l'enseignant doit s'assurer qu'ils se sentent acceptés par les autres et respectés dans le groupe. Pour soutenir le besoin de compétence des élèves par la structure de la séance (selon la TAD), l'enseignant doit aider les élèves à comprendre ce qui est attendu d'eux et leur fournir les ressources nécessaires afin qu'ils se sentent capables de réussir la tâche demandée. En complément, la TBA propose une autre dimension visant à soutenir le besoin de compétence en mettant l'accent sur la maîtrise de la tâche. Pour ce faire, l'enseignant doit faire en sorte que l'élève réalise les apprentissages ciblés en tenant compte de ses habiletés. Il doit offrir des tâches adaptées aux multiples capacités des élèves en valorisant l'amélioration et les progrès personnels. Globalement, pour instaurer un climat motivationnel engageant en ÉPS, la littérature propose plusieurs stratégies qui soutiennent les trois besoins psychologiques de base des élèves sous quatre dimensions : le soutien de l'autonomie, le soutien de la compétence par la valorisation de la maîtrise (TBA), le soutien de la compétence par la structure de la séance (TAD) et le soutien de l'appartenance (voir Tableau 1).

Tableau 1*Stratégies soutenant les besoins psychologiques de base des élèves*

Dimensions du climat	Stratégies pour instaurer un climat motivationnel engageant
Soutien à l'autonomie	Tenir compte des opinions, intérêts, préférences et perspectives des élèves (1.1)
	Expliquer l'utilité et les raisons derrière une contrainte et/ou une activité imposée (2.1)
	Offrir des choix signifiants aux élèves (3.1)
	Offrir aux élèves des occasions de se pratiquer et de résoudre des problèmes par eux-mêmes, sans intervenir (4.1)
Soutien à la compétence (maîtrise)	Faire des démonstrations et/ou utiliser les élèves comme modèles positifs (8.2)
	Prévoir des tâches avec des variantes adaptées aux multiples capacités des élèves (9.2)
	Donner de la rétroaction positive axée sur la réalisation de la tâche et l'atteinte des objectifs ciblés (10.2)
	Insister sur l'effort et l'amélioration dans le processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats des élèves (11.2)
Soutien à la compétence (structure)	Donner une vue d'ensemble du contenu et de la structure du cours (15.3)
	Donner des objectifs clairs pour la séance et les apprentissages ciblés (16.3)
	S'assurer que les élèves respectent les consignes (verbales) (17.3)
	Offrir des conseils et de l'aide aux élèves pendant la tâche (18.3)
	Faire un retour sur le déroulement du cours et les apprentissages réalisés (19.3)
Soutien à l'appartenance	S'assurer que tous les élèves soient inclus et respectés dans le groupe (23.4)
	Démontrer de l'enthousiasme, de la passion et de l'énergie dans l'animation et la conduite du cours (24.4)
	Entretenir des conversations non pédagogiques avec les élèves (25.4)
	Porter attention aux propos et au bien-être des élèves (26.4)
	Interpeller les élèves par leur prénom quand l'opportunité se présente (27.4)

Note. Adapté de Girard et al., 2021. Les chiffres apparaissant dans le tableau font référence à ceux utilisés dans les tableaux de résultats (tableaux 4, 5, 6 et 7).

Par contraste, les stratégies qui ne répondent pas aux trois besoins psychologiques de base des élèves, ou nuisent à leur satisfaction, risquent de diminuer leur motivation

autodéterminée, ce qui pourrait réduire, entre autres, leur persévérance face aux défis rencontrés (Duda et al., 2018). Ce faisant, l'enseignant instaure alors un climat motivationnel que Duda (2013) qualifie de désengageant (voir Tableau 2).

Tableau 2

Stratégies entravant les besoins psychologiques de base des élèves

Dimensions du climat	Stratégies instaurant un climat motivationnel désengageant
Entrave à l'autonomie (contrôle)	Utiliser des promesses de récompenses pour favoriser la participation des élèves (5.1)
	Utiliser la menace de punitions pour favoriser la participation des élèves (6.1)
	Faire appel à son autorité pour favoriser la participation des élèves (7.1)
Entrave à la compétence (performance)	Mettre l'accent sur les élèves performants (12.2)
	Mettre l'accent sur les erreurs des élèves (13.2)
	Encourager la compétition entre les élèves (14.2)
Entrave à la compétence (chaos)	Donner peu d'explications sur le contenu et la structure du cours aux élèves (20.3)
	Être imprévisible pour les élèves (21.3)
	Laisser les élèves à eux-mêmes pendant les activités, sans jamais intervenir (22.3)
Entrave à l'appartenance	Être distant face aux élèves (28.4)
	Utiliser le sarcasme (29.4)
	Restreindre les occasions d'interactions et de discussions « avec » et « entre » les élèves (30.4)

Note. Adapté de Girard et al., 2021. Les chiffres apparaissant dans le tableau font référence à ceux utilisés dans les tableaux de résultats (tableaux 4, 5, 6 et 7).

Bien que tous les enseignants au Québec (Canada) suivent une formation de quatre ans qui vise à développer les 13 compétences professionnelles proposées par le référentiel du Ministère de l'Éducation (2020), les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants lors de leur entrée en poste diffèrent énormément (Tondreau et Robert, 2011). De manière générale, les enseignants auraient tendance à adopter un style d'enseignement contrôlant avec les élèves qui ne semblent pas motivés (Bonniot-Paquier et al., 2009). De plus, pour plusieurs, la compétition serait nécessaire pour donner un sens et assurer une

authenticité à l'ÉPS considérant le contexte sportif auquel ces cours se rattachent (Harvey et O'Donovan, 2013). Or, cet aspect compétitif pourrait nuire à l'engagement des élèves qui se perçoivent peu compétents par rapport aux autres (Nicholls, 1984; Reinboth et Duda, 2016). À l'inverse, certains enseignants d'ÉPS, croient que pour susciter le plaisir, la motivation et l'apprentissage des élèves, il est important d'expliquer la pertinence des activités proposées ainsi que de proposer des choix aux élèves auxquels ils peuvent adhérer librement (Bennie et al., 2017), ce qui tend à soutenir leur besoin d'autonomie (Deci et Ryan, 2000). Il est donc important que les enseignants d'ÉPS mettent en place des conditions favorables pour motiver les élèves, mais également pour maintenir et renforcer cette motivation, et ce, à long terme (Ryan et Deci, 2000b). Il est donc du ressort de la formation initiale d'outiller les enseignants afin qu'ils parviennent à mettre en place ces conditions (compétence professionnelle 8; Ministère de l'Éducation, 2020).

5.1.2.1. Rôle des croyances dans le choix des stratégies mises en œuvre par les enseignants

Plusieurs auteurs ont mis de l'avant le rôle des croyances dans le choix des stratégies privilégiées pour susciter la motivation des élèves en ÉPS (Aelterman et al., 2014; Pajares, 1992; Reeve et al., 2014). Par exemple, Reeve et al. (2014) ont évalué comment les croyances des enseignants en ÉPS influençaient leur style d'enseignement dans le but de soutenir la motivation des élèves. Pour ce faire, ils ont demandé aux participants de se prononcer sur l'efficacité, la normalité et la faisabilité de neuf stratégies motivationnelles appuyées par la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci et Ryan, 2000). Les résultats font valoir que les enseignants adhèrent à un style d'enseignement qui correspond à ce qu'ils considèrent efficace, faisable et comme étant la norme. Aelterman

et al. (2014) ont, quant à eux, évalué les impacts d'une formation basée sur les postulats de la TAD (Deci et Ryan, 2000). Les résultats ont montré que l'intervention avait eu un effet positif sur les croyances des enseignants et qu'elle permettait aux enseignants de croire davantage en l'efficacité et la faisabilité des stratégies motivationnelles présentées (Aelterman et al., 2014). Néanmoins, ces auteurs n'ont pas évalué la normalité perçue de ces stratégies. De plus, l'intervention a aussi eu un rôle positif dans la modification des pratiques pédagogiques, et ce, principalement au niveau de la mise en place d'une structure de cours contribuant à la satisfaction du besoin de compétence des élèves (Aelterman et al., 2014).

Puisqu'il s'avère difficile de modifier les croyances d'un individu (Nespor, 1987) et que celles-ci semblent avoir une grande influence dans le processus de formation initiale chez les étudiants (Richardson, 2003), il est important de s'appuyer sur les données probantes dans le domaine. À ce jour, la majorité des études portant sur les croyances relatives au soutien de la motivation des élèves en ÉPS ont été réalisées auprès d'enseignants déjà en poste. À notre connaissance, une étude a été effectuée auprès de futurs enseignants d'ÉPS (avant leur entrée en formation) et les résultats obtenus laissent entrevoir la nécessité d'investiguer davantage sur les croyances des étudiants en formation (de Guise et al., 2020). À cet effet, considérant la mise en place de la nouvelle compétence professionnelle visant à soutenir la motivation des élèves, considérant la baisse de la motivation chez les élèves du secondaire, considérant l'influence des croyances sur la filtration des apprentissages et considérant que les enseignants en insertion professionnelle se sentent peu outillés face au manque de motivation des élèves, Aelterman et al. (2013) recommandaient de s'intéresser aux croyances des étudiants avant même leur entrée en

formation afin d'orienter les contenus pédagogiques en fonction de leur bagage d'expérience.

5.2. OBJECTIFS

La présente étude cherche à examiner les croyances des étudiants en formation initiale au regard du soutien de la motivation des élèves en ÉPS. Plus précisément, elle se décline en deux objectifs spécifiques : 1) décrire les croyances des étudiants en formation initiale en enseignement de l'ÉPS relatives à l'efficacité, la normalité et la faisabilité d'un répertoire de stratégies motivationnelles et 2) explorer les associations entre ces croyances en considérant le sexe et le niveau d'étude (1^{re} à 4^e année de baccalauréat) des étudiants.

5.3. MÉTHODOLOGIE

5.3.1. Participants et procédures

La présente étude a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-20-26607.09; annexe A). Tous les étudiants des programmes francophones québécois d'enseignement de l'ÉPS ($n = 1\ 444$) ont été sollicités pour prendre part à cette étude. L'échantillon final comprend 548 participants¹ ($M_{\text{âge}} = 23,72$ [2,95], 19-42 ans ; hommes = 356) et correspond à une taille d'échantillon suffisante pour atteindre la puissance statistique désirée (calculée a priori). La majorité des questionnaires complétés proviennent des étudiants des cohortes qui ont eu du temps alloué pour la passation du questionnaire pendant un cours. Au total, 17 cohortes provenant de cinq universités² ont été rencontrées par un membre de l'équipe

¹ Au total, 609 répondants ont répondu au questionnaire, toutefois, 61 d'entre eux, n'ayant pas répondu à la totalité du questionnaire, ont été retirés de l'échantillon final.

² Bien que six universités aient été sollicitées, nous avons obtenu des réponses provenant de cinq universités seulement.

de recherche. Ces rencontres ont eu lieu à distance tel que convenu avec le comité de reprise des activités de recherche relativement à la pandémie de COVID-19. Durant ces rencontres, le chercheur ou les assistants de recherche préalablement formés pour les collectes de données ont présenté le questionnaire aux étudiants en précisant qu'ils n'étaient pas obligés de participer à l'étude et sont restés disponibles pour les questions potentielles. Les sept autres cohortes provenaient de trois universités différentes et n'ont pu être rencontrées pour différentes raisons (manque de temps dans les cours ou cours asynchrones). Un courriel explicatif a donc été envoyé aux différents professeurs ou chargés de cours de chacune de ces cohortes, dans lequel l'hyperlien du questionnaire se trouvait ainsi que les coordonnées des membres de l'équipe de recherche en cas de questions. Le tableau 3 présente les proportions de répondants ayant déjà pratiqué un sport (récréatif ou compétitif) ainsi que les répondants ayant de l'expérience comme entraîneur ou animateur de camp de jour selon leur niveau d'étude dans la formation initiale.

Tableau 3

Expériences préprofessionnelles vécues par les répondants selon le niveau d'étude

	1 ^{ère} année <i>n</i> = 209	2 ^e année <i>n</i> = 160	3 ^e année <i>n</i> = 69	4 ^e année <i>n</i> = 110	Total <i>n</i> = 548
Pratique d'un sport compétitif	82,8 %	90,0 %	81,2 %	80,7 %	84,3 %
Pratique d'un sport récréatif	90,4 %	93,8 %	94,2 %	96,4 %	93,1 %
Expérience comme entraîneur	64,1 %	69,4 %	62,3 %	73,6 %	67,3 %
Expérience comme animateur	42,8 %	56,3 %	66,7 %	65,1 %	54,2 %

5.3.2. Instruments de mesure

Les participants ont rempli un questionnaire en ligne d'une durée approximative de 20 minutes. Ce questionnaire avait été préalablement testé par 30 anciens étudiants de l'université d'attache de l'équipe de chercheurs pour valider la compréhension des

énoncés, la durée et la fluidité du questionnaire. Après ajustements, le questionnaire est constitué de deux sections : 1) variables sociodémographiques (âge, sexe, université, expériences comme athlète, expériences comme entraîneur/animateur) et 2) croyances relatives aux stratégies soutenant ou entravant la motivation des élèves (efficacité, faisabilité et normalité).

5.3.2.1. Croyances motivationnelles

Pour répondre aux objectifs de l'étude, le questionnaire proposait les 30 stratégies au regard du soutien et de l'entrave des besoins psychologiques des élèves présentées dans les tableaux 1 et 2. Les croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies proposées provenaient du *Beliefs questionnaire* d'Aelterman et al. (2014) et de Reeve et al. (2014). Par souci d'alléger le questionnaire pour les répondants, le présent questionnaire a été créé de manière à ce que les répondants se prononcent à trois reprises en lisant une seule fois un libellé. Pour chaque stratégie présentée, les répondants devaient se prononcer en utilisant une échelle de Likert à 5 points (1. *Fortement en désaccord* ; 2. *Assez en désaccord* ; 3. *Je ne sais pas/ ni en accord, ni en désaccord* ; 4. *Assez en accord* et 5. *Totalement en accord*) pour chacun des libellés suivants : 1) Cochez votre niveau d'accord quant à l'efficacité de cette stratégie pour motiver les élèves (comment je considère que c'est efficace pour motiver les élèves); 2) Cochez votre niveau d'accord quant à la faisabilité de cette stratégie pour motiver les élèves (comment je considère que c'est faisable/réaliste d'utiliser cette stratégie en ÉPS); 3) Cochez votre niveau d'accord quant à la normalité de cette stratégie parmi les enseignants (comment je considère que l'utilisation de cette stratégie est populaire).

5.3.3. Analyses des données

Afin de répondre au premier objectif, nous avons créé trois catégories de répondants pour simplifier l'analyse de leurs réponses. Ainsi, les scores 1 (*Fortement en désaccord*) et 2 (*Assez en désaccord*) forment la catégorie « désaccord » et les scores 4 (*Assez en accord*) et 5 (*Totalement en accord*) réfèrent à la catégorie « accord »³. Puis, nous avons calculé la proportion de réponses pour chacune de ces trois catégories. Finalement, pour répondre au second objectif visant à explorer les associations entre ces croyances en considérant le sexe (variable nominale dichotomique à deux niveaux) et le niveau d'étude (1^{re} à 4^e année de baccalauréat; variable ordinale à quatre niveaux) des étudiants, des analyses de correspondances multiples (ACM) ont été effectuées à l'aide du logiciel XLStats par Addinsoft. L'ACM est composée de deux volets : 1. un volet de représentation graphique décrivant les patrons d'agglomération sur un plan à deux dimensions des modalités de données (ex. : sexe-1 : homme; niveau 4 : 4^{ème} année de formation en éducation physique et à la santé; 1.1 Efficacité-5 : se déclare totalement en accord quant à l'efficacité de la stratégie Tenir compte des opinions, intérêts, préférences et perspectives des élèves, etc.); 2. Un volet statistique rapportant les contributions relatives des modalités de variables pour chaque dimensions, l'inertie des dimensions et les valeurs des COS^2 permettant d'apprécier la qualité de la représentation des points sur le plan dimensionnel. À cet effet, plus l'inertie des dimensions est élevée, plus les patrons d'organisation des modalités de réponses sont clairs et faciles à interpréter et plus fortes sont les associations statistiques entre modalités de variables.

³ Les tableaux complets sont présentés en annexe B.

5.4. RÉSULTATS

5.4.1. Proportions des croyances des répondants

La prochaine section présente les proportions de réponses face à l'accord, l'incertitude et le désaccord des participants selon le niveau d'efficacité, de faisabilité et de normalité des stratégies de chacune des dimensions du climat motivationnel. Globalement, les répondants semblent en accord avec la majorité des stratégies soutenant les besoins des élèves. En ce qui concerne le soutien de l'autonomie des élèves, le tableau 4 indique que les répondants semblent généralement en accord avec l'efficacité et la faisabilité des stratégies présentées (entre 73,1 et 92,7 % des répondants).

Tableau 4

Proportions des croyances face aux stratégies soutenant et entravant le besoin d'autonomie

	DÉSACCORD (%)			NEUTRE (%)			ACCORD (%)		
	E	F	N	E	F	N	E	F	N
Intérêt (1.1)	0,4	6,8	20,2	6,4	18,2	23,4	92,7	74,6	55,8
Utilité et raisons (2.1)	2,8	2,4	12,0	9,3	10,9	28,5	87,9	86,6	59,5
Offre de choix (3.1)	0,5	2,6	11,6	9,9	18,2	34,7	89,4	79,0	53,7
Occasions de pratique (4.1)	8,7	8,4	19,5	15,3	17,7	33,9	75,4	73,1	45,6
Menace de punir (5.1)	66,6	44,9	43,2	17	21,5	24,8	16,4	33,4	31,8
Récompenses (6.1)	27,0	18,9	23,3	31,8	32,1	36,5	41,1	48,7	39,6
Autorité (7.1)	37,2	19,4	19,4	27,9	25,7	29,4	34,5	54,2	50,7

Note. E = efficacité; F = faisabilité; N = normalité. Certains totaux n'arrivent pas à 100 % à cause des données manquantes qui varient entre 0,2 % et 0,9 %.

De manière plus spécifique, la stratégie « offrir aux élèves des occasions de se pratiquer et de résoudre des problèmes par eux-mêmes, sans intervenir (4.1) » est celle qui semble faire moins l'unanimité avec 75 % des répondants étant en accord avec son niveau d'efficacité, alors que plus de 87,9 % des répondants sont en accord avec l'efficacité des trois autres stratégies visant à soutenir ce besoin. Toutefois, la normalité de ces stratégies semble plus incertaine alors qu'un peu plus de la moitié des étudiants ont répondu être en accord avec leur normalité, tandis qu'en moyenne 30 % des répondants n'étaient pas en

mesure de se prononcer. Par ailleurs, les croyances quant aux stratégies entravant ce besoin semblent très réparties entre le niveau de désaccord, l'incertitude et le niveau d'accord. Effectivement, les stratégies « utiliser des promesses de récompenses pour favoriser la participation des élèves (6.1) » et « faire appel à son autorité pour favoriser la participation des élèves (7.1) » sont considérées comme efficaces, faisables et faisant partie de la norme par une certaine proportion de répondants (entre 34,5 et 54,2 %). Finalement, la stratégie « utiliser la menace de punitions pour favoriser la participation des élèves (5.1) » semble être faiblement reconnue comme étant efficace (16,4 %), faisable (33,4 %) et normale (31,8 %). En comparant les résultats présentés dans le tableau 4 et le tableau 5, il est possible de constater que les croyances sont plus favorables au soutien du besoin de compétence par la valorisation de la maîtrise qu'au soutien de l'autonomie.

Tableau 5

Proportions des croyances face aux stratégies soutenant et entravant le besoin de compétence (maîtrise)

	DÉSACCORD (%)			NEUTRE (%)			ACCORD (%)		
	E	F	N	E	F	N	E	F	N
Démonstrations (8.2)	0,5	0,7	1,6	5,7	2,9	8,0	93,8	96,0	90,4
Variante (9.2)	0,4	3,3	11,9	1,3	9,5	18,8	98,0	86,9	69,0
Rétroaction positive (10.2)	0,2	0,6	5,4	1,3	2,2	15,1	98,5	97,2	79,2
Effort et amélioration (11.2)	1,1	1,1	9,3	1,5	4,2	14,1	96,7	93,6	75,4
Accent sur la performance (12.2)	66,6	38,5	33,4	21,4	21,7	29,2	12,0	39,7	37,2
Accent sur les erreurs (13.2)	73,2	46,7	48,8	13,0	19,9	28,3	13,3	32,7	22,4
Compétition (14.2)	20,3	12,4	13,5	28,8	26,6	31,2	50,2	59,8	54,4

Note. E = efficacité; F = faisabilité ; N = normalité. Certains totaux n'arrivent pas à 100 % à cause des données manquantes qui varient entre 0,2 % et 1,3 %.

Le niveau d'accord est très élevé quant à l'efficacité et la faisabilité des quatre stratégies visant à soutenir le besoin de compétence par la maîtrise de la tâche (entre 86,9 et 98,5 %) avec le plus haut taux de répondants attribué à la stratégie « donner de la

rétroaction positive axée sur la réalisation de la tâche et l'atteinte des objectifs ciblés (10.2) » pour les motiver. Parallèlement, le niveau d'accord quant à la normalité de ces stratégies est moins élevé (entre 69 et 90,4 %). De l'autre côté, le niveau d'accord quant aux stratégies entravant le besoin de compétence semble être très réparti. Effectivement, le niveau de désaccord quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies « mettre l'accent sur les élèves performants (12.2) » et « mettre l'accent sur les erreurs des élèves (13.2) » est réparti entre 38,5 et 66,6 % tandis qu'entre 13 % et 31,2 % des répondants ont de la difficulté à se prononcer face à ces stratégies. Finalement, la stratégie « encourager la compétition entre les élèves (14.2) » est celle qui soulève le plus haut niveau d'accord, alors que plus de la moitié des répondants sont en accord tant avec l'efficacité (50,2 %) que la faisabilité (59,8 %) et la normalité (54,4 %) de cette stratégie.

Tableau 6

Proportions des croyances face aux stratégies soutenant et entravant le besoin de compétence (structure)

	DÉSACCORD (%)			NEUTRE (%)			ACCORD (%)		
	E	F	N	E	F	N	E	F	N
Vue d'ensemble (15.3)	0,7	0,5	8,4	8,9	7,3	17,3	90,3	91,8	74,2
Objectifs clairs (16.3)	0,2	0,2	6,2	1,6	2,2	14,1	98,0	96,9	79,2
Respect des consignes (17.3)	1,5	1,3	2,0	7,7	11,7	11,1	90,9	87,1	86,3
Conseils et aide (18.3)	1,4	1,5	2,9	1,5	2,4	8,0	96,1	95,4	88,0
Retour sur la séance (19.3)	0,9	0,5	9,3	5,7	4,4	15,7	92,5	94,2	73,9
Peu d'explications (20.3)	77,6	51,7	55,7	9,5	15,9	20,8	12,6	32,0	23,1
Élèves à eux-mêmes (21.3)	77,2	57,5	62,4	13,3	17,9	27,2	7,9	23,3	9,1
Imprévisible (22.3)	58,9	46,5	54,4	25,2	30,5	33,9	15,0	21,9	10,2

Note. E = efficacité; F = faisabilité ; N = normalité. Certains totaux n'arrivent pas à 100 % à cause des données manquantes qui varient entre 0,2 % et 1,5 %.

Tout comme pour le besoin de compétence par la valorisation de la maîtrise, le niveau d'accord quant à l'efficacité des stratégies visant à soutenir le besoin de compétence par la structure est particulièrement élevé. Effectivement, tel que présenté dans le tableau

6, le plus bas taux de répondants ayant répondu être en accord avec l'efficacité de la stratégie « donner une vue d'ensemble du contenu et de la structure du cours (15.3) » est de 90,3 % tandis que le plus haut taux est de 98 % pour la stratégie « donner des objectifs clairs pour la séance et les apprentissages ciblés (16.3) ». La normalité des stratégies fait moins l'unanimité chez les répondants, les proportions variant entre 73,9 et 88 %. Parallèlement, les croyances face aux stratégies susceptibles d'entraver le besoin de compétence sont celles étant les moins considérées comme efficaces, faisables et normales par rapport aux autres dimensions du climat motivationnel. À cet effet, ce sont seulement entre 9,1 et 32 % des répondants qui sont en accord avec les trois stratégies entravant ce besoin, sauf dans le cas de la faisabilité quant à la stratégie « être imprévisible pour les élèves (22.3) ».

