



**Portrait du développement professionnel d'éducateurs physiques
au regard de leurs compétences en enseignement**

David Bezeau, M.Sc.

Université de Sherbrooke
Faculté des sciences de l'activité physique
Québec, Canada

Olivier Tessier, M.Sc.

Université de Sherbrooke
Faculté des sciences de l'activité physique
Québec, Canada

Sylvain Turcotte, Ph.D.

Université de Sherbrooke
Faculté des sciences de l'activité physique
Québec, Canada

David Bezeau a obtenu une maîtrise en sciences de l'activité physique. Il est enseignant en éducation physique et à la santé et doctorant en éducation. Ses intérêts de recherche portent sur les pratiques évaluatives, le développement professionnel et l'éducation à la santé en milieu scolaire.

Olivier Tessier a obtenu une maîtrise en sciences de l'activité physique. Il est agent de planification, de programmation et de recherche à la direction de santé publique de l'Estrie. Ses intérêts de recherche portent sur la formation des intervenants en service de garde et sur la cour d'école.

Sylvain Turcotte est professeur titulaire au département de kinanthropologie de l'université de Sherbrooke. Ses intérêts de recherche portent sur l'éducation à la santé en milieu scolaire, la promotion des saines habitudes de vie chez les jeunes, l'intervention éducative en éducation physique et à la santé et l'analyse des conditions d'enseignement-apprentissage.

Résumé

Pour s'adapter aux changements survenus dans les systèmes scolaires canadiens au cours des deux dernières décennies, les éducateurs physiques sont appelés à développer une diversité de compétences professionnelles. Les dispositifs de développement professionnel mis en place ne répondent toutefois pas toujours aux principales attentes de formation exprimées par ces derniers relativement au développement de ces compétences (Armor et Yelling, 2007). L'objectif de la présente étude est de dresser le portrait du développement professionnel d'éducateurs physiques au regard de leur degré de maîtrise de certaines compétences professionnelles en enseignement. Pour ce faire, un questionnaire a été complété par 73 éducateurs physiques. Le traitement des données s'est fait à l'aide de statistiques descriptives et de tests non paramétriques. Les résultats obtenus indiquent qu'il y a une dissonance entre le degré de maîtrise des compétences professionnelles en enseignement déclaré par des éducateurs physiques et les activités de formation continue auxquelles ils ont assisté.

Mots-clés

Éducateurs physiques; développement professionnel; compétences.

Abstract

To adapt to changes in Canadian school systems over the past two decades, physical educators have to develop a variety of professional competencies. However, their professional development does not always meet their expectations for the development of these competencies (Armor and Yelling, 2007). The objective of this study is to present a portrait of the professional development of physical educators in relation with their degree of mastery of certain professional teaching competencies. A survey was completed by 73 physical educators. Data processing was done using descriptive statistics and non-parametric tests. The results indicate that there is a dissonance between the degree of mastery of professional teaching competencies reported by physical educators and the in-service training activities they attended.

Keywords

Physical educators; professional development; competencies

Introduction

Au cours des deux dernières décennies, les différents systèmes scolaires canadiens ont été caractérisés par des changements importants, entre autres, la décentralisation des pouvoirs de décision, l'introduction de nouveaux programmes d'enseignement, la participation accrue des parents à la vie de l'école, l'augmentation du nombre d'écoles privées, la mise en place de nouveaux modes d'évaluation et de sélection des élèves et l'élaboration d'indicateurs de rendement scolaire et de reddition des comptes des établissements scolaires (Gouvernement du Canada, 2008; Kamansi et al., 2007). Ces changements dans les systèmes scolaires font appel à l'adhésion et à la participation de l'ensemble des acteurs qui mettent en œuvre des stratégies pour s'y adapter. Parmi ces acteurs, les enseignants jouent un rôle de premier plan auprès des élèves (Gouvernement du Canada, 2008; Tardif, 2012). La qualité de l'enseignement dispensé, en relation souvent directe avec les apprentissages visés chez les élèves, dépend avant tout de leurs compétences professionnelles et de leurs aptitudes humaines (Kamansi et al., 2007). Le bon fonctionnement des systèmes scolaires repose alors grandement sur l'engagement et la capacité des enseignants à répondre aux nouveaux défis éducatifs. En effet, ces défis exigent que les enseignants se questionnent à propos de leurs méthodes d'enseignement et leurs relations avec les élèves, les parents et les autres intervenants scolaires (Tardif, 2012). C'est ainsi qu'on leur demande entre autres de travailler davantage en équipe, collaborer avec les parents d'élèves, développer des relations avec certains types d'élèves particuliers, s'appropriier les technologies d'information et de communication (TIC), développer des méthodes d'enseignement et d'évaluation des élèves et de gérer la discipline (*Ibid.*, 2007; Karsenti et Collin, 2013; Tardif, 2012).

Pour répondre à toutes ces attentes des systèmes scolaires, les enseignants doivent posséder des compétences professionnelles diversifiées dans l'exercice de leurs fonctions, peu importe la discipline scolaire enseignée. Pour leur part, les éducateurs physiques, en plus de répondre à ces nouvelles attentes, sont également amenés à adapter leur représentation de la discipline en passant progressivement d'un enseignement centré principalement sur le développement de la dimension motrice à un enseignement multidimensionnel (Cogérino, 1999; Turcotte, Gaudreau et Otis, 2007). L'étude de Grenier, Rivard, Beaudoin, Turcotte et Leroux (2013) auprès de 16 éducateurs physique d'expérience variable les amène à conclure que ces derniers estiment maîtriser certaines compétences professionnelles axées sur la communication, le comportement éthique et le pilotage des situations d'enseignement. Par contre, certaines recherches permettent d'identifier des compétences professionnelles à perfectionner par les éducateurs physiques : l'évaluation des apprentissages (Grenier et al., 2013; Hill et Brodin, 2004), l'adaptation des interventions en fonction des caractéristiques des élèves ayant des besoins particuliers (Fejgin, Talmor et Erlich, 2005; Grenier et al., 2013; Hill et Brodin, 2004), la planification des contenus à enseigner (Hill et Brodin, 2004), la gestion des comportements perturbateurs (Shoval, Elrich et Fejgin, 2010) et la coopération avec les autres éducateurs physiques (Sirna, Tinning et Rossi, 2008). Dans leur étude, Robinson et Melnychuk (2009) ont sollicité des finissants en éducation physique pour connaître leurs besoins de formation. Le premier besoin identifié est d'apprendre à adapter adéquatement son enseignement en fonction du contexte et des élèves alors que le second est d'apprendre à enseigner auprès d'une clientèle adaptée. Au regard du degré de maîtrise déclaré de certaines compétences en enseignement et

des besoins de formation continue identifiés dans les études citées précédemment, il apparaît essentiel d'offrir des occasions de développement professionnel aux éducateurs physiques.

