



Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur

RIPES

39(3) | 2023
Varia - automne 2023

Apprendre à motiver aux futurs enseignants d'éducation physique

Stéphanie Girard, Audrey-Anne de Guise et Maude Boulanger



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ripes/5144>

DOI : 10.4000/ripes.5144

ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Ce document vous est offert par Université du Québec à Trois-Rivières



Référence électronique

Stéphanie Girard, Audrey-Anne de Guise et Maude Boulanger, « Apprendre à motiver aux futurs enseignants d'éducation physique », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 39(3) | 2023, mis en ligne le 27 décembre 2023, consulté le 26 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/5144> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.5144>

Ce document a été généré automatiquement le 7 janvier 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Apprendre à motiver aux futurs enseignants d'éducation physique

Stéphanie Girard, Audrey-Anne de Guise et Maude Boulanger

1. Introduction

- 1 La motivation à être physiquement actif diminue chez les élèves lors de leur entrée au secondaire (Dishman et al., 2018) et cela se manifeste par un faible engagement dans les cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS ; Travert et Rey, 2018). Plusieurs raisons peuvent expliquer ce désengagement, notamment les intérêts variés des élèves face aux activités physiques et pédagogiques proposées dans les cours (Van Doren et al., 2021), un faible sentiment de compétence envers les tâches proposées (Valentini et al., 2020) ou encore, la crainte de se sentir jugés par les autres élèves (Casey et al., 2014). Tous ces facteurs relèvent, entre autres, de l'enseignant qui est responsable de créer des conditions favorisant l'apprentissage et l'engagement des élèves (Ministère de l'Éducation, 2020). Effectivement, l'environnement mis en place par l'enseignant d'ÉPS, soit les actions, les paroles et les choix pédagogiques qu'il privilégie (Sarrazin et al., 2006), est un déterminant du niveau de motivation et d'engagement des élèves (Aelterman et al., 2012; Van Doren et al., 2021). Néanmoins, les enseignants d'ÉPS ont de la difficulté à trouver des stratégies pour soutenir la motivation de leurs élèves (Turcotte et al., 2018) et soulèvent avoir besoin de soutien à cet égard (Verret et al., 2017). Effectivement, ils entretiennent parfois des croyances les conduisant à utiliser des stratégies pouvant nuire à la motivation de leurs élèves (Harvey et O'Donovan, 2013; Reeve, 2009; Reeve et al., 2014) et cette réalité est également présente chez les étudiants en enseignement de l'ÉPS (de Guise et al., 2021). Par ailleurs, ces derniers considèrent ne pas être suffisamment préparés pour faire face aux enjeux de la profession auxquels ils seront confrontés, notamment le manque de motivation des élèves (Melnychuk et al., 2011), et ce, malgré avoir suivi une formation de quatre ans comprenant des cours théoriques et pratiques ainsi que quatre stages (deux au primaire et deux au secondaire).

- 2 Selon le ministère de l'Éducation (2020), les programmes de formation en enseignement visent le développement d'aptitudes et de connaissances permettant aux futurs enseignants d'« agir pour l'éducation et l'apprentissage des élèves. » (p. 28). À l'issue de la formation initiale, ils devraient être en mesure de mettre en application ces connaissances de manière autonome dans une variété de situations. Au Québec, le développement professionnel des enseignants s'appuie sur le *référentiel des compétences professionnelles – profession enseignante* qui présente les compétences qui devraient être en grande partie maîtrisées à l'issue de la formation initiale et mobilisées en formation continue (Ministère de l'Éducation, 2020). En 2020, ce référentiel a d'ailleurs été révisé afin de mieux s'arrimer avec l'évolution des besoins du milieu scolaire : ce sont maintenant neuf compétences générales (réparties dans trois champs d'intervention), deux compétences fondatrices et deux compétences transversales qui sont proposées par le ministère de l'Éducation (2020). Telles que présentées dans le tableau 1, les compétences sont catégorisées selon leurs fonctions respectives.

Tableau 1. Référentiel des compétences professionnelles – profession enseignante

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	
	Mobiliser le numérique

Compétence 12	
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession
<i>Note.</i> Adapté de Ministère de l'Éducation (2020)	

- 3 En réponse à l'enjeu vécu par les enseignants au regard du désengagement des élèves dans cette refonte du référentiel, « une nouvelle compétence relative au rôle de soutien que joue l'enseignante ou l'enseignant au regard de la motivation pour l'apprentissage » (p. 11) intitulée « Soutenir le plaisir d'apprendre » (#8) a été ajoutée (Ministère de l'Éducation, 2020). Néanmoins, dans l'ancienne version du référentiel, il était tout de même attendu des enseignants qu'ils planifient et pilotent des situations d'apprentissage motivantes pour les élèves (Ministère de l'Éducation, 2001).
- 4 Comme il n'existe aucune documentation scientifique sur ce qui est présentement véhiculé en formation initiale au regard du développement de cette compétence professionnelle, la présente étude vise à recueillir les perceptions des étudiants au baccalauréat en enseignement de l'ÉPS quant au rôle de la formation initiale pour les préparer à soutenir la motivation de leurs futurs élèves. À cette fin, elle s'appuie sur un cadre théorique largement reconnu dans le domaine de la recherche en éducation physique (Girard et al., 2021; Mastagli et al., 2022; Milton et al., 2018). Considérant la nature exploratoire de l'étude, les résultats proviennent de groupes de discussion animés auprès de 18 étudiants en enseignement de l'ÉPS de cinq universités québécoises offrant ce programme de formation en français. Finalement, des pistes de recherche futures sont proposées afin de poursuivre les travaux amorcés dans le cadre de la présente étude.