Tableau 1

Proportions des croyances face aux stratégies soutenant et entravant le besoin d'appartenance

	DÉSACCORD (%)			NEUTRE (%)			ACCORD (%)		
	E	F	N	E	F	N	E	F	N
Inclusion et respect (23.4)	0,2	2,6	11,1	1,6	13,7	14,1	98,1	83,8	74,5
Enthousiasme et passion (24.4)	0,4	0,4	3,7	0,7	1,8	14,1	98,9	97,8	82,0
Conversation non-pédagogique (25.4)	16,8	15	18,8	27	24,5	37,2	56,0	60,4	43,8
Propos et bien-être (26.4)	0,6	0,5	4,6	2,2	4,7	15,3	96,7	94,2	79,6
Prénom (27.4)	1,2	1,6	1,5	4,7	4,4	6,2	93,2	93,2	91,3
Distant face aux élèves (28.4)	86,7	60,0	68,7	9,1	18,2	23,9	4,0	21,4	7,1
Sarcasme (29.4)	46,7	34,5	39,0	30,3	32,3	39,6	22,2	32,7	20,8
Restreindre les échanges (30.4)	58,2	42,6	45,4	24,3	29,0	31,6	16,9	27,5	22,3

Note. E = efficacité; F = faisabilité ; N = normalité. Certains totaux n'arrivent pas à 100 % à cause des données manquantes qui varient entre 0,2 % et 1,1 %.

La stratégie « entretenir des conversations non-pédagogiques avec les élèves (25.4) » soulève certaines incertitudes alors que près du quart des répondants sont

incertains et qu'environ la moitié des répondants est en accord avec l'efficacité, la faisabilité et la normalité de celle-ci. Les deux stratégies reconnues par le plus haut taux de répondants sont celles qui consistent à « démontrer de l'enthousiasme, de la passion et de l'énergie dans l'animation et la conduite du cours (24.4) » (efficacité : 98,9 % ; faisabilité : 97,8 % ; normalité : 82 %) et « interpeller les élèves par leur prénom quand l'opportunité se présente (27.4) » (efficacité : 93,2 % ; faisabilité : 93,2 % et normalité : 91,3 %). Toutefois, les croyances sont plus réparties face aux stratégies qui entravent le besoin d'appartenance, notamment les stratégies « utiliser le sarcasme (29.4) » et « restreindre les occasions d'interactions et de discussions « avec » et « entre » les élèves (30.4) ». Effectivement, toutes les proportions, tant au niveau de l'efficacité, de la faisabilité et de la normalité de ces deux stratégies sont entre 16,9 % et 58,2 % et ce, tant pour les réponses indiquant le désaccord, l'incertitude ainsi que l'accord face à ces stratégies.

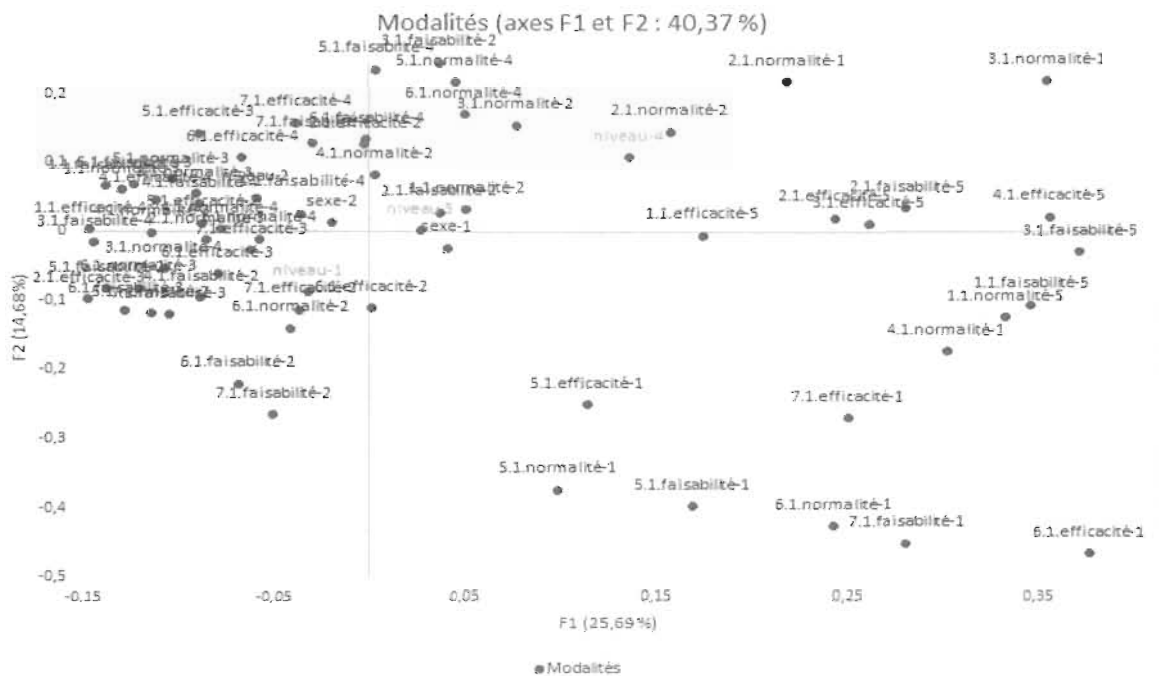
5.4.2. Analyses par correspondances multiples

La prochaine section présente les résultats des ACMs réalisés pour répondre au second objectif de la présente étude. Par souci d'alléger la lecture des résultats, les proportions de répondants correspondant aux patrons d'associations mentionnés ne sont pas incluses dans le texte. Il est toutefois possible de se référer aux proportions de réponses présentées dans le cadre de l'objectif 1 (voir tableaux 4, 5, 6 et 7). Néanmoins, une distinction s'impose, car les modalités de réponse 1 et 2 ainsi que 4 et 5 ont été combinées pour répondre à l'objectif 1, ce qui n'est pas le cas pour les ACMs (les modalités de réponses ont été conservées de 1 à 5). Pour le lecteur désirant consulter les proportions en fonction de chacune des modalités de réponses, il est possible de se référer à l'annexe B.

La figure 1 présente les résultats relatifs aux stratégies soutenant ou entravant la satisfaction du besoin d'autonomie. Les deux premières dimensions de cette solution présentent une inertie modérée de 40,37 %. La première dimension explique une proportion de 25,69 % et la deuxième dimension explique 14,68 % de cette inertie. On discerne une organisation des données qui manque de spécificité, ce qui concorde avec la nature exploratoire de l'étude.

Figure 1

Représentation symétrique des patrons d'associations entre les modalités des variables liées aux croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies relatives au besoin d'autonomie selon le sexe et le niveau d'étude



Dans la partie inférieure droite du graphe (figure 1), les modalités de réponses très faibles ($-1^4 = \text{fortement en désaccord}$) pour les stratégies signalant de l'entrave à

⁴ Les chiffres précédés d'un tiret, tel que dans le graphe, font référence à la réponse donnée (ex. $-1 = \text{fortement en désaccord}$; $-5 = \text{fortement en accord}$), alors que les chiffres non précédés d'un tiret font plutôt référence au numéro de la stratégie (voir Tableaux 1 et 2 de l'article).

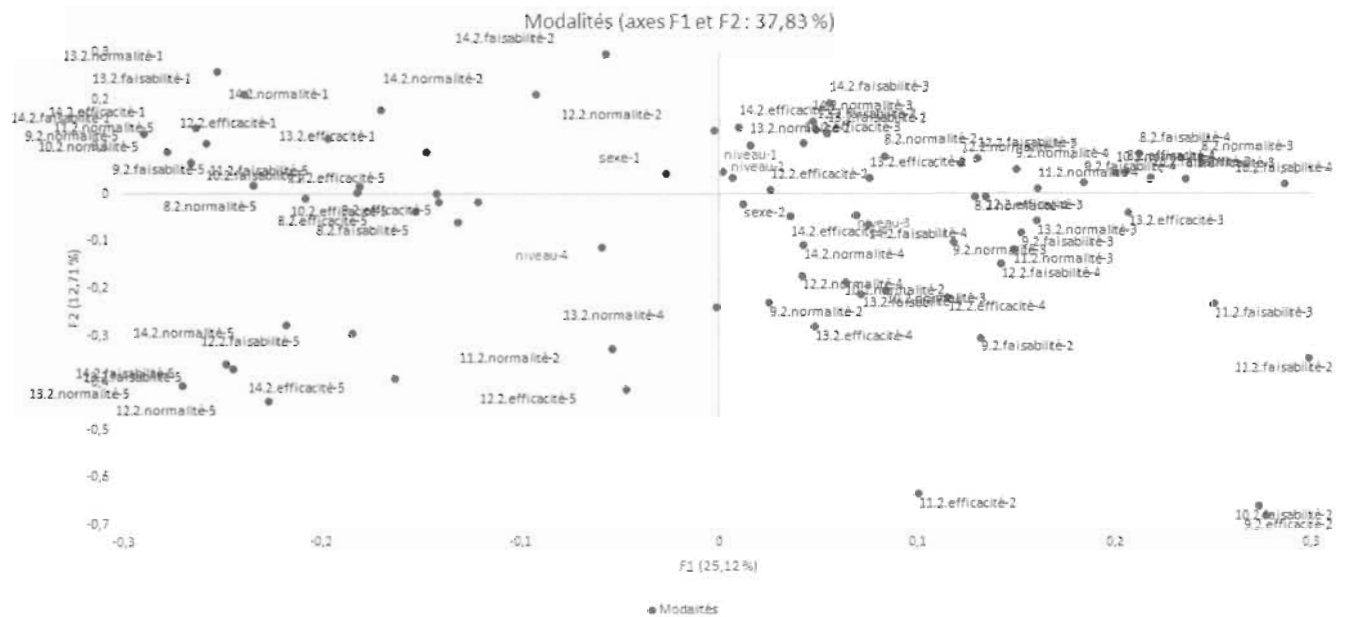
l'autonomie se regroupent de manière très relâchée, mais claire. Ces stratégies sont « utiliser la menace de punitions pour favoriser la participation des élèves (5.1) », « utiliser des promesses de récompenses pour favoriser la participation des élèves (6.1) » pour les croyances quant à son efficacité et sa normalité ainsi que « faire appel à son autorité pour favoriser la participation des élèves (7.1) » pour la croyance quant à sa faisabilité. Ce groupement inclut aussi la modalité très faible (-1 = *fortement en désaccord*) de la stratégie soutenant l'autonomie « offrir aux élèves des occasions de se pratiquer et de résoudre des problèmes par eux-mêmes, sans intervenir (4.1) » quant à la croyance sur la normalité de cette stratégie. Dans la partie centro-médiane droite du schéma (figure 1), un peu en-dessous et un peu au-dessus de l'axe des x , un nuage un peu plus dense regroupe les modalités très élevées (-5 = *fortement en accord*) des stratégies soutenant l'autonomie : « tenir compte des opinions, intérêts, préférences et perspectives des élèves (1.1) », « expliquer l'utilité et les raisons derrière une contrainte et/ou une activité imposée (2.1) », « offrir des choix signifiants aux élèves (3.1) » et « offrir aux élèves des occasions de se pratiquer et de résoudre des problèmes par eux-mêmes, sans intervenir (4.1) ». Dans un nuage nettement plus dense situé dans la partie supérieure gauche du graphe se rassemblent les modalités modérées (-3 = *je ne sais pas/ni en accord ni en désaccord*) et élevées (-4 = *assez en accord*) des stratégies signalant de l'entrave à l'autonomie. Ces stratégies sont associées d'assez près, mais avec une opposition symétrique modérée, aux modalités faibles (-2 = *assez en désaccord*) et modérées (-3 = *je ne sais pas/ni en accord ni en désaccord*) des stratégies soutenant l'autonomie. Dans la partie supérieure droite du graphe, près de l'axe des y , les modalités élevées (-4 = *assez en accord*) des stratégies « utiliser la menace de punitions pour favoriser la participation des élèves (5.1) » et « utiliser

des promesses de récompenses pour favoriser la participation des élèves (6.1) sont rassemblées avec les modalités faibles (-2 = *assez en désaccord*) de la stratégie soutenant l'autonomie « offrir des choix signifiants aux élèves (3.1) ».

La figure 2 relative aux stratégies soutenant et entravant le besoin de compétence (maîtrise vs performance) indique que les deux premières dimensions de cette solution présentent une inertie modérée de 37,83 %. La première dimension explique 25,12 % et la dimension 2 explique 12,71 % de cette inertie. On discerne une organisation plutôt grossière des modalités de réponses.

Figure 2

Représentation symétrique des patrons d'associations entre les modalités des variables liées aux croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies relatives au besoin de compétence-maîtrise selon le sexe et le niveau d'étude



Dans le cadran inférieur gauche sont concentrées les modalités très élevées (-5 = *fortement en accord*) de toutes les stratégies se rapportant à l'entrave de la compétence

(performance). On remarque aussi que ces modalités tendent à être davantage associées à la quatrième année de formation.

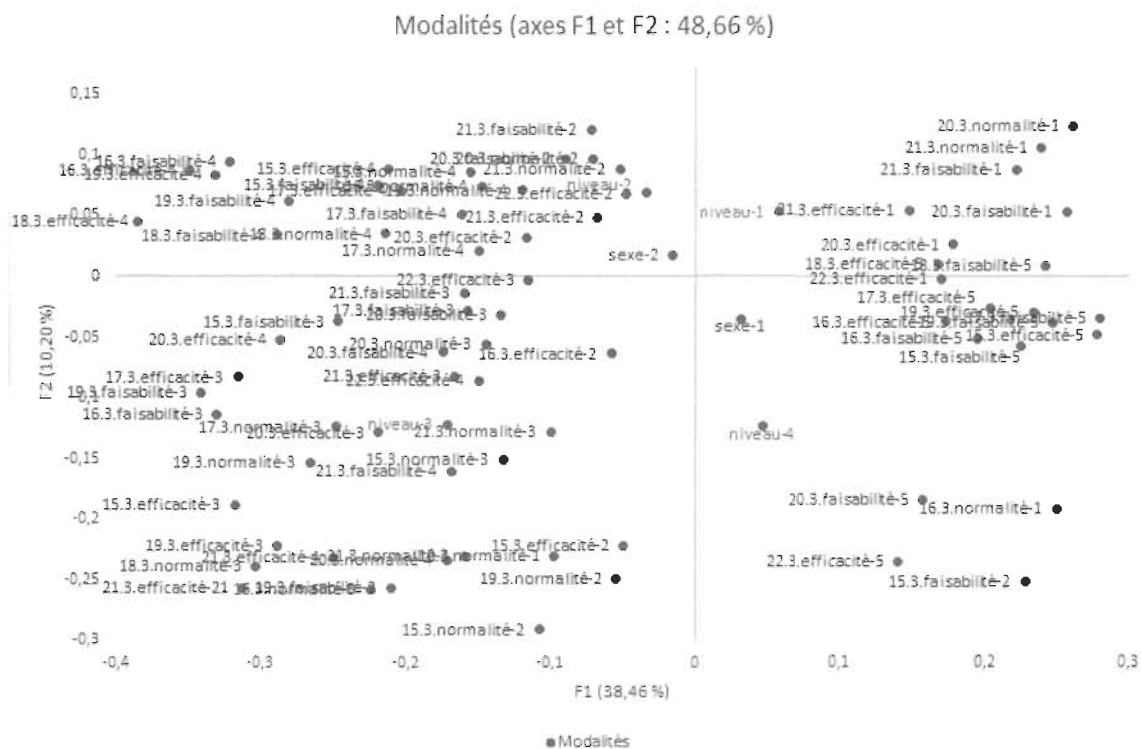
Dans le cadran supérieur gauche sont concentrées les modalités très faibles (-1 = *fortement en désaccord*) et faibles (-2 = *assez en désaccord*) des stratégies signalant une entrave à la compétence (performance). Les modalités faibles (-2 = *assez en désaccord*) sont plus étroitement associées aux modalités très élevées (-5 = *fortement en accord*) des énoncés signalant le soutien de la compétence (maîtrise; ex. faire des démonstrations et/ou utiliser les élèves comme modèles positifs [8.2], prévoir des tâches avec des variantes adaptées aux multiples capacités des élèves [9.2] et donner de la rétroaction positive axée sur la réalisation de la tâche et l'atteinte des objectifs ciblés [10.2]). Ces croyances sont davantage associées aux étudiants de sexe féminin (sexe-1).

La portion de droite du schéma (figure 2) tend à associer de manière assez grossière (manque de spécificité d'où la faible inertie de la solution) les croyances des étudiants des trois premières années de formation (niveau-1, niveau-2 et niveau-3) aux modalités faibles (-2 = *assez en désaccord*) à élevées (-4 = *assez en accord*) de l'ensemble des stratégies signalant du soutien (maîtrise) et de l'entrave à la compétence (performance).

La figure 3 relative au soutien et à l'entrave de la compétence (structure vs chaos) indique que les deux premières dimensions de cette solution présentent une inertie modérée à élevée de 48,66 %. La première dimension explique 34,46 % et la dimension 2 explique 10,20 % de cette inertie. On discerne une organisation plus resserrée des modalités de réponse aux énoncés.

Figure 3

Représentation symétrique des patrons d'associations entre les modalités des variables liées aux croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies relatives au besoin de compétence - structure selon le sexe et le niveau d'étude



Dans la partie médio-supérieure droite du schéma (figure 3), on constate l'agglomération plutôt condensée des modalités de réponses très faibles (-1 = *fortement en désaccord*) des stratégies signalant une entrave à la compétence (donner peu d'explications sur le contenu et la structure du cours aux élèves [20.3], laisser les élèves à eux-mêmes pendant les activités, sans jamais intervenir [21.3] et être imprévisible pour les élèves [22.3]). Fait intéressant, ces modalités sont associées aux modalités de réponses très élevées (-5 = *fortement en accord*) des stratégies « donner une vue d'ensemble du contenu et de la structure du cours (15.3) », « donner des objectifs clairs pour la séance et les apprentissages ciblés (16.3) », « s'assurer que les élèves respectent les consignes (17.3) » et « offrir des conseils et de l'aide aux élèves pendant la tâche (18.3) ». Ce patron

d'associations de croyances positives relatives aux stratégies soutenant la compétence par la structure est davantage attribuable aux étudiants de sexe féminin (sexe-1) ainsi qu'aux étudiants de 1^{ère} année (niveau-1).

Dans la partie inférieure droite du schéma, les modalités très élevées (-5 = *fortement en accord*) relatives à la stratégie entravant la compétence (chaos) « donner peu d'explications sur le contenu et la structure du cours aux élèves (20.3) » tendent à être associées aux croyances d'étudiants de 4^{ème} année (niveau-4) de même qu'aux modalités très faibles (-1 = *fortement en désaccord*) et faibles (-2 = *assez en désaccord*) des stratégies « donner une vue d'ensemble du contenu et de la structure du cours (15.3) » et « donner des objectifs clairs pour la séance et les apprentissages ciblés (16.3) ».

Dans la partie supérieure gauche du graphe (figure 3), on remarque une tendance à l'agglomération des modalités élevées (-4 = *assez en accord*) correspondant à des stratégies soutenant la compétence (structure) telles que « donner une vue d'ensemble du contenu et de la structure du cours (15.3)», « donner des objectifs clairs pour la séance et les apprentissages ciblés (16.3) », « s'assurer que les élèves respectent les consignes (verbales ; 17.3) », « offrir des conseils et de l'aide aux élèves pendant la tâche (18.3)» ainsi que « faire un retour sur le déroulement du cours et les apprentissages réalisés (19.3) ». Ces modalités élevées tendent à être associées aux modalités faibles (-2 = *assez en désaccord*) des stratégies entravant la compétence (chaos). Ces croyances tendent à être davantage partagées par les étudiants de sexe masculin (sexe-2) et les étudiants de 2^e année (niveau-2).

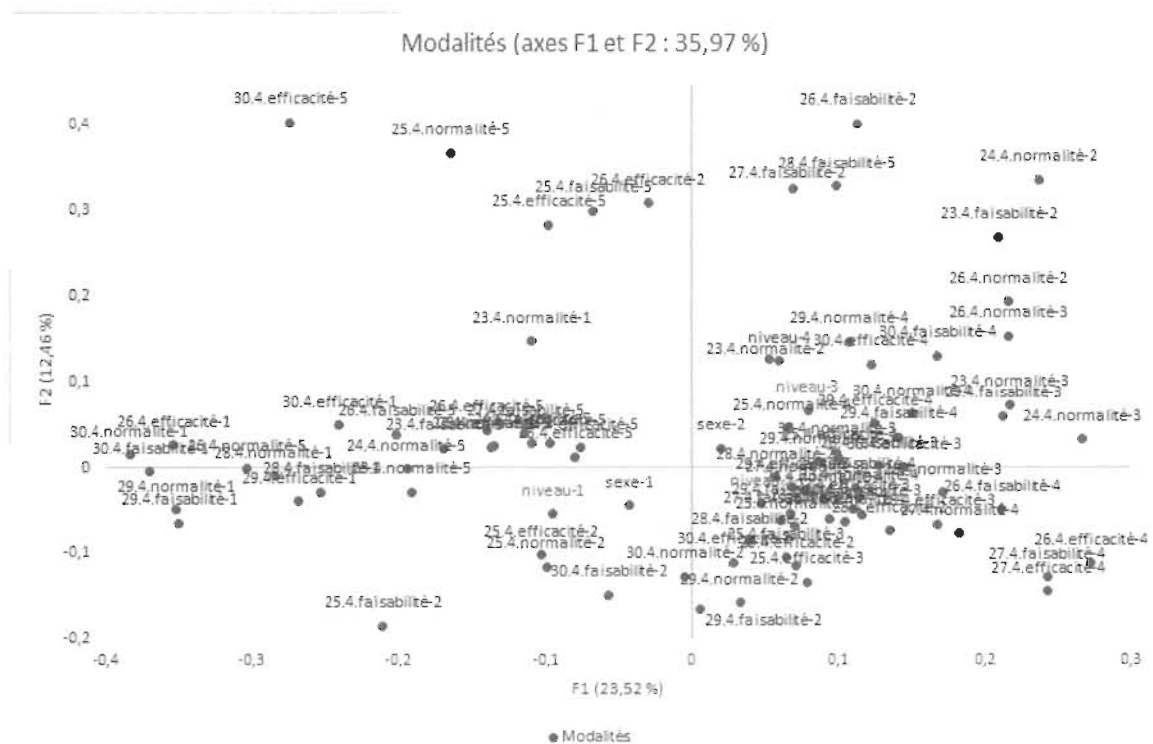
Enfin, la partie inférieure gauche du graphe condense les croyances surtout partagées par les étudiants de 3^{ème} année (niveau-3) à l'effet que les modalités faibles (-2

= assez en désaccord) et modérées (-3 = je ne sais pas/ni en accord ni en désaccord) des stratégies soutenant et entravant le besoin d'autonomie tendent à se regrouper.

Finalement, la figure 4, relative au soutien et à l'entrave du besoin d'appartenance des élèves indique que les deux premières dimensions de cette solution présentent une inertie modérée de 23,52 %. La première dimension explique 25,12 % et la dimension 2 explique 12,46 % de cette inertie. On discerne une organisation grossière des données qui manque de spécificité.

