



eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

48 | 2021

Varia

Choisir une carrière professionnelle d'enseignant en éducation physique : analyse des motivations et des préconceptions du métier

Choosing a career as a teacher in physical education: an analysis of the motivations and preconceptions of the profession

Madisson Bodart et Dimitri Cauchie



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5618>

DOI : [10.4000/ejrieps.5618](https://doi.org/10.4000/ejrieps.5618)

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Madisson Bodart et Dimitri Cauchie, « Choisir une carrière professionnelle d'enseignant en éducation physique : analyse des motivations et des préconceptions du métier », *eJRIEPS* [En ligne], 48 | 2021, mis en ligne le 12 janvier 2021, consulté le 29 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5618> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5618>



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Choisir une carrière professionnelle d'enseignant en éducation physique : analyse des motivations et des préconceptions du métier

Madisson Bodart* & Dimitri Cauchie*

* Service de Développement humain et traitement des données, Université de Mons, Belgique.

Résumé : Le choix d'une carrière d'enseignant en éducation physique repose sur des facteurs personnels (types de motivation, croyances en ses capacités, attrait personnel préalable pour un sport...) et sur des préconceptions du métier qui peuvent varier pour les individus, notamment selon leur sexe. Au cours de notre étude, nous avons analysé les divergences de perceptions et de sentiments de compétence qui pouvaient exister chez de futurs enseignants masculins et féminins, tout en tenant compte de leur avancée dans la formation. Si nos résultats montrent que tous les sujets partagent globalement des motivations de même type, une divergence d'opinions distingue les femmes et les hommes quant à différents aspects des enjeux sociaux et affectifs du cours d'éducation physique et à certaines compétences psychomotrices. Nous avons également pu relever que leurs conceptions du métier tendaient à s'homogénéiser en fin de formation, et que le niveau de confiance professionnelle des sujets tendait à s'accroître progressivement durant leurs cursus.

Mots clés : formation, éducation physique, motivation, sentiment de compétence.

Choosing a career as a teacher in physical education: an analysis of the motivations and preconceptions of the profession

Summary: The choice of a career as a physical education teacher is based on personal factors (types of motivation, beliefs in one's abilities, previous personal attraction to a sport...) and on preconceptions of the profession that may vary for individuals, particularly according to their gender. In our study, we analyzed the differences that may exist in perceptions and feelings of self-efficacy in future male and female teachers, while considering their progress in training. Our results show that all the subjects share broadly similar motivations. But a difference of opinion appears between women and men in different aspects of the social and emotional issues of physical education and some psychomotor

skills. We also noted that their conceptions of the profession tended to become more homogenous at the end of their training, and that the level of professional confidence of the subjects gradually increased during their studies.

Key words: training, physical education, motivation, sense of self-efficacy.

1. Introduction

Si Berger et D'Ascoli (2011) stipulent que les individus choisissant de se former au métier d'enseignant sont principalement animés par des motivations de type intrinsèque, Watt et Richardson (2007) précisent que leurs croyances en leurs propres capacités influenceraient également leur choix d'orientation vers une telle carrière. Pour les enseignants d'éducation physique (EP), ce choix serait en outre effectué par des étudiants ayant préalablement un attrait personnel pour un sport dont ils imaginent le prolongement professionnel (Carlier et al., 2003). Doutré (2005) ajoute que les représentations que se font les personnes de leur future profession influencent directement leur motivation et leurs pratiques. Ainsi lors d'un choix d'orientation scolaire, les individus « agissent comme des acteurs rationnels effectuant un calcul coût/bénéfice » en estimant ces derniers ainsi que les risques qui y sont associés (Franquet, Friant & Demeuse, 2010, p.5). Roux-Perez (2004), qui s'est intéressée à l'identité professionnelle des enseignants d'EP en France, précise que les représentations de l'enseignant idéal peuvent différer selon le sexe des individus. Ainsi, les hommes considèrent qu'il est important d'être compétent sportivement pour enseigner l'EP tandis que les femmes perçoivent l'enseignant comme un « guide-accompagnateur » des activités physiques, sportives et artistiques (APSA).

Sur la base de ces constats, cette étude vise à comprendre les raisons qui poussent les futurs enseignants d'EP à s'orienter vers une telle carrière. De même, nous tenterons d'appréhender si ces motifs diffèrent selon le sexe en tenant compte de l'avancement dans leur parcours de formation.

2. Cadre théorique

2.1. Motivation lors d'un choix d'études en éducation physique

Le concept de la motivation est évoqué dans le secteur de l'éducation et de la formation pour expliquer les attitudes et les performances des personnes (Toffoli, 2003). Berger et D'Ascoli (2011) précisent ainsi que les motivations à devenir enseignant sont de trois types :

altruistes, intrinsèques et extrinsèques. Les motivations sont dites altruistes lorsque les personnes sont à la recherche d'une activité bénéficiant à la collectivité, celle-ci faisant référence aux métiers d'enseignement, d'éducation ou d'aide aux personnes. Le désir de travailler avec des jeunes et/ou participer à l'amélioration de la société occupe alors une place importante pour l'individu (Berger & D'Ascoli, 2011). Étant propres à la personne, elles sont souvent intégrées aux motivations intrinsèques (Biémar, Philippe & Romainville, 2003) qui se traduisent, quant à elles, par un intérêt pour l'activité enseignée en elle-même et une envie de transmettre sa passion. Enfin, les motivations extrinsèques font référence à l'attrait pour les récompenses liées à la profession (conditions de travail, congés scolaires, statut social...) (Berger & D'Ascoli, 2011). Carlier *et al.* (2003, p. 6) expliquent que lors du choix des études en EP, les motivations principales sont liées à « une pratique sportive personnelle plutôt qu'au souhait d'exercer les fonctions habituellement reconnues à l'éducateur physique (enseignement, animation, entraînement...) ». Ils constatent également que les femmes accordent plus d'importance aux aspects d'ordre personnel que les hommes (emploi stable, vacances). Roux-Pérez (2006, p.63-64), quant à elle, précise que les étudiants qui choisissent ce type de filière en France poursuivent des motivations qui diffèrent selon les expériences pré-professionnelles vécues. Ainsi, les étudiants ayant une expérience en centre d'animation et/ou en activités de baby-sitting choisiraient ce type d'études par attrait personnel pour l'EP et parce qu'ils souhaitent « enseigner avant tout » (ce groupe serait constitué d'une plus grande proportion de femmes). Ceux ayant un entourage proche issu de l'enseignement s'orienteraient vers ce cursus par intérêt pour les activités physiques mais également par influence des tiers. Enfin, les sportifs investis dans des pratiques compétitives et ayant une expérience en centre de loisirs (proportion d'hommes plus marquée) seraient attirés par les « conditions de travail attrayantes » (plein air, vacances, sécurité de l'emploi, etc.).

Brasselet et Guerrien (2010) mettent également en évidence que le contexte dans lequel l'étudiant effectue un choix d'orientation scolaire occupe une place « non négligeable » en ce qui concerne sa motivation future. Ainsi, une décision perçue comme une contrainte peut engendrer des conséquences négatives sur la motivation scolaire ultérieure. Dans le même sens, Deci et Ryan (2000) précisent que le degré selon lequel un individu se sent contraint ou non de réaliser une activité correspond au degré d'autodétermination avec lequel il s'y engage. Ils stipulent, par ailleurs, que la motivation est un phénomène complexe et proposent le modèle de la théorie de l'autodétermination (TAD) qui, selon différents degrés

d'autodétermination, permet d'appréhender les différentes formes de motivation pouvant animer une personne lors de son engagement dans une activité.