2. Cadre théorique

- 5 Afin de soutenir les étudiants en formation initiale et les enseignants en poste dans l'appropriation de la compétence professionnelle « Soutenir le plaisir d'apprendre », il est possible de s'appuyer sur un cadre théorique proposant des stratégies motivationnelles reconnues par la recherche pour instaurer un climat motivationnel engageant pour les élèves (Girard et al., 2021; Mastagli et al., 2022; Milton et al., 2018). Le concept de climat motivationnel engageant ou désengageant (Duda, 2013; Duda et al., 2018) est issu de la combinaison de la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci et Ryan, 2000) et de la théorie des buts d'accomplissement (TBA; Ames et Archer, 1988). Plus précisément, la TAD suggère que lorsque les besoins psychologiques de base d'un individu sont satisfaits (autonomie, compétence et appartenance), il tend à s'engager de manière autodéterminée, et ce, à plus long terme (Deci et Ryan, 2000). Pour satisfaire son besoin d'autonomie, l'individu doit accorder de la valeur à la tâche dans laquelle il s'engage et agir en fonction de ses propres intérêts et de sa volonté. Pour satisfaire son besoin de compétence, l'individu a besoin d'évoluer dans un environnement structuré qui lui permettra de se sentir confiant quant à sa capacité de vivre du succès. Pour satisfaire son besoin d'appartenance, l'individu doit se sentir psychologiquement et physiquement en sécurité en sentant qu'il fait partie intégrante du groupe dans lequel

il évolue. En utilisant des stratégies motivationnelles susceptibles de répondre à ces trois besoins, comme proposé dans les dimensions de la compétence professionnelle #8, l'enseignant soutient la motivation et suscite le plaisir d'apprendre des élèves. À l'inverse, en utilisant des stratégies susceptibles de nuire à la satisfaction des besoins, l'enseignant met de l'avant un climat motivationnel désengageant pour les élèves, c'est-à-dire qu'il suscite des formes contrôlées de motivation (Ryan et Deci, 2017).

- 6 Quant à la TBA, elle aborde le soutien du besoin de compétence de manière complémentaire (Elliot et Church, 1997). Selon les auteurs de cette théorie, le climat motivationnel détermine le type de buts que l'individu poursuit. En évoluant dans un climat de maîtrise, qui met de l'avant l'importance de fournir des efforts pour s'améliorer sur le plan personnel, les individus ont tendance à adopter des buts de maîtrise : ils cherchent à progresser et s'évaluent en fonction de leur propre amélioration (Elliot et Church, 1997). En évoluant dans un climat de performance, qui met de l'avant l'habileté supérieure et la comparaison, les individus ont tendance à adopter des buts de performance : ils évaluent leur compétence en se comparant aux autres ou à une norme. S'ils poursuivent des buts de performance-approche, ils se sentent souvent confiants et cherchent à être meilleurs que les autres. S'ils poursuivent des buts de performance-évitement, ils doutent de leur capacité et ont donc tendance à adopter des comportements d'évitement pour protéger leur estime de soi (Elliot et Church, 1997). En général, c'est la poursuite de buts de maîtrise par les élèves qui engendrent le plus de conséquences positives au niveau du plaisir ressenti et de l'engagement dans les cours d'ÉPS (Blais et al., 2020; Papaioannou et al., 2012; Yli-Piipari et al., 2013). En considérant les postulats de ces deux théories, les stratégies motivationnelles privilégiées par l'enseignant devraient donc permettre de soutenir les besoins psychologiques de base des élèves et de les encourager à adopter des buts de maîtrise dans les cours d'ÉPS (De Meester et al., 2020; García-González et al., 2019; Girard et Blais, 2019; Girard et al., 2021; Haerens et al., 2018).

3. Objectifs de recherche

- 7 Considérant les enjeux relatifs au soutien de la motivation des élèves dans les cours d'ÉPS vécus par les enseignants (Turcotte et al., 2018) et les directives du référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (Ministère de l'Éducation, 2001, 2020), la présente étude cherche à recueillir les perceptions des futurs enseignants au regard du rôle de la formation initiale pour les préparer à soutenir la motivation de leurs élèves. De manière plus spécifique, elle poursuit trois objectifs :
 1. Identifier les contenus enseignés en formation initiale au regard du soutien de la motivation des élèves selon le point de vue des étudiants;
 2. Décrire les modalités d'enseignement utilisées pour enseigner ces contenus selon le point de vue des étudiants et
 3. Identifier les points forts et les points à améliorer en formation initiale pour apprendre à soutenir la motivation des élèves.