Figure 4

Représentation symétrique des patrons d'associations entre les modalités des variables liées aux croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies relatives au besoin d'appartenance selon le sexe et le niveau d'étude



Dans la partie centro-médiane gauche du graphe (figure 4) on constate que les modalités très faibles (-1 = totalement en désaccord) des stratégies entravant le besoin

d'appartenance soit « être distant face aux élèves (28.4) », « utiliser le sarcasme (29.4) » ainsi que « restreindre les occasions d'interactions "avec" et "entre" les élèves (30.4) » s'agglomèrent à proximité de l'axe des x . Le nuage étant assez dense, on peut dire que ces modalités sont étroitement associées avec les modalités très élevées (-5 = *totalelement en accord*) de trois stratégies signalant du soutien à l'appartenance soit « s'assurer que tous les élèves soient inclus et respectés dans le groupe (23.4) », « démontrer de l'enthousiasme, de la passion et de l'énergie dans l'animation et la conduite du cours (24.4) » ainsi que « porter attention aux propos et au bien-être des élèves (26.4) ». Ce patron d'associations de modalités des stratégies entravant et soutenant le besoin d'appartenance marque des oppositions nettes. On constate aussi que ce patron correspond davantage aux croyances des étudiants de sexe féminin (sexe-1) et de 1^{ère} année de formation (niveau-1).

Dans la partie supérieure droite du graphe, c'est le patron opposé qui se dessine en ce sens que ce sont les modalités élevées (-4 = *assez en accord*) et très élevées (-5 = *totalelement en accord*) des stratégies signalant l'entrave à l'appartenance qui tendent à se rassembler, mais avec une densité modérée. Ces résultats sont associés aux modalités faibles (-2 = *assez en désaccord*) et modérées (-3 = *je ne sais pas/ni en accord ni en désaccord*) de stratégies soutenant l'appartenance notamment « s'assurer que tous les élèves soient inclus dans le groupe (23.4) », « démontrer de l'enthousiasme et de la passion (24.4) » et « porter attention aux propos et au bien-être des élèves (26.4) » ainsi que élevé (-4 = *assez en accord*) de la stratégie « entretenir des conversations non-pédagogiques avec les élèves (25.4) ». Ce regroupement qui ne marque pas franchement d'opposition symétrique entre l'entrave et le soutien de l'appartenance (sauf pour la stratégie 25.4) concerne davantage les croyances des étudiants de sexe masculin (sexe-2) et de 3^e année

(niveau-3). Finalement, la partie inférieure du graphe rassemble des modalités de réponses faibles (-2 = *assez en désaccord*) à élevées (-4 = *assez en accord*) signalant à la fois l'entrave et le soutien du besoin, ce qui dénote une incertitude chez les participants.

5.5. DISCUSSION

La présente étude visait à explorer les croyances des étudiants pendant leur formation en enseignement de l'ÉPS en ce qui concerne l'efficacité, la faisabilité et la normalité de stratégies s'appuyant sur le concept du climat motivationnel engageant et désengageant de Duda (2013). Spécifiquement, elle visait à répondre à deux objectifs spécifiques, soit de décrire les croyances des étudiants en formation initiale en enseignement de l'ÉPS relatives à l'efficacité, la normalité et la faisabilité des stratégies motivationnelles et 2) explorer les patrons d'associations entre ces croyances en considérant le sexe et le niveau d'étude (1^{re} à 4^e année de baccalauréat) des étudiants. Les prochaines sous-sections aborderont les deux objectifs en fonction des quatre dimensions du climat motivationnel : autonomie, compétence (maîtrise), compétence (structure) et appartenance. En général, les résultats indiquent que les croyances des étudiants sont majoritairement favorables quant à l'efficacité et à la faisabilité des stratégies qui mettent de l'avant un climat motivationnel engageant. Autrement dit, pendant la formation initiale, il appert que les étudiants croient en l'efficacité des stratégies présentées pour soutenir les besoins des élèves et susciter leur engagement. De plus, ils semblent majoritairement croire que ces stratégies peuvent facilement être mises en œuvre. Toutefois, les étudiants considèrent, dans une moins grande mesure, que l'application de ces stratégies soit la norme dans les écoles. Plus spécifiquement, on remarque que les stratégies visant à soutenir le besoin de compétence, tant par la maîtrise que par la structure, semblent être considérées

comme plus efficaces, faisables et normales par les étudiants. Tandis que les stratégies visant à soutenir les besoins d'autonomie et d'appartenance sont moins reconnues par les étudiants. En ce sens, les réponses des étudiants sembleraient plus divergentes quant aux stratégies soutenant de ces deux besoins par rapport au besoin de compétence. Bien que ces résultats soient encourageants puisque les croyances des étudiants sont positivement reliées à la mise en place d'un climat motivationnel engageant, les étudiants semblent plus mitigés face aux stratégies qui entravent les besoins en plus d'avoir une tendance à croire en l'efficacité, la faisabilité et la normalité de ces stratégies, ce qui pourrait nuire à leur capacité à motiver les élèves lors de leur entrée en poste.

Les résultats obtenus dans la présente étude suggèrent que les futurs enseignants d'ÉPS considèrent les stratégies visant à soutenir le besoin d'autonomie des élèves comme particulièrement importantes. En ce sens, parmi les stratégies proposées dans le tableau 1 et présentées aux étudiants lors de la collecte de données, le fait d'expliquer l'utilité et le raisonnement derrière une contrainte (2.1) est considéré comme efficace et faisable par plus de 85 % des étudiants. Plusieurs auteurs reconnaissent l'importance de soutenir le besoin d'autonomie des élèves afin de maintenir ou d'améliorer leur engagement en ÉPS, notamment en proposant des tâches aux élèves qui les intéressent et qui alimentent leur curiosité (Haerens et al., 2013; Vansteenkiste et al., 2004). De même, certains enseignants, spécifiquement en ÉPS, soulèvent que pour susciter le plaisir, la motivation et l'apprentissage des élèves, il est important d'expliquer la pertinence et le sens des activités proposées (Bennie et al., 2017; Florence et al., 1998; Reeve et Jang, 2006). Cette stratégie est d'ailleurs considérée comme l'une des plus essentielles pour aider les élèves à comprendre l'utilité de ce qui leur est proposé (Reeve et Jang, 2006). Ce faisant, l'élève

intègre suffisamment le raisonnement proscrit pour adhérer et s'intéresser au comportement mis en place (Assor et al., 2002; Reeve et Jang, 2006). En agissant de la sorte, les enseignants soutiennent alors le besoin d'autonomie de leurs élèves, ce qui les conduit à s'engager de manière plus autodéterminée dans la tâche (Deci et Ryan, 2000). Parallèlement, le fait d'offrir des choix a été reconnu fortement reconnu comme efficace et faisable par les étudiants dans le cadre de la présente étude. Il s'agit d'ailleurs d'une stratégie qui représente l'un des principaux prédicteurs de l'engagement des élèves en ÉPS (El-Sherif, 2014; Xiang et Gao, 2013). Il s'agit également d'une stratégie. Or, il y aurait lieu de se questionner à comprendre pourquoi les étudiants, bien qu'ils trouvent ces stratégies efficaces et faisables, ne les considèrent pas comme faisant partie de la norme chez les enseignants d'ÉPS au Québec. Nous estimons que les expériences en tant qu'ancien élève d'ÉPS (Desbiens et al., 2019) ainsi que les expériences vécues en stage pourraient influencer ce type de croyances et qu'il serait intéressant de comprendre comment ces croyances affectent ensuite les choix pédagogiques privilégiés par les étudiants (Crahay et al., 2010). Finalement, nous n'avons pas relevé de différences entre les hommes et les femmes quant aux croyances face au besoin d'autonomie, bien que selon les résultats de Reeve et al. (2014), nous nous attendions à potentiellement voir certaines distinctions. Effectivement, les auteurs de cette étude avaient relevé que les enseignantes avaient plus fortement reconnu comme favorables les stratégies soutenant le besoin d'autonomie et comme défavorables les stratégies entravant ce besoin (Reeve et al., 2014).

Bien que les croyances des étudiants soient favorables envers les stratégies visant à soutenir le besoin d'autonomie, les stratégies qui entravent ce besoin sont également considérées comme efficaces sur l'engagement des élèves en ÉPS. À cet effet, Reeve

(2009) a soulevé plusieurs raisons qui pourraient amener un enseignant à favoriser l'utilisation de stratégies contrôlantes (qui entravent le besoin d'autonomie), notamment lorsque l'enseignant désire se sentir suffisamment compétent par rapport à la norme. De plus, le fait d'utiliser ce type de stratégies permettrait aux enseignants de se sentir plus en contrôle (Reeve, 2009). Nous estimons que ces raisons pourraient expliquer pourquoi les étudiants, pendant la formation, auraient également tendance à octroyer des récompenses pour augmenter l'engagement des élèves. Cette observation s'accorde bien avec le fait que les individus en général croient que de proposer des récompenses aux individus génère une motivation de qualité (Murayama et al., 2017). Toutefois, une telle stratégie aurait plutôt tendance à entraver le besoin d'autonomie de l'élève puisqu'une telle approche l'inciterait à s'engager dans la tâche pour obtenir la récompense (formes contrôlées de motivation), plutôt que par curiosité et intérêt (formes autodéterminées de motivation). De plus, nos résultats indiquent que les étudiants ont des croyances qui sont très variables quant au fait de faire appel à leur autorité. Cette réalité concorde avec le fait que, de manière générale, les enseignants ont tendance à adopter un style d'enseignement contrôlant avec les élèves qui ne semblent pas motivés (Bonniot-Paquier et al., 2009).

Les résultats obtenus pour répondre à l'objectif 2 montrent que les participants tendent à croire en des stratégies qui ont le même rôle face au soutien ou à l'entrave du besoin d'autonomie. On dénote donc deux types de patrons d'associations chez les répondants : 1) ceux qui croient en un style qui soutient le besoin d'autonomie et 2) ceux qui croient en un style plus contrôlant. Il est d'ailleurs intéressant de constater que le fait de croire en l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies qui soutiennent le besoin d'autonomie ne conduit pas nécessairement les étudiants à entretenir des croyances

défavorables envers les stratégies contrôlantes (qui entravent le besoin d'autonomie). À cet effet, il est possible de penser qu'en formation initiale, il est non seulement important d'insister sur l'importance des stratégies qui soutiennent ce besoin, mais parallèlement de déconstruire l'idée de la valorisation du contrôle. Toutefois, déconstruire des croyances pourrait s'avérer complexe, notamment lorsque ces croyances sont forgées tôt chez un individu (Crahay et al., 2010). Un troisième patron d'associations pourrait également être considéré : celui des répondants qui ont de la difficulté à se prononcer. Effectivement, les réponses des étudiants qui sont faiblement en accord avec les stratégies contrôlantes sont également ceux qui sont faiblement en désaccord avec les stratégies qui soutiennent l'autonomie et également ceux qui ont de la difficulté à se prononcer pour les deux types de stratégie. Globalement, nous croyons que bien que plusieurs étudiants soient en mesure de comprendre les stratégies qui sont adéquates pour le soutien du besoin d'autonomie, ils ne sont tout de même pas totalement en mesure d'identifier les stratégies faisant appel au contrôle.

En ce qui concerne les croyances relatives aux stratégies soutenant ou entravant le besoin de compétence selon la perspective de la TBA (maîtrise vs performance; Nicholls, 1984), on remarque que les étudiants entretiennent des croyances favorables quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies visant à mettre de l'avant un climat motivationnel de maîtrise. On estime donc que les étudiants reconnaissent l'importance de soutenir le besoin de compétence des élèves pour favoriser leur engagement. Ces résultats sont encourageants puisque plusieurs études indiquent que d'amener l'élève à percevoir qu'il maîtrise la tâche l'encouragerait à avoir plus d'intérêt pour celle-ci (Girard et al., 2019; Ommundsen et Kvalø, 2007).

Dans le même ordre d'idées, il est plutôt encourageant d'observer que les étudiants sont majoritairement en désaccord avec les stratégies qui sont orientées vers la performance des élèves (mise en place d'un climat de performance). Toutefois, parmi les stratégies entravant le besoin de compétence (maîtrise), la mise en place des situations de compétition ou de rivalité entre les élèves est la plus fortement reconnue comme efficace, faisable et normale (plus de 50 % des répondants). Cette stratégie semble effectivement privilégiée par les enseignants d'ÉPS, principalement les enseignants débutants (Bernstein et al., 2013). À cet effet, Harvey et O'Donovan (2013) soulèvent qu'il serait important de confronter les étudiants en enseignement de l'ÉPS face à leurs croyances quant à la mise en place de la compétition afin de déconstruire celle-ci puisqu'il est reconnu qu'il s'agit d'une stratégie à utiliser avec précaution. Effectivement, une telle stratégie peut générer des conduites d'évitement chez certains élèves qui ne voudraient pas se sentir moins bon que les autres (ex. : faire le clown, oublier son matériel, chercher à se faire sortir; Girard et al., 2019). Toutefois, bien que cette pratique puisse fonctionner avec des élèves qui perçoivent maîtriser la tâche demandée, elle pourrait nuire à l'engagement de ceux qui se perçoivent inférieurs par rapport aux autres. Effectivement, la compétition met de l'avant la comparaison entre les élèves (Nicholls, 1984; Reinboth et Duda, 2016) et par le fait même met l'accent sur leur performance. Ce faisant, les élèves qui ont tendance à se comparer par rapport aux autres et à adopter des comportements d'évitement auraient également tendance à développer une attitude moins positive par rapport à l'activité physique (Blais et al., 2020). Ommundsen et Kvalø (2007) indiquent d'ailleurs qu'en mettant l'accent sur la performance, les élèves ont tendance à se désengager. Ainsi, il pourrait être pertinent de mettre en place des compétitions amicales entre les élèves et de

mettre l'accent sur les progressions personnelles des élèves au travers de ces situations de compétition si l'enseignant ou les élèves voyaient la nécessité d'une telle pratique (Girard et Lemoyne, 2018).

En ce qui concerne le second objectif, les résultats des analyses de correspondances multiples indiquent que, tout comme pour le besoin d'autonomie, les répondants se regroupent selon deux patrons d'associations : 1) croyances favorables à la mise en place d'un climat de maîtrise (soutien) et 2) croyances favorables à la mise en place d'un climat de performance (entrave). À cet effet, il est intéressant de souligner que les étudiants en fin de formation auraient davantage tendance à être en accord avec des stratégies qui entravent le besoin de compétence par rapport à leurs homologues en début de formation. Il y aurait donc lieu de se questionner quant à cette réalité puisqu'on pourrait penser qu'en fin de formation, les étudiants devraient avoir développé des croyances favorables au soutien de la motivation, ce qui ne semble pas être le cas dans la présente étude en ce qui a trait à la mise en place d'un climat de performance dans les cours d'ÉPS. Nous estimons que, comme démontré par Crahay et al. (2010), il peut être très complexe de modifier des croyances, ou encore, de modifier l'expérience vécue en stage qui pourrait potentiellement renforcer leurs croyances d'origine, ce qui pourrait expliquer en partie ces résultats. À cet effet, vu le bagage d'expériences variées et multiples chez les étudiants en enseignement de l'ÉPS (Desbiens et al., 2009), il s'avère important de démystifier ces croyances. Par exemple, en lien avec la compétition, Harvey et O'Donovan (2013) insistent sur le fait que les étudiants doivent prendre conscience de la provenance de leurs croyances qui sont souvent très favorables envers la compétition dû à des expériences positives qu'ils ont eux-mêmes vécues dans ce contexte. Ainsi, si pendant la formation initiale, les étudiants ne sont

pas suffisamment confrontés à leurs croyances comme Harvey et O'Donovan (2013) le suggèrent, il est possible qu'elles évoluent peu. Pour expliquer la différence observée entre les étudiants débutants (1^{ère} et 2^{ème} années) et les étudiants finissants (3^e et 4^e années), deux hypothèses d'explication sont plausibles. Premièrement, dans le cadre de la présente étude, il est possible que ces cohortes entretenaient déjà des croyances favorables à l'utilisation de la compétition en début de formation. Nos données ne nous permettent toutefois pas de valider cette hypothèse. Deuxièmement, le manque de continuité pédagogique en formation pourrait également expliquer en partie ces résultats. En ce sens, le fait que les champs d'expertise et les statuts des formateurs diffèrent énormément, il peut s'avérer complexe d'arrimer les différentes connaissances et stratégies transmises en formation (Desbiens et al., 2019). Pour cette raison, il pourrait être intéressant, pendant la formation, de sonder davantage les étudiants de tous les niveaux pour leur permettre de bien comprendre leurs propres croyances, préparer les formateurs (chargés de cours, professeurs et enseignants associés) adéquatement quant à ce qui est nécessaire pour tenter de modifier ces croyances. Ou encore, expliquer concrètement comment le fait de faire expérimenter des situations positives de rivalité amicale entre les élèves en valorisant la maîtrise plutôt que la performance peut avoir des effets positifs sur leur engagement. En cohérence, les analyses de correspondances multiples mettent également de l'avant que les étudiants de 1^{re}, 2^e et 3^e année de formation avaient plus de difficulté à identifier les stratégies pouvant potentiellement avoir un effet positif ou négatif sur la motivation des élèves. Ces résultats nous portent à croire que, bien que les stratégies doivent être expliquées et enseignées à des fins didactiques dans les cours en formation, il est plausible que ces informations soient enseignées sans que l'importance qu'elles ont sur la motivation soit abordée. De plus, on

remarque que les croyances des femmes étaient plus cohérentes que celle des hommes, en ce sens que celles-ci entretenaient des croyances favorables envers les stratégies soutenant le besoin de compétence et des croyances défavorables envers les stratégies qui l'entravent, ce qui n'a pas été relevé auprès des étudiants masculins. Cette réalité est intéressante et abonde dans le même sens que ce qu'ont relevé Bodart et Cauchie (2021) en indiquant que les femmes, enseignantes d'ÉPS, accorderaient plus d'importance à des tâches relatives au développement des habiletés de base telles que la coordination ou l'équilibre. À cet effet, les étudiants auraient eux-mêmes vécu des stéréotypes de genre lorsqu'ils étaient élèves dans leurs cours d'ÉPS au primaire et au secondaire (Barkoukis et al., 2010). De plus, les garçons semblaient plus visés par des stratégies mettant l'accent sur la performance (Barkoukis et al., 2010). Ces expériences pourraient potentiellement expliquer pourquoi les croyances des hommes sont davantage orientées vers l'utilisation de stratégies mettant de l'avant un climat de performance par rapport à celles des femmes.

Tout comme pour les stratégies visant à mettre de l'avant un climat motivationnel de maîtrise, celles visant à soutenir le besoin de compétence selon le point de vue de la TAD (structure; Nicholls, 1984) semblent aussi reconnues comme étant efficaces, faisables et normales par les étudiants de tous les niveaux. En cohérence, on remarque aussi que les stratégies pouvant entraver ce besoin sont celles qui soulèvent le plus de désaccord quant à leur efficacité, leur faisabilité et leur normalité. Ce haut niveau d'adéquation des croyances des étudiants avec ces stratégies s'explique possiblement par la nature et les visées principales de la formation initiale. En effet, en s'appuyant sur l'ancien référentiel des compétences professionnelles des enseignants au Québec (Ministère de l'Éducation, 2001) et en consultant les descripteurs de cours des universités francophones québécoises

des programmes en enseignement de l'ÉPS, peu d'éléments relatifs à la motivation des élèves étaient mis de l'avant. La formation initiale visait donc à préparer les étudiants à planifier, enseigner et évaluer des apprentissages de manière cohérente et claire en ayant des directives et des attentes qui sont communiquées et partagées aux élèves (Ministère de l'Éducation, 2001, 2020), ce qui cadre parfaitement avec la dimension relative au soutien du besoin de la compétence par la structure (Haerens et al., 2013).

Les résultats des ACMs indiquent trois patrons d'associations de répondants quant au besoin de compétence (structure) : 1) croyances favorables envers les stratégies soutenant ce besoin, 2) croyances favorables envers les stratégies entravant ce besoin et 3) incertitude. Le premier patron étant le plus fortement représenté parmi l'ensemble des répondants représente majoritairement des étudiants de 1^{re} et de 2^e années de baccalauréat. Les croyances de ces étudiants seraient donc favorables à l'égard des stratégies soutenant le besoin de compétence et défavorables à l'endroit des stratégies entravant ce besoin, ce qui n'était pas le cas pour les dimensions précédentes du climat. Il est donc positif de constater que la majorité des étudiants, en début de formation, soient en mesure de reconnaître les stratégies à privilégier et à éviter pour répondre au besoin de compétence des élèves en structurant adéquatement le cours. Ce sont majoritairement des étudiants de 4^e année (fin de formation) qui correspondent au second patron d'associations. De plus, ceux qui sont le plus associés avec des réponses relevant de l'incertitude face aux stratégies proposées sont des étudiants qui en sont à leur 3^e année de formation. Il semble donc y avoir un déséquilibre qui se crée au fil des années de formation entre les théories véhiculées dans les cours et les éléments mis en pratique en stage ou en suppléance. Nous croyons que le fait que les étudiants puissent vivre des expériences qui ne s'harmonisent pas toujours

avec ce qu'ils apprennent en formation initiale (Melnychuk et al., 2011), pourrait les amener à croire plus difficilement à l'efficacité, la faisabilité et la normalité de ces stratégies. Le rôle des expériences vécues pendant la formation initiale pourrait donc être investigué davantage afin de comprendre pourquoi les étudiants en début de formation reconnaissent davantage la pertinence de la structure du cours par rapport à ceux de 3^e et de 4^e années. De plus, il pourrait être intéressant d'identifier la manière dont les étudiants sont en mesure de mettre en place ces stratégies en contexte d'enseignement en parallèle avec leurs croyances.

Dans le cadre de la présente étude, les croyances relatives aux stratégies soutenant le besoin d'appartenance, tout comme pour les autres besoins, s'avèrent généralement positives, à l'exception d'une stratégie (entretenir des conversations non-pédagogique avec les élèves). Cette réalité est très encourageante puisqu'il est important de soutenir le besoin d'appartenance des élèves, notamment pour leur permettre d'apprécier les cours d'ÉPS et d'y vivre des expériences positives en se sentant soutenus et acceptés tant par leurs pairs que leur enseignant (Cox et al., 2009; St-Amand et al., 2017; Standage et al., 2006). De plus, le rôle de ce besoin reconnu par plusieurs auteurs face au maintien ou à l'amélioration de l'engagement des élèves en ÉPS (Sparks et al., 2015; Wallhead et al., 2013; Xiang et al., 2017). À cet effet, nous croyons que les étudiants, vu leur grande expérience en tant qu'entraîneur, animateur ou sportif (tableau 3; Desbiens et al., 2009), ont conscience de l'importance de développer un fort sentiment d'appartenance pour se sentir suffisamment à l'aise et encadré pour s'épanouir dans un contexte sportif (Krane et al., 2016; Raufelder et al., 2016).

Nonobstant, comme pour le besoin d'autonomie, les stratégies susceptibles d'entraver le besoin d'appartenance semblent tout de même reconnues comme étant efficaces, faisables et normales. Plus spécifiquement, l'utilisation du sarcasme et le fait de restreindre les échanges entre et avec les élèves, sont deux stratégies pour lesquelles la moitié des répondants n'est pas en mesure de répondre (incertain) ou entretiennent des croyances favorables envers ces stratégies pour soutenir la motivation des élèves. Ces résultats concordent avec les croyances peu favorables envers l'entretien de conversations non pédagogiques ainsi qu'avec les résultats de Hogue et al. (2018) qui observent aussi une réticence envers l'utilisation de cette stratégie chez des enseignants déjà en poste, et ce, même après avoir suivi une formation sur la mise en place d'un climat motivationnel engageant. Nous estimons que ces croyances pourraient potentiellement être expliquées par le fait qu'en formation initiale, l'idée de ne pas devenir familier avec les élèves est préconisée et enseignée dans certains cours. Certains enseignants pourraient donc être réticents à entretenir ce genre de conversations avec leurs élèves puisque la limite peut sembler mince. De plus, nous croyons que les étudiants ont tendance à associer le fait de restreindre les occasions d'échanges entre les élèves à une meilleure gestion du groupe. Il serait donc possible qu'ils aient répondu à la question en pensant plutôt aux répercussions qu'une telle stratégie peut avoir sur la gestion de classe plutôt que l'effet qu'elle peut avoir sur l'engagement des élèves. Quant à l'utilisation du sarcasme, il semblerait qu'une telle pratique ait effectivement un effet négatif sur l'engagement des élèves, notamment parce que certains élèves auraient de la difficulté à comprendre l'idée derrière le sarcasme et que d'autres se sentiraient dénigrés et ridiculisés, lorsque visés par du sarcasme (Pollen, 1999). Parallèlement, certaines formes d'humour, telles que le sarcasme ou l'humour dit

« négatif » pourrait également être considérée, par les élèves, comme inappropriées notamment parce qu'ils ne s'attendent pas à ce qu'un enseignant agisse de la sorte (Frymier et al., 2008). À cet effet, il est important d'outiller les étudiants, pendant leur formation initiale, en leur expliquant concrètement les effets que peuvent avoir de telles pratiques sur la motivation et l'engagement des élèves.