Cette théorie nous semble intéressante à aborder dans le cadre du choix des études en EP car les auteurs envisagent la motivation de façon multidimensionnelle, stipulant qu'il existe diverses raisons qui poussent un individu à s'engager dans une activité.

Différents types de comportements y sont définis selon leur degré d'autodétermination, selon un continuum reliant deux « pôles » extrêmes. Au plus les comportements des individus sont autodéterminés, au plus ils résultent de choix autonomes. A l'inverse, au moins ils le sont, au plus ils sont le résultat de facteurs externes (Tessier, 2009). Selon leur degré d'autodétermination, les comportements reposent donc sur des motivations de différents types : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation (Deci & Ryan, 2002).

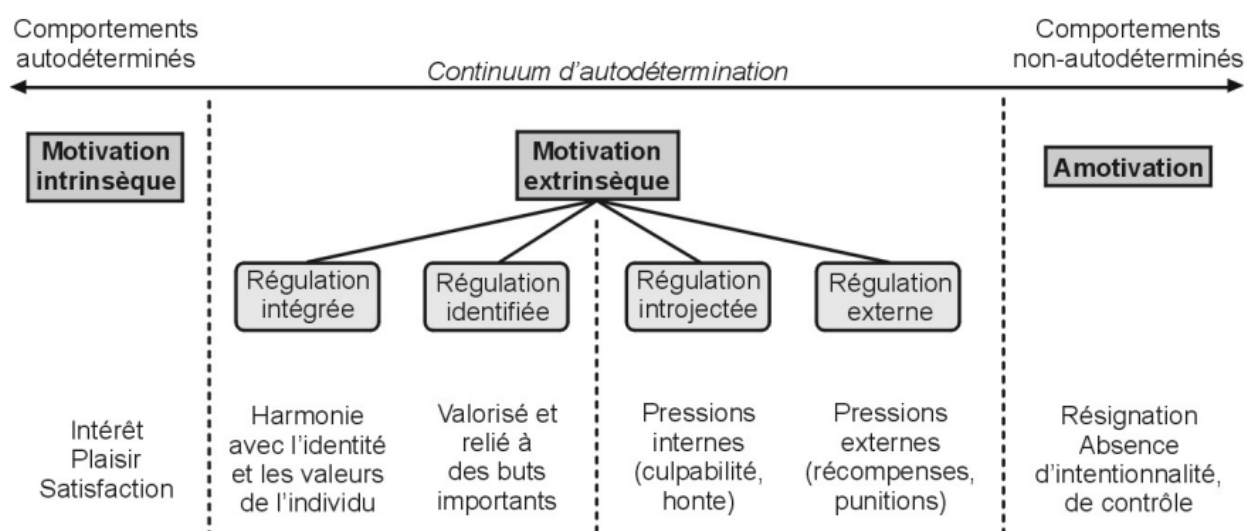


Figure 1. Continuum de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000 ; traduit par ISERM, 2015)

À l'extrémité du continuum, nous retrouvons l'amotivation (AMOT) qui se définit comme « l'absence de toute motivation chez l'individu » (Deci & Ryan, 2000, p. 61). Celle-ci apparaît lorsque la personne ne fait pas ou plus de lien entre l'action qu'elle entreprend et le résultat de cette action et représente le plus faible degré d'autodétermination. L'individu amotivé n'agit plus, ou du moins agit de manière passive. Cette position résulte d'un sentiment d'incapacité à arriver au but fixé, soit par manque de compétences, soit parce qu'il n'accorde pas de valeur à l'action ou à son résultat (Deci & Ryan, 2000).

Lorsque l'activité est réalisée sans intérêt précis, l'individu est animé par une motivation extrinsèque (ME). Il s'agit d'une motivation « instrumentale » qui apparaît quand la

eJRIEPS 48 Janvier 2021

personne tente d'éviter des conséquences négatives ou au contraire, jouir de retombées positives (Deci & Ryan, 2000). Tessier (2009) précise qu'elle s'investit pour parvenir à un but ou résultat bien défini. L'activité représente alors un moyen d'atteindre l'objectif recherché.

Berger et D'Ascoli (2011, p.115-116), mettent en évidence que la motivation extrinsèque peut apparaître sous diverses formes lors du choix de la profession d'enseignant, se traduisant tout autant par « les conditions d'exercice du métier » que par « la longueur des vacances, l'ampleur de la rémunération ou encore par le prestige lié au statut social de la profession ». Celle-ci se caractérise par quatre types de régulation pouvant varier selon le niveau d'intériorisation, par la personne, du locus de causalité : externe (MERE), introjectée (MEIN), identifiée (MEID) et intégrée (MERI).

La motivation extrinsèque à régulation externe (MERE) correspond au type de ME la moins autodéterminée. Ici, la personne s'engage en raison des facteurs externes qui agissent sur elle. Une fois ceux-ci disparus, le comportement a peu de chances d'être maintenu (Deci & Ryan, 2000). Cox (2005) propose un exemple assez illustratif d'un coureur qui réalise sa course avec pour simple objectif d'obtenir le trophée et le gain promis au vainqueur. Mignon (2012) ajoute que les étudiants universitaires animés par ce type de motivation s'investissent dans leurs études, soit parce qu'on leur a promis une récompense en cas de réussite, soit parce qu'ils veulent assurer leur avenir financier. Ils considèrent ainsi qu'un diplôme moins élevé ne leur permettra pas d'obtenir un emploi suffisamment bien rémunéré. La motivation extrinsèque à régulation introjectée (MEIN) représente « un premier niveau d'autorégulation (self-control) ou d'intériorisation de la régulation ». Ici, la personne s'engage et se motive personnellement, mais elle est également animée par un certain nombre de pressions plus ou moins conscientes (Bliais et al., 1993). Les actions et les comportements dépendent de facteurs extérieurs, mais elle intègre ces derniers et les intériorise progressivement (Dupont et al., 2010). Il ne s'agit cependant pas d'autodétermination, puisqu'elle n'éprouve pas le sentiment du libre choix de l'activité (Deci & Ryan, 2000). Cox (2005) donne ainsi l'exemple du sportif qui s'entraîne sans relâche, non pas pour devenir meilleur, mais pour satisfaire son entraîneur. Mignon (2012) précise que les étudiants universitaires qui poursuivent ce type de motivation veulent se prouver à eux même qu'ils sont capables de réussir au-delà d'études supérieures non universitaires.

Contrairement à la MEIN, où l'individu agit par pression, la motivation extrinsèque à régulation identifiée (MEID) caractérise celui qui choisit personnellement de réaliser et de s'investir dans une activité même s'il agit toujours de manière instrumentale. Ainsi, il

éprouve le sentiment d'avoir le choix parmi les différentes tâches et s'engage dans l'activité parce qu'il le veut, même si celle-ci n'est pas plaisante (Bliais et al., 1993). Deci et Ryan (2002) stipulent que la personne valorise consciemment le but de l'action et reconnaît son importance au niveau personnel. Pouvoir identifier l'intérêt de l'activité correspond à « un processus de transformation de la régulation extrinsèque en autorégulation véritable », ce qui rend l'activité particulièrement autonome (Deci & Ryan, 2002, p. 17). Cox (2005) prend l'exemple du footballeur qui réalise des séances de musculation en vue d'améliorer sa puissance et ainsi son niveau de jeu. Mignon (2012), quant à lui, précise que ce type de motivation se traduit, chez les étudiants universitaires, par l'investissement dans les études en vue de s'insérer sur le marché du travail dans un domaine qu'ils apprécient.