4. Méthodologie

4.1. Participants et procédures

- 8 Afin de répondre aux objectifs de la présente étude, des groupes de discussion ont été réalisés auprès d'étudiants de cinq universités francophones québécoises offrant le programme en enseignement de l'ÉPS. Le fait d'inclure des étudiants de différentes universités au sein d'un même groupe de discussion permettait de prendre en considération les ressemblances et les différences des programmes de formation dans lesquels ils évoluaient au moment de la collecte de données. Cette approche permettait aussi de nourrir la dynamique des échanges entre les participants sur les divers thèmes abordés (Baribeau et Germain, 2010; Mishra, 2016) et d'examiner comment les idées sont exprimées et articulées socialement (Geoffrion, 2003).
- 9 L'échantillon de cette étude provient de la phase 1 d'un projet de recherche antérieur (FRQSC 2020-NP-266901) impliquant 548 étudiants. Parmi les participants ayant manifesté leur intérêt à participer aux étapes subséquentes du projet, 20 étudiants ont été sollicités de manière aléatoire pour prendre part aux groupes de discussion. Les groupes ont été constitués en fonction des disponibilités des participants et en assurant une répartition variée quant à l'âge, au sexe et au niveau de scolarité (1^{re} à 4^e année de baccalauréat). Finalement, ce sont 18 étudiants ($M_{\text{âge}} = 25$ ans; $\bar{E}-T = 3,61$ ans; femme = 38,9 %; 1^{re} année = 11,1 %; 2^e année = 27,8 %; 3^e année = 16,7 %; 4^e année = 44,4 %) qui ont participé à quatre groupes de discussion de quatre ou cinq participants (deux participants sur les 20 recrutés ne se sont pas présentés aux rencontres).

4.2. Outils de mesure

- 10 Le guide d'entretien des groupes de discussion (durée \approx 90 minutes) a été élaboré afin de répondre aux objectifs de la présente étude. Il comptait quatre questions :
1. Depuis le début de votre formation initiale, avez-vous déjà abordé des stratégies sur la manière de motiver les élèves à apprendre dans les cours d'éducation physique ? Si oui, quelles sont-elles ? (objectif 1);
 2. Comment vous a-t-on enseigné ces stratégies ? (objectif 2);
 3. Selon vous, quels sont les points forts de votre formation initiale qui vous permettent de développer votre capacité à motiver les élèves ? (objectif 3) et
 4. Selon vous, quels sont les points à améliorer de votre formation initiale qui vous permettent de développer votre capacité à motiver les élèves ? (objectif 3).

4.3. Analyses

- 11 Les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel NVivo 10 selon les étapes proposées par Boutin (2007) : 1- lecture des données, 2- regroupement selon les thèmes émergents, 3- identification des sous-thèmes et 4- interprétation et description des résultats. Afin de s'appropriier l'ensemble des idées rapportées par les participants, une première lecture des données a été effectuée. Une seconde lecture a ensuite permis d'identifier les idées émergentes. À l'issue de ces lectures, nous avons regroupé les propos des participants selon quatre thèmes, soit : 1- les stratégies apprises (O1); 2- les modalités d'enseignement (O2); 3- les points forts de la formation initiale (O3) et 4- les points à

améliorer de la formation initiale (O3). Par la suite, des sous-thèmes ont été identifiés pour chacun des thèmes. Lors de l'analyse des résultats, un accord interjuges de 91 % a été obtenu, ce qui correspond à un seuil acceptable (Yardley (2008)). L'interprétation et la description des résultats ont été réalisées selon chaque thème et sous-thème, tels que présentés dans la prochaine section.

5. Résultats

5.1. Les stratégies apprises

- 12 Les stratégies motivationnelles évoquées par les participants ont été classées en fonction des trois besoins psychologiques de base (autonomie, compétence, d'appartenance) selon les perspectives de la TAD et de la TBA. Le tableau 2 présente la proportion des participants ayant mentionné avoir abordé ces stratégies motivationnelles en formation initiale.

Tableau 2. Stratégies motivationnelles abordées en formation initiale

Stratégies motivationnelles		N	%
Stratégies relatives au besoin d'autonomie			
	Proposer des choix aux élèves	6	33,3
	Proposer des activités significatives aux élèves	4	22,2
	Tenir compte des intérêts des élèves	3	16,7
	*Utiliser la promesse de récompenses	2	11,1
Stratégies relatives au besoin de compétence (TBA)			
	Varier les styles d'enseignement	7	38,9
	Offrir des variantes	6	33,3
	Fournir des défis significatifs aux élèves	6	33,3
	Amener les élèves dans leur zone de délicate incertitude	5	27,8
	Mettre l'accent sur la progression	3	16,7
	Utiliser la différenciation pédagogique	3	16,7
	*Proposer des situations de compétition aux élèves	2	11,1
Stratégies relatives au besoin d'appartenance			
	Être engagé dans les activités des élèves	2	11,1
*Ces stratégies sont susceptibles d'entraver la satisfaction du besoin selon la TAD et la TBA.			