Finalement, les résultats des ACMs montrent que, d'un côté, les femmes de 1^{ère} année de formation ont un patron d'associations qui indique des croyances favorables au soutien de l'appartenance et défavorables envers les stratégies qui l'entravent. À l'opposé, certains étudiants auraient tendance à entretenir des croyances favorables envers les stratégies qui entravent le besoin d'appartenance. Ces mêmes étudiants auraient des croyances défavorables ou incertaines au regard des stratégies qui soutiennent ce besoin. Bien qu'ils soient très peu nombreux à correspondre à ce patron d'associations, il s'agirait majoritairement d'hommes étant en 3^e année de formation. À cet effet, bien que le second patron d'associations représente moins de 5 % des participants, il est tout de même intéressant de constater qu'une fois de plus, ce sont les étudiants qui sont plus avancés dans leur parcours qui tendent davantage à croire aux stratégies pouvant entraver le besoin d'appartenance.

5.5.1. Limites et perspectives de recherche

Certaines limites doivent être prises en considération. D'abord, bien que la taille de l'échantillon soit suffisante, tel que présenté dans la méthodologie, nous n'avons pas réussi à sonder l'ensemble des étudiants provenant de toutes les universités offrant le programme d'enseignement de l'ÉPS. Il est donc possible que nos résultats ne soient pas généralisables. De plus, les échelles utilisées (questionnaires) nous donnent une idée des croyances des

étudiants sans pour autant nous permettre de comprendre les idées concrètes de ce qu'ils privilégieraient comme stratégies dans leur pratique professionnelle respective. C'est d'ailleurs ce que de Guise et al. (2020) ont montré dans une étude exploratoire visant à comprendre les perceptions des candidats à la formation en enseignement de l'ÉPS : ils sont en mesure de nommer les stratégies adéquates, mais ils ont de la difficulté à les appliquer concrètement dans des situations diverses.

Considérant les limites et les résultats relevés dans la présente étude, il serait important de sonder et d'observer les étudiants en formation initiale sur les pratiques pédagogiques qu'ils privilégient lors du pilotage des séances d'enseignement, en plus de comprendre comment ils sont en mesure d'appliquer les différentes stratégies pour soutenir la motivation de leurs élèves. Effectivement, selon les croyances relevées dans la présente étude, plusieurs éléments doivent être approfondis si l'on veut observer un réel changement dans les pratiques pédagogiques privilégiées en enseignement de l'ÉPS. Premièrement, nous croyons qu'il serait pertinent de sonder les étudiants, pendant leur formation, mais également, les enseignants novices, à savoir quels sont leurs besoins en formation initiale afin de pouvoir adapter le contenu de la formation à leur réalité. Deuxièmement, nous croyons qu'il est important de comprendre, comment les étudiants sont en mesure, ou non, de mettre en œuvre ces différentes stratégies. Troisièmement, nous croyons qu'il pourrait être intéressant d'évaluer l'effet de ces stratégies sur l'engagement des étudiants en formation initiale face à leur propre utilisation de ces stratégies. Effectivement, en maintenant le concept du climat motivationnel engageant, nous estimons que si les étudiants comprennent et adhèrent aux stratégies privilégiées (si leur sentiment d'autonomie est soutenu), s'ils se sentent suffisamment outillés et compétents dans la mise

en œuvre de celles-ci (si leur sentiment de compétence est soutenu) et s'ils développent des relations saines et harmonieuses avec leurs pairs et leurs enseignants (si leur sentiment d'appartenance est soutenu), il y aurait certainement plus de chances qu'ils adhèrent à la mise en œuvre d'un climat motivationnel engageant dans leurs cours d'ÉPS. Finalement, il pourrait être intéressant d'étudier l'évolution des croyances au fil du parcours universitaire pour tenter de comprendre comment, si et quand les modifications des croyances surviennent.

5.6. CONCLUSION

En conclusion, il est encourageant de constater qu'en général, les étudiants entretiennent des croyances favorables envers les stratégies qui soutiennent les besoins des élèves (Duda et al., 2018). Quant aux stratégies qui entravent les différents besoins, il sera important d'arrimer adéquatement la formation initiale avec ces croyances afin de permettre aux étudiants de comprendre l'impact de l'utilisation de ces stratégies sur l'engagement des élèves en ÉPS. Pour ce faire, nous proposons d'assurer une continuité pédagogique concrète en formation initiale pour tenter de déconstruire les croyances fortement ancrées chez les étudiants. Parallèlement, il sera aussi important d'outiller davantage les étudiants sur les stratégies pédagogiques à privilégier pour leur permettre de se sentir à l'aise dans la mise en place d'un climat motivationnel engageant.

RÉFÉRENCES

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J. et Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of sport & exercise psychology*, 36(6), 595-609. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0229>
- 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>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Assor, A., Kaplan, H. et Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance in excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N. et Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 83-90. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.04.008>
- Bennie, A., Peralta, L., Gibbons, S., Lubans, D. et Rosenkranz, R. (2017). Physical education teachers' perceptions about the effectiveness and acceptability of strategies used to increase relevance and choice for students in physical education classes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 302-319. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2016.1207059>
- 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 Quarterly*, 40(4), 63-79.
- Blais, D., Girard, S. et Lemoyne, J. (2020). Contribution des buts d'accomplissement en éducation physique sur la pratique d'activités physiques : Comparaison entre les classes spécialisées et classes ordinaires. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), 87-120. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9211>
- Bodart, M. et Cauchie, D. (2021). Choisir une carrière professionnelle d'enseignant en éducation physique : Analyse des motivations et des préconceptions du métier. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 48, 3-28. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5618>
- Bonniot-Paquien, N., Cogérino, G. et Champely, S. (2009). Les enseignants d'ÉPS face aux élèves qui décrochent de l'activité: Intervention selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés. *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 84(2), 77-92. <https://doi.org/10.3917/sta.084.0077>
- Chen, S., Kim, Y. et Gao, Z. (2014). The contributing role of physical education in youth's daily physical activity and sedentary behavior. *BMC Public Health*, 14(110), 1-7. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-110>

- Cox, A., Duncheon, N. et McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(4), 765-773. <https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599618>
- 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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- de Guise, A-A., Girard, S. et Lemoyne, J. (2020, 15 décembre). Perceptions des futurs étudiants en enseignement de l'EPS au regard de la motivation des élèves [communication affichée]. Concours d'affiches scientifiques du Groupe Interdisciplinaire en Santé de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières (Canada).
- 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- 5. <https://doi.org/10.7202/037650ar>
- Desbiens, J. F., Correa Molina, E. et Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Education & formation*, e-314, 69-81. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- 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., Appleton, J. J., Stebbings, J. et Balaguer, I. (2018). Towards more empowering and less disempowering environments in youth sport. Dans C. J. Knight, C. G. Harwood et D. Gould (dir.), *Sport psychology for young athletes* (p. 81-93). Routledge.
- El-Sherif, J. L. (2014). Student voice: Student choice and participation in physical education. *Strategies*, 27(5), 8-11. <https://doi.org/10.1080/08924562.2014.938875>
- Frymier, A. B., Wanzer, M. B. et Wojtaszczyk, A. M. (2008). Assessing students' perceptions of inappropriate and appropriate teacher humor. *Communication Education*, 57(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/03634520701687183>
- Florence, J., Brunelle, J. et Carlier, . (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire : Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. De Boeck Supérieur.
- Girard, S. et Lemoyne, J. (2018). Analyzing the contribution of student-perceived motivational climate to predict student goal adoption in physical education: Testing invariance relative to teacher-induced climate. *The Physical Educator*, 75(4), 701-724. <https://doi.org/10.18666/tpe-2018-v75-i4-8197>

- 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>
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B. et Vansteenkiste, v. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35, 3-17. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.1.3>
- Harvey, S. et O'Donovan, T. M. (2013). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(6), 767-787. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.610784>
- 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>
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B. et Binder, P.-E. (2016). 'You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Melnychuk, N., Robinson, D. B., Lu, C., Chorney, D. et Randall, L. (2011). Physical education teacher education (PETE) in Canada. *Canadian journal of education*, 34(2), 148-168. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/358>
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles, profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Murayama, K. (2014). Knowing your motivation: Metamotivation. *Annual Review of Japanese Child Psychology (Special Issue on Motivation and Psychology)*, 112-116.
- Murayama, K., Kitagami, S., Tanaka, A. et Raw, J. A. L. (2017). People's naiveté about how extrinsic rewards influence intrinsic motivation. *Motivation Science* 2(3), 138-142. <https://doi.org/10.1037/mot0000040>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Ommundsen, Y. et Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413. <https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *American Educational Research Association*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

- Pollen, D. S. (1999). *At-risk secondary school students and teacher caring: A grounded theory study* (Publication No. 9949852)[Doctoral dissertation, The Fielding Institute]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Raufelder, D., Scherber, S. et Wood, M. A. (2016). The interplay between adolescents' perceptions of teacher-student relationships and their academic self-regulation: Does liking a specific teacher matter? *Psychology in the Schools, 53*(7), 736-750. <https://doi.org/10.1002/pits.21937>
- 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. et Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- 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>
- Reinboth, M. et Duda, J. L. (2016). Effects of competitive environment and outcome on achievement behaviors and well-being while engaged in a physical task. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 5*(4), 324-336. <https://doi.org/10.1037/spy0000075>
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. Dans J. Raths et A. McAnench (dir.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (vol. 6, p. 1-22). Information Age Publishing.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist, 55*, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sparks, C., Dimmock, J., Whipp, P., Lonsdale, C. et Jackson, B. (2015). "Getting connected": High school physical education teacher behaviors that facilitate students' relatedness support perceptions. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 4*(3), 219-236. <https://doi.org/10.1037/spy0000039>
- St-Amand, J., Girard, S. et Smith, J. (2017). Sense of belonging at school: Defining attributes, determinants, and sustaining strategies. *IAFOR Journal of Education, 5*(2), 105-119. <https://doi.org/10.22492/ije.5.2.05>
- Standage, M., Duda, J. L. et Ntoumanis, N. (2006, Mar). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise Sport, 77*(1), 100-110. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599336>
- Sympas, 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>
- Tondreau, J. et Robert, M. (2011). *L'école québécoise: débats, enjeux et pratiques sociales*. Éditions CEC.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B. et Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 232-249. <http://doi.org/10.1123/jsep.26.2.232>
- Verret, C., Grenier, J., Massé, L. et Bergeron, G. (2017, novembre). Enquête provinciale sur les pratiques inclusives en enseignement de l'éducation physique et à la santé : Rapport provincial primaire et secondaire. Montréal, Qc : Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'activité physique. <https://inclusion-eps.uqam.ca/diffusion/>.
- Wallhead, T. L., Garn, A. C. et Vidoni, C. (2013). Sport education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(4), 427-441. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690377>
- Xiang, P., Ağbuğa, B., Liu, J. et McBride, R. E. (2017). Relatedness need satisfaction, intrinsic motivation, and engagement in secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 340-352. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0034>
- Xiang, P. et Gao, Z. (2013). Instructional choices and student engagement in physical education. *Asian Journal of Exercises & Sports Science*, 10(1), 90-97.

VI. ARTICLE 2

RÔLE DES EXPÉRIENCES PRÉPROFESSIONNELLES DES ÉTUDIANTS EN ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ SUR LES CROYANCES AU REGARD DU SOUTIEN DE LA MOTIVATION DES ÉLÈVES

Article visant à être déposé dans *Revue canadienne d'enseignement supérieur* et financé par le Fond de recherche société et culture (2020-NP-266901)

de Guise, Audrey-Anne;

Responsable de la rédaction entière de l'article, de la collecte des données ainsi que de l'analyse de ces dernières

Girard, Stéphanie;

Directrice de recherche – soutien à toutes les étapes

Lemoyne, Jean;

Co-directeur de recherche – soutien à toutes les étapes

Desbiens, Jean-François;

Soutien dans la réalisation des tests du Gamma de Goodman-Kruskal

RÉSUMÉ

Considérant que les étudiants en formation initiale en enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPS) ont vécu un vaste bagage d'expériences s'apparentant à l'enseignement dans cette matière (Desbiens et al., 2009), cette étude vise à comprendre l'influence des expériences vécues avant l'entrée en formation sur les croyances des étudiants en formation initiale face au soutien de la motivation des élèves ($N = 548$, $M_{\text{âge}} = 23,72$ [2,95], 19-42 ans; hommes = 356). En s'appuyant sur le concept du climat motivationnel engageant (Duda, 2013) qui propose des stratégies pour soutenir la motivation des élèves, un questionnaire en ligne leur a été envoyé afin 1) d'observer la fréquence des expériences préprofessionnelles des étudiants en enseignement de l'ÉPS au regard des stratégies motivationnelles et 2) d'examiner les relations entre ces expériences vécues avant l'entrée en formation initiale et les croyances au cours de la formation initiale au regard des stratégies motivationnelles susceptibles d'instaurer un climat motivationnel engageant ou désengageant. Les tests de proportions indiquent que les étudiants, lorsqu'ils étaient élèves ou athlètes, ont généralement vécu des expériences qui soutenaient leur motivation. Parallèlement, des tests de Gamma de Goodman-Kruskal montrent que les fréquences des expériences vécues sont généralement significativement associées aux différents types de croyances. En conclusion, plusieurs expériences positives ont été vécues par les étudiants dans le soutien de leur motivation et ces expériences ont un rôle sur leurs croyances actuelles à l'égard de stratégies soutenant la motivation.

6.1. INTRODUCTION

L'insertion professionnelle des enseignants débutants est parfois caractérisée par un écart entre la réalité anticipée et la réalité vécue lors leur entrée en poste, notamment au niveau de la gestion de classe ou du manque de motivation des élèves (Duchesne et Kane, 2010; Carpentier, 2019). En effet, les enseignants arrivent en poste en étant confrontés à des situations souvent plus complexes que ce à quoi ils ont été préparés en formation initiale (Duchesne et Kane, 2010). Cela peut donc faire en sorte qu'ils ne se sentent pas suffisamment outillés pour y faire face (Aelterman et al., 2013; Jenkinson et Benson, 2010). Plus spécifiquement, dans une récente étude réalisée au Québec (Canada) auprès d'enseignants en ÉPS, 67 % des participants soulevaient avoir besoin de soutien supplémentaire quant au climat de classe et à la manière de motiver les élèves (Verret et al., 2017). Aelterman et al. (2013) mentionnent d'ailleurs que l'un des principaux défis rencontrés par les enseignants d'ÉPS est de motiver les élèves à s'engager dans les tâches.

Dans le même ordre d'idées, la plus récente version du programme de formation de l'école québécoise, présentant les 13 compétences professionnelles à acquérir par un enseignant et à développer par un étudiant au cours de la formation initiale, compte une nouvelle compétence, soit soutenir le plaisir d'apprendre, qui consiste à « entretenir chez ses élèves le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte et la curiosité en réunissant les conditions nécessaires à l'épanouissement de chacune et de chacun » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 64). L'ajout de cette compétence fait écho à la problématique relevée par les enseignants en poste quant à l'importance de former les étudiants à soutenir et

maintenir la motivation des élèves. Ainsi, l'utilisation de stratégies adéquates⁵ (Ministère de l'Éducation, 2020), spécifiquement en ÉPS, permet aux élèves de prendre plaisir et de développer leur intérêt à prendre part à une activité physique quelconque (Rachele et al., 2016). Il s'avère d'ailleurs primordial d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants d'ÉPS visant à soutenir la motivation des élèves à l'égard de l'activité physique, notamment puisque les recommandations en matière d'activité physique sont atteintes par très peu de jeunes adolescents (Société canadienne de physiologie de l'exercice; 2016). Toutefois, bien que le nouveau référentiel de compétences professionnelles en enseignement soulève l'importance d'utiliser des stratégies adéquates pour motiver les élèves, il s'avère complexe d'outiller concrètement les enseignants pendant leur formation initiale. Cette complexité s'explique notamment par la présence de croyances souvent déjà bien établies même avant l'entrée en formation, donc difficile à modifier puisqu'elles sont présentes depuis longtemps (Crahay et al., 2010).

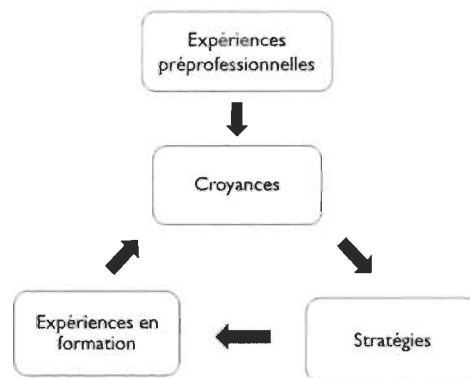
L'une des principales fonctions des croyances est de chercher à donner un sens aux expériences vécues (Crahay et al., 2010). Effectivement, les expériences se reflètent par les savoirs ainsi que par les croyances de l'enseignant sur lesquelles il s'appuie pour agir avant ou pendant l'action (Wanlin et Crahay, 2012). Ce sont donc les expériences qui « modulent » les croyances. Autrement dit, les croyances des enseignants sur l'enseignement en général sont majoritairement issues des expériences scolaires qu'ils ont vécues (Guskey, 2002). C'est d'ailleurs ce que Bourassa et al. (2007) proposent avec le principe des modèles d'action : les expériences influencent la manière dont un individu se

⁵ Pour des exemples, consulter les différentes dimensions de la compétence professionnelle 8 de la p. 65 du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante au Québec

représente la situation dans laquelle il est placé, puis cette représentation influence la manière dont l'individu y réagit. À cet effet, la figure 1 illustre une modélisation de comment les expériences influencent les croyances qu'ils entretiennent à l'égard de la profession et comment celles-ci sont interreliées avec la mise en place de stratégies et les expériences vécues de manière continue tout au long de la formation initiale. Pendant cette formation, les étudiants sont confrontés à deux types d'expériences : celles vécues avant la formation (expériences préprofessionnelles) et celles vécues pendant la formation.

Figure 1

Modélisation théorique de l'interrelation entre les expériences, les croyances et les stratégies



Note. Adaptée de Bourassa et al., 2007.

D'un côté, les expériences préprofessionnelles se développent sur plusieurs années et réfèrent à des expériences qui relèvent de situations qui ont marqué de près ou de loin, positivement ou négativement les individus. Comme expliqué précédemment, elles sont développées tout au long de la scolarité et elles influencent les croyances ainsi que les représentations des étudiants en enseignement (Janssens, 2018). Avant de débiter

l'université, le cheminement typique d'un étudiant québécois consiste en 12 années de scolarité au primaire ainsi qu'au secondaire et dans la majorité des cas, d'au moins deux années d'études collégiales. Cette réalité est particulièrement présente chez les étudiants en enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPS) puisqu'ils ont été confrontés à une grande variété d'expériences (Desbiens et al., 2009) s'apparentant à l'enseignement dans cette matière. Ces expériences, telles que l'animation en camps de jour, le rôle d'entraîneur et/ou d'athlète ainsi que leurs propres expériences vécues comme élève en ÉPS ou jeune athlète (Desbiens et al., 2009) sont susceptibles de forger leurs croyances relatives aux approches pédagogiques à privilégier en enseignement. Certains étudiants débutent même la formation en croyant déjà avoir acquis les compétences nécessaires pour la profession en se fiant sur la variété de leurs expériences antérieures (Raymond, 2006).

D'un autre côté, les expériences liées au processus de formation universitaire (soit les expériences en formation dans la figure 1) représentent l'ensemble des cours de didactique, de pédagogie et de stage dans lesquels les étudiants sont amenés à mettre en pratique les éléments appris. Ces expérimentations contribuent à consolider ou à modifier les croyances préprofessionnelles décrites précédemment, pour finalement les orienter vers le choix des stratégies d'enseignement qui leur semblent les plus appropriées. Leur expérience universitaire leur permet donc de créer un répertoire de croyances sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour réagir dans leur pratique (Lam et Kember, 2006; Hoy et al., 2006). Dans ce contexte, les étudiants sont encadrés par des professeurs ou des chargés de cours, issus de contextes de formation et de champs d'expertise variés (Desbiens et al., 2019), qui les évaluent et leur donnent de la rétroaction sur leur pratique en s'appuyant sur leur propre vision de l'enseignement. Les étudiants sont donc submergés d'informations,

parfois divergentes, qui ont une incidence sur le choix des stratégies utilisées dans leur pratique, notamment dans manière dont ces informations marquent les étudiants sur les plans émotionnel et cognitif (Thompson, 1992). À cet effet, le développement de leur identité professionnelle variera selon l'encadrement reçu et les expériences vécues en formation initiale (Molina et Chaubet, 2019). De plus, les expériences acquises remettent en question les croyances préétablies de manière perpétuelle.

Or, bien que des croyances peuvent être difficiles à modifier, certains auteurs affirment qu'il est important de faire prendre conscience aux étudiants, pendant la formation initiale, de l'impact de ces croyances et de leurs expériences vécues sur leurs choix pédagogiques (Harvey et O'Donovan, 2013). Effectivement, les enseignants osent modifier leurs croyances seulement s'ils ont l'occasion d'en constater les bienfaits sur l'amélioration des apprentissages des élèves à la suite d'expériences qui en témoignent (Wanlin et Crahay, 2012). À cet effet, il existe déjà des outils sur lesquels les chargés de cours et les professeurs peuvent s'appuyer pour orienter les étudiants vers l'utilisation de stratégies motivationnelles efficaces pour soutenir la motivation et l'engagement des élèves en ÉPS. Notamment, dans une récente étude portant sur les effets d'une formation avec accompagnement d'enseignants déjà en poste sur la mise en œuvre d'un climat motivationnel engageant, Girard et al., (2021) proposent une liste de stratégies motivationnelles appuyées par la recherche (Smith et al., 2015 ; Haerens et al., 2013) et validées par plusieurs conseillers pédagogiques de centres de services scolaires à travers le Québec (Canada). Cette liste, qui sera présentée dans la prochaine section, propose diverses stratégies qui, lorsque mises en place par les enseignants, contribuent à favoriser le niveau et la qualité de l'engagement des élèves.

6.1.1. Climat motivationnel engageant

En ÉPS, un enseignant doit mettre en place un climat motivationnel soutenant l'engagement des élèves. Pour ce faire, l'enseignant doit privilégier des pratiques pédagogiques permettant à l'élève de s'engager de manière autodéterminée dans la tâche (le fait de manière volontaire) plutôt que de manière contrôlée (le fait par obligation; Duda, 2013). Effectivement, un individu adhérera davantage à une tâche s'il s'y engage de manière autodéterminée plutôt que dû à des pressions externes (Deci et Ryan, 2000). À cet effet, le climat motivationnel engageant, proposé par Duda, provient de la combinaison de deux grandes théories de la motivation, à savoir la théorie des buts d'accomplissement (TBA; Nicholls, 1984) et la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci et Ryan, 2000), indiquant que pour soutenir la motivation des élèves, leurs besoins psychologiques de base doivent être comblés. Ce sont donc trois besoins, déclinés en quatre dimensions qui sont mis de l'avant : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence par la maîtrise (TBA), le besoin de compétence par la structure (TAD) et le besoin d'appartenance. Or, bien que plusieurs stratégies motivationnelles soient engageantes par leur effet positif sur la satisfaction des besoins des élèves, certaines pratiques pédagogiques peuvent avoir l'effet inverse et, être désengageantes par leur effet négatif sur la satisfaction de ces besoins. Ces dernières risquent alors d'instaurer un climat motivationnel désengageant pour les élèves (Duda, 2013).