Au Canada, le développement professionnel des enseignants en exercice est sous la responsabilité des ministères de l'éducation des différentes provinces, des conseils ou commissions scolaires, des universités, des associations professionnelles, des syndicats et d'organisations non gouvernementales spécialisées (Gouvernement du Canada, 2008). Le développement professionnel des éducateurs physiques canadiens est donc spécifique à chaque province et territoire, ce qui fait que les modalités privilégiées peuvent varier d'un endroit à l'autre (*Ibid.*, 2008). Les activités de développement professionnel mises en place font l'objet de critiques de la part d'éducateurs physiques qui indiquent que ces dernières sont trop courtes et discontinues, sont trop théoriques et ont peu de liens avec leur pratique quotidienne et ne permettent pas de forger leur jugement critique (Armour et Yelling, 2007). Les recherches d'Armour et Yelling (2007) et d'Alfrey, Webb et Cale (2012), réalisées respectivement auprès de 10 et 12 éducateurs physiques, suggèrent que les activités de développement professionnel ne prennent pas assez en considération les préoccupations des éducateurs physiques.

Les études citées précédemment (Grenier et al., 2013; Hill et Brodin, 2004; Shoval et al., 2010) indiquent que les éducateurs physiques ont de la difficulté à maîtriser certaines compétences professionnelles essentielles à l'apprentissage des élèves telles que l'évaluation des apprentissages, la planification de l'enseignement et la gestion des comportements perturbateurs. Les enseignants qui entrent dans la profession expriment également le besoin de développer davantage certaines d'entre elles, notamment d'adapter adéquatement leur enseignement au contexte et à la clientèle (Robinson et Melnychuk, 2009). Les activités de développement professionnel mises en place afin d'amener les éducateurs physiques à développer ces compétences sont souvent jugées peu pertinentes par ces derniers. Actuellement, les recherches consultées ne permettent pas de lier le degré de maîtrise des compétences professionnelles et le développement professionnel des éducateurs physiques. La présente recherche vise alors à dresser le portrait du développement professionnel d'éducateurs physiques en lien avec leur degré de maîtrise déclaré des compétences professionnelles en enseignement. Plus précisément, la question de recherche est la suivante : quel est le portrait du développement professionnel perçu et déclaré d'éducateurs physiques au regard de leur degré maîtrise des compétences professionnelles attendues en enseignement?

Cadre de référence

À la suite de la lecture d'un certain nombre de recherches liées à l'objet de recherche de cette étude, à savoir le développement professionnel d'éducateurs physiques, il est important de bien définir les deux concepts qui ont permis d'orienter la démarche méthodologique, soit les compétences professionnelles en enseignement et le développement professionnel.

Compétences professionnelles en enseignement

Pour les besoins de la recherche, le référentiel de compétences professionnelles en enseignement proposé au Tableau 1 s'inspire de celui du gouvernement du Québec (2001). Ce référentiel a été adapté afin de bien représenter les compétences abordées dans l'ensemble des provinces canadiennes. C'est pour cette raison que la compétence *Agir de façon éthique et*

responsable a été retirée du présent référentiel des compétences alors que les compétences *Coopérer avec les parents* et *Maîtriser les aspects administratifs de son travail* ont été ajoutées.

Tableau 1

Référentiel des compétences professionnelles en enseignement adapté pour cette étude

Compétences	Description
1. Maîtrise des contenus à enseigner	L'enseignant s'assure de bien maîtriser les différents contenus à enseigner dans la cadre des activités d'enseignement-apprentissage mises en place.
2. Communication avec les élèves	L'enseignant communique clairement et correctement (oral et écrit) avec les élèves dans la langue d'enseignement.
3. Planification des cours	L'enseignant planifie des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à acquérir, et ce, en fonction des élèves concernés et du programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement	L'enseignant pilote des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à acquérir, et ce, en fonction des élèves concernés et du programme de formation.
5. Évaluation des apprentissages et des compétences	L'enseignant évalue la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à acquérir.
6. Gérer les comportements des élèves	L'enseignant planifie, organise et supervise le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de gérer les comportements perturbateurs des élèves.
7. Adapter son enseignement à l'hétérogénéité de la classe	L'enseignant adapte ses interventions aux besoins et caractéristiques des élèves de sa classe, notamment ceux présentant des troubles particuliers.
8. Intégrer les TIC en support à son enseignement	L'enseignant intègre les TIC aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, mais également de gestion de l'enseignement.
9. Initier les élèves aux TIC pour des fins d'apprentissage	L'enseignant initie les élèves aux TIC afin de faciliter leur utilisation par les élèves pour des fins d'apprentissage.
10. Coopérer avec l'équipe-école	L'enseignant coopère avec l'équipe-école en vue d'atteindre les objectifs éducatifs de l'école.
11. Coopérer avec les parents	L'enseignant coopère avec les parents en vue d'atteindre les objectifs éducatifs de l'école.
12. Réfléchir à sa pratique	L'enseignant s'engage dans une démarche individuelle et/ou collective de développement professionnel.

13.	Maîtriser les aspects administratifs de son travail	L'enseignant maîtrise les aspects administratifs de son travail (ex. projets éducatifs, évaluation de la direction).
-----	---	--

Développement professionnel

Le développement professionnel fait référence à toutes les expériences d'apprentissage vécues par les enseignants, qu'elles soient formelles ou informelles, qui leur permettent de s'engager dans un processus individuel et collectif visant à développer des compétences en enseignement favorisant l'adoption d'une posture réflexive essentielle afin d'améliorer leurs pratiques enseignantes (Day, 1999). Au regard du but poursuivi par cet article, qui vise à dresser le portrait du développement professionnel d'éducateurs physiques au regard de leur maîtrise déclarée des compétences professionnelles en enseignement, le développement professionnel sera abordé sous une perspective développementale (Uwamariya et Mukamurera, 2005) en considérant les principales étapes du continuum de formation.

Craft (1996) exclut la formation initiale des principales étapes du continuum de formation: « ... all types of professional learning undertaken by teachers beyond the initial point of training » (p. 6). À l'opposé, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec considère maintenant que le concept de développement professionnel recouvre l'ensemble du continuum de formation à l'enseignement, c'est-à-dire qu'il s'amorce dès la formation initiale, se poursuit lors de l'insertion professionnelle et continue pendant toute la carrière de l'enseignant (Gouvernement du Québec, 2014). Stumpf et Sonntag (2009) sont également d'avis que l'apprentissage du métier d'enseignant se poursuit de la formation initiale à la fin de la carrière enseignante par l'entremise de la formation continue. Le développement professionnel s'amorcerait alors dès la formation initiale, puis se poursuivrait lors de l'insertion professionnelle pour se continuer tout au long de la carrière enseignante. Dans le cadre de la présente recherche, le développement professionnel est décrit à partir d'expériences d'apprentissage formelle vécues à deux des trois étapes du continuum de formation, soit l'insertion professionnelle et la carrière enseignante.