- 13 Quatre stratégies concernent le besoin d'autonomie et trois d'entre elles peuvent soutenir la motivation des élèves soit : offrir des choix, proposer des activités significatives et prendre en compte les intérêts. La stratégie reliée au fait d'offrir des choix a été évoquée en lien avec la « création d'équipes » et la « sélection des moyens d'action » (Participant [P] 4, groupe [G] 1). De plus, les participants ont abordé les deux autres stratégies en soulignant l'importance de permettre aux élèves de se sentir impliqués dans les décisions relatives aux cours. Quant à la stratégie relative à l'utilisation de récompenses, il s'agit d'une stratégie pouvant entraver la satisfaction du besoin d'autonomie, mais elle a plutôt été amenée comme une stratégie temporaire pouvant éventuellement être retirée, comme le souligne ce participant :
- 14 Mon prof associé me donnait l'exemple qu'il donnait avec son petit garçon. Il n'était pas capable de faire du vélo. Il disait « à chaque fois que tu vas essayer, je vais te donner un bonbon ». Ça part d'une motivation extrinsèque pour lui donner le goût d'essayer jusqu'à temps qu'il soit capable de faire du vélo. Puis là, vu qu'il devient habile, il le fait par lui-même. (P2, G3).
- 15 En ce qui concerne le besoin de compétence, l'ensemble des stratégies soulevées font référence à la TBA. Sept participants provenant des quatre groupes de discussion ont principalement mentionné l'importance d'adapter leur enseignement aux différences de leurs élèves, notamment en termes de différenciation des styles d'enseignement. Par exemple, un participant a déclaré : « Quand ils nous parlaient de motivation, ils nous parlaient aussi souvent de varier les méthodes. » (P5, G2) et un autre participant a été plus précis sur les styles d'enseignement appris pendant sa formation : « enseignement par les pairs, enseignement direct de l'enseignant magistral, j'en connais 5, mais j'ai oublié les noms... mais les différentes formes d'enseignement, ça peut aider à motiver les élèves de varier ça. » (P4, G1). Les autres stratégies mentionnées référaient davantage à l'importance de proposer différents niveaux et types de tâches aux élèves afin qu'ils puissent tous vivre des réussites significatives, tel que proposer des variantes : « En faisant des exercices de soutien puis des variantes, ça peut conserver la motivation parce que si telle personne est rendue avancée, bien tu l'amènes plus loin quand même puis si la personne est novice, tu l'amènes à progresser. » (P2, G3) ou encore amener les élèves à être dans la zone de délicate incertitude :
- 16 Dans la zone de délicate incertitude, on met encore un certain niveau de difficulté à une tâche en fonction des capacités de l'élève, puis on essaie de voir comment l'élève va structurer ou va organiser ses façons de réagir face à certaines situations. (P3, G1).
- 17 De plus, deux participants ont soulevé que l'utilisation de la compétition pouvait servir à motiver les élèves : « On parlait que ceux qui faisaient leur prestation puis qui faisaient une certaine compétition, les élèves étaient beaucoup plus motivés. » (P5, G3). Enfin, deux participants ont rapporté avoir appris l'importance de l'implication de l'enseignant dans les activités des élèves, notamment en utilisant des applications numériques : « le professeur peut faire partie de l'équipe. Si lui va courir bien ses informations sont sur le groupe aussi [outil technopédagogique utilisé pour recueillir les traces des activités réalisées à l'extérieur des cours d'ÉPS] donc ça peut être motivant aussi pour les jeunes. » (P2, G2). Il s'agit de la seule stratégie soulevée par les participants entourant le besoin d'appartenance.

5.2. Les modalités d'enseignement

- 18 Lorsque les participants ont discuté de la manière dont ils avaient appris à soutenir la motivation des élèves en formation initiale, deux éléments ont émergé soit : l'apprentissage de stratégies à privilégier pour soutenir la motivation des élèves (théorie) et leur mise en œuvre (pratique) ainsi que l'apprentissage par *essais-erreurs*. Tout d'abord, les participants des groupes de discussion 2 et 3 ont rapporté avoir énormément appris dans les cours théoriques de la formation. Plus précisément, la majorité des participants du groupe 3 mentionnait pouvoir appliquer les notions théoriques dans des exercices plus pratiques, tel que mentionné par ce participant : « si on fait un exercice dans un cours bien ils vont demander "fais un exercice motivant". Ils vont toujours essayer de te ramener à ça puis de te faire penser à ça. » (P1, G3). D'autres participants ont également relevé avoir appris des notions théoriques qu'ils ont pu mettre en pratique lors de leur stage : « dans le volet théorique, on nous apporte des éléments que nous après ça on va modifier ou on va amener notre touche personnelle puis on va réessayer durant notre laboratoire. » (P1, G2). Toutefois, deux participants ont mentionné qu'il n'y avait pas de véritables liens entre ce qu'ils apprenaient dans les cours théoriques et ce qu'on leur demandait de faire dans les cours à visée pratique : « Moi ce qui me vient en tête ça serait que j'ai l'impression que j'ai vu vraiment beaucoup de théorie, mais que je n'ai pas eu beaucoup de liens avec la pratique. » (P1, G3). Par ailleurs, quatre participants ont relevé avoir beaucoup appris sur ce qu'il faut faire (volet théorique), mais pas nécessairement sur la manière de le faire (volet pratique) : « [...] ça parle souvent d'avoir une ambiance positive puis des affaires comme ça, mais pas vraiment de comment la rendre positive. » (P1, G3). Finalement, les participants de deux groupes de discussion ont rapporté avoir l'impression d'avoir appris par *essais et erreurs* : « je pense que c'était dans la mentalité d'essayer des choses, vous allez le voir puis plantez-vous ce n'est pas grave, quand vous vous plantez. » (P4, G2).