En premier lieu, pour soutenir le besoin d'autonomie, il est important que l'élève perçoive qu'il s'engage dans la tâche par choix plutôt que par obligation et qu'il comprenne pourquoi il s'y engage. À l'inverse, s'il ressent trop de contrôle de la part de l'enseignant, il peut vouloir éviter de se conformer et se désengager (Deci et Ryan, 2000). Le tableau 1

présente différents exemples de stratégies qui peuvent soutenir le besoin d'autonomie ou entraver sa satisfaction.

Tableau 1

Stratégies ayant un effet sur la satisfaction du besoin d'autonomie

Soutien de l'autonomie	Entrave de l'autonomie (contrôle)
Tenir compte des opinions, intérêts, préférences et perspectives des élèves	Utiliser des promesses de récompenses pour favoriser la participation des élèves
Expliquer l'utilité et les raisons derrière une contrainte et/ou une activité imposée	Utiliser la menace de punitions pour favoriser la participation des élèves
Offrir des choix signifiants aux élèves	Faire appel à son autorité pour favoriser la participation des élèves
Offrir aux élèves des occasions de se pratiquer et de résoudre des problèmes par eux-mêmes, sans intervenir	

Note. Adapté de Girard et al., 2021.

En deuxième lieu, pour soutenir le besoin de compétence par la maîtrise de la tâche (TBA) peut être soutenu lorsque l'élève est en mesure de réaliser les objectifs ciblés selon ses propres habiletés (Nicholls, 1984). Pour ce faire, l'enseignant doit proposer des tâches variées et adaptées aux capacités des élèves. Pour instaurer un climat de maîtrise et, par le fait même, orienter les élèves vers l'adoption de buts de maîtrise, il est important que l'enseignant mette l'accent sur l'amélioration et la progression personnelle de l'élève plutôt que par rapport aux autres (Ames et Archer, 1988). À l'opposé, lorsque l'enseignant met de l'avant un climat axé sur la performance des élèves, certains élèves pourraient potentiellement se désengager par peur de se sentir moins bon que les autres (Ames et Archer, 1988). Le tableau 2 indique les stratégies favorisant la mise en place d'un climat de maîtrise et, par le fait même, soutenant le besoin de compétence des élèves. Le tableau 3 présente aussi les stratégies instaurant un climat de performance, donc susceptibles de nuire à la satisfaction de ce besoin.

Tableau 2

Stratégies ayant un effet sur la satisfaction du besoin de compétence (maîtrise)

Soutien du besoin de compétence – maîtrise	Entrave de la compétence (performance)
Faire des démonstrations et/ou utiliser les élèves comme modèles positifs	Mettre l'accent sur les élèves performants Mettre l'accent sur les erreurs des élèves
Prévoir des tâches avec des variantes adaptées aux multiples capacités des élèves	Encourager la compétition entre les élèves
Donner de la rétroaction positive axée sur la réalisation de la tâche et l'atteinte des objectifs ciblés	
Insister sur l'effort et l'amélioration dans le processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats des élèves	

Note. Adapté de Girard et al., 2021

En troisième lieu, pour soutenir le besoin de compétence par la structure de la tâche (TAD), l'élève doit pouvoir comprendre ce qu'il doit faire pendant la séance. Le rôle de l'enseignant est donc de lui fournir des ressources adéquates pour que l'élève se sente suffisamment compétent pour atteindre les objectifs visés (Deci et Ryan, 2000). Lorsque l'enseignant ne clarifie pas ses attentes, il peut potentiellement créer un climat chaotique aux yeux de l'élève et il est possible que ce dernier ne comprenne pas ce qui est attendu de lui (Deci et Ryan, 2000). Il serait donc possible qu'il se désengage, notamment par manque de compréhension (Skinner et al., 2005). Le tableau 3 présente les exemples relatifs aux stratégies qui peuvent soutenir la dimension relative à la compétence en valorisant la structure et celles qui peuvent, à l'inverse, créer un certain chaos.

Tableau 3

Stratégies ayant un effet sur la satisfaction du besoin de compétence (structure)

Soutien de la compétence (structure)	Entrave de la compétence (chaos)
Donner une vue d'ensemble du contenu et de la structure du cours	Donner peu d'explications sur le contenu et la structure du cours aux élèves
Donner des objectifs clairs pour la séance et les apprentissages ciblés	Être imprévisible pour les élèves
S'assurer que les élèves respectent les consignes (verbales)	Laisser les élèves à eux-mêmes pendant les activités, sans jamais intervenir
Offrir des conseils et de l'aide aux élèves pendant la tâche	
Faire un retour sur le déroulement du cours et les apprentissages réalisés	

Note. Adapté de Girard et al., 2021

En quatrième lieu, pour soutenir le besoin d'appartenance, les élèves doivent percevoir qu'ils sont acceptés des autres et de l'enseignant. Pour ce faire, l'enseignant doit s'assurer que tous se sentent respectés dans le groupe et s'assurer de créer des liens avec ses élèves, notamment en les écoutant chaleureusement et en démontrant une ouverture d'esprit (Deci et Ryan, 2000). Ce besoin est entravé lorsque les élèves ne se sentent pas suffisamment proches et respectés par leur enseignant ou encore, lorsque les liens avec les autres élèves ne leur permettent pas de se sentir à l'aise (Deci et Ryan, 2000). Le tableau 4 indique les stratégies qui peuvent soutenir et entraver le besoin d'appartenance.

Tableau 4*Stratégies ayant un effet sur la satisfaction du besoin d'appartenance*

Soutien de l'appartenance	Entrave de l'entrave
S'assurer que tous les élèves soient inclus et respectés dans le groupe	Être distant face aux élèves
Démontrer de l'enthousiasme, de la passion et de l'énergie dans l'animation et la conduite du cours	Utiliser le sarcasme
Entretenir des conversations non pédagogiques avec les élèves	Restreindre les occasions d'interactions et de discussions « avec » et « entre » les élèves
Porter attention aux propos et au bien-être des élèves	
Interpeller les élèves par leur prénom quand l'opportunité se présente	

Note. Adapté de Girard et al., 2021

6.2. LES OBJECTIFS

Considérant le rôle prépondérant des expériences préprofessionnelles et la nécessité d'en tenir compte en formation initiale (Harvey et O'Donovan, 2013), cette étude poursuit deux objectifs spécifiques : 1) observer la fréquence des expériences préprofessionnelles des étudiants en enseignement de l'ÉPS au regard des stratégies motivationnelles et 2) examiner les relations entre ces expériences vécues avant l'entrée en formation initiale et les croyances actuelles au regard des stratégies motivationnelles susceptibles d'instaurer un climat motivationnel engageant ou désengageant.

6.3. MÉTHODOLOGIE

6.3.1. Participants et procédure

Après avoir obtenu l'approbation éthique du comité éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-20-26607.09; annexe A), 548 étudiants provenant de cinq universités francophones québécoises offrant le programme d'enseignement de l'ÉPS ont accepté de participer à l'étude. L'échantillon final est constitué de 356 hommes et 192 femmes ($M_{\text{âge}} = 22,73 [2,95], 19-41$ ans). Tous

les étudiants de ce programme offert en français (1 444 étudiants) ont été sollicités. Pour ce faire, un membre de l'équipe de recherche a rencontré 17 cohortes, à distance, afin d'expliquer le questionnaire et pour rester disponible en cas de questions. Pour les cohortes ne pouvant pas être rencontrées dû à un manque de disponibilité ou de temps dans le cours ($n = 7$), un courriel explicatif, avec l'hyperlien pour le questionnaire, a été envoyé à tous les étudiants de ces cohortes par l'entremise de leur chargé de cours ou professeur responsable. Le tableau 5 présente le type d'expérience cumulée dans divers domaines par les répondants selon leur sexe.

Tableau 5

Expériences préprofessionnelles vécues par les répondants selon le sexe

Expériences		Genre		Total
		Féminin N (%)	Masculin N (%)	
Pratique d'un sport compétitif	Oui	142 (79,8)	318 (86,2)	461 (84,1)
	Non	36 (20,2)	50 (13,6)	86 (15,7)
Pratique d'un sport récréatif	Oui	161 (90,4)	348 (94,3)	510 (93,1)
	Non	17 (9,6)	21 (5,7)	38 (6,9)
Pratique d'une activité d'entraînement	Oui	169 (94,9)	359 (97,3)	529 (96,5)
	Non	9 (5,1)	8 (2,2)	17 (3,1)
Expérience comme entraîneur	Oui	120 (67,4)	248 (67,2)	369 (67,3)
	Non	58 (32,6)	121 (32,8)	179 (32,7)
Expérience comme animateur	Oui	109 (61,2)	187 (50,7)	296 (54)
	Non	69 (38,8)	180 (48,8)	250 (45,6)

6.3.2. Collecte de données et instruments de mesure

La collecte de données s'est réalisée aux mois de septembre et octobre 2020 en utilisant un questionnaire à items auto-rapportés en ligne d'une durée approximative de 20 minutes. Le questionnaire est constitué de trois sections portant sur les variables socio-démographiques, les expériences vécues ainsi que les croyances face aux stratégies soutenant ou entravant la satisfaction des besoins (voir tableaux 1, 2, 3 et 4).

6.3.2.1. *Expériences préprofessionnelles*

Pour les 30 stratégies présentées dans les tableaux 1 à 4, les participants devaient se prononcer, pour chacune des stratégies à la question suivante : « sur une échelle de 1 (*jamais vécu*) à 5 (*toujours vécu*), à quelle fréquence avez-vous vécu ou avez-vous été témoin de l'utilisation de cette stratégie utilisée par un entraîneur ou un enseignant en contexte d'ÉPS ou d'activité physique ? Cochez votre réponse » en utilisant l'échelle présentée dans l'énoncé. Cette échelle a été créée pour répondre spécifiquement aux objectifs de la présente étude. Considérant que les expériences, tant comme athlète que comme élève, peuvent avoir une répercussion sur les croyances, les libellés de chaque stratégie ont été modifiés en y ajoutant le terme « athlète » (ex. s'assurer que les élèves/athlètes respectent les consignes verbales).

6.3.2.2. *Croyances des étudiants à l'égard des stratégies motivationnelles*

Une échelle à 30 items, adaptée du *Beliefs questionnaire* d'Aelterman et al. (2014) et de Reeve et al. (2014), a servi à évaluer les croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies visant à instaurer un climat motivationnel engageant ou désengageant. Les répondants se prononçaient sur une échelle de type Likert allant de 1 (*fortement en désaccord*) à 5 (*totalelement en accord*) quant à leur niveau d'accord pour chaque type de croyance. Ils devaient se prononcer à trois reprises selon les questions suivantes : 1) Cochez votre niveau d'accord quant à l'efficacité de cette stratégie pour motiver les élèves (comment je considère que c'est efficace pour motiver les élèves), 2) Cochez votre niveau d'accord quant à la faisabilité de cette stratégie pour motiver les élèves (comment je considère que c'est faisable/réaliste d'utiliser cette stratégie en ÉPS) et 3)

Cochez votre niveau d'accord quant à la normalité de cette stratégie parmi les enseignants (comment je considère que l'utilisation de cette stratégie est populaire).

6.3.3. Analyses des données

D'abord, afin d'obtenir un portrait de l'échantillon, la normalité des données a été vérifiée puis les moyennes et les écart-types de chaque variable sociodémographique ont été calculés. Par la suite, pour répondre au premier objectif, les proportions des expériences préprofessionnelles des étudiants en enseignement de l'ÉPS au regard des stratégies motivationnelles ont été calculées. Pour faciliter l'analyse et la compréhension des données, trois catégories ont été créées : les scores 1 (*jamais vécu*) et 2 (*rarement vécu*) constituent la catégorie « rarement vécu » et les scores 4 (*souvent vécu*) et 5 (*toujours vécu*) constituent la catégorie « souvent vécu ». Pour répondre au second objectif voulant examiner les associations entre les expériences avant l'entrée en formation et les croyances actuelles au regard des stratégies motivationnelles susceptibles d'instaurer un climat motivationnel engageant ou désengageant, des tests de Gamma de Goodman-Kruskal (G) ont été effectués (tests non-paramétriques). Afin d'évaluer les associations entre le type d'expérience que le participant a vécu (rarement, parfois, souvent) pour une stratégie donnée par rapport aux croyances qu'il entretient actuellement pour cette même stratégie, les tableaux croisés ont été créés stratégie par stratégie (ex. expérience vécue « utiliser le sarcasme » dans le même tableau croisé que les croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité de la stratégie « utiliser le sarcasme »).

6.4. LES RÉSULTATS

6.4.1. Fréquence des expériences vécues avant l'entrée en formation initiale

La prochaine section présente les résultats visant à répondre à l'objectif 1. Les tableaux indiquent les proportions de répondants ayant vécu rarement, parfois ou souvent les stratégies soutenant ou entravant chaque besoin psychologique de base selon les quatre dimensions du climat motivationnel. Le tableau 6 présente les résultats relatifs aux stratégies soutenant ou entravant le besoin d'autonomie.

Tableau 6

Expériences vécues quant aux stratégies relatives au besoin d'autonomie

	Soutien de l'autonomie		
	Rarement vécu (%)	Parfois vécu (%)	Souvent vécu (%)
Tenir compte des opinions, intérêts, préférences et perspectives des élèves/athlètes	13,5	36,1	50,1
Expliquer l'utilité et les raisons derrière une contrainte imposée	13,8	35,6	50
Offrir des choix significatifs aux élèves/athlètes	12,8	38,3	48,6
Offrir aux élèves/athlètes des occasions de se pratiquer et de résoudre des problèmes par eux-mêmes, sans intervenir	13,6	44,5	41,4
		Entrave de l'autonomie	
Utiliser la menace de punition pour favoriser la participation des élèves/athlètes	41,8	29,9	28,3
Utiliser des promesses de récompenses pour favoriser la participation des élèves/athlètes	27,2	43,2	27,9
Faire appel à son autorité pour favoriser la participation des élèves/athlètes	16,1	32,7	51,1

Les étudiants rapportent majoritairement avoir vécu des expériences favorables au soutien de leur besoin d'autonomie. Effectivement, une grande majorité des répondants ont vécu parfois ou souvent des pratiques d'enseignants (ou d'entraîneurs) qui soutenaient leur besoin d'autonomie. Trois stratégies soutenant le besoin d'autonomie ont été souvent

vécues (48,6 % à 50,1 %) par les répondants en tant qu'anciens élèves ou athlètes : 1- offrir des choix significatifs aux élèves, 2- expliquer l'utilité et les raisons derrière une contrainte imposée et 3- tenir compte des opinions, intérêts, préférences et perspectives des élèves/athlètes. Par ailleurs, la fréquence des expériences vécues quant aux stratégies susceptibles d'entraver le besoin d'autonomie est plus répartie. La stratégie la plus souvent vécue par les étudiants est celle où leur enseignant (ou leur entraîneur) faisait appel à leur autorité pour favoriser la participation des élèves/athlètes alors que 51,1 % d'entre eux ont souvent vécu cette expérience.

Ensuite, les résultats présentés dans le tableau 7 ci-dessous indiquent que tout comme pour le besoin d'autonomie, les expériences vécues par les répondants étaient majoritairement favorables à la mise en place d'un climat de maîtrise, soutenant par le fait même, leur besoin de compétence. L'expérience la plus souvent vécue par les étudiants est le fait que leur enseignant (ou leur entraîneur) faisait des démonstrations ou utilisait les élèves ou athlètes comme modèles positifs alors que 90 % d'entre eux relèvent avoir vécu cette expérience souvent ou en tout temps. D'autre part, les stratégies pouvant mettre en place un climat de performance (entrave de la compétence) ont été vécues de manière plus variée en termes de fréquences. À cet effet, la stratégie la plus souvent vécue par les étudiants serait celle où les situations de compétition entre les élèves (ou les athlètes) étaient encouragées (57,8% des répondants disent avoir souvent ou toujours vécu une telle situation). À l'inverse, le fait de mettre l'accent sur les erreurs des élèves/athlètes serait la stratégie la moins souvent expérimentée dans le passé chez les participants (40,5 % l'ont jamais ou rarement vécu), bien que 38,9 % d'entre eux l'aient tout de même vécu quelques fois.

Tableau 7*Expériences vécues quant aux stratégies relatives au besoin de compétence (maîtrise)*

	Soutien de la compétence-maîtrise		
	Peu vécu (%)	Parfois vécu (%)	Souvent vécu (%)
Faire des démonstrations et/ou utiliser les élèves/athlètes comme modèles positifs	2,2	7,5	90,1
Prévoir des tâches avec des variantes adaptées aux multiples capacités des élèves/athlètes	11,8	31,8	56,3
Donner de la rétroaction positive axée sur la réalisation de la tâche et l'atteinte des objectifs ciblés	3,6	16,8	79,2
Insister sur l'effort et l'amélioration dans le processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats des élèves/athlètes	8,4	27,7	62,1
	Entrave de la compétence (performance)		
Mettre l'accent sur les élèves/athlètes performants	26,6	32,5	40,2
Mettre l'accent sur les erreurs des élèves/athlètes	40,5	38,9	19,9
Encourager la compétition entre les élèves/athlètes	11,1	30,3	57,8

Les résultats présentés dans le tableau 8 indiquent que les étudiants ont souvent vécu des expériences favorables au soutien de la compétence par la structure des séances mises en place par leurs entraîneurs (ou enseignants; entre 66,8 % et 86,5 %). Parallèlement, les stratégies pouvant mener à des séances chaotiques ont été rarement vécues par les étudiants avant leur entrée en formation initiale (entre 47,8 % et 62,1 %).

Tableau 8*Expériences vécues quant aux stratégies relatives au besoin de compétence – structure*

	Soutien de la compétence-structure		
	Peu vécu (%)	Parfois vécu (%)	Souvent vécu (%)
Donner une vue d'ensemble du contenu et de la structure du cours/de l'entraînement	7,1	25,2	66,8
Donner des objectifs clairs pour la séance et les apprentissages	3,3	21,2	75,4
S'assurer que les élèves/athlètes respectent les consignes verbales	2,2	11,1	86,5
Offrir des conseils et de l'aide aux élèves/athlètes pendant les tâches	3,5	16,1	80,1
Faire un retour sur le déroulement du cours/de l'entraînement et les apprentissages réalisés	7,3	23,4	69
	Entrave de la compétence (chaos)		
Donner peu d'explications sur le contenu et la structure du cours aux élèves/athlètes	47,8	32,5	19,4
Laisser les élèves/athlètes à eux-mêmes pendant les activités, sans jamais intervenir	55,6	30,1	13,8
Être imprévisible pour les élèves/athlètes	62,1	28,3	8,6

Enfin, le tableau 9 indique que, généralement, les étudiants rapportent avoir souvent vécu des expériences positives en ce qui concerne les stratégies visant à soutenir le besoin d'appartenance. La seule stratégie qui semble avoir été la moins fréquemment vécue est celle où les enseignants ou les entraîneurs entretiennent des conversations non pédagogiques avec leurs élèves (ou leurs athlètes), alors que moins de la moitié des répondants (45,6 %) ont mentionné l'avoir vécu souvent ~~ou en tout temps~~. À l'inverse, le fait de se faire appeler par leur prénom semble être l'une des stratégies les plus souvent expérimentées par les répondants (92 % ont répondu souvent vécu). Parallèlement, les expériences vécues quant aux stratégies entravant le besoin d'appartenance ont été plus rarement vécues. Effectivement, le fait d'être distant face aux élèves (ou aux athlètes) et le fait de restreindre les occasions d'interactions ont été très peu ou pas du tout vécu par une

forte majorité de répondants (57,5 % et 48 % respectivement). Toutefois, on remarque que la fréquence des expériences vécues au regard de l'utilisation du sarcasme est assez variable chez les répondants : ce sont 32,3 % des répondants qui l'ont peu vécu, 37 % des répondants qui l'ont parfois vécu et 29,4 % des répondants qui l'ont vécu souvent.

Tableau 9

Expériences vécues quant aux stratégies relatives au besoin d'appartenance

	Soutien de l'appartenance		
	Peu vécu (%)	Parfois vécu (%)	Souvent vécu (%)
S'assurer que tous les élèves/athlètes soient inclus et respectés dans le groupe	7,2	19,2	73,1
Démontrer de l'enthousiasme, de la passion et de l'énergie dans l'animation et la conduite du cours/de l'entraînement	,9	14,1	84,8
Entretenir des conversations non pédagogiques avec les élèves/athlètes	19,5	34,5	45,6
Porter attention aux propos et au bien-être des élèves/athlètes	6,1	19,3	73,7
Interpeller les élèves/athlètes par leur prénom quand l'occasion se présente	1,3	6	92
	Entrave de l'appartenance		
Distant face aux élèves/athlètes	57,5	35,3	7,2
Utiliser le sarcasme	32,3	37	29,4
Restreindre les occasions d'interactions et de discussions « avec » et « entre » les élèves/athlètes	48	34,9	16

6.4.1.1. Associations entre les expériences préprofessionnelles et les croyances (efficacité, faisabilité et normalité) des étudiants

Les résultats présentés dans le tableau 10 indiquent que toutes les associations entre la fréquence de l'expérience vécue et les croyances sont significatives, et ce, tant pour les stratégies visant à soutenir le besoin d'autonomie que pour celles pouvant entraver ce besoin. Les associations relatives à l'efficacité sont faibles à modérées en ce qui concerne les stratégies soutenant et entravant le besoin d'autonomie ($G = ,14$ à $,37$), de même que celles relatives à la faisabilité des stratégies ($G = ,22$ à $,37$). Finalement, on remarque la

présence d'associations généralement plus élevées en ce qui a trait à la normalité des stratégies soutenant ou entravant le besoin d'autonomie ($G = ,27$ à $,46$).

Tableau 10

Associations entre la fréquence de l'expérience vécue et les croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies relatives au besoin d'autonomie

	Efficacité ^x expérience	Faisabilité ^x expérience	Normalité ^x expérience
	Soutien de l'autonomie		
Intérêt	,23***	,37***	,46***
Utilité et raisons	,20**	,24***	,38***
Offre de choix	,14*	,27***	,42***
Occasions de pratique	,14*	,22***	,27***
	Entrave de l'autonomie		
Menace de punir	,37***	,29***	,41***
Récompenses	,28***	,28***	,35***
Autorité	,36***	,35***	,44***

*** = $p < ,001$; ** = $p < ,01$ et * = $p < ,05$

L'ensemble des associations présentées dans le tableau 11 sont significatives, à l'exception des stratégies « prévoir des tâches avec des variantes adaptées aux multiples capacités des élèves » et « insister sur l'effort et l'amélioration dans le processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats des élèves », pour lesquelles les associations avec la croyance relative à l'efficacité sont non-significatives. Par ailleurs, leurs associations avec la croyance relative à la faisabilité sont faibles ($G = ,17$), même si elles atteignent le seuil de significativité. Néanmoins, leur association avec la croyance relative à la normalité est plus importante, et ce, au même titre que toutes les autres stratégies ($G = ,39$ à $,51$). Deux stratégies se démarquent quant à leur forte association avec la croyance en leur normalité, soit « faire des démonstrations et/ou utiliser les élèves comme modèles positifs » ($G = ,50$) et « encourager la compétition entre les élèves » ($G = ,51$).

Pour les autres stratégies, les associations avec les croyances en leur efficacité des stratégies sont généralement faibles à modérées ($G = ,20$ à $,39$), à l'exception de la stratégie voulant que l'enseignant encourage la compétition entre les élèves, qui présente la plus forte association ($G = ,48$) avec la croyance en son efficacité.

Tableau 11

Associations entre les expériences vécues et les croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies relatives au besoin de compétence (maîtrise)

	Efficacité ^x expérience	Faisabilité ^x expérience	Normalité ^x expérience
Soutien de la compétence (maîtrise)			
Démonstrations	,35***	,36***	,50***
Variantes	,04	,17**	,43***
Rétroaction positive	,29**	,17*	,39***
Effort et amélioration	,14	,20**	,40***
Entrave de la compétence (performance)			
Accent sur la performance	,25***	,22***	,40***
Accent sur les erreurs	,31***	,30***	,42***
Compétition	,48***	,39***	,51***

*** = $p < ,001$; ** = $p < ,01$ et * = $p < ,05$

Les résultats présentés dans le tableau 12 indiquent que l'ensemble des associations entre l'expérience vécue et les croyances relatives au besoin de compétence par la structure de la tâche sont significatives, excepté pour la stratégie « donner des objectifs clairs pour la séance et les apprentissages ciblés ». Effectivement, il n'y a aucune association significative entre les croyances face à l'efficacité et la faisabilité de cette stratégie et l'expérience vécue des participants. Parallèlement, la majorité des associations entre les croyances d'efficacité ($G = ,20$ à $,45$) et de faisabilité ($G = ,14$ à $,39$) et les expériences sont faiblement ou modérément associées. On remarque toutefois que ces associations sont majoritairement modérées entre les croyances de normalité et les expériences vécues

($G = ,28$ à $,50$), tant pour les stratégies qui soutiennent le besoin que pour celles qui l'entravent.