La motivation extrinsèque à régulation intégrée (MERI), quant à elle, apparaît lorsque l'investissement se fait pour l'importance accordée à l'activité (Bliais et al., 1993 ; Deci & Ryan, 2000). Elle correspond à la forme la plus autodéterminée de la motivation extrinsèque (Deci & Ryan, 2000) car l'individu considère l'activité comme « une partie de lui-même, quelque chose de cohérent avec ses valeurs et besoins » (Tessier, 2009, p. 5). Pour l'illustrer, Bliais *et al.* (1993) donnent l'exemple de l'enseignante qui accepte de consacrer du temps supplémentaire à son travail au détriment de celui passé avec ses enfants, même si elle considère que sa présence à leur côté est indispensable. Lecavalier et al. (2013) stipulent que la MERI est très proche de la motivation intrinsèque, les deux étant perçues comme autonomes. Elle reste cependant extrinsèque, puisque l'action est réalisée pour sa valeur instrumentale, même si elle est choisie et valorisée par la personne. Ajoutons que les deux derniers types de régulation de la motivation extrinsèque sont étudiés par Vallerand *et al.* (1989), sans aucune distinction car la MERI correspond, selon les auteurs, à une MEID entièrement assimilée.

La motivation intrinsèque (MI), qui se rapporte au plus haut degré d'intériorisation du comportement, apparaît lorsque la personne ressent du plaisir, de la satisfaction et de l'intérêt pour l'activité qu'elle réalise (Deci & Ryan, 2000). Tessier (2009, p. 3) précise que les élèves sont intrinsèquement motivés « quand ils s'engagent dans les tâches scolaires pour la curiosité, le plaisir ou le défi qu'elles véhiculent, et non pour une note, le sentiment d'être reconnu par d'autres, ou une quelconque pression externe ». Ainsi, il existe trois grands types de motivation intrinsèque : à la connaissance (MICO), à l'accomplissement (MIAC) et à la stimulation (MIST).

Une personne est animée par une motivation intrinsèque à la connaissance (MICO) lorsqu'elle éprouve du plaisir et de la satisfaction durant l'apprentissage de nouvelles

choses (Deci & Ryan, 2000). Bliais *et al.* (1993, p. 191) prennent l'exemple du « professeur qui fait son travail parce qu'il a beaucoup de plaisir à être constamment en train d'apprendre du nouveau matériel pour son enseignement ». Mignon (2012) rejoint ce point de vue et précise que les étudiants universitaires animés par cette motivation s'engagent dans leurs études pour le plaisir qu'ils éprouvent à découvrir continuellement de nouvelles choses.

La motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC) renvoie aux individus qui éprouvent du plaisir et de la satisfaction lorsqu'ils pratiquent des activités leur procurant le sentiment qu'ils sont en train de créer ou de relever un défi particulier et idéal pour eux (Deci & Ryan, 2000). Ils sont ainsi satisfaits par le simple fait de réaliser des tâches de manière efficace ou originale (Bliais *et al.*, 1993). Mignon (2012) ajoute que la personne entreprend une activité pour créer quelque chose ou se sentir efficace et compétente. Les étudiants universitaires s'engageraient ainsi dans leurs études car ils éprouvent de la satisfaction lorsqu'ils sont occupés à réussir des activités d'apprentissage difficiles.

Enfin, les individus animés par la motivation intrinsèque à la simulation (MIST) s'investissent pour les sensations d'excitation, d'amusement, d'esthétisme ou de plaisirs sensoriels que leur procure l'activité (Deci & Ryan, 2000). Cox (2005) précise qu'il s'agit de la sensation physique que ressent un sportif lorsqu'il est en train d'effectuer une tâche. Un golfeur peut ainsi ressentir une certaine euphorie lorsqu'il envoie sa balle à l'endroit souhaité. Mignon (2012) ajoute que les étudiants animés par ce type de motivation éprouvent de la stimulation à découvrir les progrès récents réalisés dans le champ des études qu'ils ont choisies.

2.2. Sentiment de compétence et vision du métier

Les croyances qu'une personne possède de ses propres capacités jouent également un rôle important dans les raisons qui la poussent à se lancer dans une carrière enseignante (Watt & Richardson, 2007). Ainsi, selon Bandura (1977), le sentiment de compétence influence les buts fixés (plus on se sent compétent, plus on se fixe des buts difficiles) et détermine en partie les comportements du développement de carrière. Les différentes théories concernant la motivation en formation s'accordent sur le principe selon lequel le fait de croire en ses capacités joue un rôle déterminant sur l'engagement et les performances de la personne. Galand et Vanlede (2004) précisent que ces croyances prédisent une part des résultats scolaires ainsi que les choix de filière et les choix professionnels. Bandura (2003) défend l'idée que pour fonctionner de manière efficace et être performant, l'individu doit réunir suffisamment d'aptitudes, mais également croire en ses capacités.

De même, lors du choix d'une profession, la représentation que l'on se fait « de soi dans l'expérience quotidienne » agit sur la motivation consciente de l'individu en lui fournissant des informations concernant l'exercice du métier, celles-ci étant à la fois objectives et subjectives (Postic, Le Calve, Joly & Beninel, 1990, p. 26). Posséder une représentation « erronée » de la formation et de la profession semble nuisible à l'engagement au sein du cursus (Compère & Robaey, 2010). En EP, les enseignants sembleraient partager une vision collective du métier en accordant une grande importance à la transmission des valeurs éducatives ainsi qu'à la relation à l'élève, celle-ci représentant d'ailleurs une source de motivation principale dans ce choix de carrière (Roux-Pérez, 2004). Roux-Pérez (2004) précise néanmoins que l'image associée à l'enseignant idéal peut différer selon le sexe : les hommes le percevraient davantage comme un « entraîneur » qui pratique la compétition à titre personnel. C'est pour cette raison qu'ils se formeraient sportivement et considéreraient qu'il est nécessaire de maîtriser les APSA pour enseigner l'EP. Les femmes sembleraient, elles, moins attirées par la compétition et ne jugeraient pas nécessaire de se former sportivement. Elles percevraient l'enseignant d'EP comme un « guide-accompagnateur » dont le rôle serait de diversifier les activités physiques plutôt que d'amener les élèves à atteindre des compétences sportives particulières (Roux-Pérez, 2004).

2.3. Conclusions et problématique traitée par la recherche

Sur la base de ces constats, il apparaît que plusieurs éléments interviennent lors d'une orientation vers ce type de cursus. Ainsi, les personnes qui effectuent ce choix de filière poursuivraient des motivations altruistes et intrinsèques et seraient influencées par les croyances qu'elles possèdent de leurs propres capacités et les représentations propres à leur future profession.

En EP, ce choix semble également différer selon le sexe, ce qui nous amène, à travers notre recherche, à analyser les motivations, le sentiment de compétence et les visions que les étudiants possèdent de l'enseignant d'EP et de leur futur métier lorsqu'ils entament ce type d'études.

3. Méthodologie de la recherche

3.1. Type de recherche et description de l'échantillon

La recherche menée est de type exploratoire et tente de comprendre les raisons qui incitent les étudiants à entamer des études en EP, en tenant compte de leur sexe et de leur niveau d'avancement dans leur cursus de formation.

Afin de récolter un large ensemble de données, nous avons mené une enquête par questionnaires à laquelle ont pris part 254 étudiants en cours de formation dans deux établissements d'enseignement supérieur belge francophones différents. Au sein de cet échantillon figurent 174 hommes (68.50%) et 80 femmes (31.50%). Nous comptons 37 femmes sur les 124 étudiants en début de formation (1ère année d'études), 23 sur 83 en milieu de cycle (2ème année d'études) et 20 sur 47 en fin de parcours (3ème année d'études). La proportion de femmes entamant des études en EP au sein de cet échantillon est nettement moins importante que celle des hommes, même si cela est beaucoup moins marqué en fin de formation (29.84% de femmes à l'entrée du cursus contre 42.55% à sa sortie). Cette dissymétrie de répartition des sexes est importante en début de cursus (chi-carré = 19.36, $p < .001$) et tend à se réduire fortement à la fin du cursus pour devenir insignifiante (chi-carré = .77, $p > .20$).

