

Colloque des spécialistes en enseignement :
État, enjeux et identité au 21^e siècle

**L'effet des expériences sur les choix pédagogiques pour susciter la motivation
des élèves en éducation physique et à la santé**

Audrey-Anne de Guise

Chargée de cours et étudiante au doctorat
Université du Québec à Trois-Rivières
audrey-anne.de.guise@uqtr.ca

Introduction

L'enseignant d'éducation physique et à la santé (ÉPS) a une influence importante sur la qualité de la motivation de ses élèves à l'égard de l'activité physique, spécialement par le climat motivationnel qu'il met en place (Duda *et al.*, 2014). Toutefois, les enseignants soulèvent manquer d'outils leur permettant de motiver les élèves et considèrent qu'il s'agit d'un enjeu important dans leur profession (Verret *et al.*, 2017). À cet effet, les expériences vécues avant l'entrée en formation initiale et avant l'insertion professionnelle influencent la manière dont les (futurs) enseignants d'ÉPS adhèrent aux stratégies proposées par la littérature en formation initiale (de Guise *et al.*, 2021) et en formation continue (Darling-Hammond *et al.*, 2017).

Le climat motivationnel engageant

Le climat motivationnel représente les actions de l'enseignant qui influencent l'environnement dans lequel l'élève évolue (Sarrazin *et al.*, 2006). Tant par son attitude, ses comportements, ses choix pédagogiques que par ses rétroactions, l'enseignant joue un rôle important sur l'engagement de ses élèves (Sarrazin *et al.*, 2006). À cet effet, le concept du climat motivationnel engageant proposé par Duda *et al.* (2018), propose que pour mettre en place un environnement favorisant le soutien de la motivation de ses élèves, l'enseignant doit soutenir leurs trois besoins psychologiques de base (autonomie, compétence et appartenance; théorie de l'autodétermination [TAD]; Deci et Ryan, 2000)

tout en les orientant vers l'adoption de buts de maîtrise (théorie des buts d'accomplissement [TBA]; Ames et Archer, 1988). Lorsque le besoin d'autonomie est soutenu, l'élève perçoit que ses actions sont issues de ses propres volontés et intérêts (Deci et Ryan, 2000). Quant au besoin d'appartenance, il est soutenu lorsque l'élève ressent un lien sécuritaire avec son entourage (Deci et Ryan, 2000). Le besoin de compétence, sous l'angle de la TAD, est soutenu lorsque l'élève considère qu'il rencontre les attentes de l'enseignant (Deci et Ryan, 2000). Une autre dimension du besoin de compétence est présentée par Ames et Archer (1988) en proposant la mise en place d'un climat de maîtrise dans lequel l'enseignant insiste sur les efforts et les progrès personnels de l'élève plutôt que les résultats obtenus et l'habileté supérieure. À cet égard, il existe une liste de 33 stratégies, adaptée et proposée par Girard et al. (2021), soutenant chacune des besoins qui peuvent être mises en œuvre dans les cours d'ÉPS. À titre d'exemple, pour soutenir le besoin d'autonomie, on peut penser à des stratégies telles que le fait de donner des choix signifiants aux élèves ou d'expliquer l'utilité ou la signifiante des activités proposées. Pour soutenir le besoin de compétence selon l'angle de la TAD, l'enseignant devrait s'assurer notamment de donner des consignes et des attentes claires à l'égard de la tâche demandée. Parallèlement, les stratégies pour soutenir le besoin de compétence en orientant les élèves vers des buts de maîtrise (TBA) réfèrent, par exemple, à la proposition de tâches et de variantes adaptées aux capacités de tous les élèves. Finalement, les stratégies proposées pour soutenir le besoin d'appartenance font référence au fait de s'intéresser aux élèves en les appelant par leur prénom ou en portant attention à leurs propos par exemple.