5.3. Les points forts de la formation initiale

- 19 Concernant les points forts de la formation initiale, trois aspects ont émergé : les possibilités de pratique (entre les étudiants et avec les élèves), la pertinence des cours théoriques et la pertinence des stages. En effet, six participants de trois groupes ont souligné que les enseignements entre les pairs ont aidé à mettre en pratique la théorie. Même s'ils doutent que ce type d'enseignement soit aussi représentatif que d'enseigner à de vrais élèves du primaire et du secondaire, les participants rapportent tout de même avoir apprécié le fait d'avoir eu plusieurs occasions de pratique d'enseignement pendant leur formation : « c'est sûr que de pratiquer, de faire des séances, ça aide quand même. On ne voit pas juste de la théorie. On voit quand même des choses qu'on peut faire plus concrètement pour motiver les élèves. » (P5, G3). De plus, quatre participants de trois groupes ont discuté des bénéfices réalisés lors de la pratique avec de jeunes élèves leur permettant de pouvoir essayer différentes approches pédagogiques et de découvrir par eux-mêmes les effets de ces pratiques sur la motivation des élèves. Par exemple, un participant a mentionné : « Moi je pense que la force de notre milieu [...] ce sont les partenariats qu'il y a avec les écoles autour qui fait en sorte que dès la première année on peut pratiquer. » (P3, G1). Par ailleurs, quatre participants ont particulièrement apprécié la variété des cours théoriques offerts :

- 20 Ça fait en sorte qu'on a quand même une belle diversité de cours puis ça fait en sorte qu'on n'a pas vu des savoirs juste reliés à comment bâtir une séquence d'apprentissage, ce n'était pas juste du technique, c'était aussi basé sur l'élève. (P2, FG1).
- 21 D'autre part, les étudiants du quatrième groupe de discussion ont davantage discuté de la façon dont ils pensent que le stage était l'aspect le plus favorable de leur formation, tel que précisé par ce participant : « Bien pour vrai, le stage c'est vraiment le truc qui va être le plus formateur. » (P1, G4).

5.4. Les points à améliorer en formation initiale

- 22 Concernant les points à améliorer en formation initiale, trois constats sont ressortis soit le manque d'opportunités de pratique, le manque de réalisme et le manque de cohérence entre les différents cours de la formation. Premièrement, cinq participants de deux groupes ont estimé qu'il y avait trop de cours théoriques et pas suffisamment d'occasions de pratique. De plus, certains participants soulèvent que ces occasions de pratique ne sont pas suffisamment réalistes. L'écart entre ce qui est vu en formation et réellement vécu sur le terrain a été rapporté par cinq participants de deux groupes :
- 23 Des fois tu te fais enseigner la théorie puis t'arrives en stage puis tu le fais et tu réalises que ça ne marche absolument pas puis tu vas faire ce qui pour toi semble logique puis tu vas voir que ça marche vraiment plus. Ils te permettent moins de t'approprier un style. Ils te disent "un enseignant parfait c'est comme ça, comme ça, comme ça." Il serait peut-être parfait s'il avait la classe parfaite, mais ce n'est pas nécessairement le cas. (P1, G3).
- 24 Finalement, le manque de cohérence entre les différents formateurs universitaires a été souligné par trois participants qui ont rapporté que certains se contredisent. Effectivement, les formateurs universitaires varient d'un cours à l'autre résultant parfois en « un discours complètement opposé » (P1, G1), ce qui place les étudiants dans une situation où ils doivent choisir entre « qu'est-ce qui est bon, qu'est-ce qui ne l'est pas, quelle est la meilleure façon et qu'est-ce qui est peut-être moins efficace. » (P1, G1).

6. Discussion

- 25 Dans l'optique de recueillir le point de vue des étudiants sur la façon dont le soutien de la motivation des élèves est abordé dans les programmes d'enseignement de l'ÉPS en formation initiale, la présente étude poursuivait trois objectifs spécifiques : 1- identifier les contenus enseignés en formation initiale au regard du soutien de la motivation des élèves selon le point de vue des étudiants; 2- décrire les modalités d'enseignement utilisées pour enseigner ces contenus selon le point de vue des étudiants et 3- identifier les points forts et les points à améliorer en formation initiale pour apprendre à soutenir la motivation des élèves.
- 26 Les résultats ont montré que, malgré l'existence d'une grande variété de stratégies motivationnelles appuyées par la recherche (Girard et al., 2021; Haerens et al., 2013; Mastagli et al., 2022; Milton et al., 2018), l'étendue des stratégies rapportées par les étudiants de la présente étude est assez limitée et certaines auraient plutôt l'effet inverse sur la motivation (ex. l'utilisation des récompenses et de la compétition; Ryan et Deci, 2017). Ce dernier constat renvoie d'ailleurs à ce qui est observé chez les

enseignants déjà en poste qui croient en l'efficacité de ces dites stratégies (Harvey et O'Donovan, 2013; Reeve, 2009; Reeve et al., 2014). De plus, la majorité des stratégies rapportées s'inscrivaient dans une seule dimension du climat motivationnel engageant, soit le soutien du besoin de compétence des élèves par l'instauration d'un climat de maîtrise (ex. varier les approches pédagogiques, utiliser des variantes, offrir des défis signifiants et placer les élèves dans la zone de délicate incertitude; Elliot et Church, 1997). Il est encourageant de constater que les étudiants ont abordé plusieurs stratégies visant à instaurer un climat motivationnel de maîtrise en formation initiale, car ce type de climat encourage l'adoption de buts de maîtrise par les élèves et engendre des retombées positives sur leur engagement dans les cours d'ÉPS (Blais et al., 2020; García-González et al., 2019; Papaioannou et al., 2012; Rudisill, 2016; Yli-Piipari et al., 2013). Il est aussi positif de constater que deux stratégies visant à soutenir le besoin d'autonomie des élèves ont souvent été rapportées par les étudiants, soit d'offrir des choix aux élèves et de proposer des activités signifiantes. Néanmoins, une seule stratégie relative au soutien du besoin d'appartenance a été rapporté par les étudiants et aucune relative au soutien du besoin de compétence par la structure (TAD ; Deci et Ryan, 2000). Ce constat nous porte à croire que, bien que ces aspects soient certainement abordés dans différents cours du programme (ex. planification, évaluation, gestion de classe), le lien avec le soutien de la motivation des élèves n'est possiblement pas perçu par les étudiants. À titre d'exemple, les dimensions de la compétence professionnelle #3 (planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage ; Ministère de l'Éducation, 2020) renvoient, entre autres, au fait d'assurer une cohérence entre les intentions pédagogiques et les contenus proposés, de planifier des situations d'apprentissage qui tiennent compte de l'hétérogénéité des élèves, notamment au regard de leurs intérêts, ainsi que de « prévoir les moyens de présenter les contenus de manière structurée » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 55). Ces dimensions font référence à des stratégies qui contribuent au soutien du besoin de compétence en proposant une structure claire et cohérente aux élèves, telles que proposées dans la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000). Il serait donc pertinent que les formateurs universitaires rendent explicites les liens entre ces apprentissages et le soutien de la motivation des élèves. Or, les formateurs universitaires ont des expériences et des champs d'expertises variés (Tardif, 2018), il est donc possible qu'eux-mêmes aient de la difficulté à mettre de l'avant les liens concrets entre les contenus qu'ils enseignent et le soutien de la motivation des élèves.