Tableau I. Répartition par sexe et année d'études

	1ère année	2ème année	3ème année	
Femmes	37	23	20	80
Hommes	87	60	27	174
	124	83	47	254

Au-delà des questions d'identification, le questionnaire interrogeait les motivations, le sentiment de compétence et les visions du métier et de la formation grâce à des échelles métriques allant du niveau 0 (pas du tout d'accord / pas du tout important) au niveau 10 (tout à fait d'accord / très important).

3.2. Instrumentation de recherche

Les motivations d'engagement en formation poursuivies par les étudiants de notre échantillon ont été évaluées grâce à l'échelle des motivations en éducation (EME) (Vallerand et al., 1989). Mignon (2012) a utilisé cette échelle auprès d'étudiants universitaires inscrits en première année (cursus scientifique) afin de s'intéresser à leur motivation académique. Sur la base d'une étude longitudinale, il a mis en évidence que les types de motivation des étudiants évoluaient au cours du temps et variaient selon leur genre. Il n'a toutefois pu observer aucun lien entre ces éléments. Ainsi, les variations motivationnelles inter-individus n'ont pu être expliquées sur la base de l'état d'avancement et le genre des sujets. Il précise ainsi que même si les types de motivations fluctuent selon les années, les deux grandes motivations qui justifient l'investissement dans les études sont la MICO et la MEID, celles-ci étant suivies de la MIAC et la MIST, suivies de la MEIN et la MERE et enfin de l'AMOT. Il met également en évidence que les MI et la MEID sont plus intenses chez les femmes et que la MERE, même si elle est peu marquée de manière générale, l'est d'autant plus chez les hommes. Nous avons considéré que cette approche méthodologique était intéressante dans le cadre de notre recherche car les conditions des études en EP, qui allient cours théoriques et pratiques, impliquent la mise en œuvre de capacités physiques personnelles peu sollicitées dans beaucoup d'autres filières.

Ainsi, basée sur la théorie de l'autodétermination, l'échelle comporte 28 items qui permettent de statuer sur le type de motivation poursuivi lors d'un engagement dans des études. Les sept types de motivation (amotivation, les motivations extrinsèques à régulation externe, introjectée, identifiée ou intégrée et les motivations intrinsèques à la connaissance, à l'accomplissement ou à la stimulation) sont ainsi représentés par quatre items chacun, ce qui permet d'obtenir différents scores en fonction de l'échelle métrique.

En lien avec l'importance de croire en ses propres capacités lors du choix de la profession d'enseignant (Watt & Richardson, 2007), plusieurs questions ont été adressées aux étudiants concernant leur sentiment de compétence. Ainsi, nous avons tenté de comprendre s'ils ont confiance en leurs capacités à réussir leurs études, à être compétents sportivement et à exercer leur future profession.

Sur la base du modèle de Paquay (Paquay & Wagner, 2012) définissant six rôles-types associés à l'enseignant, nous avons également demandé aux étudiants de nous indiquer l'importance qu'ils accordent à chacune des dimensions qui y sont définies. L'utilisation de ce modèle a tout son intérêt dans le cadre de notre recherche. En effet, créé par Paquay

(1994), celui-ci a permis la conception d'un référentiel de compétences professionnelles à développer chez les futurs enseignants en cours de formation, celui-ci étant mis en exergue dans les documents officiels de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB, 2001). L'objectif poursuivi par l'auteur était ainsi le développement d'un « référentiel-cadre » permettant l'analyse des parcours de formation des enseignants. Cependant, Paquay et Wagner (2012, p. 208) mettent en évidence que cette typologie est majoritairement utilisée comme un « cadre d'analyse pour faire émerger les priorités de programmes de formation ». Ainsi, beaucoup de formations initiales d'enseignants ne formeraient pas à l'ensemble de ces six rôles pourtant complémentaires, chacun d'entre eux faisant référence à une facette du métier d'enseignant.

Précisons qu'à travers ce modèle, les auteurs « étiquettent » les enseignants selon la nature de leur enseignement. Ils y définissent, de cette façon six « rôles-types » associés à l'enseignant à savoir, le « praticien-artisan » qui correspond à l'enseignant qui acquiert « des schémas d'actions contextualisés sur le terrain », le « technicien » qui fait référence à celui qui développe des « savoir-faire techniques », l'« acteur social » qui décrit celui qui s'investit dans des projets collectifs, la « personne » qui correspond à l'enseignant qui se trouve en relation avec autrui et qui recherche son propre développement personnel et le « praticien réflexif » qui caractérise l'enseignant capable d'analyser et d'innover dans ses pratiques. Nous avons demandé aux étudiants de se positionner sur ces six rôles-types en leur proposant 14 items différents (créés sur la base des sous-composantes du modèle), chacun faisant référence à une qualité professionnelle propre à chaque rôle-type de l'enseignant.

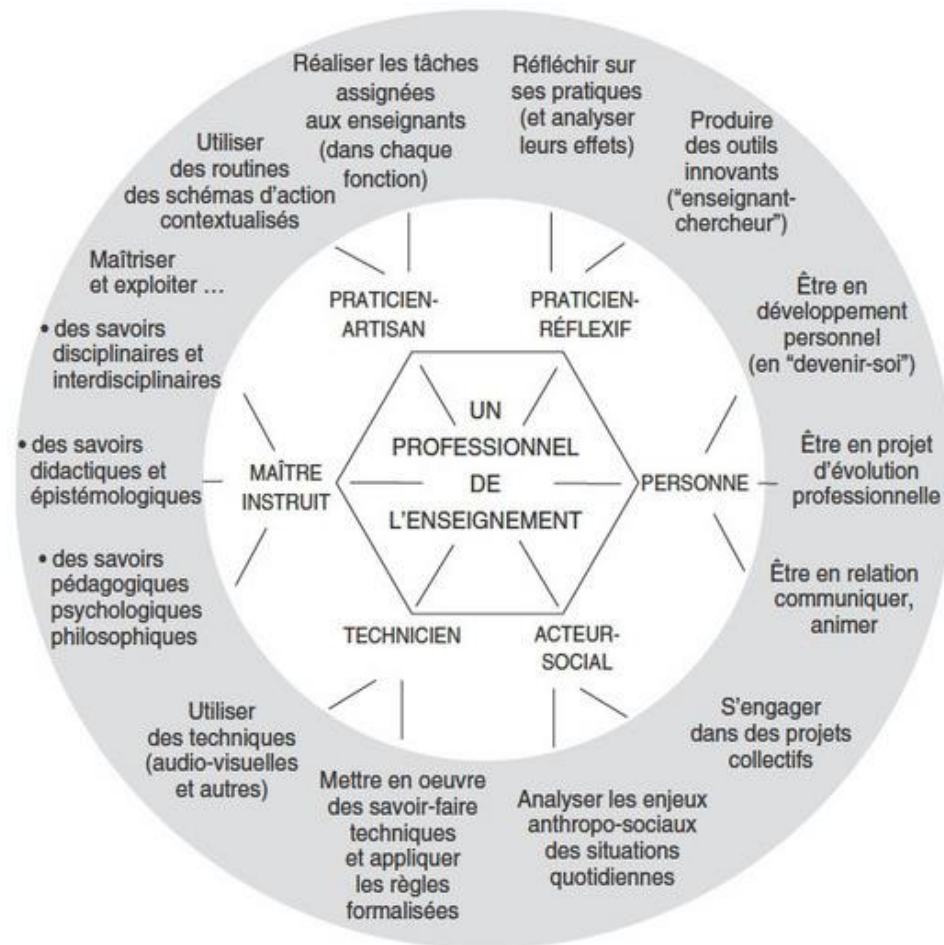


Figure 2. Les six paradigmes de l'enseignant (Paquay & Wagner, 2012)

Roux-Pérez (2004, p. 7), qui s'est également basée sur ce modèle, précise que les enseignants d'EP mettent en avant les qualités professionnelles suivantes pour l'exercice de leur métier : capacité de « construire des contenus pour que l'élève progresse », « être en relation », « savoir s'adapter » et « posséder des connaissances concernant la psychologie de l'adolescent ».

