

# **Les compétences professionnelles en enseignement de l'ÉPS : regard d'enseignants débutants en contexte d'insertion professionnelle**

Johanne Grenier \*, Marie-Claude Rivard\*\*, Sylvain Turcotte\*\*\*, Charlotte Beaudoin\*\*\*\* & Mylène Leroux\*\*\*\*\*

\* Université du Québec à Montréal, Canada.

\*\* Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

\*\*\* Université de Sherbrooke, Canada.

\*\*\*\* Université d'Ottawa, Canada.

\*\*\*\*\* Université du Québec en Outaouais, Canada.

## **Résumé**

*Le but de l'étude est de décrire les perceptions de nouveaux enseignants en éducation physique et à la santé (ÉPS) à l'égard des compétences professionnelles (CP)<sup>1</sup>. Interrogés à deux reprises (T1=16 ; T2=13) des enseignants débutants en ÉPS ont identifié les CP qu'ils jugeaient les plus (et les moins) déterminantes en début de carrière ainsi que les compétences qu'ils considèrent le plus (et le moins) maîtriser. Ils indiquent que les CP reliées à la conception et au pilotage de l'enseignement seraient les plus déterminantes en début de carrière, alors que celle relative à l'utilisation des technologies est jugée moins déterminante. Ils considèrent être à l'aise pour communiquer avec les élèves et à agir de façon éthique, mais l'évaluation des apprentissages et l'adaptation de l'enseignement pour les élèves présentant des besoins particuliers semblent être deux CP moins bien maîtrisées. Interrogés à nouveau à la suite de leur première rentrée scolaire, les propos des nouveaux enseignants se précisent quant à leur niveau de maîtrise des différentes CP tout en ciblant les mêmes compétences jugées préoccupantes pour eux.*

**Mots-clés :** *Insertion professionnelle, compétences professionnelles*

## **1. Introduction**

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a entrepris en 2001 une importante réforme ses programmes du développement professionnel. Depuis, le cursus universitaire québécois de la formation des enseignants est associé à un référentiel de douze compétences professionnelles (CP) (MEQ, 2001). La formation des enseignants en

---

<sup>1</sup> Le référentiel des compétences est présenté à l'annexe #1

éducation physique et à la santé (ÉPS) n'a pas échappé à cette vague de changements. Cette formation initiale renouvelée et s'appuyant sur le référentiel des douze CP cherche à faciliter l'insertion professionnelle (IP) des futurs enseignants. Quel regard portent les nouveaux enseignants sur leurs propres CP et quelles sont les CP qu'ils jugent déterminantes pour leur IP ? Notre recherche aborde cette question tout en cherchant à alimenter la réflexion entourant la formation universitaire offerte aux futurs enseignants d'ÉPS.

Telles que le décrivent plusieurs études (Blankenship et Coleman, 2009; Shoval, Erlich et Fejgin, 2010; Sirna, Tinning, et Rossi, 2008), les premières années d'IP des enseignants en ÉPS sont teintées de difficultés qu'ils doivent surmonter pour assurer leur survie professionnelle. Pourtant, beaucoup d'enseignants en ÉPS réussissent leur IP dans des milieux similaires à ceux que d'autres ont choisi de quitter. Hebert et Worthy (2001) émettent l'hypothèse que la formation influence non seulement le succès de l'enseignant, mais aussi l'interprétation qu'il fait de ses propres performances d'enseignement.

C'est dans ce contexte que notre étude vise à documenter le phénomène de l'IP en s'intéressant aux perceptions des nouveaux enseignants en ÉPS en regard des CP qu'ils estiment les plus déterminantes dans l'exercice de leur profession ainsi que du niveau de maîtrise de chacune des douze CP.

## **2. Méthodologie**

Seize finissants ont réalisé un premier entretien individuel téléphonique semi-dirigé à la fin de leur formation et treize d'entre eux ont réalisé un deuxième entretien trois mois après leur première rentrée scolaire. Le guide d'entretien comportait sept thèmes traitant de l'IP dont un spécifique abordant les CP. Après la transcription intégrale des entretiens, une analyse de contenu déductive (Patton, 2002) a été réalisée à partir des catégories prédéterminées représentées par le référentiel des douze CP (MEQ, 2001). Des taux de fidélité variant de 93,6 % à 96,8 % ont été obtenus suite au classement à l'aveugle d'un échantillon constitué de 20 % du total du corpus analysé.

## **3. Résultats**

L'analyse des résultats du premier entretien a permis de constater que les participants considèrent que la CP la plus déterminante est de piloter les situations d'enseignement-apprentissage, vient ensuite la compétence associée à la conception de situations d'enseignement, car ils soulèvent l'importance d'être bien préparés avant les cours. En troisième lieu, il semble qu'une autre compétence de grande importance soit celle

d'évaluer les apprentissages des élèves et de justifier cette évaluation auprès des parents et des élèves. Ces CP sont directement reliées à l'acte d'enseigner.

Lorsqu'ils s'expriment sur les CP qui leur semblent les moins déterminantes, la compétence reliée à l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) fait presque l'unanimité. Les participants indiquent que leur travail peut être tout aussi efficace sans l'utilisation des TIC et que plusieurs écoles ne possèdent pas l'équipement nécessaire. Ils se consacreront à cette CP plus tard, quand ils seront établis dans leur école si le contexte le permet.