Objectifs de recherche

L'objectif général de la présente recherche est de dresser le portrait du développement professionnel d'éducateurs physiques en fonction de leur degré de maîtrise déclaré des compétences professionnelles en enseignement. Les objectifs spécifiques de recherche sont de décrire : 1) le degré de maîtrise déclaré des compétences professionnelles des participants au début de leur carrière, 2) les activités de formation continue suivies par les participants, 3) le degré de maîtrise des compétences professionnelles estimé par les participants à la suite de leur participation à des activités de formation continue et 4) les principales préoccupations de ces derniers par rapport aux élèves.

Méthodologie

Les données utilisées dans cet article sont issues du programme des Grands travaux de recherche concertée du CRSH portant sur le personnel scolaire au Canada (2002-2006). Cette recherche repose sur une approche quantitative dont le devis de recherche est de nature descriptive.

Échantillon

L'échantillon de l'étude est constitué de 73 éducateurs physiques. Le Tableau 2 présente une synthèse des caractéristiques des participants à la recherche.

Tableau 2

Caractéristiques des participants de cette étude (n = 73)

Genre des participants								
Homme			Femme					
57,5 %			42,5 %					
Plus haut niveau d'étude complété								
Baccalauréat			Diplôme supérieur au baccalauréat			Maîtrise		
67,2 %			21,9 %			11 %		
Expérience d'enseignement								
0-10 ans		11-20 ans		21-30 ans		31-40 ans		41-50 ans
23,3 %		19,2 %		38,3 %		17,8 %		1,4 %
Ordre d'enseignement								
Primaire					Secondaire			
66,7 %					33,3 %			
Statut d'emploi								
Permanent temps plein		Permanent temps partiel		Non permanent temps plein		Non permanent temps partiel		
78 %		11 %		9,6 %		1,4 %		
Milieu socio-économique de leur(s) milieu(x) scolaire(s)								
Défavorisé			Moyen			Favorisé		
28,2 %			56,3 %			15,5 %		
Province d'enseignement								
Québec	Ontario	Alberta	Île-du-Prince-Édouard	Nouvelle-Écosse	Colombie-Britannique	Nouveau-Brunswick	Manitoba	Yukon
56,2 %	8,2 %	6,8 %	6,8 %	6,8 %	5,5 %	4,1 %	4,1 %	1,5 %

Méthode de collecte des données

Les données analysées pour cet article proviennent d'un questionnaire complété par chacun des 73 participants à l'étude (Kamansi et al., 2007). Le questionnaire d'enquête utilisé était autoadministré et comprenait six sections. Dans le présent article, les deux sections utilisées sont la première section, qui permettait de collecter les informations sociodémographiques des participants telles qu'identifiées dans le Tableau 2, et la cinquième section, qui contenait des questions fermées relatives à l'insertion et au développement professionnel des enseignants. Les quatre questions retenues dans cette dernière permettent de cibler des données relatives aux quatre objectifs spécifiques de recherche : a) Pensez à vos débuts dans l'enseignement. Comment vous sentiez-vous alors préparé concernant les aspects suivants de votre travail? (objectif 1). Pour cette question, le participant devait indiquer s'il se sentait mal, moyennement ou bien préparé par rapport aux compétences professionnelles; b) Indiquez, approximativement, le nombre de journées que vous avez consacrées aux diverses tâches ou activités de formation suivantes au cours de la dernière année (objectif 2). Dans ce cas-ci, le participant devait indiquer le nombre de journées qu'il avait consacrées à chacun des cinq types d'activités de formation suggérés dans le questionnaire; c) Au cours de la dernière année, les activités de formation continue dans lesquelles vous vous êtes engagés vous ont-elles permis de développer les compétences suivantes? (objectif 3). Pour répondre à cette question, le participant devait indiquer si les activités de formation dans lesquelles il s'était engagé lui avaient permis de développer un peu, moyennement ou beaucoup certaines compétences professionnelles et d) Actuellement, avec vos élèves, qu'est-ce qui vous préoccupe? (objectif 4). Pour cette dernière question, le participant devait identifier si les éléments qui lui étaient suggérés dans le questionnaire représentaient une préoccupation faible, moyenne ou forte dans l'exercice de ses fonctions.

Analyse des données

Dans un premier temps, l'analyse des données a été effectuée à l'aide de statistiques descriptives. Ces dernières ont permis d'établir des proportions à partir des réponses obtenues aux quatre questions présentées précédemment. Dans un deuxième temps, les tests statistiques non paramétriques de U Mann-Whitney et de Kruskal-Wallis ont été utilisés. Ces tests ont été effectués en considérant les variables sociodémographiques suivantes : le genre, la formation, l'expérience en enseignement, l'ordre d'enseignement, le statut d'emploi et le milieu socioéconomique du milieu scolaire. Ces analyses permettaient d'examiner si, au-delà des tendances générales observées, il existait des différences significatives selon ces variables. Pour chaque question, nous retiendrons uniquement les variables sociodémographiques pour lesquelles l'association est significative ($p < 0,05$).

Cette étude comporte deux principales limites. La première est que l'échantillon restreint ne permet pas de généraliser les résultats présentés dans cet article à la population des éducateurs physiques canadiens. Ces résultats permettent tout de même d'offrir un aperçu de la situation telle que décrite par les participants dans leur propre milieu et d'enrichir la réflexion quant au développement professionnel des éducateurs physiques. La deuxième limite concerne les

données collectées qui sont issues de pratiques déclarées et non constatées, il faut donc être prudent dans l'interprétation faite des résultats.

Résultats

Les résultats sont présentés en trois sections, à savoir : la maîtrise déclarée des compétences professionnelles en début de carrière, la formation continue et les préoccupations par rapport aux élèves. Pour chaque question, des statistiques descriptives seront d'abord présentées, suivi des résultats provenant des analyses effectuées à l'aide des tests statistiques non paramétriques.

Maîtrise déclarée des compétences professionnelles en début de carrière

Les résultats présentés à la Figure 1 permettent de répondre au premier objectif de la présente étude, soit de décrire le degré de maîtrise déclarée des compétences professionnelles des participants en début de carrière.

Les deux principales compétences professionnelles pour lesquelles les éducateurs physiques sondés déclarent se sentir bien préparés en début de carrière sont la planification des cours (44,4 %) ainsi que la communication avec les élèves (41,7 %). À l'opposé, seulement 18,1 % d'entre eux mentionnent se sentir bien préparés par rapport à la maîtrise des aspects administratifs de leur travail et à l'évaluation des apprentissages. L'aspect de leur enseignement qui est le plus problématique à leurs débuts dans l'enseignement est l'intégration des TIC. En effet, seulement 11,1 % des participants à cette étude déclarent se sentir bien préparés par rapport à cet aspect de leur enseignement.