De même, Carlier *et al.* (2003, p. 9 des annexes) ont mis en évidence trois fonctions de l'enseignant d'EP susceptibles d'être perçues chez les étudiants en formation, à savoir les fonctions « d'entraîneur, d'animateur et d'éducateur ». La fonction « d'entraîneur » caractérise l'enseignant qui « veut que chaque élève se dépasse, fasse des performances et atteigne des résultats précis. Il est exigeant et admet difficilement les faiblesses ». Celle « d'animateur », se rapporte à l'enseignant qui « met de l'ambiance. Il suscite l'enthousiasme et le dynamisme pour créer un climat agréable de bonne détente ». Durant les cours, ce qui compte, « c'est le défolement, le délassement, et le divertissement dans la bonne humeur ». Enfin, la fonction « d'éducateur » caractérise celui pour qui « toutes les

activités physiques et sportives ne sont que des moyens pour viser le développement et l'équilibre de l'élève. Il fait référence à des valeurs qu'il lie aux activités physiques (fair-play, discipline, coopération, persévérance...) ». Nous avons demandé aux étudiants de se positionner sur ces différentes fonctions en les évaluant au moyen de 7 items différents, faisant chacun référence à une fonction de l'enseignant en EP définis par les auteurs. Roux-Pérez (2006) précise que les étudiants d'EP en cours de formation associent l'enseignant aux trois activités suivantes : éducateur ainsi qu'animateur pour la majorité d'entre eux et médiateur pour la moitié d'entre eux.

Enfin, nous avons souhaité interroger les étudiants par rapport à l'importance qu'ils accordent aux compétences visées par les trois champs disciplinaires devant être abordés au sein des programmes scolaires en vigueur en Belgique francophone, à savoir les habiletés gestuelles et motrices, la condition physique et la coopération socio-motrice. Les compétences visées par chacun de ces champs ont été synthétisées dans le tableau ci-dessous (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 1999, p. 58-59).

Tableau II. Champs disciplinaires et compétences visées par les programmes scolaires en Belgique francophone

Champs disciplinaires	Compétences visées
Les habiletés gestuelles et motrices	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser les grands mouvements fondamentaux de déplacement : courir, grimper, glisser, sauter, se suspendre, s'arrêter, s'appuyer, se réceptionner, tourner selon les trois axes corporels... - Coordonner ses mouvements : tirer, pousser, manipuler, lancer des objets en fonction de leurs caractéristiques. - Se repérer dans l'espace. - Maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels. - Adapter ses mouvements à une action en fonction de sa morphologie, des buts poursuivis, des caractéristiques physiques. - Exprimer des émotions à l'aide de son corps et adopter une attitude de sécurité en milieu aquatique.
La condition physique	<ul style="list-style-type: none"> - L'endurance : fournir des efforts de longue durée à une intensité moyenne. - La souplesse : étirer les muscles des grandes articulations. - La vélocité : exécuter des mouvements et des déplacements simples à grande vitesse. - La force : déplacer des charges adaptées et la puissance alactique : exécuter des mouvements explosifs.

La coopération sociomotrice	<ul style="list-style-type: none"> - Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et en fonction du but à atteindre. - Agir collectivement dans une réalisation commune. - Agir avec fair-play, dans la défaite et la victoire, dans le respect de soi et de ses partenaires (coéquipiers et adversaires).
-----------------------------	--

Les traitements statistiques mis en œuvre pour analyser les données recueillies nous ont permis d'évaluer d'éventuelles divergences selon le sexe des étudiants en tenant compte de leur état d'avancement dans leurs études.

4. Principaux résultats

Pour chaque item, nous avons calculé le degré moyen d'accord/d'importance octroyé par les sujets à qui nous avons demandé de se positionner sur une échelle de 0 à 10.

Un test t nous a permis de comparer les moyennes obtenues par les sujets féminins et masculins pour chaque année d'études. Nous avons ainsi pu mettre en évidence les points communs et les divergences d'opinions selon le sexe des sujets en tenant compte de leur état d'avancement dans leur cursus.

4.1. Motivations à s'engager dans une formation d'EP

Les résultats montrent que, de manière générale et indépendamment de leur sexe, les étudiants sont principalement animés par des facteurs motivationnels de type intrinsèque et visent, par leur métier, une forme d'accomplissement ($m_G = 8.06$), de stimulation ($m_G = 7.98$) et de connaissance ($m_G = 7.72$). Ils éprouvent du plaisir à transmettre leurs savoirs concernant la pratique sportive (MIST), à approfondir leurs connaissances dans le sport (MICO) et à se dépasser dans les différentes disciplines que propose la formation (MIAC). Ce type de cursus leur permet de s'accomplir personnellement en se dépassant dans les différents aspects de la formation (MIAC).

Tableau III. Moyennes et écarts-types de l'importance accordée aux différents types de motivation

Types de motivation	Échantillon Global		Échantillon Femmes		Échantillon Hommes	
	m _G	σ _G	m _F	σ _F	m _H	σ _H
Motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIAC)	8.06	1.20	8.08	1.14	8.05	1.23
Motivation intrinsèque à la stimulation (MIST)	7.98	1.15	7.97	1.19	7.99	1.13
Motivation intrinsèque à la connaissance (MICO)	7.72	1.26	7.82	1.14	7.97	1.31
Motivation extrinsèque à régulation externe (MERE)	5.55	1.79	5.54	1.96	5.56	1.70
Motivation extrinsèque à régulation introjectée (MEIN)	5.25	1.80	5.35	1.83	5.21	1.78
Motivation extrinsèque identifiée (MEID)	3.59	2.16	3.71	2.27	3.53	2.10
Amotivation (AMOT)	.94	1.53	1.00	1.58	.92	1.50

Les motivations extrinsèques à régulation externe et introjectée ont une importance moyenne pour les sujets ayant effectué ce choix d'études. Accéder à un emploi relativement bien payé (MERE ; m_G = 5.55) et se prouver personnellement qu'ils sont capables de réussir leur cursus (MEIN ; m_G = 5.25) ne correspondent pas aux motivations principales qui les incitent à s'engager dans ce type de formation.

Une analyse selon l'année d'études et le sexe nous permet de constater que le profil motivationnel des étudiants est globalement homogène. Seule l'importance accordée aux facteurs intrinsèques à la stimulation (MIST) apparaît comme significativement plus intense chez les femmes en deuxième année de formation. Elles sont davantage stimulées par les moments intenses que leur procure la formation et lorsqu'elles découvrent les progrès liés à l'EP (plaisir ressenti lors de la lecture de recherches réalisées dans le domaine de l'EP) (m_{F2ème} = 8.37/10 ; m_{H2ème} = 7.78 ; t = 2.29, p < .05).

4.2. Le sentiment de compétence des futurs enseignants d'EP

Les résultats montrent que les étudiants ont majoritairement confiance en leurs propres capacités.

Ils se sentent capables d'exercer le métier d'enseignant d'éducation physique ($m_G = 8.19$), de réussir leurs études ($m_G = 7.78$) et croient en leurs compétences sportives ($m_G = 7.59$). Ils présentent ainsi un sentiment de compétence élevé, la capacité à exercer le métier primant d'ailleurs sur la compétence en sport.

