



Adéquation entre les formations existantes  
en éducation physique, les motivations  
des étudiants et les différents  
débouchés professionnels

Carlier Gh., Cloes M., Gaspard L., Gérard Ph., Laraki N., Lenzen B., Piéron M., Renard J.P.

Octobre 2002

Gh. Carlier , L. Gaspard,  
Ph. Gérard, J.P. Renard  
Unité Education physique par le mouvement,  
IEPR - UCL, Place Pierre de Coubertin 1,  
1348 Louvain-la-Neuve  
Ghislain.Carlier@edpm.ucl.ac.be  
Tél. 010/474430 Fax. 010/474433

M. Cloes, N. Laraki, B.  
Lenzen, M. Piéron,  
Pédagogie des activités physiques et sportives  
ISEPK ULg, Sart Tilman, Bât. B21,  
4000 Liège  
Marc.Cloes@ulg.ac.be  
Tél. 04/3663880 Fax. 04/3662901

## 1. Introduction

### 1.1. Déterminants des motivations aux études d'éducation physique

Les étudiants abordent l'enseignement supérieur avec des dispositions très diverses à l'égard du contenu de la formation et des professions sur lesquelles elle débouche. Il est opportun d'identifier les raisons qui incitent un nombre important de jeunes à s'engager dans des études en éducation physique. Aucune donnée ne permet actuellement de déterminer si les étudiants « entrants » se destinent à une carrière dans le domaine de l'enseignement, débouché professionnel traditionnel associé à ce type d'études ou à d'autres activités qui tendent aujourd'hui à se développer et font l'objet d'adaptation du curriculum des formations initiales.

En dehors du contenu et de l'organisation du programme de formation proposé soit par les Universités, soit par les Hautes Ecoles, le futur professionnel de l'activité physique et du sport a subi de nombreuses influences extérieures qu'il convient d'identifier avec précision.

A l'instar de ce qui se passe chez les autres enseignants, il apparaîtrait ainsi que la formation débute bien avant que la personne ne s'engage dans une filière d'étude. En effet, celui qui deviendra enseignant commence à intérioriser, souvent inconsciemment, ce que l'on attend de lui: son rôle, sa fonction et son statut. Les parents et les professeurs, souvent par des messages implicites, contribuent à donner forme aux croyances et perspectives des enseignants en éducation physique. Le vécu d'élève de l'enseignement secondaire, l'expérience de sportif en club ou de moniteur sportif figurent également parmi ces sources d'influence. C'est sur ce vécu que se greffe la formation professionnelle dans les Hautes Ecoles ou les Universités. On peut croire que l'effet du programme de formation en dépendra largement.

C'est ainsi qu'il existe fréquemment des divergences de vue entre les formateurs et le futur enseignant. Malgré son insistance pour inculquer de nouvelles valeurs au futur professeur, celui-ci reste profondément influencé par des notions ou des images qui lui viennent d'un vécu bien antérieur à sa période de formation.

Le choix de la profession peut se baser sur une attraction vers l'enseignement de l'éducation physique à la suite d'une profonde implication personnelle dans une activité sportive dont on imagine un prolongement dans les études et la profession future. Celle-ci est considérée sous l'angle d'une nette préoccupation pour la technique sportive. Des motivations telles que la durée des vacances, l'absence d'un travail astreignant dès que l'on a quitté l'école sont fréquentes. Des études moins exigeantes et un manque de qualités indispensables nécessaires dans les formations conduisant à des professions d'un statut plus élevé représentent des raisons d'un choix par défaut plutôt que par une motivation profonde.

En raison des changements observés aujourd'hui dans la société, il est impératif de vérifier si la représentation de la finalité des études en éducation physique n'a pas évolué vers une plus grande diversité, que l'on pourrait mettre en lumière à

partir des objectifs et projets des étudiants à divers moments de leur formation. Par ailleurs, il importe de déterminer quelles représentations les étudiants en éducation physique se font des études qu'ils entreprennent et de leurs compétences par rapport à ce projet de formation. Ces croyances pouvant être influencées par le déroulement du cursus, il est dès lors utile d'en vérifier l'évolution. Il importe de déterminer si les structures et contenus actuellement en fonction répondent adéquatement aux besoins de la société en matière de compétences professionnelles.