Une autre partie de l'entretien concernait les CP que les nouveaux enseignants considèrent maîtriser le plus ou celles avec lesquelles ils ont le moins d'aisance. Les participants de l'étude semblent très à l'aise à communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit. Ils indiquent aussi agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de leurs fonctions et se sentir assez à l'aise pour piloter des situations d'enseignement-apprentissage. Les CP qu'ils maîtrisent le moins sont celles reliées à l'évaluation des élèves et à l'adaptation des interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

Leur discours sur la compétence reliée à l'évaluation des apprentissages est particulièrement intéressant. Alors que cette compétence est identifiée comme une compétence déterminante pour l'IP, elle est aussi considérée comme la compétence la moins maîtrisée par les participants. Cette discordance nous questionne. Est-ce qu'elle témoigne d'une faiblesse en évaluation chez les participants en phase d'IP ? Est-ce là une information importante à prendre en compte dans la formation initiale ? En d'autres mots, si les participants semblent douter de leur capacité à réaliser une tâche qu'ils jugent pourtant très importante, n'est-ce pas un signal nous indiquant qu'il faille analyser plus amplement la formation initiale en regard de cette compétence ?

Leurs propos autour de la compétence qui consiste à piloter les situations d'enseignement-apprentissage sont aussi intéressants. Ils indiquent que cette compétence est très déterminante pour leur IP et ils considèrent aussi bien maîtriser cette compétence. Est-ce le reflet d'une formation centrée sur cette compétence ?

Lors de l'analyse du deuxième entretien, l'ensemble des propos émis par les participants est assez semblable aux résultats recueillis lors du premier entretien. Ils évoquent encore les compétences reliées à l'acte d'enseigner comme étant des compétences très déterminantes à leur IP. Ils indiquent toujours moins maîtriser la compétence reliée à l'adaptation des interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant

des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap ainsi que la compétence reliée à l'évaluation des élèves. De plus, la compétence reliée aux technologies de l'information ne semble pas prendre plus d'importance en début de carrière.

Cependant, nous pouvons noter que le nombre de compétences évoquées par chacun des participants était moindre lors du deuxième entretien, mais en contrepartie un argumentaire plus étayé, ce qui laisse présager que leurs propos se précisent voire se peaufinent. De fait, avant de débuter leur carrière tout semblait important alors qu'ils sélectionnent certaines compétences qu'ils développent davantage après une première rentrée scolaire. Les participants interrogés sont aussi plus critiques face à eux-mêmes en sélectionnant un peu plus de compétences concernant celles qu'ils maîtrisent moins.

#### **4. Conclusion**

Dans un contexte où la formation des enseignants en ÉPS doit s'appuyer sur le référentiel des douze CP qui devrait faciliter l'insertion professionnelle (IP) des futurs enseignants, cette recherche souhaitait documenter le passage crucial de l'IP en s'intéressant aux perceptions des nouveaux enseignants en ÉPS en regard des CP. Treize finissants ont été interrogés lors de deux entretiens téléphoniques semi-dirigés soit à la fin de leur formation initiale et quelques mois après leur première rentrée scolaire. Les résultats révèlent que les compétences reliées à l'acte d'enseigner sont pour eux, toujours très déterminantes à leur IP alors que les compétences du développement professionnel restent dans l'ombre. Cependant, il semble que le début de leur carrière leur permette de clarifier leur pensée puisqu'ils sont plus sélectifs dans le choix des compétences influençant leur IP. L'analyse des résultats obtenus pour l'ensemble des participants du groupe ne présente pas de changements communs. Une analyse individuelle des propos des participants permettrait de mieux apprécier l'évolution de leurs perceptions après une première rentrée scolaire. Il serait aussi pertinent d'examiner l'évolution de leurs perceptions sous l'angle des caractéristiques du milieu scolaire qui les accueille.

#### **Bibliographie**

- Blankenship, T. B. et Coleman, M. (2009). An examination of «waxh-out» and workplace conditions of beginning physical education teachers. *Physical Educator*, 2, 97-111.
- Hebert, E. et Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and teacher education*, 17, 897-911.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Shoval, E., Erlich, I. et Feigin, 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.

Annexe 1

Catégories	Compétences professionnelles (MEQ, 2001)
Fondements	<b>C1</b> Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de <b>savoirs</b> ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
	<b>C2</b> Communiquer clairement et correctement dans <b>la langue d'enseignement</b> , à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
Acte d'enseigner	<b>C3</b> <b>Concevoir</b> des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
	<b>C4</b> <b>Piloter</b> des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
	<b>C5</b> <b>Évaluer</b> la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
	<b>C6</b> Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves ( <b>gestion de groupe</b> ).
Contexte social et scolaire	<b>C7</b> Adapter ses interventions <b>aux besoins et aux caractéristiques des élèves</b> présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
	<b>C8</b> Intégrer <b>les technologies de l'information et des communications</b> aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
	<b>C9</b> Coopérer avec <b>l'équipe-école</b> , les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
	<b>C10</b> Travailler de concert avec les membres de <b>l'équipe pédagogique</b> à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
Identité professionnelle	<b>C11</b> S'engager dans une démarche individuelle et collective de <b>développement professionnel</b> .
	<b>C12</b> Agir de façon <b>éthique</b> et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