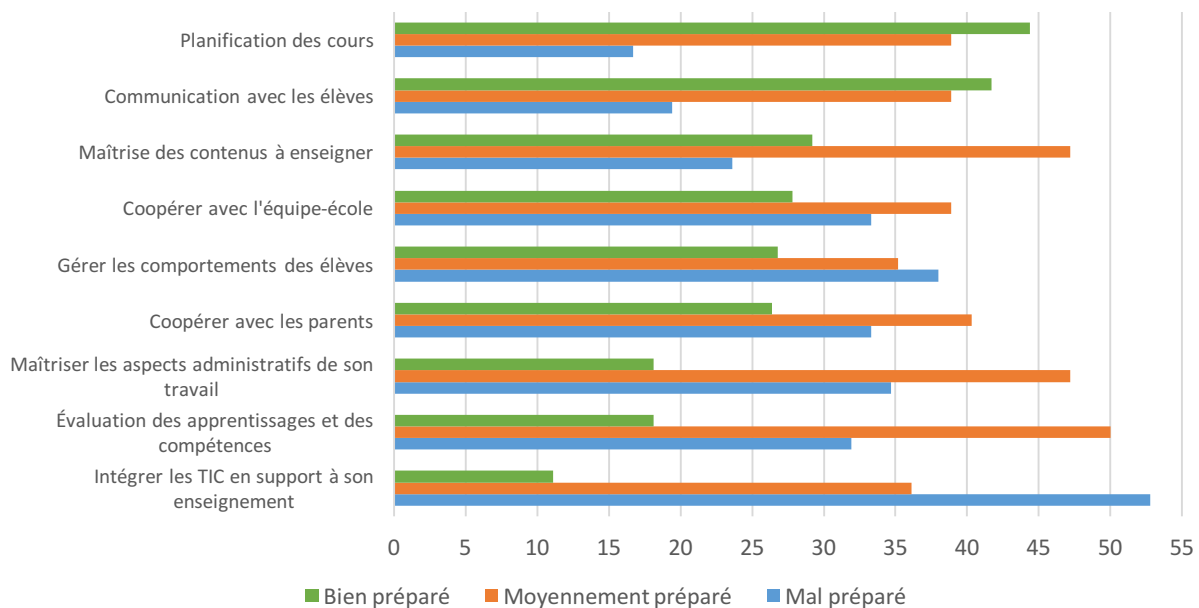


Figure 1. Perception d'éducateurs physiques quant à leur degré de maîtrise des compétences professionnelles en début de carrière (%)

Les analyses statistiques non paramétriques réalisées à l'aide des tests de Kruskal-Wallis et de U Mann-Whitney révèlent que le nombre d'années d'expérience est la seule variable modératrice qui a une influence significative sur les résultats obtenus. En effet, on remarque que les éducateurs physiques qui ont entre 0 et 10 ans d'expérience se sentaient mieux préparés à intégrer les TIC dans leur enseignement que ceux ayant entre 21 ans et 30 ans d'expérience ($p = ,002$).

Formation continue

Deux questions portaient sur la formation continue des participants à l'étude. Les résultats présentés dans le Tableau 3 permettent de répondre au deuxième objectif de la présente étude, soit de décrire les activités de formation continue suivies par les participants, en terme de format de ces activités.

Tableau 3

Répartition des participants à l'étude en fonction du nombre de journées consacrées à des activités de formation continue (%)

	Aucune	0,5 à 1	1,5 à 3	3,5 à 5	5,5 à 7	7,5 à 10	10,5 et +	Total (100 %)
Journées pédagogiques	4,2	2,8	22,5	15,5	8,5	4,1	32,4	100
C. F. Employeur	51,4	20,0	18,6	7,2	1,4	0,0	1,4	100
C. F. Syndicat	77,6	10,4	7,5	1,5	3,0	0,0	0,0	100
P. P. Recherche universitaire	92,6	4,4	1,5	1,5	0,0	0,0	0,0	100
P. P. Études supérieures	95,5	0,0	1,5	0,0	1,5	0,0	1,5	100

^aC. F. Employeur = congrès financé par l'employeur ^bC. F. Syndicat = congrès financé par le syndicat ^cP. P. Recherche universitaire = participation à un projet de recherche universitaire ^dP. Études supérieures = participation à un programme d'études supérieures

Le dispositif de développement professionnel auxquels ont le plus participé les éducateurs physiques de cette étude est la formation continue lors de journées pédagogiques. En effet, 95,8 % de ces derniers participent à ce type de dispositif de développement professionnel. Les résultats obtenus montrent également que 48,6 % des participants passent au moins une demi-journée dans un congrès financé par l'employeur (C.F. Employeur). Enfin, la participation à un projet de recherche universitaire (P.P. Recherche universitaire) et à un programme d'études supérieures (P. Études supérieures) ne sont pas des dispositifs de développement professionnel

auxquels participent activement les éducateurs physiques de cette étude alors que seulement 7,4 % d'entre eux mentionnent avoir consacré au moins une demi-journée à un projet de recherche universitaire. Ce chiffre diminue à 3 % pour les répondants qui mentionnent avoir consacré au moins une demi-journée à un programme d'études supérieures.

Les analyses statistiques non paramétriques réalisées à l'aide des tests de Kruskal-Wallis et de U Mann-Whitney révèlent qu'aucune variable modératrice, soit le genre, la formation, l'expérience en enseignement, l'ordre d'enseignement, le statut d'emploi ou le milieu socioéconomique du milieu scolaire, n'a de relation significative sur les résultats obtenus.

Les résultats présentés à la Figure 2 permettent de répondre au troisième objectif de la présente étude, soit de décrire le degré de maîtrise déclaré des compétences professionnelles des participants à la suite de leur participation à des activités de formation continue.

Les trois compétences professionnelles les plus développées (beaucoup) par la participation à des activités de formation continue sont : la maîtrise des contenus à enseigner (42,3 %), le fait de réfléchir à sa pratique (37,7 %) et le pilotage des situations d'enseignement (33,3 %). À l'inverse, les activités de formation continue auxquelles ont participé les éducateurs physiques à l'étude n'ont pas « beaucoup » développé certaines compétences professionnelles, notamment le fait d'initier les élèves aux TIC (15,9 %) et d'adapter son enseignement à l'hétérogénéité de la classe (14,6 %). La compétence qui est la moins développée dans les activités de formation suivies par les éducateurs physiques à l'étude est la gestion des comportements des élèves. En effet, seulement 10,9 % des participants identifient cette compétence professionnelle comme étant « beaucoup » développée dans les activités de formation continue.

Le fait que les formations suivies n'aient pas permis de développer « beaucoup » certaines compétences doit être interprété avec grande prudence. Aucune information ou données provenant des réponses au questionnaire ne permet de savoir si le développement de certaines compétences spécifiques était un objectif visé par les organisateurs de ces formations (commissions scolaires, syndicats, conférences, etc.), ou même si les répondants ont assisté à des formations visant le développement de telles compétences. Ils ont peut-être fait le choix de suivre des formations portant sur d'autres compétences. Dans de telles situations, il n'est que normal que les compétences mentionnées n'ont pas été « beaucoup » développées.