Pour permettre aux élèves de s'engager dans la tâche de la manière la plus autodéterminée possible, il est essentiel que l'enseignant utilise des stratégies d'enseignement qui mettent en place un climat motivationnel engageant. Effectivement, plusieurs types de régulation sont proposés par Deci et Ryan (2000), allant de l'absence complète de régulation (amotivation) à une motivation régulée par le plaisir et la curiosité (motivation intrinsèque). Entre ces deux extrêmes se retrouvent diverses formes de régulation extrinsèque, soit des formes contrôlées de motivation (l'élève subit des pressions externes et s'engage parce que l'enseignant utilise des stratégies contrôlantes)

ou des formes autodéterminées de motivation (l'élève s'engage en adhérant aux influences externes et en les faisant siennes). Toutefois, certains enseignants, spécifiquement en ÉPS, souhaitant motiver leurs élèves, utilisent des stratégies inefficaces en croyant qu'elles auront un effet favorable (Aelterman *et al.*, 2014). Cette réalité pourrait être expliquée notamment par l'influence des expériences vécues avant la formation initiale ou l'insertion professionnelle des enseignants d'ÉPS.

Les représentations

Les (futurs) enseignants d'ÉPS débutent leur formation initiale et leur insertion professionnelle en ayant vécu diverses expériences, souvent positives, en lien avec la pratique d'activités physiques. De plus, une vaste majorité d'entre eux ont déjà pratiqué un sport de niveau compétitif, ont de l'expérience comme entraîneur et/ou à titre d'animateur auprès des jeunes (de Guise *et al.*, 2021). Ils arrivent donc en formation ou en insertion professionnelle en ayant déjà vécu des expériences s'apparentant à l'enseignement dans cette matière qui ont forgé leurs croyances à l'égard de l'enseignement de l'ÉPS (Desbiens *et al.*, 2009). Or, les expériences positives qu'ils ont eux-mêmes vécues ne signifient pas qu'elles seront favorables au soutien de la motivation de leurs élèves également. Harvey et O'Donovan (2013) suggèrent d'ailleurs qu'il est important que les enseignants d'ÉPS tiennent compte de la provenance de leurs croyances, notamment au regard de la compétition. Effectivement, ils ont probablement eux-mêmes vécu des expériences positives dans un tel contexte et croient donc en son efficacité bien que la compétition puisse engendrer une baisse de la motivation (Girard et Blais, 2019). Ce faisant, ces expériences influencent la manière dont l'enseignant se représente les situations auxquelles il fait face et, par le fait même, le choix de stratégie qu'il décide de privilégier (Bourassa *et al.*, 1999).

Conclusion

Pour conclure, il existe diverses stratégies pour favoriser la mise en place d'un climat motivationnel engageant dans les cours d'ÉPS. Considérant l'influence des expériences antérieures sur la manière dont les (futurs) enseignants d'ÉPS perçoivent la façon de

motiver les élèves, il importe de les amener à prendre conscience de ces expériences en formation initiale et continue. Il existe d'ailleurs une formation continue intitulée « motiver pour apprendre et encourager la pratique d'activités physiques » dans laquelle le contenu théorique ainsi que les 33 stratégies présentées précédemment sont expliqués (Girard *et al.*, 2021). Un projet d'étude est également en cours pour adapter cette formation en formation initiale.

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>
- 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.
- Bourassa, B., Serre, F., et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Presse de l'Université du Québec.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., et Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.
- 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.
- de Guise, A.-A., Girard, S., Lemoyne, J., et Desbiens, J.-F. (2021). *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* [document soumis pour publication]. Département des sciences de l'activité physique. Université du Québec à Trois-Rivières.
- 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>
- 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.

- Duda, J. L., Papaioannou, A. G., Appleton, P. R., Quested, E., et Krommidas, C. (2014). Creating adaptive motivational climates in sport and physical education. Dans A. Papaioannou et D. Hackfort (dir.), *Routledge companion to sport and exercise psychology: Global perspectives and fundamental concepts* (p.544-558). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315880198>
- Girard, S., et Blais, D. (2019). The impact of a physical education teacher's initiative on grade 4 students' motivation. *Physical & Health Education Journal*, 85(1), 1-8.
- Girard, S., Desbiens, J.-F., et Hogue, A.-M. (2021). Effects of a training course on creation of an empowering motivational climate in physical education: a quasi-experimental study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1953457>
- 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>
- Sarrazin, P., Tessier, D., et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches [The Establishment of a Motivational Environment by the Teacher and Student Involvement in Class: A Survey of the Latest Research]. *Revue française de pédagogie*, 157(4), 12-12. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Verret, C., Grenier, J., Massé, L., et Bergeron, G. (2017). *Enquête provinciale sur les pratiques inclusives en enseignement de l'éducation physique et à la santé : Rapport provincial primaire et secondaire*. Université du Québec à Montréal.