## 1.2. Objectifs poursuivis par la recherche

Dans cette recherche, les deux équipes alliant leurs forces et expériences poursuivront trois axes majeurs figurant dans le titre du projet :

### 1.2.1. Analyse de l'évolution des motivations des étudiants engagés dans les diverses filières de formation en éducation physique

Nous considérons que les motivations et représentations des étudiants à l'égard de leur avenir professionnel changent du début à la fin des programmes de formation. Par ailleurs, d'autres modifications apparaîtraient à la suite des expériences professionnelles. Plusieurs catégories de personnes seront interrogées par questionnaire et/ou par interview

- des étudiants qui débutent une formation en éducation physique, universitaire ou non,
- des étudiants qui achèvent leur cursus,
- des diplômés dont l'expérience professionnelle est assez limitée (5 ans),
- des diplômés ayant une ancienneté plus importante (10 ans).

Parmi les informations que les sujets pourraient fournir figurent leurs attentes/avis à propos du programme de formation, leur attitude à l'égard des débouchés professionnels offerts par ce dernier, leurs préoccupations. Dans le cas particulier des diplômés, une interrogation portant sur l'identification des compétences professionnelles indispensables et des problèmes rencontrés dans la recherche et l'exercice d'un emploi, serait bien indiquée. D'autres thèmes mériteraient également d'être abordés : motifs de satisfaction, représentations de l'expertise professionnelle, évolution de l'importance et des objectifs de l'éducation physique.

### 1.2.2. Identification des débouchés professionnels

Cette première orientation permettra de dresser un état des lieux et s'avérera riche en matière de comparaison avec les représentations des étudiants diplômés et des formateurs à propos de l'emploi des régents et licenciés en éducation physique. L'interrogation d'un échantillon de diplômés issus des différentes filières de formation paraît particulièrement bien approprié.

### 1.2.3. Analyse de l'adéquation des **formations actuelles**

Sur base de la comparaison des programmes existants (objectifs, contenu, organisation) et des informations récoltées notamment auprès des diplômés (compétences nécessaires, difficultés rencontrées,...) dans le cadre des deux axes précédents, il sera possible de déterminer dans quelle mesure l'offre répond à la demande. Cette approche se vaudra constructive dans le sens de la recherche de solutions concrètes visant à faire coïncider au mieux les programmes aux besoins de notre société en pleine évolution. Elle reposera sur l'interview des responsables des formations et l'analyse de documents.

### 1.3. Synthèse graphique

Dans la Figure 1-1, nous émettons l'hypothèse d'une influence de plusieurs facteurs sur la motivation des jeunes à entreprendre les études en éducation physique (1) et à choisir leur formation parmi un large éventail de possibilités (2) l'adéquation des filières de formation est mise en évidence par la comparaison entre les compétences poursuivies dans les programmes et la perception des besoins fondamentaux par les diplômés et par les formateurs engagés dans des activités professionnelles spécifiques au champs d'étude (3).