Tableau IV. Moyennes et écarts-types du sentiment de compétence

Sentiment de compétence	Échantillon Global		Échantillon Femmes		Échantillon Hommes	
	m_G	σ_G	m_F	σ_F	m_H	σ_H
Se sentir capable d'exercer le métier	8.19	1.48	7.95	1.49	8.30	1.46
Se sentir capable de réussir ses études	7.78	1.69	7.91	1.39	7.72	1.81
Se sentir compétent en sport	7.59	1.38	7.35	1.45	7.71	1.33

Les analyses montrent qu'à l'entrée en formation, les femmes se sentent globalement et significativement moins aptes à enseigner l'EP que les hommes ($m_{F1ère} = 7.68$; $m_{H1ère} = 8.24$; $t = 1.99$, $p < .05$). Nous observons par ailleurs que ce niveau de confiance concernant la pratique du métier s'intensifie pour tous les sujets avec leur avancement dans la formation, poussant les femmes à exprimer, à la sortie, un sentiment de compétence statistiquement équivalent à celui des hommes ($m_{F3ème} = 8.35$; $m_{H3ème} = 8.70$; $t = .75$; $p > .05$).

4.3. Les visions liées à l'enseignant et au métier

Globalement, quelle que soit l'année, les résultats montrent que les étudiants attribuent à l'enseignant d'EP les fonctions respectives d'éducateur ($m_G = 8.10$) et d'animateur ($m_G = 7.27$). Ils accordent moins d'importance à la fonction d'entraîneur ($m_G = 5.53$). L'enseignant est supposé transmettre des valeurs et assurer l'équilibre social de ses élèves à travers les activités qu'il propose (éducateur). Être un bon « animateur » se traduit par le fait qu'il doit

susciter l'enthousiasme et le dynamisme des élèves en permettant le dévouement et le divertissement. Les étudiants attendent moins de leurs élèves qu'ils se dépassent et qu'ils atteignent des performances sportives précises (entraîneur).

Tableau V. Moyennes et écarts-types de l'importance accordée aux fonctions de l'enseignant d'EP

Fonctions de l'enseignant	Échantillon Global		Échantillon Femmes		Échantillon Hommes	
	m_G	σ_G	m_F	σ_F	m_H	σ_H
Éducateur	8.10	1.16	8.00	1.04	8.14	1.21
Animateur	7.27	1.35	7.48	1.21	7.17	1.39
Entraîneur	5.53	1.87	5.78	1.76	5.42	1.91

L'analyse selon le sexe et l'avancement dans le cursus nous permet également de constater qu'en milieu de formation, il existe des différences significatives entre les femmes et les hommes concernant l'importance associée à la fonction d'entraîneur. Les femmes y accordent une plus grande valeur et admettent plus difficilement les faiblesses des élèves ($m_{F2^{\text{ème}}} = 6.20$; $m_{H2^{\text{ème}}} = 5.03$; $t = 2.42$, $p < .05$). Cette différence ne se marque pas en fin de cursus puisqu'elles obtiennent un score statistiquement équivalent à celui des hommes ($m_{F3^{\text{ème}}} = 5.13$; $m_{H3^{\text{ème}}} = 5.89$; $t = 1.48$, $p > .05$).

En moyenne, les étudiants considèrent également que l'enseignant d'EP doit présenter un profil diversifié en variant la nature de son enseignement (cf. paradigmes de l'enseignant). Outre l'acquisition de savoirs disciplinaires, interdisciplinaires, didactiques ou encore pédagogiques (maître instruit), il est important qu'il adopte un rôle d'acteur social en s'engageant notamment dans les projets collectifs. Réfléchir à ses pratiques, utiliser des techniques innovantes (praticien-réflexif), mettre en œuvre des schémas d'action en contexte (maître-artisan) et des savoir-faire techniques (technicien) sont également des qualités mises en avant par les étudiants. Il doit enfin, à travers sa pratique, se développer personnellement tout en possédant une aisance communicationnelle et relationnelle (personne) (cf. tableau 5).

Même si l'ensemble des six rôles-types (« paradigmes de l'enseignant » de Paquay) est globalement reconnu par les étudiants, nous avons pu identifier cinq qualités professionnelles spécifiques auxquelles ils accordent une plus grande importance, à savoir : « être en relation » (personne), « se développer personnellement » (personne), « s'engager

dans des projets collectifs » (acteur social), « posséder des savoirs disciplinaires » (maître-instruit), et « mettre en œuvre des savoir-faire techniques » (technicien).

Tableau VI. Moyennes et écarts-types de l'importance accordée aux différents rôles-types de l'enseignant d'EP

Rôles-types	Échantillon Global		Échantillon Femmes		Échantillon Hommes	
	m _G	σ _G	m _F	σ _F	m _H	σ _H
Technicien	8.54	1.11	8.38	1.14	8.62	1.08
Praticien réflexif	8.21	1.32	7.88	1.24	8.36	1.33
Personne	8.20	1.10	8.03	1.15	8.28	1.07
Maître instruit	8.12	1.16	7.98	1.16	8.19	1.15
Praticien artisan	7.70	1.43	7.34	1.44	7.87	1.39
Acteur social	7.48	1.46	7.46	1.37	7.50	1.50

Précisons que les femmes accordent moins d'importance aux rôles-types de praticien artisan ($m_F = 7.34$; $m_H = 7.87$; $t = 2.81$, $p < .05$) et réflexif ($m_F = 7.88$; $m_H = 8.36$; $t = 2.74$, $p < .05$). L'utilisation de routines de schémas d'action, la réalisation de tâches propres à l'enseignant (praticien-artisan), la réflexion sur les pratiques et la production d'outils innovants (praticien réflexif) sont davantage reconnues par les étudiants masculins.

De même, en début de formation, les femmes accordent plus d'importance que les hommes à l'analyse des enjeux sociaux et à l'engagement dans des projets collectifs (acteur social ; $m_{F1^{\text{ème}}} = 7.77$; $m_{H1^{\text{ère}}} = 7.24$; $t = 2.12$, $p < .05$). En milieu de formation, elles considèrent davantage les aspects relationnels et communicationnels, le développement personnel et le projet d'évolution personnelle (personne ; $m_{F2^{\text{ème}}} = 8.65$; $m_{H2^{\text{ème}}} = 8.14$; $t = 2.06$, $p < .05$). Aucune différence n'apparaît en fin de formation entre les sujets des deux sexes.

Enfin, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous, l'ensemble des étudiants considère les trois champs disciplinaires, habituellement travaillés au cours d'EP, comme étant importants. Une différence significative apparaît néanmoins au niveau de l'intérêt porté à la coopération socio-motrice ($m_F = 8.73$; $m_H = 9.01$; $t = 1.97$, $p < .05$). Les femmes se centrent de manière moins prononcée sur l'aspect collectif lié à la pratique sportive (l'agir ensemble, le fair-play...).