Tableau 12

Associations entre la fréquence de l'expérience vécue et les croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité de stratégies relatives au besoin de compétence (structure)

	Efficacité ^x expérience	Faisabilité ^x expérience	Normalité ^x expérience
Soutien de la compétence (structure)			
Vue d'ensemble	,24**	,16**	,50***
Objectifs clairs	,06	,05	,45***
Respect des consignes	,25**	,23**	,42***
Conseils et aide	,27***	,30***	,39***
Retour sur la séance	,25***	,25***	,44***
Entrave de la compétence (chaos)			
Peu d'explications	,20***	,14**	,38***
Élèves à eux-mêmes	,21***	,18***	,28***
Imprévisible	,45***	,39***	,50***

*** = $p < ,001$; ** = $p < ,01$ et * = $p < ,05$

À la lecture du tableau 13, on remarque que toutes les associations sont significatives entre la fréquence des expériences vécues et les croyances en ce qui concerne les stratégies soutenant ou entravant la satisfaction du besoin d'appartenance. Bien que certaines associations soient modérées, celle entre la croyance quant à la normalité de l'utilisation du sarcasme et les expériences vécues pour la même stratégie est la plus élevée ($G = ,54$). Par contraste, une association faible est présente entre les croyances quant à l'efficacité et la faisabilité des stratégies « démontrer de l'enthousiasme, de la passion et de l'énergie dans l'animation et la conduite du cours » (efficacité; $G = ,27$ et faisabilité; $G = ,25$) et « porter attention aux propos et au bien-être des élèves » (efficacité; $G = ,17$ et faisabilité; $G = ,23$) avec les expériences vécues quant à cette stratégie.

Tableau 13

Associations entre la fréquence de l'expérience vécue et les croyances quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies relatives au besoin d'appartenance

	Efficacité ^x expérience	Faisabilité ^x expérience	Normalité ^x expérience
	Soutien de l'appartenance		
Inclusion et respect	,33***	,35***	,50***
Enthousiasme et passion	,27*	,25**	,48***
Conversation non-pédagogique	,50***	,50***	,51***
Propos et bien-être	,17*	,23**	,45***
Prénom	,34***	,47***	,45***
	Entrave de l'appartenance		
Distant face aux élèves	,34***	,18**	,40***
Sarcasme	,53***	,43***	,54***
Restreindre les échanges	,37***	,34***	,40***

*** = $p < ,001$; ** = $p < ,01$ et * = $p < ,05$

6.5. DISCUSSION

La présente étude visait à répondre à deux objectifs spécifiques, soit d'observer la fréquence des expériences préprofessionnelles des étudiants en enseignement de l'ÉPS au regard des stratégies motivationnelles et d'examiner les relations entre les expériences préprofessionnelles et les croyances actuelles au regard des stratégies motivationnelles susceptibles d'instaurer un climat motivationnel engageant ou désengageant. Les résultats relatifs à ces deux objectifs seront discutés selon chaque dimension du climat motivationnel (autonomie, compétence-maîtrise, compétence-structure et appartenance).

Les résultats de la présente étude nous indiquent que les stratégies soutenant le besoin d'autonomie auraient été les moins fréquemment vécues par les étudiants avant leur entrée en formation initiale, par rapport à celles des autres dimensions du climat motivationnel. Ces observations correspondent au fait que malgré l'importance qu'accorde

la littérature scientifique au soutien de ce besoin pour favoriser l'engagement et la motivation des élèves en ÉPS (Haerens et al., 2013), il semblerait que ce soient les stratégies visant à soutenir ce besoin qui soient le moins déployées par les enseignants d'ÉPS. Par ailleurs, il est intéressant de constater que la moitié des répondants rapportent avoir souvent vécu trois des quatre stratégies proposées qui soutiennent ce besoin (tenir compte des intérêts, expliquer l'utilité et offrir des choix significatifs), car ces expériences sont significativement associées aux croyances quant à la normalité de ces stratégies. Le fait que la fréquence des expériences vécues soit, sauf quelques exceptions, significativement associée avec les croyances relatives à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies concorde avec les conclusions de Tondreau et Robert (2011) ainsi que celles de Guskey (2002) à savoir que les croyances des étudiants correspondent aux expériences qu'ils ont vécu dans le passé, bien que rien n'empêche que la formation initiale puisse également avoir eu des effets positifs à cet effet.

Parallèlement, les fréquences des expériences vécues relativement aux stratégies susceptibles d'entraver la satisfaction du besoin d'autonomie sont très réparties, c'est-à-dire qu'une proportion équivalente des répondants rapporte avoir peu, parfois ou souvent vécu ce type d'expériences. Les relations significatives modérées à fortes observées entre la fréquence des expériences vécues et les croyances relatives à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies plus contrôlantes sont cohérentes avec les résultats d'études antérieures (Reeve, 2009; Sarrazin et al., 2006) indiquant que les enseignants adoptaient majoritairement des comportements de nature contrôlante. Les étudiants ont donc possiblement été sujets à ce genre de pratiques étant élèves. Parallèlement, tant les athlètes que les entraîneurs d'une étude réalisée en 2010 (Bartholomew et al.), soulèvent que des

stratégies contrôlantes sont souvent utilisées dans les contextes sportifs, notamment l'utilisation de récompenses ou l'utilisation d'un comportement autoritaire.

Il est encourageant de constater que les stratégies soutenant le besoin de compétence et susceptibles d'orienter les élèves (ou les athlètes) vers l'adoption de buts de maîtrise ont souvent été vécues par une forte majorité de répondants de la présente étude. La stratégie la plus fréquemment vécue consiste à faire des démonstrations des exercices ou des actions à réaliser. Nous estimons que cette stratégie est effectivement l'une des plus fréquemment utilisées en enseignement, non seulement dans l'optique de soutenir la motivation des élèves, mais aussi dans le cadre de ce qui est demandé et attendu des enseignants en général (Ministère de l'Éducation, 2020). En ce sens, l'utilisation de la démonstration pour faciliter les apprentissages des élèves est fortement recommandé, voir exigé dans les critères d'évaluation des étudiants en formation initiale lors de leurs enseignements pratiques. Il s'agit également d'une stratégie fréquemment utilisée dans les séances d'entraînement, lors de l'explication d'exercices par exemple, ou dans l'objectif d'améliorer un mouvement spécifique (Evans et Reynolds, 2016). D'ailleurs, c'est avec cette expérience vécue que l'association est la plus élevée quant à la croyance en la normalité de cette stratégie. Cela étant dit, les trois autres stratégies soutenant la mise en place d'un climat de maîtrise ont souvent été vécues par plus de la moitié des répondants. Il est d'ailleurs encourageant de constater que ce genre d'expériences positives aient souvent été vécues pour les étudiants en enseignement de l'ÉPS puisque le fait d'instaurer un climat de maîtrise plutôt qu'un climat de performance permet aux élèves de se sentir compétents dans l'accomplissement des tâches qu'ils ont à réaliser (Blais et al., 2020; Girard et al., 2021; Nicholls, 1984). À cet effet, nous estimons que ce genre de pratique

pourrait potentiellement être l'une des raisons pour lesquelles les étudiants choisissent cette profession. Le fait de vivre des expériences positives dans les cours d'ÉPS ou lors de leurs entraînements pourrait donc potentiellement avoir amené ces élèves à vouloir en faire un métier. Parallèlement, les associations entre la fréquence d'expériences vécues et la croyance en la normalité de ces stratégies se distinguent à la hausse encore une fois, mais de manière plus modérée par rapport à l'utilisation de démonstrations. En ce qui concerne la mise en œuvre d'un climat de performance, le fait de mettre l'accent sur les élèves/athlètes performants et d'encourager la compétition entre les élèves/athlètes serait des stratégies fréquemment vécues par les répondants. L'utilisation de la compétition pour motiver les élèves en ÉPS est d'ailleurs l'une des stratégies pour qui les associations sont les plus élevées, et ce, tant pour les croyances quant à l'efficacité, la faisabilité que celles quant à la normalité. La fréquence des expériences vécues à l'égard de ces stratégies s'explique potentiellement par le fait que plusieurs de ces étudiants avaient un antécédent dans un domaine plus compétitif (expérience sportive). Nous estimons que l'expérience vécue quant à ces deux stratégies soit logique en ÉPS puisqu'en mettant en place des situations de compétition, il est fort probable que les élèves performants soient mis de l'avant. Parallèlement, dans les sports, certains auteurs soulèvent que les entraîneurs ont tendance à mettre en place un climat motivationnel désengageant (Into et al., 2019), notamment en mettant l'accent sur la performance.

Les résultats des expériences vécues quant au besoin de compétence par la structure de la tâche indiquent que les deux stratégies les plus fréquemment vécues sont celles où l'enseignant (ou l'entraîneur) s'assure que les élèves (ou les athlètes) respectent les consignes et offre des conseils pendant les tâches. Quant aux autres stratégies soutenant le

besoin de compétence par la structure de la séance, elles ont également été vécues par la majorité des répondants, mais dans une moins grande mesure que les précédentes. Dans cette optique, la fréquence des expériences vécues pour l'ensemble des stratégies soutenant ce besoin sont modérément associées aux croyances quant à la normalité des stratégies, tandis qu'elles sont plus faiblement associées aux croyances quant à l'efficacité et la faisabilité. Nous estimons que ces fréquences, somme toute élevées, s'expliquent, en partie, par le fait qu'il s'agisse de pratiques attendues du programme de formation en enseignement (Ministère de l'Éducation, 2020), mais aussi de la part des entraîneurs. D'un côté, faire en sorte que les élèves respectent les consignes demandées correspond aux dimensions des compétences relatives à la mise en œuvre de situations d'apprentissage (compétence professionnelle 4) ainsi qu'à la gestion du groupe (compétence professionnelle 6; Ministère de l'Éducation, 2020). La compétence 4 pourrait également expliquer pourquoi plusieurs participants ont reçu de l'accompagnement et de l'aide pendant les tâches alors que l'une des dimensions propose d' « utiliser les rétroactions pour procéder à une vérification continue de la compréhension des concepts, des connaissances, des stratégies ou des règles en jeu » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 57). Parallèlement, la mise en place d'une structure adéquate est tout aussi importante dans un contexte sportif, puisqu'il est attendu d'un entraîneur, notamment, qu'il accompagne ses athlètes en les corrigeant ou en s'assurant qu'ils aient bien compris ce qu'ils ont à faire (Wang, 2013).

Par ailleurs, les résultats obtenus quant aux expériences vécues face aux stratégies pouvant menées au chaos (entrave de la compétence – structure) sont en cohérence avec ce qui a été soulevé pour les stratégies qui soutiennent le besoin. Autrement dit, il est positif

de constater que la majorité des étudiants ont rarement vécu des pratiques entravant leur besoin de compétence (chaos). De plus, les associations sont plutôt faibles entre la fréquence des expériences vécues et les croyances susceptibles de générer du chaos. Les croyances qui semblent les plus fortement associées avec les expériences vécues sont celles relatives au fait d'être imprévisible pour les élèves. Effectivement, les associations sont modérées ou élevées pour les trois types de croyances (efficacité, faisabilité et normalité).

À la lumière des résultats obtenus quant au besoin d'appartenance, les étudiants rapportent avoir fréquemment vécu des situations relatives aux stratégies soutenant ce besoin. Spécifiquement, ce sont plus de 70 % des répondants qui ont souvent vécu les stratégies où l'enseignant (ou l'entraîneur) s'assure que tous les élèves (ou athlètes) soient inclus et respectés dans le groupe, porte attention à leurs propos et à leur bien-être, les interpelle par leur prénom quand l'opportunité se présente ou encore lorsque l'enseignant (ou l'entraîneur) démontre de l'enthousiasme, de la passion et de l'énergie dans la conduite du cours (ou de l'entraînement). Il est d'ailleurs encourageant de remarquer que les étudiants ont vécu des expériences positives par rapport au soutien de leur besoin d'appartenance puisqu'il s'agit d'un élément qui affecte grandement le niveau de plaisir ressenti, spécifiquement en ÉPS (Cox et al., 2009). À cet effet, les associations entre ces expériences vécues et les croyances relatives à la normalité de ces stratégies sont élevées, appuyant l'idée que les participants croient davantage en la normalité de stratégies qu'ils ont fréquemment vécu. Dans cette optique, vu la forte participation à des sports récréatifs ou de compétition des participants de la présente étude et en accord avec ce que Cox et al. (2009) ont relevé, nous estimons que les participants peuvent comprendre l'importance de

créer des liens de qualité, tant pour les relations entre les élèves/athlètes, que pour les élèves avec l'enseignant/l'entraîneur.

Quant aux stratégies pouvant entraver le besoin d'appartenance, les expériences vécues sont moins clairement catégorisées à un seul type de fréquence. Effectivement, pour les stratégies voulant que l'enseignant ou l'entraîneur utilise le sarcasme ou restreigne les occasions d'interactions entre les élèves/athlètes, quelques participants l'ont peu vécu, d'autres l'ont vécu parfois et d'autres l'ont vécu souvent. On remarque tout de même que les associations entre les expériences vécues et les croyances sont modérément ou fortement reliées et ce, tant quant à l'efficacité, la faisabilité et la normalité. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Torok et al. (2004) qui ont soulevé que les étudiants de cégep voudraient utiliser le sarcasme s'ils devenaient eux-mêmes enseignants, notamment parce qu'ils appréciaient ce genre d'humour. La stratégie qui semble avoir été la moins vécue par les participants est celle où l'enseignant ou l'entraîneur serait distant face aux élèves.

Finalement, en comparaison avec les croyances relatives à l'efficacité et à la faisabilité, celles relatives à la normalité des stratégies ont montré des associations plus élevées avec les expériences vécues, et ce, dans chacune des dimensions du climat. L'importance de ces associations avec les croyances quant à la normalité s'explique par le fait qu'elles représentent les pratiques qui selon l'individu font partie de la norme (Ajzen, 1991), donc à les percevoir comme communes et socialement acceptables. Autrement dit, ces résultats appuient l'idée que les étudiants seraient potentiellement portés à reproduire ce qu'ils connaissent (expériences), ce qui concorde avec l'idée des modèles d'action de Bourassa et al. (2007). Effectivement, cette théorie repose sur l'idée que la manière dont

quelqu'un comprend ou interprète une situation dépend de ce qu'il a vécu précédemment. En ce sens, la présente étude permet également de compléter les études de Reeve et al. (2014) et d'Aelterman et al. (2014) puisqu'elles avaient uniquement évalué les croyances au regard de l'efficacité et de la faisabilité de certaines stratégies soutenant le climat motivationnel. Conséquemment, la présente étude ajoute à la manière dont la croyance en la normalité peut être expliquée par les expériences vécues par les étudiants.

6.5.1. Perspectives et limite

La principale limite de la présente étude est le questionnaire sur les expériences vécues qui ne permet pas de saisir l'ampleur et la variété des expériences vécues. En effet, le questionnaire demandait aux répondants de se projeter dans le passé quant à ce qu'ils avaient vécu, et ce, dans des contextes divers (passé d'élèves et/ou d'athlètes). Il peut donc être difficile pour les étudiants de se prononcer sur la totalité de leur expérience dans un contexte où pour certains l'ÉPS peut avoir été prédominant, tandis que pour d'autres, ce serait le sport. De surcroît, les réponses des étudiants de 2^e à 4^e années pourraient potentiellement être influencées par les expériences vécues pendant leur formation, bien que la présente étude n'ait pas contrôlé cet aspect.

Parallèlement, nous croyons qu'il serait intéressant, dans le cadre de futures études, de comprendre comment ces expériences influencent concrètement les pratiques pédagogiques privilégiées, notamment en menant des groupes de discussion pour approfondir comment les expériences préprofessionnelles influencent les pratiques, mais également, comment les croyances évoluent au fil des expériences en formation. Comme Haerens et al. (2013) le proposent, nous croyons qu'il est important que les étudiants prennent conscience de l'influence des expériences qu'ils ont vécues sur leurs croyances

et leur pratique enseignante afin qu'ils puissent y avoir un réel changement de pratiques, si nécessaire. Autrement dit, il serait intéressant de comprendre concrètement comment les expériences influencent la manière dont les enseignants se représentent les différentes situations auxquelles ils sont confrontés (Bourassa et al., 2007).

6.6. CONCLUSION

Tel que suggéré par Bourassa et al. (2007), les expériences jouent un rôle sur l'intention et la prise de décision face aux diverses stratégies mises en œuvre. Par conséquent, les expériences vécues avant l'entrée en formation initiale doivent être considérées afin que leur influence soit comprise par les étudiants en ÉPS et qu'il puisse y avoir un changement ou une application appropriée des stratégies pédagogiques apprises en formation. Nous estimons donc que ce que les collègues ou les enseignants associés font peut avoir une influence importante sur les pratiques des étudiants. Il est tout de même encourageant de constater que les étudiants semblent avoir vécu plusieurs expériences positives quant au soutien de leur besoin, spécifiquement en ÉPS ou lors de leur pratique sportive, car cela risque de se refléter dans le choix des stratégies qu'ils privilégient.

RÉFÉRENCES

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J. et Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of sport & exercise psychology*, 36, 595-609. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0229>
- 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>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ames, C. et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N. et Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 193-216. <http://doi.org/10.1123/jsep.32.2.193>
- Blais, D., Girard, S. et Lemoyne, J. (2020). Contribution des buts d'accomplissement en éducation physique sur la pratique d'activités physiques : Comparaison entre les classes spécialisées et classes ordinaires. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), 87-120. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9211>
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2007). *Apprendre de son expérience* (4^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Cox, A., Duncheon, N. et McDavid, L. (2009, Dec). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(4), 765-773. <https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599618>
- 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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- 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>
- Desbiens, J. F., Correa Molina, E. et Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Education & formation*, e-314. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- 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>
- Evans, B. et Reynolds, E. (2016). The organization of corrective demonstrations using embodied action in sports coaching Feedback. *Symbolic Interaction*, 39(4), 525-556. <https://doi.org/10.1002/symb.255>
- Feiman-Nemser, S. et Buchman, M. (1989). Describing teacher education: A framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students. *The elementary school journal*, 89(3), 365-377. <https://www.jstor.org/stable/1001808>
- Girard, S., Desbiens, J.-F. et Hogue, A.-M. (2020). Effects of a training on creating an empowering motivational climate in physical education: a quasi-experimental study [demande de révisions mineures]. *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Girard, S., Lemoyne, J., Blais, D. et St-Amand, J. (2021). An analysis of mechanisms underlying social goals in physical education: A comparison between ordinary and special classes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1879767>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B. et Vansteenkiste, v. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35, 3-17. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.1.3>
- Harvey, S. et O'Donovan, T. M. (2013). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(6), 767-787. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.610784>
- 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.
- Hoy, A. W., Davis, H. et Pape, S. J. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. Dans P. A. Alexander et P. H. Winne (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 715–737). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Into, S., Perttula, V.-M., Aunola, K., Sorkkila, M. et Ryba, T. V. (2019). Relationship between coaching climates and student-athletes' symptoms of burnout in school and sports. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*. <https://doi.org/10.1037/spy0000180>
- Janssens, J. (2018). *L'influence perçue du vécu scolaire sur la conception des pratiques pédagogiques des enseignants* [Master dissertation, Université catholique de Louvain]. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:14577>
- 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>
- Lam, B. H. et Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching*, 12(6), 693-713. <https://doi.org/10.1080/13540600601029744>

- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles, profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Molina, E. C. et Chaubet, P. (2019). Expérience et réflexion en formation initiale à l'enseignement: Lecture théorique et pragmatique de la volonté de former des praticiens réflexifs au Québec. Dans A. Malo, J. F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhalal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience: Connaissance, apprentissage, identité*. Presses de l'Université Laval.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Rachele, J., Cuddihy, T., Washington, T. et McPhail, S. (2016). School-based youth physical activity promotion: Thoughts and beliefs of pre-service physical education teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 52-64. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.4>
- Raymond, D. (2006). En formation à l'enseignement: Des savoirs professionnels qui ont une longue histoire. *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, 233-261.
- 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>
- Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O. et Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 283-301. <https://doi.org/10.1080/1612197x.2006.9671799>
- Skinner, E., Johnson, S. et Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting*, 5(2), 175-235. https://doi.org/10.1207/s15327922par0502_3
- Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P., Papaioannou, A. et Duda, J. L. (2015). Development and validation of the multidimensional motivational climate observation system. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(1), 4-22. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0059>
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. Dans D. A. Grouws (dir.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (p. 127-146). Macmillan Publishing Co, Inc.
- Tondreau, J. et Robert, M. (2011). *L'école québécoise: débats, enjeux et pratiques sociales*. Éditions CEC.
- Torok, S. E., McMorris, R. F. et Lin, W.-C. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*, 52(1), 14-20. <https://doi.org/10.3200/ctch.52.1.14-20>

- Verret, C., Grenier, J., Massé, L. et Bergeron, G. (2017, novembre). Enquête provinciale sur les pratiques inclusives en enseignement de l'éducation physique et à la santé : Rapport provincial primaire et secondaire. Montréal, Qc : Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'activité physique. <https://inclusion-eps.uqam.ca/diffusion/>.
- Wang, Q. (2013). Structure and characteristics of effective coaching practice. *The Coaching Psychologist*, 9(1), 7-17.
- Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>

VII. DISCUSSION GÉNÉRALE

Le présent mémoire visait à répondre à quatre objectifs spécifiques de recherche, soit 1) décrire les croyances des étudiants en formation initiale en enseignement de l'ÉPS relatives à l'efficacité, la normalité et la faisabilité d'un répertoire de stratégies motivationnelles, 2) explorer les associations entre ces croyances en considérant le sexe et le niveau d'étude (1^{re} à 4^e année de baccalauréat) des étudiants, 3) observer la fréquence des expériences préprofessionnelles des étudiants en enseignement de l'ÉPS au regard des stratégies motivationnelles et 4) examiner les relations entre ces expériences vécues avant l'entrée en formation initiale et les croyances actuelles au regard des stratégies motivationnelles susceptibles d'instaurer un climat motivationnel engageant ou désengageant. Le présent chapitre synthétisera d'abord les résultats obtenus dans les deux articles et fera le pont avec le modèle théorique présenté dans le second chapitre du mémoire. Par la suite, les recommandations seront indiquées concernant la formation initiale. Puis, les forces et les limites du mémoire seront présentées. Finalement, les perspectives d'étude futures qui pourraient être mises en place au regard des résultats obtenus seront abordées.