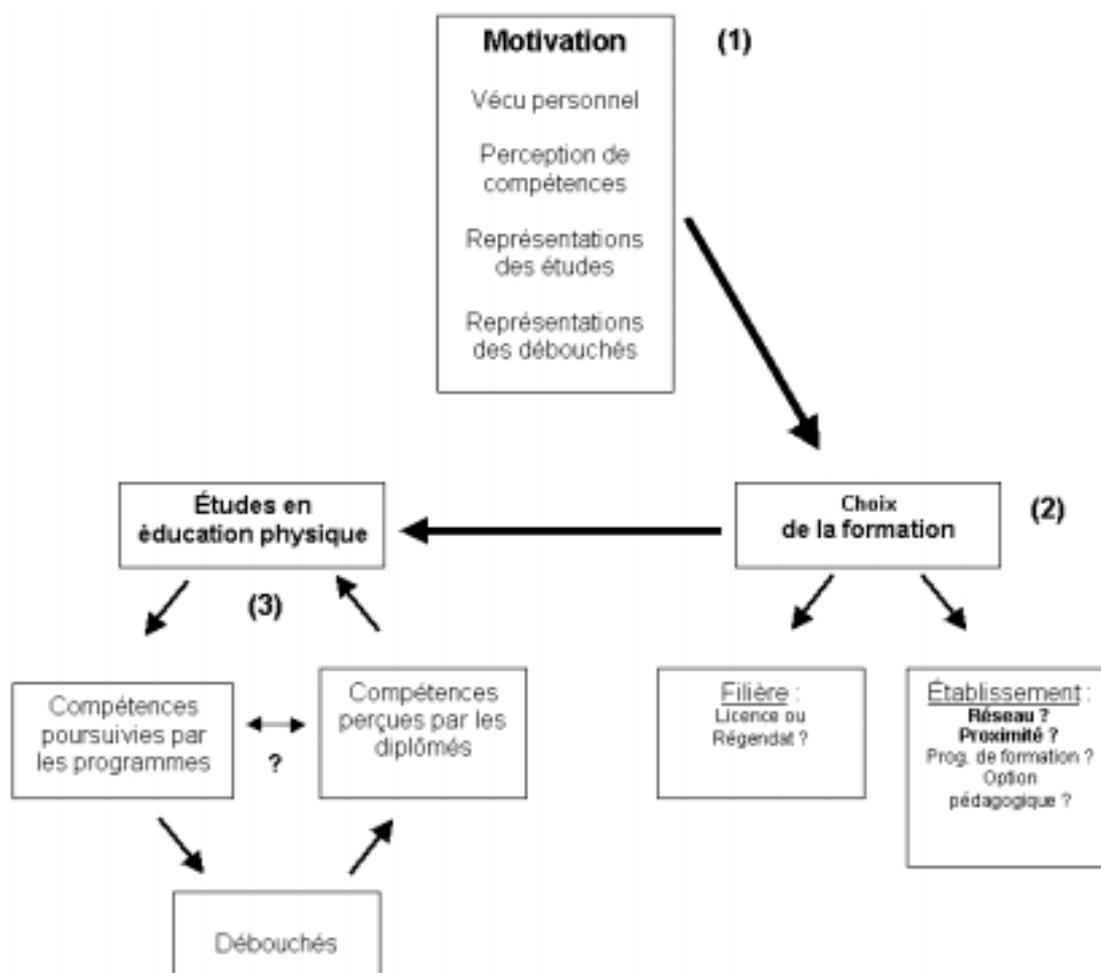


Figure 1-1 : Représentation du modèle d'étude

## **2. Etude de la littérature**

### **2.1. Les motivations et aspirations professionnelles des étudiants entrant dans la formation**

Les recherches traitant de ce thème sont relativement rares. La plupart d'entre elles se retrouvent dans les thèmes plus généraux de la socialisation à la profession ainsi que la théorie de l'apprentissage social.

Le terme de socialisation est pris dans une de ses significations utilisées par les auteurs anglo-saxons. Il s'agit d'un processus qui conduit la personne à exercer un métier ou une pratique déterminée. La socialisation à la profession d'enseignant constitue un processus à long terme, débutant bien avant la formation professionnelle. En effet, celle-ci est sous l'influence des expériences vécues dans le domaine de l'éducation physique et du sport (scolaire et extrascolaire), de l'organisation scolaire et de la culture.

La formation professionnelle s'appuie sur les valeurs, croyances et motivations que l'étudiant débutant l'éducation physique apporte avec lui ainsi que sur les représentations, valeurs et croyances relatives à la future profession.

Basée sur la théorie de la socialisation (Lawson, 1986, 1988, 1991), des études ont tenté de décrire les processus impliqués dans le développement des perceptions personnelles de l'enseignement. Plusieurs chercheurs ont suggéré que des conceptions établies précocement étaient assez fortes pour résister à l'impact de la formation initiale. Pour les étudiants en éducation physique, un long apprentissage par observation accompli pendant la scolarité et dans les expériences sportives extrascolaires s'est mis en place. Il faut y joindre certains stéréotypes culturels qui formeront les vues sur l'apprentissage professionnel et l'enseignement des activités physiques et sportives.

Plusieurs études sur le recrutement des futurs professeurs d'éducation physique s'appuient sur la prémisse que le recrutement constitue la première des trois étapes du processus de socialisation. Cette première étape concerne une socialisation d'anticipation dans laquelle les individus développent des perceptions sur la profession avant d'entrer dans la formation professionnelle. La deuxième relève de la formation professionnelle. La troisième se situe dans le processus de socialisation auquel les personnes sont confrontées lorsqu'elles quittent les institutions de formation pour entrer dans le monde du travail.

Les résultats des premières études sur le recrutement indiquent que les personnes sont attirées vers les carrières de l'éducation physique parce que le type d'occupations est perçu comme fournissant des occasions de travailler et d'aider autrui, de servir la société. Des associations continues avec le sport et l'activité physique sont considérées comme « rewarding and enjoyable ».

Sur la base d'une enquête portant sur 182 sujets, Carreiro da Costa, Carvalho, Pestana, Diniz et Piéron (1995) ont décrit les attentes professionnelles d'étudiants

en éducation physique débutant et finissant leurs études d'éducation physique. Ces auteurs ont utilisé la technique du questionnaire. Celui-ci comportait notamment 12 questions ouvertes recherchant une information sur :

- la motivation justifiant le choix de la filière d'étude,
- les objectifs de l'éducation physique scolaire,
- le type d'activité professionnelle que les étudiants souhaitaient exercer,
- leurs expériences (positives ou négatives) vécues dans le cours d'éducation physique au primaire et au secondaire,
- leur perception de ce qu'était un bon professeur ou un bon entraîneur,
- leur perception sur ce qu'était un bon étudiant (réussissant) en éducation physique,
- les principales fonctions exercées dans le contexte scolaire,
- les caractéristiques (positives et négatives) d'un bon professeur d'éducation physique.