- 27 De plus, considérant l'influence des expériences antérieures des étudiants sur les croyances au regard des pratiques pédagogiques à privilégier (Boraita et Crahay, 2013; Desbiens et al., 2009), il est aussi possible qu'ils évacuent certains des contenus abordés si ceux-ci ne correspondent pas à leurs croyances préalables (Bernstein et al., 2013; Richards et al., 2014). Les contenus enseignés en formation initiale doivent donc être suffisamment signifiants pour être intégrés par les étudiants (Matanin et Collier, 2003). Selon Uwamariya et Mukamurera (2005), afin que le développement professionnel des (futurs) enseignants soit réellement signifiant, celui-ci doit impliquer « un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (p. 148). En ce sens, bien que les résultats de la présente étude indiquent que les étudiants apprécient recevoir des notions théoriques sur les stratégies motivationnelles efficaces avec les élèves, comme c'était le cas pour des enseignants en formation continue (Aelterman et al., 2013; Aelterman et al., 2016; Girard et al., 2021; Sparks et al.,

2017), les étudiants rapportent aussi l'importance d'avoir de réelles occasions de pratique pour rendre ces notions théoriques réellement signifiantes. Effectivement, ils rapportent bénéficier des contenus appris dans les cours théoriques leur permettant notamment de savoir ce qu'ils devraient faire pour bien soutenir la motivation des élèves. Néanmoins, ils ont aussi mis de l'avant qu'ils apprécieraient expérimenter davantage les stratégies motivationnelles afin d'identifier celles qui leur conviennent le mieux en utilisant, notamment, l'essais-erreurs. Schon (1994) souligne toutefois que lorsqu'un individu en processus d'apprentissage expérimente une stratégie, cela lui permet de déterminer par lui-même si celle-ci sera intégrée dans sa pratique, mais seulement dans la mesure où il est aussi amené à entreprendre une démarche réflexive à l'égard de l'utilité et de l'efficacité de celle-ci. En d'autres mots, l'utilisation de l'essais-erreurs telle que rapportée par les étudiants, afin qu'elle soit réellement porteuse de sens, doit absolument être accompagnée d'un processus réflexif. En ce sens, afin de soutenir les étudiants dans l'appropriation de la pratique réflexive en cours et sur l'action (Boutet, 2004), le formateur universitaire est un acteur-clé afin que l'étudiant constate la nature de l'action posée, analyse les répercussions qui en découlent et identifie des réinvestissements possibles qui concordent avec le contenu théorique enseigné.

- 28 Pendant le parcours en formation initiale, plusieurs heures sont allouées au vécu d'expériences signifiantes pour les étudiants. Au Québec, ce sont 400 heures de stage qui sont réalisées auprès d'élèves du primaire et du secondaire, en plus des nombreux cours à visée pratique dans lesquels les étudiants simulent des situations d'apprentissage entre eux (enseignement aux pairs) ou avec de vrais élèves (micro-enseignement). Dans le cadre de la présente étude, certains répondants ont relevé qu'il s'agissait des points forts de leur formation : ils bénéficient de plusieurs occasions de pratique pendant lesquelles ils sont en mesure d'expérimenter les différents contenus appris dans les cours théoriques. Néanmoins, les participants ont rapporté que lors de ces occasions de pratique, ils constataient que bien qu'ils aient appris *quoi* faire pour soutenir la motivation de leurs élèves, ils n'ont pas nécessairement appris *comment* concrètement mettre en œuvre les stratégies apprises. Par ailleurs, les étudiants ont mentionné un certain manque de cohérence entre les apprentissages véhiculés par les différents formateurs universitaires ainsi qu'une certaine confusion entre les contenus théoriques enseignés et ceux priorisés dans les cours à volets pratique. Ces résultats concordent avec ceux de Desbiens et al. (2019) qui rapportent que la continuité pédagogique est affectée par une instabilité entre les composantes théoriques et pratiques proposées par les formateurs universitaires. Plus spécifiquement, les participants de la présente étude ont renchéri sur le fait que les contenus appris en formation n'étaient pas transférables dans les milieux réels de pratique, tels que leur stage. Ils déplorent alors faire face à un manque de réalisme des contenus enseignés, ce qui contraste avec l'importance d'avoir des expériences réellement signifiantes pour les étudiants.