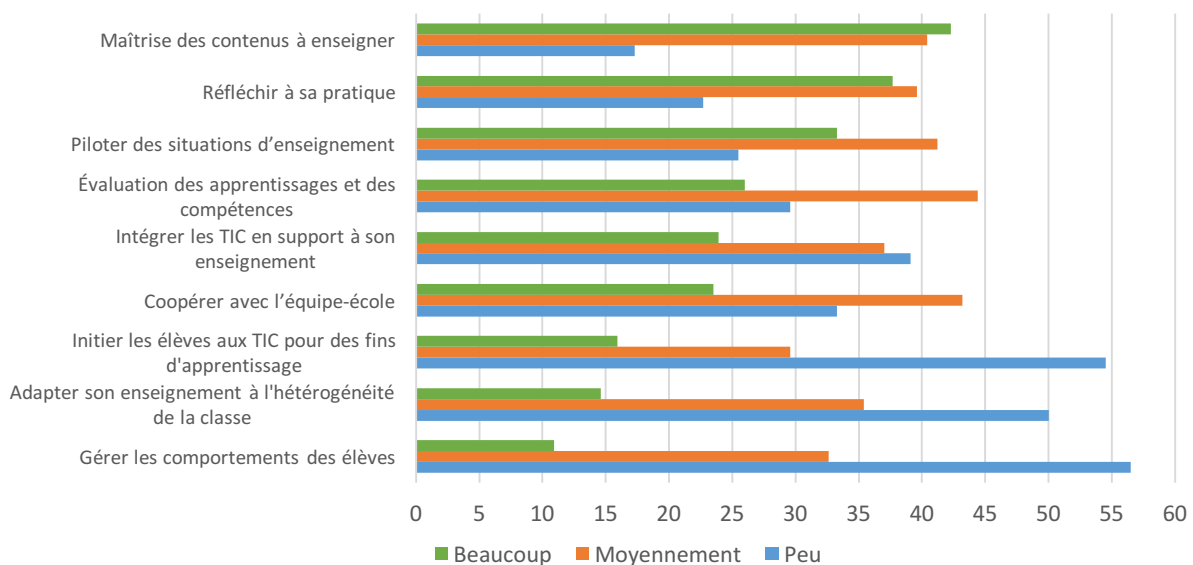


Figure 2. Compétences professionnelles développées dans les activités de formation continue (%)

Les analyses statistiques non paramétriques réalisées à l'aide des tests de Kruskal-Wallis et de U Mann-Whitney révèlent que le statut d'emploi est la seule variable modératrice qui a une influence significative sur les résultats obtenus. En effet, les activités de formation continue dans lesquelles les éducateurs physiques permanents se sont engagés ont permis de développer davantage leur compétence à intégrer les TIC dans leur enseignement comparativement aux enseignants non permanents ($p = ,039$).

Préoccupations par rapport aux élèves

Les résultats présentés à la Figure 3 permettent de répondre au quatrième objectif de la présente étude, soit de décrire les principales préoccupations des participants par rapport aux élèves.

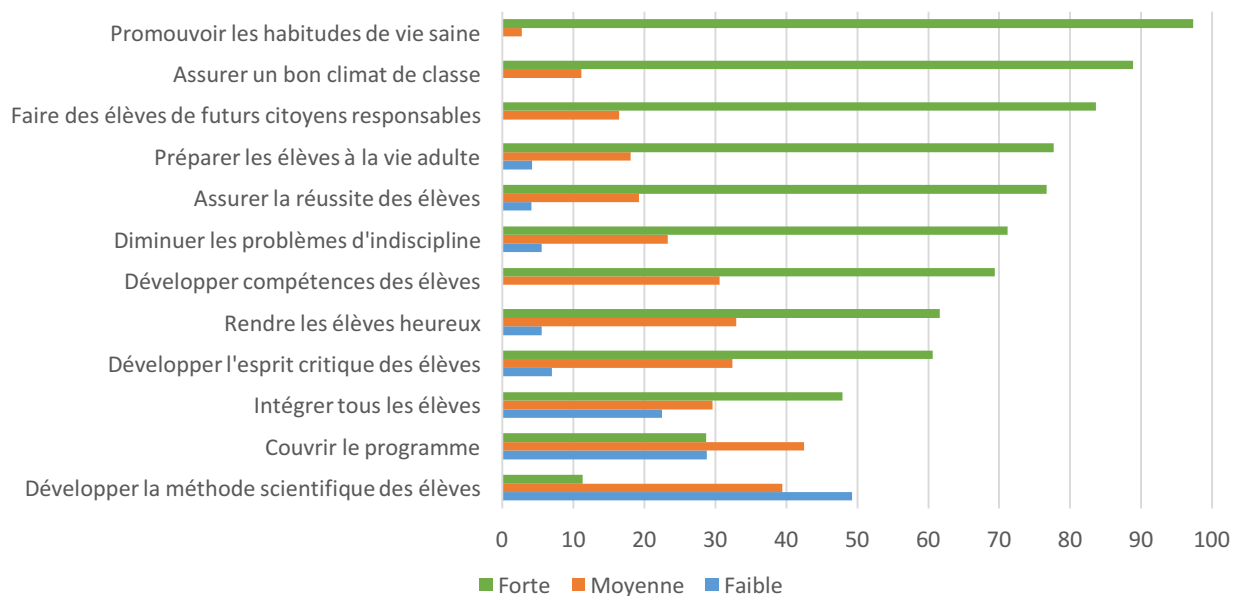


Figure 3. Préoccupations d'éducateurs physiques par rapport aux élèves (%)

Les résultats montrent que les préoccupations fortes de ces derniers par rapport aux élèves sont : de promouvoir des habitudes de vie saines (97,3 %), d'assurer un bon climat de classe pour leur apprentissage (88,9 %), de faire d'eux de futurs citoyens responsables (83,6 %), de les préparer à la vie adulte (77,7 %), d'assurer leur réussite (76,7 %), de diminuer leurs problèmes d'indiscipline (71,2 %), de développer leurs compétences (69,4 %), de les rendre heureux (61,6 %) et de développer leur esprit critique (60,6 %). Seulement 28,8 % des participants voient le fait de couvrir le programme comme étant une « forte » préoccupation alors que ce pourcentage diminue à 11,3 % pour ce qui est de la préoccupation relative au développement de la méthode scientifique chez les élèves.

Les analyses statistiques non paramétriques réalisées à l'aide des tests de Kruskal-Wallis et de U Mann-Whitney révèlent que le statut d'emploi est la seule variable modératrice qui a une

influence significative sur les résultats obtenus. En premier lieu, il apparaît que les éducateurs physiques occupant un poste à temps plein sont plus préoccupés par le développement des compétences des élèves que ceux occupant un poste à temps partiel ($p = ,038$). Cette différence est également perceptible lorsqu'on compare les éducateurs physiques occupant un poste permanent à temps partiel et ceux occupant un poste permanent à temps plein, ces derniers semblant plus préoccupés par le développement des compétences ($p = ,009$).