7.1. Synthèse des résultats des deux articles et mise en relation avec le modèle théorique

D'abord, les stratégies motivationnelles visant à soutenir le besoin d'autonomie sont reconnues comme efficaces et faisables par la majorité des étudiants en formation initiale (entre 73,1 % et 92,7 %). Bien qu'une moins forte proportion de répondants croit en la normalité de ces stratégies, les associations entre les croyances de normalité et les expériences vécues sont tout de même significatives. Cet aspect s'explique possiblement avec les résultats d'une étude antérieure, menée par De Meyer et al. (2016), mentionnant

que certains enseignants auraient tendance à utiliser des stratégies soutenant le besoin d'autonomie, mais principalement avec des élèves qu'ils considèrent comme déjà motivés ou engagés. Il est donc plausible de croire que les étudiants en enseignement de l'ÉPS étaient des élèves plutôt engagés dans ces cours lorsqu'ils étaient eux-mêmes au primaire ou au secondaire, ce qui pourrait potentiellement expliquer qu'ils puissent avoir vécu des expériences positives quant aux stratégies soutenant leur besoin d'autonomie. En contrepartie, bien que plus de 85 % des participants entretiennent des croyances favorables envers trois stratégies soutenant ce besoin, ce sont seulement 50 % d'entre eux qui rapportent avoir souvent vécu ces expériences lorsqu'ils étaient élèves ou athlètes. En contexte sportif, les entraîneurs auraient tout de même tendance à croire que le fait d'être contrôlant pourrait être plus efficace pour augmenter le niveau d'engagement des athlètes (Ntoumanis et Mallett, 2014). Nous croyons que les répondants ayant un plus grand passé d'athlètes pourraient potentiellement représenter ceux qui sont favorables à l'idée d'utiliser des stratégies contrôlantes. Or, cette hypothèse ne tient pas compte des éléments de leur identité professionnelle, tels que leur niveau de confiance en eux ou leur besoin de contrôle, qui pourraient également expliquer en partie les tendances à adopter un style contrôlant. Parallèlement, il s'avère également possible que certains enseignants puissent mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui pourraient soutenir le besoin d'autonomie et l'entraver à la fois (Haerens et al., 2018). Or, au regard des patrons d'associations, nous avons observé que les croyances des répondants étaient soit favorables, soit défavorables au soutien de ce besoin. En effet, aucune association n'a été relevée indiquant que certains étudiants pouvaient croire à l'efficacité, la faisabilité et la normalité des stratégies qui soutiennent et entravent à la fois le besoin de l'autonomie.

Par ailleurs, répondre au besoin de compétence des élèves par la mise en place d'un climat de maîtrise est fortement reconnu comme efficace, faisable et normal par les étudiants en enseignement de l'ÉPS. Ce sont d'ailleurs des stratégies qui ont été fréquemment vécues par les étudiants lorsqu'ils étaient élèves ou athlètes (entre 56 % et 92 % ont souvent vécu les quatre stratégies relatives au soutien du besoin de compétence par la maîtrise). La corrélation la plus surprenante est sans aucun doute, le fait que 98 % des étudiants considèrent qu'il est efficace de planifier des variantes qui sont adaptées aux besoins des élèves, bien que seulement 56,3 % d'entre eux rapportent l'avoir vécu souvent. Nous croyons que cette réalité pourrait être expliquée par le fait que les variantes sont fortement recommandées et privilégiées par le programme de formation (Ministère de l'Éducation, 2020) ainsi qu'attendues par les chargés de cours, les professeurs et les superviseurs dans les cours de mise en pratique (ex. didactique, micro-enseignement ou stages). Par ailleurs, la plus forte association observée est entre l'expérience vécue quant à la stratégie proposant d'encourager les situations de compétition et de rivalité et les croyances en l'efficacité et la normalité d'une telle pratique. À cet effet, nous estimons que cette réalité pourrait être expliquée, notamment par le fait que la compétition fait partie intégrante de la culture dans laquelle les étudiants ont évolué (Bernstein et Lysniak, 2015; Harvey et O'Donovan, 2013), plus spécifiquement encore chez les étudiants qui ont un passé d'athlète (Bolter et Weiss, 2012). Finalement, il est intéressant de constater que les femmes auraient une légère tendance à davantage soutenir la mise en place d'un climat de maîtrise par rapport aux hommes de la présente étude. En formation initiale, il sera donc pertinent de rester à l'affût des prédispositions potentielles des candidats masculins à vouloir mettre de l'avant un climat de performance.

Globalement, les participants semblent également fortement reconnaître l'efficacité, la faisabilité ainsi que la normalité des stratégies visant à soutenir le besoin de compétence des élèves en structurant adéquatement les séances pour leur permettre de comprendre comment ils peuvent atteindre les objectifs ciblés. À cet égard, ce sont également des expériences qui semblent être associées de manière significative avec les croyances en la normalité de ces stratégies. D'ailleurs, tel que discuté précédemment à propos de la planification de variantes afin de soutenir le besoin de compétence par la maîtrise, nous estimons que le cursus de la formation initiale pourrait expliquer pourquoi ces stratégies sont perçues favorablement par les étudiants. Effectivement, en formation initiale, il est attendu des étudiants qu'ils soient en mesure de planifier les séances et de gérer le groupe d'une manière claire et structurée (Ministère de l'Éducation, 2020). De plus, ces croyances pourraient être expliquées par les expériences vécues, alors que ce sont plus de 65 % des répondants qui rapportent avoir vécu ce type de stratégies à plusieurs reprises dans leur parcours d'athlète et/ou d'élève. En outre, des associations significatives ont été mises en évidence entre les expériences vécues et la croyance en la normalité des stratégies soutenant ce besoin. Toutefois, bien qu'il soit pertinent de créer un environnement suffisamment structuré pour les élèves, il est possible que les enseignants comprennent et reconnaissent l'importance de telles pratiques, mais qu'ils aient de la difficulté à bien les mettre en œuvre (Aelterman et al., 2014). Néanmoins, il est étonnant de constater que ce sont majoritairement les étudiants de 1^{ère} année qui semblent croire favorablement au soutien de la compétence par le biais de la structure et défavorablement au chaos. Effectivement, il serait possible de croire que, de par le contenu de la formation initiale,

les étudiants en fin de parcours auraient plus tendance à entretenir ce type de croyances, bien que ce ne soit pas ce que révèlent les résultats de la présente étude.

Finalement, les stratégies soutenant le besoin d'appartenance sont, comme pour les autres dimensions du climat motivationnel, favorablement perçues par les étudiants en enseignement de l'ÉPS dans les programmes actuels. Effectivement, quatre des cinq stratégies présentées qui soutiennent ce besoin sont considérées comme efficaces, faisables et normales par une très forte majorité de participants (entre 74,5 % et 98,9 %). La stratégie qui se démarque à la baisse est le fait d'entretenir des conversations non-pédagogiques avec les élèves, et ce, tant au regard de l'efficacité (56 %), de la faisabilité (60,4 %) et de la normalité (43,8 %) de cette stratégie. Ce sont tout de même 45,6 % d'entre eux qui ont relevé avoir vécu souvent ce genre de conversations avec un enseignant ou un entraîneur. De plus, l'association entre la normalité et l'expérience vécue pour cette stratégie est élevée et significative ($G = ,51, p < ,000$). Nous estimons, tel que discuté précédemment, que cette réalité pourrait être expliquée par le fait qu'il est souvent mentionné, en formation initiale, de ne pas devenir trop familier avec les élèves, notamment en terme de gestion de classe où on enseigne l'importance de développer une relation maître-élève de qualité (lien d'attachement entre deux personnes, dans une dynamique où le maître est responsable du bien-être physique et émotionnel de l'autre; Neufeld et Maté, 2005), en faisant preuve de proximité et de chaleur, mais sans dépasser les limites de la relation professionnelle. Quant aux autres stratégies soutenant ce besoin, nous estimons que, considérant les nombreuses expériences sportives et potentiellement positives des étudiants, il est logique qu'ils croient fortement en l'utilité de telles stratégies. À cet effet, Cox et al. (2009) indiquent que ce serait le fait d'être accepté par leurs pairs ainsi que la qualité de la relation avec l'enseignant

qui seraient considérés comme étant les plus importants pour les élèves, ce qui accentue l'importance de s'assurer que tous les élèves se sentent inclus, respectés et écoutés. Parallèlement, l'autre stratégie montrant une association marquée avec la fréquence à laquelle elle a été vécue est l'utilisation du sarcasme. À notre connaissance, peu d'études mentionnent le sarcasme comme stratégies privilégiées par les enseignants. Néanmoins, selon l'étude de Torok et al. (2004), on pourrait croire que les enseignants et les entraîneurs, principalement au secondaire, utilisent le sarcasme dans l'optique de faire rire les élèves (ou les athlètes) parce qu'ils constatent que cette façon de faire fonctionne avec certains d'entre eux. Or, même si certains élèves sont en mesure d'apprécier l'humour sarcastique, il s'agit d'une stratégie à utiliser avec précaution puisqu'elle pourrait potentiellement nuire au sentiment de sécurité psychologique de certains élèves, et ce, même sans que l'enseignant ne s'en aperçoive au moment de ladite blague (Torok et al., 2004). Enfin, les associations entre les croyances indiquent que les étudiants entretiennent, soit des croyances favorables, soit des croyances défavorables au regard des stratégies visant à soutenir le besoin d'appartenance. Étonnamment, ce sont des étudiants de 3^e année qui correspondent davantage au patron d'associations des croyances qui entravent ce besoin. Nous estimons qu'il s'agisse d'un résultat plutôt surprenant puisqu'on pourrait s'attendre à ce que les étudiants développent, dans le cadre de leur formation initiale, des croyances favorables au soutien de l'appartenance. Néanmoins, les résultats de la présente étude pouvant présenter certaines limites, nous croyons qu'il sera pertinent d'investiguer plus profondément les raisons pouvant expliquer de tels résultats.

Après avoir synthétisé les résultats obtenus dans les deux articles, il est maintenant possible de les mettre en relation avec le modèle théorique de Bourassa et al. (2007)

présenté dans le chapitre 2 du mémoire et présenté à nouveau ci-dessous pour faciliter la lecture (voir figure 4). À titre de rappel, les modèles d'action représentent le cheminement du traitement de l'information entre le début d'une situation quelconque et la manière dont l'individu y réagit (Bourassa et al., 2007). Les auteurs de ce modèle expliquent les mécanismes par la manière dont l'individu se représente la situation. Ce faisant, ces représentations (les émotions, croyances et valeurs, attitudes ainsi que l'intention) évoluent et se concrétisent par rapport à ce que l'individu a vécu préalablement au travers de diverses situations similaires et de l'expérimentation de diverses stratégies pour réagir à ces situations (Bourassa et al., 2007).

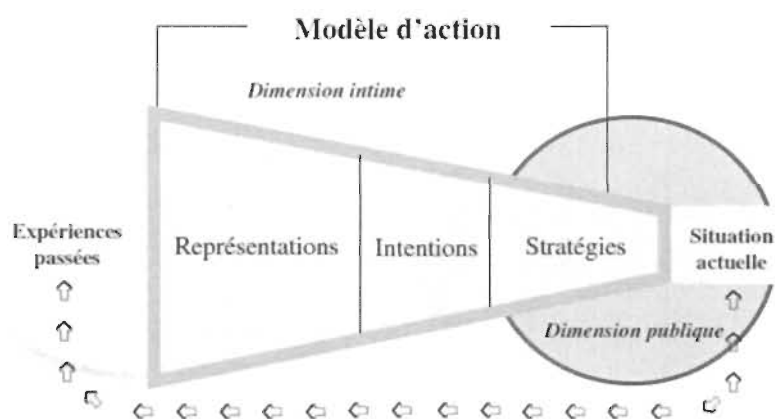


Figure 5

Les modèles d'action (Bourassa et al., 2007)

Les résultats empiriques obtenus dans les deux articles appuient le modèle théorique proposé par Bourassa et al. (2007), c'est-à-dire que les expériences vécues en tant qu'élève pendant la scolarisation par les étudiants avant leur entrée en formation initiale sont significativement associées à une dimension des représentations (ici, les croyances) qu'ils se font d'une situation (stratégies à privilégier pour soutenir la motivation des élèves). En définitive, les expériences ont un effet sur les représentations. Puis, en

s'appuyant sur le principe des modèles d'action, nous estimons que les représentations influencent ensuite le choix des stratégies priorisées selon la situation. Conséquemment, il sera important de tenir compte de ces représentations dans le processus de formation initiale.

7.2. Recommandations

Considérant le portrait actuel des croyances des étudiants en enseignement de l'ÉPS et le rôle déterminant des expériences préprofessionnelles vécues sur ces croyances, il est maintenant possible de formuler des recommandations au regard de la formation initiale afin de mieux outiller les futurs enseignants au regard des manières de soutenir la motivation de leurs futurs élèves. Dans un premier temps, comme Harvey et O'Donovan (2013) le proposent, il est important de faire prendre conscience aux étudiants de l'influence de leurs expériences antérieures sur leur conception de l'enseignement et, par le fait même, sur les croyances qu'ils entretiennent à l'égard des contenus qui leur sont transmis pendant la formation initiale.

En premier lieu, les chargés de cours, professeurs ou superviseurs de stage gagneraient à questionner les étudiants au regard de leurs expériences vécues avant leur entrée en formation. Pour ce faire, lors de l'enseignement de certaines stratégies pédagogiques, par exemple, il pourrait être pertinent de sonder les étudiants à savoir ce qu'ils feraient dans diverses situations, comment ils réagiraient et pourquoi ils réagiraient de telle manière. Il pourrait alors être pertinent de présenter des scénarios d'enseignement, tel que réalisé par Reeve et al. (2014), afin de bien comprendre l'état de leurs croyances face à diverses mises en contexte. En second lieu, il serait intéressant de permettre aux étudiants de réfléchir sur les préconceptions qu'ils peuvent entretenir afin qu'ils puissent

faire une première prise de conscience de leurs biais potentiels ou de leurs conceptions favorables face au soutien de la motivation sur lesquelles ils peuvent s'appuyer et évoluer. À notre avis, cela s'avère important en début de formation, mais aussi à chaque début de session afin de pouvoir témoigner de l'évolution de ces perceptions et croyances. En effet, tel qu'indiqué dans la figure 1 (p. 11), les expériences vécues en cours de formation s'ajouteront à celles vécues précédemment. Afin de consigner cette évolution et ainsi faire prendre conscience aux étudiants de leur progression (soutien de la compétence), les enseignants, chargés de cours ou superviseurs de stage pourraient utiliser des outils pouvant accompagner l'étudiant tout au long de sa formation initiale, tel que le portfolio ou le journal réflexif. Par exemple, en formation initiale, dans l'université d'attache des chercheurs de la présente étude, lors de chaque stage (2 au primaire et 2 au secondaire), les étudiants doivent remplir un journal réflexif basé sur leur autoévaluation face au développement des compétences professionnelles pendant leur stage. Considérant l'ajout de la compétence professionnelle 8, nous estimons que ce genre de travail permettrait de faire un retour réflexif (compétence professionnelle 11) pertinent sur le développement des pratiques sous-tendant l'atteinte de cette compétence et, par le fait même, face aux stratégies mises en place pour soutenir la motivation de leurs élèves.

En deuxième lieu, il serait souhaitable que les chargés de cours, professeurs et superviseurs de stage agissent à titre de modèle, c'est-à-dire qu'ils instaurent et explicitent eux aussi un climat motivationnel engageant dans leurs cours universitaires afin de répondre aux besoins psychologiques de base des étudiants en formation initiale en plus d'aider l'étudiant à conscientiser son vécu. Ce faisant, ils contribueront à soutenir la motivation des étudiants à utiliser des stratégies motivationnelles efficaces (Ryan et Deci,

2020). Effectivement, pour que les étudiants en formation initiale s'engagent dans une démarche de modification des croyances ou d'apprentissage de nouvelles connaissances et qu'ils y adhèrent, il est important, dans un premier temps, qu'ils comprennent pourquoi ils le font et que cela ne leur soit pas imposé (soutien de l'autonomie). Deuxièmement, ils doivent comprendre concrètement les étapes et les objectifs qu'ils veulent atteindre et comment ils peuvent y arriver (soutien de la compétence par le biais de la structure). Troisièmement, il est important qu'ils soient suffisamment outillés pour sentir qu'ils peuvent s'améliorer plutôt que chercher à simplement avoir de bons résultats académiques (soutien de la compétence par la valorisation de la maîtrise). Finalement, ils doivent pouvoir créer des liens significatifs, avoir des stratégies propres à l'identité de groupe et à l'importance de chacun qui le compose, tant avec les chargés de cours, les professeurs et les superviseurs qu'avec les autres étudiants qui évoluent avec eux en formation (soutien de l'appartenance).

En troisième lieu, en tenant compte des éléments présentés dans les deux articles, certaines stratégies motivationnelles mériteraient de faire l'objet d'une attention particulière dans le cursus de formation universitaire des futurs enseignants d'ÉPS. Effectivement, bien que le portrait des croyances pour plusieurs stratégies soit encourageant, il sera important de permettre aux étudiants de bien comprendre comment utiliser et mettre en œuvre les stratégies suivantes : 1) donner de la rétroaction positive axée sur la réalisation de la tâche et l'atteinte des objectifs ciblés, 2) offrir des choix signifiants aux élèves et 3) encourager les situations de compétition et de rivalité. Pour la première stratégie ciblée, plusieurs étudiants (98,5 %) ont répondu qu'il était efficace de donner de la rétroaction positive aux élèves. Or, selon Hollembeak et Amorose (2005), il

sera important d'orienter les apprentissages en indiquant à l'élève comment il peut concrètement réussir la tâche (ex. Tu pourrais placer ta main plus basse sur ton bâton pour t'aider à mieux le contrôler) plutôt qu'en mettant l'accent sur la performance des élèves (ex. Tu peux y arriver, regardes tout le monde le fait !). Effectivement, un tel message peut être contradictoire pour l'élève, puisqu'en voulant encourager ce dernier à réussir la tâche, l'enseignant met à la fois de l'avant la comparaison avec les autres en plus de ne pas donner de moyens concrets à celui-ci pour qu'il réussisse réellement la tâche, et ce, bien que l'intention de l'enseignant soit positive. En ce qui concerne le fait d'offrir des choix aux élèves, Aelterman et al. (2014) ainsi que Lonsdale et al. (2009) ont soulevé, dans leurs études respectives, que plusieurs enseignants, avant leur entrée en formation, avaient une idée préconçue de la manière dont ils devaient donner des choix à leurs élèves, ce qui les rendaient septiques à l'idée d'utiliser une telle stratégie. Or, il existe plusieurs types de choix pouvant être offerts aux élèves tel que de choisir le moyen d'action, l'organisation de la séance, le processus de réalisation des tâches ou sur la production de la tâche. L'enseignant peut également orienter les types de choix offerts en en proposant deux ou trois qui correspondent à ses attentes dans la tâche (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). À titre d'exemple, un étudiant qui voudrait soutenir le besoin d'autonomie en donnant des choix aux élèves pourrait potentiellement amener les élèves à ne plus s'y retrouver s'ils avaient trop de choix et par le fait même, rendre la séance chaotique et, ainsi, entraver leur besoin de compétence (structure). Ce faisant, Aelterman et al. (2014) conseillent, dans le cadre de leur étude réalisée auprès d'enseignants d'ÉPS en formation continue, d'expliquer aux étudiants comment cette stratégie peut être utilisée pour qu'elle puisse facilement être mise en œuvre. Parallèlement, les mêmes auteurs mettent également

de l'avant l'importance de permettre aux enseignants de pratiquer les stratégies qui leur sont enseignées dans le cadre de la formation afin qu'ils réalisent par eux-mêmes, les effets bénéfiques que de telles stratégies peuvent avoir sur l'engagement de leurs élèves (Aelterman et al., 2014). Ce type de pratique pourrait notamment être utilisée en formation initiale dans les cours pratiques ou en stage. Finalement, la mise en place de la compétition est également une stratégie qui ne semble pas faire l'unanimité chez les participants, et ce, tant au regard de son efficacité et de sa faisabilité qu'au regard de sa normalité. Dans cette optique, nous croyons, comme Harvey et O'Donovan (2013) le proposent, qu'il est important que les étudiants en formation initiale prennent conscience de l'effet de leurs expériences antérieures sur leurs croyances en ce qui a trait à l'utilisation de la compétition pour motiver les élèves dans les cours d'ÉPS. D'un côté, cette prise de conscience de leurs conceptions face à cette pratique pédagogique permettrait aux étudiants ayant des croyances trop axées sur la performance de comprendre les répercussions que de telles pratiques peuvent avoir et les aider à modifier ces croyances. De l'autre côté, pour les étudiants qui croient moins en l'efficacité, la faisabilité et/ou la normalité d'une telle pratique, il sera tout de même intéressant pour eux de travailler avec ces conceptions pour comprendre comment encourager les élèves déjà compétitifs et sportifs à rester motivés dans les cours d'ÉPS. À titre d'exemple, mettre de l'avant la compétition sans mettre l'accent sur l'amélioration pourrait amener les élèves qui se sentent suffisamment bons, à adopter des buts de performance-approche, en cherchant à montrer leur supériorité par rapport aux autres. Or, un élève qui se percevrait moins bon, surtout s'il a l'habitude de se comparer aux autres, pourrait adopter des buts de performance-évitement et, par le fait même, potentiellement se désengager, notamment en adoptant des comportements

dérangeants pour le groupe. Il est donc pertinent, d'amener tous les élèves à poursuivre des buts de maîtrise, dans l'optique qu'ils cherchent à s'améliorer dans le temps et à voir ces situations comme de la rivalité amicale qui ne met pas l'accent sur le fait d'être meilleur que les autres, et ce, même s'ils apprécient les situations de compétition.

7.3. Forces et limites du mémoire

Le mémoire présente certaines limites à considérer dans l'interprétation des résultats. D'abord, bien que l'échantillon atteigne une puissance statistique recommandée, nous n'avons tout de même pas questionné la majorité des étudiants des universités francophones québécoises qui offrent le programme d'enseignement d'ÉPS. Il est donc important d'en tenir compte dans l'interprétation des résultats obtenus et d'être prudent quant à la possibilité de généraliser ces résultats à l'ensemble de la population visée. De plus, bien que les échelles utilisées pour évaluer les croyances des étudiants aient été préalablement validées par d'autres chercheurs (Aelterman et al., 2014; Reeve et al., 2014), elles ne permettent tout de même pas d'assumer que ces croyances représentent concrètement ce que les étudiants privilégieraient réellement dans un contexte d'enseignement. Parallèlement, l'échelle visant à sonder la fréquence des expériences vécues par les étudiants ne permet pas de mesurer l'entièreté des expériences que les étudiants ont vécu avant l'entrée en formation. En effet, la section sur les expériences vécues des étudiants demande de faire appel à des idées du passé et cette réalité pourrait potentiellement être un biais puisque ces idées pourraient être confuses, moins claires ou encore influencées par les apprentissages actuels.

Néanmoins, certaines forces peuvent également être soulevées dans le mémoire. Effectivement, bien que l'échantillon ne représente pas la majorité des étudiants au

Québec, il s'agit tout de même d'une des seules études au Québec, à notre connaissance, qui ait sondée les croyances et les expériences préprofessionnelles des étudiants d'au moins cinq universités francophones (sur 6) offrant le programme en enseignement de l'ÉPS. Parallèlement, l'échantillon, bien que non-généralisable, reste tout de même important et nous permet de ressortir des pistes pour mieux orienter la formation initiale des enseignants. D'autre part, nous avons également été en mesure d'appuyer une partie d'un modèle théorique (les modèles d'action; Bourassa et al., 2007) avec des données empiriques, ce qui contribue à combler une partie de la littérature scientifique à ce sujet.

7.4. Pistes de recherches futures

Dans un premier temps, nous estimons qu'il serait pertinent de sonder les étudiants quant à leurs besoins en formation pour comprendre ce qu'ils considèrent comme manquant et/ou nécessaire pour approfondir leur conception de la mise en œuvre d'un climat motivationnel engageant. À cet effet, une approche qualitative permettra d'approfondir notre compréhension de ce phénomène. Pour ce faire, il sera intéressant de tenir des groupes de discussion et des entretiens individuels pour réellement cerner leur niveau de compréhension et ce qu'ils ont observé concrètement chez leurs enseignants dans le passé. En ce sens, nous croyons qu'il est possible que les étudiants soient en mesure de relever ce qui soit favorable au soutien de la motivation, mais qu'ils aient de la difficulté à réellement le mettre en place lors de leur prise en charge de groupes. Il est donc important d'approfondir l'analyse de leur compréhension pour encore mieux ajuster les outils qui leur sont partagés et par le fait même, les accompagner dans la manière d'appliquer ces stratégies.

De plus, il sera important d'évaluer comment les étudiants arrivent à mettre en place ce qu'ils considèrent comme efficace, faisable et normal. Pour ce faire, nous estimons qu'il soit pertinent et important d'aller observer les étudiants dans leurs cours pratiques ainsi qu'en stage, à plusieurs reprises, pour évaluer leur pratique et leur mise en place d'un climat motivationnel engageant. Finalement, il pourrait être pertinent d'évaluer, en formation initiale, l'effet de continuité pédagogique entre les premières années de formation et les dernières. Par exemple, il importe de réinvestir les apprentissages effectués dans les cours théoriques de manière concrète dans les cours pratiques, en s'assurant d'arrimer le contenu partagé par les chargés de cours et professeurs, tout en s'assurant de se baser sur les expériences vécues par les étudiants. Pour ce faire, il serait important d'établir des rencontres de concertation et d'accompagnement pour les chargés de cours afin de s'assurer de cet arrimage et par le fait même permettre une continuité pédagogique logique et claire pour les étudiants.