7. Limites

- 29 Cette étude présente certaines limites. D'abord, puisque les étudiants sont issus de cinq universités distinctes et qu'ils se trouvaient à différents moments de leur parcours universitaire, il se pourrait que les propos de certains participants aient été teintés par

un biais de désirabilité sociale, c'est-à-dire qu'ils n'auraient pas émis leur véritable opinion par crainte d'être mal perçus ou dans le but de bien paraître aux yeux des autres participants et de l'animatrice des groupes de discussion (Geoffrion, 2003). Néanmoins, des précautions méthodologiques ont été mises en œuvre afin de réduire ce type de biais : les groupes ont été animés dans un climat de confiance, convivial, respectueux et propice aux échanges par une personne qui avait de l'expérience dans l'animation de ce genre de groupes de discussion. De plus, le fait que certains étudiants étaient en cours de formation ne permet pas d'avoir un portrait exhaustif de l'ensemble de leur cursus universitaire. Par ailleurs, comme nous avons sondé la perception des étudiants, il est possible que celle-ci ne soit pas représentative de ce qui est réellement vécu dans les milieux universitaires. Les résultats de la présente étude nous permettent tout de même de dresser un premier portrait exploratoire, selon les perceptions des étudiants. Il serait donc souhaitable, dans les prochaines études sur le sujet, de documenter de manière plus systématique ce qui est réellement vécu dans les cours universitaires (ex. observation systématique, analyse des plans de cours) et de considérer le point de vue des formateurs universitaires (ex. entretiens individuels).

8. Conclusion

- 30 En conclusion, cette étude a permis de recueillir les perceptions des étudiants quant à la façon dont la formation initiale les prépare à un des enjeux importants qui les attend une fois en poste : le soutien de la motivation des élèves. Les résultats ont montré que les étudiants sont en mesure de nommer certaines stratégies motivationnelles qui leur ont été enseignées, notamment en lien avec l'instauration d'un climat de maîtrise. Il y aurait maintenant lieu d'explorer les façons de rendre explicites les liens entre d'autres compétences enseignées (ex. planification, évaluation) et le soutien de la motivation des élèves. En termes de modalités pédagogiques, les étudiants reconnaissent l'apport des cours théoriques, mais soulignent aussi la nécessité de mettre en pratique les apprentissages enseignés dans des situations signifiantes, et surtout, similaires à ce qui les attend lors de leur insertion professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- 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>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H. et Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64-72. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007>

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J. et Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of sport & exercise psychology*, 34, 457-480.

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.

Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : Considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives* 29(1), 28-49.

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.

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. <https://doi.org/10.4000/rfp.4186>

Boutet, M. (2004, 1^{er} décembre). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*. Communication présentée dans le cadre de la session de formation des personnes ressources, Québec, Qc, Canada : Ministère de l'Éducation. http://formationspip.csaffluents.qc.ca/sites/csaffluents.qc.ca/formationspip/IMG/pdf/Boutet_M_Pratique_reflexive.pdf

Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Éditions nouvelles.

Casey, A., Hill, J. et Goodyear, V. A. (2014). "PE doesn't stand for physical education. It stands for for public embarrassment": Voicing experiences and proffering solutions to girls' disengagement in physical education. Dans S. B. Flory, A. Tischler et S. Sanders (dir.), *Sociocultural issues in physical education - Case studies for teacher* (p. 37-54). Rowman & Littlefield.

De Meester, A., Van Duyse, F., Aelterman, N., De Muynck, G.-J. et Haerens, L. (2020). An experimental, video-based investigation into the motivating impact of choice and positive feedback among students with different motor competence levels. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 361-378. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1725456>

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/doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

de Guise, A.-A., Deschênes-Gagné, J., Lemoyne, J. et Girard, S. (2021). Motiver les élèves dans les cours d'éducation physique et à la santé : perception des futurs étudiants en enseignement. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, 12(2), 47-57.

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.

Dishman, R. K., McIver, K. L., Dowda, M. et Pate, R. R. (2018). Declining physical activity and motivation from middle school to high school [Research Support, N.I.H., Extramural]. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 50(6), 1206-1215. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001542>

- 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*. Routledge.
- Elliot, A. J. et Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 77(1), 218-232.
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Abós, A., Aelterman, N. et Haerens, L. (2019). The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark motivational experiences in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 344-358. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1592145>
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 333-356). Presses de l'Université du Québec.
- 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>
- 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 & exercise psychology*, 35, 3-17.
- 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>
- Mastagli, M., Van Hove, A., Hainaut, J.-P. et Bolmont, B. (2022). The role of an empowering motivational climate on pupils' concentration and distraction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(2), 311-321. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0252>
- 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.
- 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.
- Milton, D., Appleton, P. R., Bryant, A. et Duda, J. L. (2018). Initial validation of the teacher-created empowering and disempowering motivational climate questionnaire in PE (EDMCQ-PE). *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 340-351. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0119>
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement: Les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles, profession enseignante*. Gouvernement du Québec.