Tableau VII. Moyennes et écarts-types de l'importance accordée aux différents champs disciplinaires en EP

Champs disciplinaires	Échantillon Global		Échantillon Femmes		Échantillon Hommes	
	m_G	σ_G	m_F	σ_F	m_H	σ_H
Coopération socio-motrice	8.92	1.04	8.73	1.01	9.01	1.05
Habiletés gestuelles et motrices	8.42	.97	8.44	1.01	8.41	.96
Condition physique	7.88	1.28	7.86	1.38	7.89	1.22

Aucune différence n'apparaît entre étudiants au sein d'une même année d'études. Ils s'accordent sur la nécessité des trois champs disciplinaires mais octroient moins d'importance au développement de la condition physique à travers le cours d'EP. Cependant, lorsque nous analysons les différentes compétences issues de ces champs disciplinaires, les opinions des sujets féminins et masculins diffèrent significativement pour trois d'entre elles. Les femmes accordent plus d'importance que les hommes à certaines compétences psychomotrices. En effet, la coordination des mouvements ($m_F = 9.20$; $m_H = 8.86$; $t = 2.20$, $p < .05$), le maintien de l'équilibre ($m_F = 8.79$; $m_H = 8.38$; $t = 2.32$, $p < .05$) et l'expression des émotions à l'aide du corps ($m_F = 7.49$; $m_H = 6.82$; $t = 2.71$, $p < .05$) sont ainsi considérés comme significativement plus importants pour les femmes. Ce dernier aspect (expression des émotions) se voit conférer le degré d'importance le plus faible pour les sujets des deux sexes. Précisons qu'aucune différence n'est observée en fin de parcours.

5. Discussion

Les résultats de notre étude montrent que les futurs professionnels de l'EP présentent des motivations qui diffèrent peu selon leur sexe et ce, quel que soit leur niveau d'avancement dans leurs études. Ils poursuivent des motivations intrinsèques lors du choix d'engagement dans ce type de cursus et recherchent un accomplissement, une stimulation et un approfondissement de leurs connaissances à travers leur future profession. La poursuite de motifs intrinsèques est en lien avec les constats des autres recherches menées dans le cadre du choix de la profession d'enseignant selon lesquels les raisons poussant les personnes à choisir cette voie sont principalement issues de la motivation de type intrinsèque (Postic et al., 1990 ; Berger & D'Ascoli, 2011). Certains aspects extrinsèques interviennent également lors du choix du métier d'enseignant en EP. Les étudiants accordent, en effet, une importance moyenne à leur niveau de vie future (motivation

extrinsèque à régulation externe) et à la reconnaissance personnelle liée à leur réussite (motivation extrinsèque à régulation introjectée). Contrairement aux recherches menées par Mignon (2012) en milieu universitaire, l'engagement dans un cursus en EP semblerait plus marqué par la poursuite de motivations intrinsèques que dans les filières investiguées dans ses études, davantage scientifiques que professionnalisantes. L'aspect pratique de la formation, lié aux capacités sportives à acquérir, nécessite certainement plus de volonté intrinsèque de la part de l'étudiant pour poursuivre ce type de formation.

De même, tout comme Roux-Pérez (2004) l'a mis en évidence à travers ses recherches, nos sujets perçoivent l'enseignant d'EP davantage comme un éducateur et un animateur que comme un entraîneur (ce qui est encore moins le cas pour les hommes en milieu de cursus). Complémentairement aux apports des différents travaux de Roux-Pérez (2004, 2006), notre recherche permet de préciser que les étudiantes en EP associeraient moins l'enseignant d'EP aux qualités professionnelles suivantes : utilisation de routines de schémas d'action (praticien-artisan), réalisation de tâches propres à l'enseignant (praticien-artisan), réflexion sur les pratiques et la production d'outils innovants (praticien réflexif).

Nous constatons également que, globalement, les étudiants croient en leurs propres capacités sportives, scolaires et professionnelles. Néanmoins, les femmes se sentent moins aptes à enseigner l'EP que les hommes en début de formation. Selon Daréoux (2007), les stéréotypes de genre véhiculés depuis le plus jeune âge peuvent influencer les individus à s'orienter ou non vers un type de carrière professionnelle. L'auteure met en évidence que la société tend ainsi à exclure les filles de tout ce qui se rapporte à l'aventure, aux sports et aux sciences, tandis que les garçons sont exclus des activités liées à la cuisine, au ménage ou aux enfants. Ceci pourrait permettre de comprendre nos résultats car les filles, souvent associées à des activités autres que celles liées au sport auraient peut-être plus de difficultés à se projeter dans la pratique d'un métier en lien avec le sport. De même, des rôles « maternants » sont souvent attribués aux femmes. En ce sens, Bosse et Guégnard (2007, p. 31) ont mis en évidence que les jeunes associent souvent les femmes à des métiers faisant référence aux mots « maternité, douceur et compréhension ». Nos résultats tendent à montrer qu'en début et milieu de formation, les femmes accordent plus d'importance à certaines compétences psychomotrices que les hommes. Pour rappel, elles donnent plus de valeur au travail de la coordination des mouvements, du maintien de l'équilibre et de l'expression des émotions à l'aide du corps. Le genre influencerait donc les constructions identitaire et professionnelle des jeunes enseignants en EP. Par leur enseignement, ils pourraient dès lors influencer différemment sur le développement

psychomoteur de leurs élèves au travers de l'apprentissage du sport. Il semble donc nécessaire de s'interroger sur les conséquences de cette potentielle transmission de représentations ou pratiques stéréotypées liées au corps, aux émotions et à l'activité physique.

Les modèles d'identification transmis aux jeunes pourraient également expliquer qu'en début et milieu de formation, les étudiantes relient surtout l'enseignant à des rôles sociaux et relationnels. Ainsi, le rôle « maternel » associé aux femmes influencerait leurs relations sociales, en leur permettant notamment de communiquer plus aisément (Bosse & Guégnard, 2007). Cette piste pourrait concorder avec les résultats obtenus qui traduisent un attrait plus important des femmes pour la participation à des projets collectifs.

Il apparaît toutefois qu'une sorte d'effet de « lissage » puisse se produire en cours de formation, amenant les hommes et les femmes, à l'issue de la dernière année, à entamer leur carrière professionnelle avec des conceptions « harmonisées », ce qui pourrait laisser sous-entendre soit qu'un profil « type » serait nécessaire en vue d'exercer ce métier, soit que la formation aurait une influence sur leurs visions de départ. Cette perspective gagnerait certainement à être approfondie au cours de recherches longitudinales ultérieures. En effet, il serait intéressant d'accompagner les étudiants tout au long de leur cursus pour étudier à quel moment les éventuels changements de visions de l'enseignant et du métier s'opèrent. La période de stage représente notamment un moment essentiel concernant la confirmation du choix professionnel ou au contraire sa remise en cause (Roux-Pérez, 2006). Une étude spécifique aux étudiants en période de stage pourrait alors nous permettre d'enrichir ces premiers résultats.

Il était également nécessaire, à travers cette première étude, d'envisager l'ensemble des dimensions du Modèle des « paradigmes de l'enseignant » de Paquay (1994), celui-ci servant de repère à la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Cela nous a permis d'obtenir un premier aperçu de l'importance accordée par les futurs enseignants d'EP à chacune des six grandes dimensions du modèle. Nous envisageons, désormais, de nous intéresser aux qualités professionnelles principalement reconnues par les étudiants. En effet, nous constatons que même s'ils accordent une grande importance à l'ensemble des six rôles-types définis par le modèle, trois d'entre eux obtiennent les scores les plus élevés : technicien, praticien-réflexif et personne. Il serait désormais pertinent de compléter ces résultats en mettant en évidence les qualités professionnelles jugées indispensables à l'exercice du métier.

6. Conclusion

Une homogénéité de points de vue semble exister entre les femmes et les hommes entamant le métier d'enseignant d'EP. Même si certains stéréotypes peuvent être véhiculés dans le domaine du sport, il semble que cela n'influence que peu les motivations et les perceptions des étudiants en cours de formation. Ainsi, ils perçoivent l'enseignant de la même manière et lui attribuent des qualités professionnelles identiques en fin de formation. Selon Rouyer, Constans et Régeon (2018) malgré les évolutions de la société, le monde sportif reste majoritairement un « espace masculin », ce qui exerce une influence sur le développement identitaire des personnes. Dans le cadre de notre étude, les femmes hésiteraient peut-être davantage à entamer une carrière « masculine » orientée vers le sport.