VIII. CONCLUSION

En conclusion, il est encourageant de constater que les étudiants entretiennent des croyances plutôt favorables envers les stratégies visant à instaurer un climat motivationnel engageant. Afin de développer la compétence 8 « soutenir le plaisir d'apprendre », il est souhaitable de s'appuyer sur ces croyances favorables tout en démystifiant les croyances défavorables au cours de la formation initiale. Ce faisant, il sera important de considérer les croyances pour permettre aux étudiants de comprendre plus concrètement comment mettre en œuvre les stratégies favorables au soutien de la motivation. Autrement dit, en construisant sur les acquis, cela permettra aux étudiants de mettre en pratique des stratégies motivationnelles efficaces. En revanche, certaines croyances défavorables au soutien des besoins sont également présentes chez les étudiants et il sera important de leur permettre de comprendre comment ces croyances pourraient potentiellement affecter négativement leurs pratiques pédagogiques ainsi que les répercussions qu'elles peuvent avoir sur les élèves.

RÉFÉRENCES

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J. et Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of sport & exercise psychology*, 36, 595-609. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0229>
- 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>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Alvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cavero-Redondo, I., Sanchez-Lopez, M., Martinez-Hortelano, J. A. et Martinez-Vizcaino, V. (2017). The effect of physical activity interventions on children's cognition and metacognition: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(9), 729-738. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.06.012>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C. et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Assor, A., Kaplan, H. et Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance in excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N. et Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 83-90. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.04.008>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N. et Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of sport & exercise psychology*, 32, 193-216. <http://doi.org/10.1123/jsep.32.2.193>
- Bechter, B. E., Dimmock, J. A., Howard, J. L., Whipp, P. R. et Jackson, B. (2018) Student motivation in high school physical education: A latent profile analysis approach. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 40(4), 206-216. <https://doi.org/10.1123/jsep.2018-0028>
- Bennie, A., Peralta, L., Gibbons, S., Lubans, D. et Rosenkranz, R. (2017). Physical education teachers' perceptions about the effectiveness and acceptability of strategies used to increase relevance and choice for students in physical education classes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 302-319. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2016.1207059>

- 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 Quarterly*, 40(4), 63-79. <https://www.jstor.org/stable/teaceducquar.40.4.63>
- Bernstein, E. et Lysniak, U. (2015). Teachers' beliefs and implementation of competitive activities for multicultural students. *Urban Education*, 52(8), 1019-1045. <https://doi.org/10.1177/0042085915602535>
- Biddle, S. J. H., Ciaccioni, S., Thomas, G. et Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146-155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011>
- 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>
- Blais, D., Girard, S. et Lemoyne, J. (2020). Contribution des buts d'accomplissement en éducation physique sur la pratique d'activités physiques : Comparaison entre les classes spécialisées et classes ordinaires. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), 87-120. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9211>
- Bodart, M. et Cauchie, D. (2021). Choisir une carrière professionnelle d'enseignant en éducation physique : Analyse des motivations et des préconceptions du métier. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 48, 3-28. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5618>
- Bolter, N. D. et Weiss, M. R. (2012). Coaching for character: Development of the sportsmanship coaching behaviors scale (SCBS). *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1(2), 73-90. <https://doi.org/10.1037/a0026300>
- Bonniot-Paquet, N., Cogérino, G. et Champely, S. (2009). Les enseignants d'ÉPS face aux élèves qui décrochent de l'activité: Intervention selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés. *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 84(2), 77-92. <https://doi.org/10.3917/sta.084.0077>
- Boraita, F. et Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants: Est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiales et, si oui, comment? *Revue française de pédagogie*, 183, 99-158. <http://doi.org/10.4000/rfp.4186>
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2007). *Apprendre de son expérience* (4^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bourdoncle, R. et Fichez, É. (2006). Les stages, le curriculum et les formes de rationalisation: un essai de modélisation et d'application empirique. *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, 215-231.
- Carpentier, G. (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide perçue* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/15821/Carpentier_Genevieve_PhD_2019.pdf?sequence=6

- 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>
- Chen, S., Kim, Y. et Gao, Z. (2014). The contributing role of physical education in youth's daily physical activity and sedentary behavior. *BMC Public Health*, 14(110), 1-7. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-110>
- Colley, R. C., Carson, D., Garriguet, D., Janssen, I., Roberts, K. C. et Tremblay, M. S. (2017). Activité physique des enfants et des jeunes au Canada, 2007 à 2015. *Rapports sur la santé*, 28(10), 8-16.
- Cox, A., Duncheon, N. et McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise Sport*, 80(4), 765-773. <https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599618>
- 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>
- de Guise, A.-A., Girard, S. et Lemoyne, J. (2020, 15 décembre). Perceptions des futurs étudiants en enseignement de l'EPS au regard de la motivation des élèves [communication affichée]. Concours d'affiches scientifiques du Groupe Interdisciplinaire en Santé de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières (Canada).
- De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S. et Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching? *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 72-82. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.06.001>
- 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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- 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>
- Desbiens, J. F., Correa Molina, E. et Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Education & formation*, e-314. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- Doolittle, S. A., Dodds, P. et Placek, J. H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 355-365. <https://doi.org/10.1123/jtpe.12.4.355>
- 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. *Sport and Exercise Psychology Research*, 373-388. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-803634-1.00017-0>
- Duda, J. L., Appleton, J. J., Stebbings, J. et Balaguer, I. (2018). Towards more empowering and less disempowering environments in youth sport. Dans C. J. Knight, C. G. Harwood et D. Gould (dir.), *Sport psychology for young athletes* (p. 81-93). Routledge.
- El-Sherif, J. L. (2014). Student Voice: Student Choice and Participation in Physical Education. *Strategies*, 27(5), 8-11. <https://doi.org/10.1080/08924562.2014.938875>
- Evans, B. et Reynolds, E. (2016). The Organization of corrective demonstrations using embodied action in sports coaching Feedback. *Symbolic Interaction*, 39(4), 525-556. <https://doi.org/10.1002/symb.255>
- Feiman-Nemser, S. et Buchman, M. (1989). Describing teacher education: A framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students. *The elementary school journal*, 89(3), 365-377. <https://www.jstor.org/stable/1001808>
- 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>
- Fishbein, M. et Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Taylor & Francis. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Frymier, A. B., Wanzer, M. B. et Wojtaszczyk, A. M. (2008). Assessing students' perceptions of inappropriate and appropriate teacher humor. *Communication Education*, 57(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/03634520701687183>
- Garriguet, D., Carson, V., Colley, R. C., Janssen, I., Timmons, B. W. et Tremblay, M. S. (2016). Activité physique et comportement sédentaire des enfants canadiens de trois à cinq ans. *Rapports sur la santé*, 28(6), 14-23. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/82-003-x/2016009/article/14653-fra.pdf?st=Qial82s3>
- Girard, S. et Lemoyne, J. (2018). Analyzing the contribution of student-perceived motivational climate to predict student goal adoption in physical education: Testing invariance relative to teacher-induced climate. *The Physical Educator*, 75(4), 701-724. <https://doi.org/10.18666/tpe-2018-v75-i4-8197>
- Girard, S., Lemoyne, J., Blais, D. et St-Amand, J. (2021). An analysis of mechanisms underlying social goals in physical education: a comparison between ordinary and special classes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1879767>
- 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>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B. et Vansteenkiste, v. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive

- interactions in classroom settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35, 3-17. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.1.3>
- Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A., Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., Goris, W. et Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16-36. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1346070>
- Harvey, S. et O'Donovan, T. M. (2013). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(6), 767-787. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.610784>
- 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 Quarterly*, 35(4), 37-55.
- Hollembeak, J. et Amorose, A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of applied sport psychology*, 17(1), 20-36. <https://doi.org/10.1080/10413200590907540>
- Hoy, A. W., Davis, H. et Pape, S. J. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. Dans P. A. Alexander et P. H. Winne (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 715–737). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Into, S., Perttula, V.-M., Aunola, K., Sorkkila, M. et Ryba, T. V. (2019). Relationship between coaching climates and student-athletes' symptoms of burnout in school and sports. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*. <https://doi.org/10.1037/spy0000180>
- Janssens, J. (2018). *L'influence perçue du vécu scolaire sur la conception des pratiques pédagogiques des enseignants* [Master dissertation, Université catholique de Louvain]. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:14577>
- 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>
- Jeuge-Maynard, I. (2007). *Le petit Larousse illustré*. Larousse.
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B. et Binder, P.-E. (2016). 'You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Lam, B. H. et Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching*, 12(6), 693-713. <https://doi.org/10.1080/13540600601029744>
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. et Sum, R. K. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, 48(1), 69-73. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2008.09.013>
- Martins, J., Marques, A., Sarmento, H. et Carreiro da Costa, F. (2015). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: A systematic

- review of qualitative studies. *Health Education Research*, 30(5), 742-755. <https://doi.org/10.1093/her/cyv042>
- Matanin, M. et Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168. <http://doi.org/10.1123/jtpe.22.2.153>
- Melnychuk, N., Robinson, D. B., Lu, C., Chorney, D. et Randall, L. (2011). Physical education teacher education (PETE) in Canada. *Canadian journal of education*, 34(2), 148-168. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/358>
- Mercier, K., Donovan, C., Gibbone, A. et Rozga, K. (2017). 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 du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation physique et à la santé.*
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence..* <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/56529>
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles, profession enseignante.* https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Molina, E. C. et Chaubet, P. (2019). Expérience et réflexion en formation initiale à l'enseignement: Lecture théorique et pragmatique de la volonté de former des praticiens réflexifs au Québec. Dans A. Malo, J. F. Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhalal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience: Connaissance, apprentissage, identité.* Presses de l'Université Laval.
- Murayama, K. (2014). Knowing your motivation: Metamotivation. *Annual Review of Japanese Child Psychology (Special Issue on Motivation and Psychology)*, 112-116.
- Murayama, K. (2018). *The science of motivation. Multidisciplinary approaches advance research on the nature and effects of motivation.* American Psychological Association.
- Murayama, K., Kitagami, S., Tanaka, A. et Raw, J. A. L. (2017). People's naiveté about how extrinsic rewards influence intrinsic motivation. *Motivation Science* 2(3), 138-142. <https://doi.org/10.1037/mot0000040>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Neufeld, G. et Maté, G. (2005). *Retrouver son rôle de parent.* Les éditions de l'Homme.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>

- Nicholls, J. G., Patashnick, M., Cheung, P. C., Thorkildsen, T. A. et Lauer, J. M. (1989). Can achievement motivation theory succeed with only one conception of success? Dans F. Halisch & J. H. L. van den Bercken (dir.) *International perspectives on achievement and task motivation* (p. 187-208). Swets & Zeitlinger Publishers.
- Ntoumanis, N. et Mallett, C. J. (2014). Motivation in sport : A self-determination theory perspective. Dans A. Papaioannou et D. Hackfort (dir.), *Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology: Global perspectives and fundamental concepts* (p. 67-82). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ommundsen, Y. et Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413. <https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *American Educational Research Association*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Perez-Roux, T. (2018). Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : Éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps. *Education et formation*, e287(7-19). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01716172>
- Pollen, D. S. (1999). *At-risk secondary school students and teacher caring: A grounded theory study* (Publication No. 9949852)[Doctoral dissertation, The Fielding Institute]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Rachele, J., Cuddihy, T., Washington, T. et McPhail, S. (2016). School-based youth physical activity promotion: Thoughts and beliefs of pre-service physical education teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 52-64. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.4>
- Raufelder, D., Scherber, S. et Wood, M. A. (2016). The interplay between adolescents' perceptions of teacher-student relationships and their academic self-regulation: Does liking a specific teacher matter? *Psychology in the Schools*, 53(7), 736-750. <https://doi.org/10.1002/pits.21937>
- Raymond, D. (2006). En formation à l'enseignement: des savoirs professionnels qui ont une longue histoire. *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, 233-261.
- 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. et Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- 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>
- Reinboth, M. et Duda, J. L. (2016). Effects of competitive environment and outcome on achievement behaviors and well-being while engaged in a physical task. *Sport*,

- Exercise, and Performance Psychology*, 5(4), 324-336.
<https://doi.org/10.1037/spy0000075>
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. Dans J. Raths et A. McAnench (dir.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (vol. 6, p. 1-22). Information Age Publishing.
- Rocamora, I., González-Víllora, S., Fernández-Río, J. et Arias-Palencia, N. M. (2019). Physical activity levels, game performance and friendship goals using two different pedagogical models: Sport Education and Direct Instruction. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 87-102.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1561839>
- Ruiz, M. C., Haapanen, S., Tolvanen, A., Robazza, C. et Duda, J. L. (2017). Predicting athletes' functional and dysfunctional emotions: The role of the motivational climate and motivation regulations. *Journal of Sports Sciences*, 35(16), 1598-1606.
<https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1225975>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006a). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157(4), 12-12. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2006-4-page-12.htm>
- Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O. et Chanal, J. P. (2006b). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 283-301.
<https://doi.org/10.1080/1612197x.2006.9671799>
- Shahidi, S., Stewart Williams, J. et Hassani, F. (2020). Physical activity during COVID-19 quarantine. *Acta Paediatrica*, 109(10), 2147-2148.
<https://doi.org/10.1111/apa.15420>
- Skinner, E., Johnson, S. et Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting*, 5(2), 175-235. https://doi.org/10.1207/s15327922par0502_3
- Société canadienne de physiologie de l'exercice. (2016). Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures pour les enfants et les jeunes (5 à 17 ans). Ottawa. <https://csepguidelines.ca/fr/children-and-youth-5-17/>
- Sparks, C., Dimmock, J., Whipp, P., Lonsdale, C. et Jackson, B. (2015). "Getting connected": High school physical education teacher behaviors that facilitate students' relatedness support perceptions. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(3), 219-236. <https://doi.org/10.1037/spy0000039>
- Sparks, C., Lonsdale, C., Dimmock, J. et Jackson, B. (2017). An intervention to improve teachers' interpersonally involving instructional practices in high school physical education: Implications for student relatedness support and in-class experiences.

- Journal of Sport and Exercise Psychology*, 39, 120-133.
<https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0198>
- St-Amand, J., Girard, S. et Smith, J. (2017). Sense of belonging at school: Defining attributes, determinants, and sustaining strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 105-119. <https://doi.org/10.22492/ije.5.2.05>
- Standage, M., Duda, J. L. et Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise Sport*, 77(1), 100-110. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599336>
- Sympas, 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>
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. Dans D. A. Grouws (dir.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (p. 127-146). Macmillan Publishing Co, Inc.
- Tondreau, J. et Robert, M. (2011). *L'école québécoise: débats, enjeux et pratiques sociales*. Éditions CEC.
- Torok, S. E., McMorris, R. F. et Lin, W.-C. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*, 52(1), 14-20. <https://doi.org/10.3200/ctch.52.1.14-20>
- Traoré, I., Street, M.-C., Camirand, H., Julien, D., Joubert, K. et Berthelot, M. (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. La santé physique et les habitudes de vie des jeunes*. https://bdso.gouv.qc.ca/docsken/multimedia/PB01670FR_EQSJS_2016_2017H00_F03.pdf
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B. et Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser? Providing a clear, future intrinsic goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 232-249. <http://doi.org/10.1123/jsep.26.2.232>
- Verret, C., Grenier, J., Massé, L. et Bergeron, G. (2017, novembre). Enquête provinciale sur les pratiques inclusives en enseignement de l'éducation physique et à la santé : Rapport provincial primaire et secondaire. Montréal, Qc : Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'activité physique. <https://inclusion-eps.uqam.ca/diffusion/>.
- Wallhead, T. L., Garn, A. C. et Vidoni, C. (2013). Sport education and social goals in physical education: Relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(4), 427-441. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690377>
- Wang, Q. (2013). Structure and characteristics of effective coaching practice. *The Coaching Psychologist*, 9(1), 7-17.
- Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>

- Xiang, P., Ađbuđa, B., Liu, J. et McBride, R. E. (2017). Relatedness Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Engagement in Secondary School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 340-352. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0034>
- Xiang, P. et Gao, Z. (2013). Instructional choices and student engagement in physical education. *Asian Journal of Exercices & Sports Science*, 10(1), 90-97.

ANNEXES



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Motiver les élèves dans les cours d'éducation physique et à la santé : portrait des croyances motivationnelles des étudiants en formation initiale et incidence de la mise en oeuvre d'un dispositif de formation sur l'instauration d'un climat motivationnel engageant (phase 1 et 2)

Chercheur(s) : Stéphanie Girard
Département des sciences de l'activité physique

Organisme(s) : FRQSC

N° DU CERTIFICAT : CER-20-266-07.09

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 03 juin 2020 au 03 juin 2021

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Bruce Maxwell
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 03 juin 2020

Annexe B

Proportions des croyances face aux stratégies soutenant et entravant les dimensions du climat motivationnel engageant

	Soutien de l'autonomie									Soutien de la compétence (structure)					
	Totalemment en désaccord (%)			En désaccord (%)			Je ne sais pas/ni en accord, ni en désaccord (%)			En accord (%)			Totalemment en accord (%)		
	E	F	N	E	F	N	E	F	N	E	F	N	E	F	N
Tenir compte des opinions, intérêts, préférences et perspectives des élèves	0,0	0,2	0,5	0,4	6,6	19,7	6,4	18,2	23,4	44,5	57,3	42,7	48,2	17,3	13,1
Expliquer l'utilité et les raisons derrière une contrainte et/ou une activité imposée	0,2	0,0	0,9	2,6	2,4	11,1	9,3	10,9	28,5	44,5	47,4	42,9	43,3	39,2	16,6
Offrir des choix significants aux élèves.	0,0	0,2	0,7	0,5	2,4	10,9	9,9	18,2	34,7	45,1	50,9	40,0	44,3	28,1	13,7
Offrir aux élèves des occasions de se pratiquer et de résoudre des problèmes par eux-mêmes, sans intervenir.	1,8	1,3	2,9	6,9	7,1	16,6	15,3	17,7	33,9	49,1	52,7	35,2	26,3	20,4	10,4
	Entrave de l'autonomie														
Utiliser des promesses de récompenses pour favoriser la participation des élèves	4,9	3,6	4,9	22,1	15,3	18,4	31,8	32,1	36,5	29,6	36,1	31,8	11,5	12,6	7,8
Utiliser la menace de punitions pour favoriser la participation des élèves	32,3	19,9	18,2	34,3	25,0	25,0	17,0	21,5	24,8	12,8	23,0	25,2	3,6	10,4	6,6
Faire appel à son autorité pour favoriser la participation des élèves	9,3	5,5	4,6	27,9	13,9	14,8	27,9	25,7	29,4	29,4	42,9	42,7	5,1	11,3	8,0
	Soutien de la compétence (structure)														
Donner une vue d'ensemble du contenu et de la structure du cours	0,0	0,0	0,4	0,7	0,5	8,0	8,9	7,3	17,3	45,4	43,1	46,5	44,9	48,7	27,7

Donner des objectifs clairs pour la séance et les apprentissages ciblés	0,0	0,0	0,2	0,2	0,2	6,0	1,6	2,2	14,1	30,8	35,8	47,4	67,2	61,1	31,8
S'assurer que les élèves respectent les consignes (verbales)	0,2	0,0	0,2	1,3	1,3	1,8	7,7	11,7	11,1	39,1	50,4	53,1	51,8	36,7	33,2
Offrir des conseils et de l'aide aux élèves pendant la tâche	0,5	0,2	0,2	0,9	1,3	2,7	1,5	2,4	8,0	27,9	41,4	49,3	68,2	54,0	38,7
Faire un retour sur le déroulement du cours et les apprentissages réalisés	0,2	0,0	0,4	0,7	0,5	8,9	5,7	4,4	15,7	35,2	41,6	45,8	57,3	52,6	28,1
Entrave de la compétence (chaos)															
Donner peu d'explications sur le contenu et la structure du cours aux élèves	41,1	23,4	25,4	36,5	28,3	30,3	9,5	15,9	20,8	8,6	19,2	18,4	4,0	12,8	4,7
Être imprévisible pour les élèves	31,2	23,0	21,7	27,7	23,5	32,7	25,2	30,5	33,9	11,7	17,0	8,9	3,3	4,9	1,3
Laisser les élèves à eux-mêmes pendant les activités, sans jamais intervenir	40,3	27,9	24,6	36,9	29,6	37,8	13,3	17,9	27,2	5,7	13,1	8,4	2,2	10,2	0,7
Soutien de la compétence (maîtrise)															
Faire des démonstrations et/ou utiliser les élèves comme modèles positifs	0,0	0,0	0,0	0,5	0,7	1,6	5,7	2,9	8,0	35,6	33,4	49,5	58,2	62,6	40,9
Prévoir des tâches avec des variantes adaptées aux multiples capacités des élèves	0,0	0,0	1,1	0,4	3,3	10,9	1,3	9,5	18,8	21,4	44,0	39,6	76,6	42,9	29,4
Donner de la rétroaction positive axée sur la réalisation de la tâche et l'atteinte des objectifs ciblés	0,2	0,2	0,5	0,0	0,4	4,9	1,3	2,2	15,1	25,0	35,9	42,2	73,5	61,3	37,0
Insister sur l'effort et l'amélioration dans le processus d'apprentissage plutôt que sur les résultats des élèves	0,4	0,4	0,7	0,7	0,7	8,6	1,5	4,2	14,1	27,0	32,7	42,0	69,7	60,9	33,4
Entrave de la compétence (performance)															
Mettre l'accent sur les élèves performants	25,0	14,4	10,2	41,6	24,1	23,2	21,4	21,7	29,2	9,3	24,6	32,3	2,7	15,1	4,9

Mettre l'accent sur les erreurs des élèves	35,6	21,0	16,1	37,6	25,7	32,7	13,0	19,9	28,3	10,6	22,8	18,8	2,7	9,9	3,6
Encourager la compétition entre les élèves	4,6	3,1	2,4	15,7	9,3	11,1	28,8	26,6	31,2	40,0	45,4	45,1	10,2	14,4	9,3
Soutien de l'appartenance															
S'assurer que tous les élèves soient inclus et respectés dans le groupe	0,0	0,0	1,1	0,2	2,6	10,0	1,6	13,7	14,1	17,3	40,7	35,4	80,8	43,1	39,1
Démontrer de l'enthousiasme, de la passion et de l'énergie dans l'animation et la conduite du cours	0,2	0,0	0,2	0,2	0,4	3,5	0,7	1,8	14,1	13,5	21,2	39,8	85,4	76,6	42,2
Entretenir des conversations non pédagogiques avec les élèves	6,0	5,5	4,4	10,8	9,5	14,4	27,0	24,5	37,2	36,5	39,6	24,5	19,5	20,8	9,3
Porter attention aux propos et au bien-être des élèves	0,2	0,0	0,0	0,4	0,5	4,6	2,2	4,7	15,3	30,8	41,6	48,4	65,9	52,6	31,2
Interpeller les élèves par leur prénom quand l'opportunité se présente	0,7	0,5	0,4	0,5	1,1	1,1	4,7	4,4	6,2	23,7	27,9	35,6	69,5	65,3	55,7
Entrave de l'appartenance															
Être distant face aux élèves	57,7	34,3	30,7	29,0	25,7	38,0	9,1	18,2	23,9	3,1	13,9	6,2	0,9	7,5	0,9
Utiliser le sarcasme	23,5	19,0	17,3	23,2	15,5	21,7	30,3	32,3	39,6	18,2	23,9	18,8	4,0	8,8	2,0
Restreindre les occasions d'interactions et de discussions « avec » et « entre » les élèves	21,7	14,1	13,3	36,5	28,5	32,1	24,3	29,0	31,6	13,3	22,6	18,8	3,6	4,9	3,5

Note. E = efficacité; F = faisabilité ; N = normalité