En second lieu, on remarque que les éducateurs physiques qui occupent un poste permanent identifient davantage la promotion des saines habitudes de vie comme étant une préoccupation comparativement à ceux qui occupent un poste non permanent ($p = ,025$).

Discussion

Le présent article visait à dresser le portrait du développement professionnel d'éducateurs physiques au regard de leur degré de maîtrise déclaré des compétences professionnelles en enseignement. La discussion qui suit a pour but d'interpréter les résultats obtenus au regard de ceux d'autres recherches. Ce travail de réflexion permettra également d'explicitier l'interrelation entre les résultats obtenus. La discussion sera divisée en trois sections, soit : le degré de maîtrise déclaré des compétences professionnelles d'éducateurs physiques lors de leurs début en enseignement; la relation entre leur maîtrise déclarée des compétences professionnelles, celles développées dans les formations continues auxquelles ils ont participé et leurs préoccupations par rapport aux élèves; l'influence des variables sociodémographiques.

Degré de maîtrise déclaré des compétences professionnelles

Pour trois compétences professionnelles, les résultats issus de cette étude vont dans le même sens que les résultats obtenus dans d'autres recherches. Grenier et al. (2013) suggèrent notamment qu'en début de carrière, les éducateurs physiques maîtrisent bien la compétence *Communication avec les élèves*. La présente étude indique également que cette compétence professionnelle est déclarée bien maîtrisée par les éducateurs physiques lorsqu'ils se réfèrent à leur début de carrière alors qu'environ 80 % de ceux-ci indiquent y avoir été moyennement ou bien préparés. Les résultats obtenus dans le cadre de notre étude sont également similaires à ceux de la recherche de Hill et Brodin (2004) en ce qui concerne la compétence *Planifier des cours*. Ces auteurs suggèrent que 108 des 132 éducateurs physiques (81,8 %) ayant participé à leur recherche ne considèrent pas cette compétence comme étant difficile ou extrêmement difficile à maîtriser. Nos résultats indiquent également que les éducateurs physiques déclarent bien maîtriser cette compétence professionnelle en début de carrière puisque parmi les 73 participants ayant répondu au questionnaire, 33 mentionnent être bien préparés (45,2 %) et 28 être moyennement préparés (38,4 %). Enfin, les résultats obtenus dans notre étude au regard du degré de maîtrise de la compétence *Évaluation des apprentissages et des compétences* vont également dans le même sens que ceux présentés dans d'autres recherches (Grenier et al., 2013; Hill et Brodin, 2004). En effet, nos résultats montrent que seulement 18 % des éducateurs physiques de cette étude jugeaient bien maîtriser cette compétence professionnelle en début de carrière. Les entretiens réalisés par Grenier et al. (2013) auprès de 16 finissants en éducation physique révèlent que onze d'entre eux estiment ne pas maîtriser adéquatement cette compétence professionnelle et se sentir un peu seuls dans cette facette de leur profession. Pour leur part, Hill et Brodin (2004) identifient que parmi les 132 éducateurs physiques ayant rempli leur questionnaire, 55 trouvent cette compétence difficile ou extrêmement difficile à maîtriser. Ces

résultats confirment que l'évaluation des apprentissages est une compétence difficile à maîtriser pour les éducateurs physiques, notamment au regard des objets et des méthodes d'évaluation (Bezeau, 2014; Turcotte, Gaudreau, Otis et Desbiens, 2010).

Pour deux autres compétences professionnelles, les résultats obtenus dans la présente étude sont également similaires à ceux d'autres recherches (Shoval et al., 2010; Sirna et al., 2008), mais des nuances peuvent être apportées. En premier lieu, Shoval et al. (2010), dans une étude auprès de 62 éducateurs physiques en début de carrière, identifient la *Gestion des comportements des élèves* comme une compétence professionnelle peu maîtrisée par ces derniers. Dans notre étude, cette compétence professionnelle est également déclarée problématique en début de carrière pour environ 38 % des participants. Par contre, près de 27 % de ces derniers ont mentionné être bien préparés afin de gérer les comportements des élèves alors que 35 % jugent être moyennement bien préparés à leurs débuts en enseignement. Le fait que la gestion des comportements des élèves n'apparaît pas comme une problématique majeure dans le cadre de notre recherche comparativement à celle menée par Shoval et al. (2010) peut s'expliquer par des différences au niveau du traitement des données. En effet, ces auteurs présentent cette compétence professionnelle comme étant une barrière importante rencontrée par les éducateurs physiques, mais n'utilisent pas de données quantitatives pour préciser le nombre exact de participants ayant identifié la gestion des comportements des élèves comme étant problématique. Est-ce que plus de 38 % de ceux-ci ont identifié cette compétence professionnelle comme problématique? De plus, les participants dans l'étude de Shoval et al. (2010) étaient en début de carrière alors que ceux de notre étude ont répondu à la question en se remémorant leur début en enseignement, ce qui peut teinter les résultats obtenus et expliquer en partie les différences constatées entre les deux recherches.

En second lieu, Sirna et al. (2008), dans leur recherche menée auprès de 24 étudiants en éducation physique, ont identifié la *Collaboration avec l'équipe-école* comme étant difficile pour ces derniers. Les résultats issus de notre étude appuient en partie ceux de Sirna et al. (2008) puisqu'environ 33 % des participants de notre étude ont mentionné ne pas être bien préparés pour collaborer avec l'équipe-école en début de carrière. Plusieurs ont toutefois également mentionné être bien préparés pour le faire (28 %). Cette différence entre les résultats de notre étude et ceux de Sirna et al. (2008) peut s'expliquer par un mode différent de traitement des données puisqu'aucune donnée quantitative ne permet de préciser le nombre précis de participants ayant identifié comme difficile le fait de collaborer avec l'équipe-école. Il faut également considérer le fait que les participants de cette étude étaient des étudiants en formation initiale alors que dans la nôtre, les participants s'exprimaient plutôt sur leur degré de maîtrise de la compétence lors de leurs débuts en enseignement.

Relation compétences/formation/préoccupations

Cette section de la discussion permet de mettre en relation les différents résultats obtenus dans la présente étude. Les données relatives à la maîtrise déclarée des compétences en début de carrière, aux compétences développées dans les formations continues auxquelles ont assisté les participants et à leurs préoccupations pour les élèves seront interprétées de façon conjointe afin de porter un regard sur leur développement professionnel en rapport avec leur degré de maîtrise des compétences professionnelles en enseignement.

Nos données permettent de mettre en relation le développement professionnel et le degré de maîtrise pour 7 des 13 compétences professionnelles de notre cadre de référence. Ces données

indiquent que les contenus des formations continues auxquelles ont assisté les éducateurs physiques ciblent plus ou moins les compétences professionnelles moins maîtrisées par ces derniers. En effet, la seule compétence professionnelle où le degré de maîtrise déclaré de la compétence concorde avec son développement dans les formations continues est la *Coopération avec l'équipe-école*. De façon générale, les résultats indiquent qu'une majorité de participants maîtrise moyennement cette dernière et qu'elle est moyennement développée dans les activités de formation continue.