Depuis peu, la mixité des sexes au sein des cours d'EP organisés dans l'enseignement secondaire belge francophone est un objectif qui s'insère dans une politique éducative menée en vue de promouvoir l'égalité des chances. Outre le fait que les filles et les garçons soient réunis durant les cours, cela amènerait les enseignants à proposer leur enseignement à des élèves du sexe opposé, ouvrant ainsi la possibilité, pour chacun, de pratiquer tous les types d'activités sportives. Même si les sujets de notre recherche présentent des conceptions homogènes, les femmes continuent à accorder plus d'importance que les hommes aux enjeux affectifs et sociaux de l'EP. Face à un public mixte, il pourrait y avoir un décalage entre les conceptions de l'enseignant et les attentes du jeune public de sexe opposé, stéréotypées par les habitudes d'une EP « genrée » jusqu'alors. La mise en œuvre de cette volonté politique n'est pas encore d'actualité dans toutes les écoles. Si elle se généralise, il sera d'autant plus important de réfléchir à la prise en compte de potentiels stéréotypes de genre dans l'exercice d'un métier à la croisée de deux « territoires », l'enseignement et le sport, où ils peuvent avoir une influence majeure sur les rôles sociaux attribués aux individus des deux sexes.

Cet enjeu sociétal interroge ainsi la vision actuelle de la formation des futurs enseignants d'EP. Actuellement, même s'il existe une volonté de la part des établissements en FWB à proposer une vision mixte de la profession, les activités d'apprentissage en formation restent très diversifiées et dépendent des maîtres d'ateliers pratiques. De même, les étudiants ne réalisent pas nécessairement leur stage professionnalisant avec le public de sexe opposé, ce qui les fragilise lors de leur entrée dans la profession.

Si l'objectif poursuivi est de former les futurs enseignants à encadrer au mieux cette mixité sportive, il nous semble opportun d'axer davantage la formation sur les questions de genre

en sport. Une analyse du programme de formation des futurs enseignants d'EP nous permet de constater qu'actuellement, un seul cours aborde cette thématique à savoir, le cours « approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre », dont l'intitulé intègre la notion de « genre » depuis 2008 (30h de cours sur l'ensemble de la formation). Il apparaît cependant que ce cours soit majoritairement donné en première année de formation de façon très transversale (indépendamment des disciplines des futurs enseignants) et moins d'un tiers des enseignants en charge de celui-ci précisent aborder la question de « genre » à travers leurs séances. Ils l'intègrent ainsi à la diversité culturelle et proposent des situations illustratives lointaines de ce que les futurs enseignants rencontreront dans leurs classes (CFFB, 2008). Collet et Grin (2011) précisent qu'il est regrettable que les enseignants en formation arrivent en fin de cursus sans jamais avoir été sensibilisés à la question de genre. En effet, selon les auteurs, une articulation doit être réalisée avec la formation pour que les futurs enseignants deviennent des « acteurs du changement ». Morin-Messabel, Ferriere et Salle (2012) insistent sur l'importance d'amener les étudiants en formation et les enseignants à réfléchir sur les pratiques éducatives égalitaires en leur proposant des formations sur la mixité, les stéréotypes et les actions à mener en classe. Nous pensons ainsi que cette question devrait occuper une place centrale dans la formation initiale des enseignants d'EP afin qu'ils puissent proposer un enseignement égalitaire pour tous. Afin d'articuler au mieux cette question avec le programme de formation continue existant, il conviendrait également, à travers d'autres recherches, d'interroger les étudiants sur leurs représentations et stéréotypes de genre en sport.

Bibliographie

- Assemblée générale de l'enseignement et de la recherche scientifique (1999). *Socles de Compétences* [en ligne]. Bruxelles. Page consultée le 05 mars 2020 à <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad.). Paris : De Boeck.
- Berger, J-L., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, 113-146.

- Biémar, S., Philippe, M-C, & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51.
- Bliais, M., Brière, N., Lachance, L., Riddle, A., & Vallerand, R. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Bliais. *Revue québécoise de psychologie*, 14(3), 185-215.
- Bosse, N., & Guégnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, 18, 27-46.
- Brasselet, C., & Guerrien, A. (2010). Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(4).
- Carlier, G., Gaspard, L., Gérard, P., Renard, J-P., Cloes, M., Laraki, N., Lenzen, B., & Piéron, M. (2003). Adéquation entre les formations existantes en éducation physique, les motivations des étudiants et les différents débouchés professionnels. *Le Point sur la Recherche en Education*, 27, 29-57.
- Conseil des Femmes Francophones de Belgique (2008). *Le genre dans les Hautes Ecoles pédagogiques : le cas du cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre »* [en ligne]. Page consultée le 05 mars 2020 à https://www.changement-egalite.be/IMG/pdf/2008_Hautes-ecoles.pdf
- Collet, I., & Grin, I. (2011). En formation initiale des enseignants. *Les Cahiers pédagogiques*, 487, 30-31.
- Compère, D., & Robaey, Y. (2010). Recherche sur les représentations des étudiants des écoles normales relatives à leur futur métier d'enseignant et les apprentissages qui y sont liés. *Éducation et formation*, e-294, 22-29.
- Cox, R. (2005). *Psychologie du sport*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Daréoux, E. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, 65, 89-95.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination theory. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Doutre, E. (2005). Développer la formation continue dans le cadre du LMD : un travail sur les représentations. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(2), 217-248.
- Dupont, J-P., Carlier, G., Delens, C., & Gérard, P. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Staps*, 88, 7-24.

- Franquet, A., Friant, N., & Demeuse, M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(4).
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2001). *Devenir enseignant*. Ministère de la Communauté Française. Consulté à l'adresse http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1355&do_check=
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation du GIRSE*, 29.
- Inserm (2015). *Activité physique et prévention des chutes chez les personnes âgées*. Rapport. Paris : Les éditions Inserm.
- Lecavalier, M., Marcil-Denault, J., Denis, I., Maltais, K. & Mantha, L. (2013). *La motivation, quelque chose qui se construit (Cahier de formation)*. Montréal : Centre Dollard Cormier.
- Mignon, J. (2012). *Etude longitudinale de la motivation des étudiants universitaires de première année*. Thèse de doctorat de sciences agronomiques et ingénierie biologique. Université de Liège, Liège, Belgique.
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S., & Salle, M. (2012). L'éducation à l'égalité « filles-garçons » dans la formation des enseignant-e-s. *La formation et le genre*, 69, 47-64.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Etudes et Recherches*, 15, 7-38.
- Paquay, L., & Wagner, M-C. (2012). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation, in *Former des enseignants professionnels* (4^e éd.) (p. 153-179). Paris : De Boeck.
- Postic, M., Le Calve, G., Joly, S., & Beninel, F. (1990). Motivation pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue française de pédagogie*, 91, 25-36.
- Rouyer, V., Constans, S., & Régeon, V. (2018). Construction des rapports au genre dans l'enfance : les points de vue des filles et des garçons sur les activités sportives. *Le sujet dans la cité*, 7, 151-163.
- Roux-Pérez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps*, 63, 75-88.
- Roux-Pérez, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction. *Staps*, 3, 57-69.

Tessier, D. (2009). *Motivation et éducation physique*. Document pédagogique CUFOCEP.

Louvain-la-Neuve : Editions EDPM-UCL

Toffoli, D. (2003). De la théorie à la pratique : appliquer des modèles cognitifs de la motivation dans un centre de langues. *ASP*, 41-42, 99-114.

Vallerand, R., Bliais, M., Brière, N., & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) (Construction and validation of the Motivation toward Education Scale). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349.

Watt, H., & Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FiT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.