- Mishra, L. (2016). Focus group discussion in qualitative research. *TechnoLearn: An International Journal of Educational Technology*, 6(1), 1-5. <https://doi.org/10.5958/2249-5223.2016.00001.2>
- Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C. et Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: A comparison of Nicholls' and Elliot's models. Dans G. C. Roberts et D. C. Treasure (dir.), *Advances in motivation in sports and exercices* (3^e éd., p. 59-90). Human Kinetics.
- 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>
- Richards, K. A. R., Templin, T. J. et Graber, K. (2014). The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 3(2), 113-134. <https://doi.org/10.1123/kr.2013-0006>
- Rudisill, M. E. (2016). Mastery motivational climates: Motivating children to move and learn in physical education contexts. *Kinesiology Review*, 5(3), 157-169. <https://doi.org/10.1123/kr.2016-0009>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). Sport, physical activity, and physical education. Dans R. M. Ryan et E. L. Deci (dir.), *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (p. 481-507). The Guilford Press.
- 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://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2006-4-page-12.htm>
- 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 & exercise psychology*, 39(2), 120-133. <https://doi.org/doi:10.1123/jsep.2016-0198>
- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : Bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (partie 2). *Formation et profession*, 26(2), 110-121. <https://doi.org/10.10.18162/fp.2018.a148>
- Travert, M. et Rey, O. (2018). *L'engagement de l'élève en ÉPS - D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles* (EP&S^e éd., vol. 85).
- Turcotte, S., Berrigan, F., Beaudoin, S. et Gignac, C. (2018). *Revue de littérature sur les facteurs facilitants et les obstacles visant l'intégration de l'activité physique au secondaire (volet 2)*.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Valentini, N. C., Nobre, G. C., de Souza, M. S. et Duncan, M. J. (2020, May 1). Are BMI, self-perceptions, motor competence, engagement, and fitness related to physical activity in physical

education lessons? *Journal of Physical Activity and Health*, 17(5), 493-500. <https://doi.org/10.1123/jpah.2019-0532>

Van Doren, N., De Cocker, K., De Clerck, T., Vangilbergen, A., Vanderlinde, R. et Haerens, L. (2021). The relation between physical education teachers' (de-)motivating style, students' motivation, and students' physical activity: A multilevel approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7457. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147457>

Verret, C., Grenier, J. 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.

Yardley, L. (2008). Demonstrating validity in qualitative research. Dans J. A. Smith (dir.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (p. 235-251). Sage.

Yli-Piipari, S., Bakroukis, V., Jaakkola, T. et Liukkonen, J. (2013). The effect of physical education goal orientations and enjoyment in adolescent physical activity: A parallel process latent growth analysis. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2(1), 15-31. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0029806>

RÉSUMÉS

Soutenir la motivation des élèves est un enjeu important pour les (futurs) enseignants d'éducation physique et à la santé (ÉPS). Pourtant, le *référentiel des compétences professionnelles - profession enseignante* (Ministère de l'Éducation, 2020) met de l'avant l'importance d'outiller les enseignants à cet égard. Afin de recueillir la perception des étudiants quant à ce qui est leur est enseigné en formation initiale pour apprendre à soutenir la motivation des élèves, la présente étude vise à identifier les contenus enseignés au regard du soutien de la motivation, décrire les modalités d'enseignement utilisées pour enseigner ces contenus et identifier les points forts et les points à améliorer en formation initiale selon le point de vue des étudiants. Au total, 18 étudiants en enseignement de l'ÉPS ($M_{\text{âge}} = 25$ ans; $\acute{E}-T = 3,61$ ans; femmes = 38,9 %) de cinq universités francophones québécoises ont participé à quatre groupes de discussion. Les résultats des analyses qualitatives réalisées selon l'approche de Boutin (2007) indiquent que les stratégies motivationnelles sont principalement enseignées dans les cours théoriques et orientées vers l'instauration d'un climat de maîtrise. Il y aurait lieu de rendre plus explicites les liens entre le soutien de la motivation et les différentes notions théoriques. De plus, les étudiants perçoivent un manque de continuité et, parfois, de réalisme entre les cours théoriques et les opportunités de pratique. Au cours de la formation, ils souhaiteraient avoir plus de pratiques dans des situations qui se rapprochent de la réalité vécue avec des élèves lors de leur insertion professionnelle.

Supporting student motivation is an important issue for (future) physical education (PE) teachers. However, the *Reference framework for professional competencies for teachers* (Minister of Education, 2020) emphasize the importance of providing teachers with resources in this regard. In order to collect students' perceptions of what is taught to them in teacher training to learn how to support student motivation, this study aims to identify the content taught in teacher training about supporting student motivation, describe the teaching methods used to teach this content, and identify the strengths and areas for improvement in pre-service teachers' point of view. A total of 18 pre-service PE teachers ($M_{\text{Age}} = 25$ years; $SD = 3.61$ years; Female = 38.9%) from five Francophone universities in Quebec participated in four focus groups. The results of the qualitative analyses realized according to Boutin's (2007) indicate that motivational strategies are mainly taught in theory courses and oriented towards creating a mastery climate. Moreover, the links between motivational support and the various theoretical concepts should be made

more explicit. In addition, students perceive a lack of continuity and, at times, realism between theory courses and practice opportunities. Finally, they would like to have more opportunities for practice that are closer to the reality experienced with students during their professional insertion.

INDEX

Mots-clés : contenus de formation, modalités de formation, éducation physique et à la santé, soutien de la motivation, compétences professionnelles

AUTEURS

STÉPHANIE GIRARD

Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada, stephanie.girard3@uqtr.ca

AUDREY-ANNE DE GUISE

Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada, audrey-anne.de.guise@uqtr.ca

MAUDE BOULANGER

Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada, maude.boulanger@uqtr.ca