Pour que le développement professionnel soit le plus pertinent possible, il devait viser le développement de compétences moins maîtrisées. Pour trois compétences professionnelles, leur degré de maîtrise déclaré et leur développement dans les activités de formation continue ne concorde pas autant. Premièrement, Grenier et al. (2013) suggèrent que la compétence *Piloter des situations d'enseignement* est généralement bien maîtrisée par les éducateurs physiques. Malgré ce degré de maîtrise de la compétence qui est déjà adéquat en début de carrière, nos résultats indiquent que les activités de formation continue mises en place favorisent grandement le développement de cette dernière. Bien qu'il soit essentiel de favoriser le développement des compétences professionnelles tout au long d'une carrière enseignante, il faut se questionner sur les priorités. Ne serait-il pas préférable que les activités de formation continues proposées aux éducateurs physiques permettent de développer les compétences moins bien maîtrisées? Par ailleurs, 88,7 % des participants de notre étude identifient avoir une forte préoccupation en ce qui a trait à avoir un climat de classe qui est propice aux apprentissages. Cette préoccupation peut en partie justifier la présence de contenus liés au pilotage des cours dans les formations continues suivies, dans la mesure où ces derniers permettent de favoriser un meilleur climat de classe.

Deuxièmement, la compétence professionnelle pour laquelle la relation entre le degré de maîtrise déclaré et les contenus des formations auxquelles ont assisté les participants ne concorde pas est la *Maîtrise des contenus à enseigner*. Comme pour le pilotage des situations d'enseignement, les résultats de la présente étude indiquent qu'en début de carrière, les éducateurs physiques estiment bien maîtriser bien cette compétence et qu'elle est tout de même très développée dans les activités de formation continue. Par contre, contrairement au pilotage des situations d'enseignement, les participants n'ont identifié aucune préoccupation qui permettrait de justifier la pertinence d'avoir de la formation continue sur les contenus à enseigner en dépit d'une maîtrise déjà adéquate de ces derniers. En effet, la seule préoccupation relative à la maîtrise des contenus à enseigner est le fait de couvrir adéquatement le programme de formation, mais cette dernière est identifiée comme étant peu importante par les éducateurs physiques de la présente étude.

Enfin, la compétence *Adapter son enseignement à l'hétérogénéité de la classe* présente également une discordance au regard de son degré de maîtrise déclaré et des contenus offerts dans les formations continues suivies par les participants. Le constat est toutefois différent des deux compétences précédentes, puisque des recherches identifient cette compétence comme étant peu maîtrisée par les éducateurs physiques (Fejgin et al., 2005; Grenier et al., 2013; Hill et Brodin, 2004; Robinson et Melnychuk, 2009) alors que nos résultats indiquent qu'elle est très peu développée à l'intérieur des activités de formation continue. Pourtant, 76,7 % des participants à notre étude mentionnent la réussite des élèves comme étant une préoccupation importante et cette réussite passe en partie par la capacité de ces derniers à adapter leur enseignement en fonction des particularités propres à chacun de leurs élèves. Il y a alors une discordance entre le degré de maîtrise déclaré des compétences professionnelles d'éducateurs

physiques et les activités de formation continue qui leur sont proposées ou auxquelles ils participent.

Pour les trois autres compétences professionnelles, cette discordance entre le degré de maîtrise déclaré des compétences professionnelles d'éducateurs physiques et les activités de formation continue qui leur sont proposées ou auxquelles ils participent est également présente, mais dans une moindre mesure. Tout d'abord, les résultats obtenus indiquent qu'en début de carrière, la compétence *Gérer les comportements des élèves* est déclarée moyennement maîtrisée par les éducateurs physiques et qu'ils ont des préoccupations de moyenne importance relativement aux problèmes d'indiscipline. Ces derniers mentionnent toutefois que cette compétence est peu développée dans les activités de formation continue auxquelles ils ont assisté. Au regard de son degré de maîtrise moyen et des préoccupations énoncées relativement à l'indiscipline des élèves, elle devrait l'être davantage. Pour ce qui est des compétences professionnelles *Évaluation des apprentissages et des compétences* et *Intégrer les TIC en support à son enseignement*, nos résultats indiquent qu'elles sont moyennement développées dans les activités de formation continue auxquelles ont assisté les participants. Sachant qu'il s'agit des deux compétences professionnelles déclarées comme les moins bien maîtrisées en début de carrière par les éducateurs physiques de notre étude, ces dernières auraient avantage à être mieux développées.

Influence des variables sociodémographiques

La présente étude indique que la variable sociodémographique qui a le plus d'influence au regard des préoccupations des enseignants par rapport aux élèves est le statut d'emploi. Les résultats obtenus montrent en effet que les éducateurs physiques qui ont une plus grande stabilité d'emploi sont davantage préoccupés par le développement des compétences des élèves et la promotion des saines habitudes de vie comparativement à ceux ayant une moins grande stabilité d'emploi. Le fait d'avoir une plus grande stabilité d'emploi fait en sorte que les éducateurs physiques se préoccupent davantage d'enjeux à long terme. Les conditions de travail difficiles vécues par les enseignants en insertion professionnelle, qui ont souvent un statut d'emploi plus précaire, peuvent expliquer en partie l'influence de cette variable sociodémographique sur les préoccupations par rapport aux élèves. En effet, ces enseignants se retrouvent parfois dans plusieurs écoles avec des horaires fragmentés et des groupes plus difficiles (Fantilli et McDougall, 2009; Martineau et Vallerand, 2007; Moir, 2009). Dans ce contexte de travail, leurs préoccupations par rapport aux élèves sont moins à long terme qu'elles peuvent l'être pour leurs collègues ayant un statut d'emploi plus stable.

Le statut d'emploi influence également les compétences développées en formation continue. En effet, les activités de formation continue mentionnés par les éducateurs physiques permanents ont permis de développer davantage leur compétence à intégrer les TIC dans leur enseignement comparativement aux enseignants non permanents. Lorsqu'on met en relation ce résultat avec le nombre d'années d'expérience et la maîtrise déclarée de la compétence *Intégrer les TIC en support à son enseignement*, on se rend compte que les enseignants ayant un statut d'emploi permanent développent davantage cette compétence que les enseignants non permanents parce qu'ils maîtrisaient moins bien cette compétence en début de carrière. On remarque en effet que les éducateurs physiques qui ont entre 0 et 10 ans d'expérience se sentaient mieux préparés à intégrer les TIC dans leurs activités d'enseignement en début de

carrière que ceux ayant entre 21 ans et 30 ans d'expérience. De façon générale, les enseignants ayant un statut d'emploi permanent ont souvent un plus grand nombre d'années d'expérience, il est donc un peu normal que ces derniers développent davantage la compétence *Intégrer les TIC en support à son enseignement* dans les activités de formation continue comparativement à leurs collègues ayant un statut d'emploi non permanent qui maîtrisent peut-être déjà mieux cette dernière.

Conclusion

La présente étude a permis d'analyser le degré de maîtrise déclaré des compétences professionnelles en enseignement en début de carrière et le développement professionnel d'éducateurs physique. Cette analyse confirme ce que d'autres études ont décrit, à savoir que les compétences professionnelles les mieux maîtrisées par les éducateurs physiques en début de carrière sont la *Planification des cours* et la *Communication avec les élèves*. Au contraire, l'*Évaluation des apprentissages et des compétences* et l'*Intégration des TIC en support à son enseignement* sont les compétences les moins bien maîtrisées en début de carrière, sauf pour les éducateurs physiques ayant entre 0 et 10 ans d'expérience qui se sentaient mieux préparés à intégrer les TIC dans leur enseignement en début de carrière que leurs collègues qui travaillent dans le milieu depuis plus longtemps. Les données collectées montrent également que les formations lors de journées pédagogiques sont le dispositif de développement professionnel auquel participent le plus les éducateurs physiques de cette étude. Il faut toutefois nuancer quelque peu ce dernier résultat puisque la question posée aux participants demandait d'indiquer *approximativement* le nombre de journées consacrées à différents dispositifs de développement professionnel, ce qui a pu générer un manque de précision dans les réponses. Les deux principales compétences développées par les participants lors d'activités de formation continue sont la *Maîtrise des contenus à enseigner* et *Réfléchir à sa pratique*. Ils identifient toutefois trois compétences peu développées dans ces activités de formation, à savoir : a) *Initier les élèves aux TIC pour des fins d'apprentissage*, b) *Adapter son enseignement à l'hétérogénéité de la classe* et c) *Gérer les comportements des élèves*. Enfin, les principales préoccupations des éducateurs physiques de cette étude sont liées à la mise en place d'un climat de classe propice à l'apprentissage et à l'épanouissement des élèves, puis à la promotion de saines habitudes de vie. Ces préoccupations liées à la promotion des saines habitudes de vie sont une nouvelle tendance émergeant de l'importance accrue accordée à l'éducation à la santé dans les provinces canadiennes.

Le constat de la présente étude est qu'il y a une dissonance entre le degré de maîtrise déclaré des compétences professionnelles en enseignement d'éducateurs physiques et les activités de formation continue qui leur sont proposées ou auxquelles ils participent. En effet, les compétences développées dans ces activités de formation sont souvent déjà bien maîtrisées par les éducateurs physiques alors que celles qu'ils maîtrisent peu sont moins souvent abordées dans les formations auxquelles ils participent. De plus, l'orientation des contenus de ces formations est en discordance avec les préoccupations des éducateurs physiques au regard de leurs élèves. Ces résultats remettent en question les contenus abordés dans les activités de formation continue offertes aux éducateurs physiques, mais également les choix d'activités de formation faits par ces derniers. Il serait souhaitable que les formations continues soient davantage pensées en adéquation avec les besoins des enseignants au regard de la maîtrise des compétences en enseignement et de leurs préoccupations par rapport aux élèves. En outre, il serait également intéressant que les recherches futures menées auprès d'éducateurs physiques soient davantage

ancrées dans leur réalité par la mise en place de recherches collaboratives ou participatives. De cette façon, nous optimiserons les chances que les éducateurs physiques développent les compétences professionnelles nécessaires afin de relever les nouveaux défis éducatifs suscités par les changements des systèmes scolaires à travers le pays.

Références

Alfrey, L., Webb, L. et Cale, L. (2012). Physical education teachers' continuing professional development in health-related exercise: A figurational analysis. *European Physical Education Review*, 18(3), 361-378.

Armour, K.-M. et Yelling, M. (2007). Effective Professional Development for Physical Education Teachers: The Role of Informal, Collaborative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 177-200.

Bezeau, D. (2014). *L'éducation à la santé dans la formation initiale d'étudiants au baccalauréat en enseignement en ÉPS : analyse d'initiatives mises en œuvre dans le cadre d'un stage de formation pratique* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Québec.

Cogérino, G. (1999). *Apprendre à gérer sa vie physique*. France: Presses universitaires de France.

Craft, A. (1996). *Continuing professional development. A practical guide for teachers and schools*. Londres: Routledge/Falmer.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Philadelphie, PA: Falmer Press.

Fantilli, R. et McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 825-841.

Fejgin, N., Talmor, R. et Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 29-50.

Gouvernement du Canada (2008). *The Development of Education: Reports for Canada*. Canada : Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) en collaboration avec la Commission canadienne pour l'UNESCO.

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Grenier, J., Rivard, M.-C., Beaudoin, C., Turcotte, S. et Leroux, M. (2013). Perceptions de finissants en ÉPS au regard de l'insertion professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(1). Repéré à : <http://ripes.revues.org/713>.

Hill, G. et Brodin, K. L. (2004). Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university coursework in preparation for teaching. *Physical Educator*, 61(2), 75-87.

Kamansi, P.-C., Lessard, C., Riopel, M.-C., Blais, J.-G., Larose, F., Wright, A. et Bourque, J. (2007). *Les enseignants et les enseignantes au Canada : contexte, profil et travail*. Québec: Québec.

Karsenti, T. et Collin, S. (2013). Why are New Teachers Leaving the Profession? Results of a Canada-Wide Survey. *Scientific & Academic Publishing*, 3(3), 141-149.

Martineau, S., et Vallerand, A.-C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Repéré à : http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Martineau_dispositifs.pdf

Moir, E. (2009). Accelerating teacher effectiveness: Lessons learned from two decades of new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 14-21.

Robinson, D.-B. et Melnychuk, N.-E. (2009). Students' Experiences Within Physical Education Teacher Education. *Physical and Health Education Journal*, 74(4), 16-23.

Shoval, E., Erlich, I. et Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(1), 85-101.

Sirna, K., Tinning, R. et Rossi, T. (2008). The social tasks of learning to become a physical education teacher: considering the HPE subject department as a community of practice. *Sport, Education and Society*, 13(3), 285-300.

Stumpf, A. et Sonntag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle? *Questions Vives*, 5(11), 176-191.

Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8.

Turcotte, S., Gaudreau, L. et Otis, J. (2007). Démarche de modélisation de l'intervention en éducation à la santé incluse en éducation physique. *Staps*, 3(77), 63-78.

Turcotte, S., Gaudreau, L., Otis, J. et Desbiens, J.-F. (2010). Les pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du primaire en éducation à la santé. Dans C. Isabelle, L. Sauvé et M. Noël-Gaudreault (dir.), *Éducation à la santé* (3^e éd.) (p. 717-738). Québec: Revue des sciences de l'éducation.

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.