Le plaisir rencontré dans l'activité physique, la profession future et la pratique sportive constituent les éléments prépondérants du choix de la formation. Une forte majorité (près de 60%) envisage l'enseignement comme future activité professionnelle. Les caractéristiques des professeurs d'éducation physique que les étudiants ont côtoyés pendant leurs études le mieux représentées dans les réponses concernent la personnalité et les compétences pédagogiques et scientifiques.

Ce sont ces mêmes caractéristiques qui sont évoquées lorsque les sujets sont amenés à décrire le bon professeur.

Produire des effets éducatifs (surtout chez les étudiants de dernière année), le développement physique et la catharsis (étudiants entrants) sont cités parmi les objectifs principaux de l'éducation physique scolaire.

## **2.2. Facteurs d'attraction vers la profession d'enseignant**

Graber (1989) cite les motivations principales relevées chez les étudiants en éducation physique :

- désir de travailler avec des enfants,
- incapable de satisfaire aux exigences des autres professions,
- option secondaire dans la carrière,
- n' imagine pas quitter le milieu scolaire,
- longues vacances,
- sécurité du travail.

Les études américaines indiquent que l'enseignement de l'éducation physique peut être une des rares possibilités qui s'offrent aux recrues. Des exigences relativement faibles à l'entrée dans des programmes d'éducation physique et les résultats parfois médiocres dans l'enseignement secondaire sont des éléments qui suggèrent que les programmes d'éducation physique soient les seuls auxquels les candidats peuvent avoir accès ou posséder des chances raisonnables de succès.

Tout ceci doit être rapporté au statut relativement bas de la profession enseignante et le faible prestige des études en éducation physique.

La vue dominante tenue par la majorité des étudiants qui sont attirés par l'éducation physique ou qui ont décidé d'entamer une carrière dans ce domaine correspond à une éducation physique principalement orientée vers les habiletés motrices incluant notamment l'apprentissage des jeux sportifs et la manière de les enseigner.

Cette manière de voir est partagée par les garçons et les filles attirées vers l'enseignement de l'éducation physique parce qu'il est vu comme un métier fournissant une association continue avec le sport, les possibilités de travailler avec des jeunes (enfants et adolescents) ainsi qu'une bonne atmosphère de travail.

Ces personnes subissent également l'influence de leurs professeurs d'éducation physique, entraîneurs, membres de la famille et de leurs pairs. Ils prennent leur décision d'entrer dans le programme parce qu'ils se sentent bien dans le système par lequel ils sont passés. Comme enseignants, ils souhaitent reproduire le genre d'expériences vécues pendant qu'ils étaient élèves.

Il existe également trois facteurs mineurs d'attraction :

- Celui des étudiants orientés vers le « coaching » et qui considèrent les études comme un moyen d'accès à la position d'entraîneur. Ils considèrent l'éducation physique comme un domaine concerné par les hauts niveaux de performance. Leur attraction vers la profession dépend d'un désir de maintenir une participation au sport d'élite. Dewar (1989) considère que les perspectives professionnelles de ces étudiants sont conservatrices puisqu'ils veulent enseigner et conduire l'entraînement de la même manière que ce qu'ils ont pu vivre.
- Celui d'étudiants orientés vers la médecine du sport. Ceci ne s'applique pas en Europe.
- Celui d'étudiants qui voient dans l'éducation physique quelque chose de plus large que l'enseignement ou la direction de l'entraînement. Ils souhaitent entrer dans des carrières qui traitent de l'administration et de l'organisation de programmes sportifs.

Les perceptions de ceux qui ne se sentent pas attirés par la carrière d'enseignant en éducation physique ne diffèrent guère des premières citées. Toutefois, ils considèrent que l'enseignement de l'éducation physique ou la conduite de l'entraînement ne constituent que des professions mal payées et de statut très limité.

Templin, Woodfort et Mulling (1982) suggèrent que les entraîneurs sportifs plus que les enseignants exercent leur influence sur le choix de la profession chez les garçons. Chez les filles, c'est l'opposé qui se produit.

Citons quelques questions auxquelles, la recherche sur le thème de la formation devrait tenter de répondre (Dewar, 1989)

- Qui devient professeur d'éducation physique ?
- Quelles perceptions ceux qui s'engagent dans les études ont-ils de l'éducation physique et de l'enseignement ?
- Ces perceptions influencent-elles le choix des carrières potentielles de l'enseignant et pourquoi ?
- Comment ces perceptions se produisent et se développent-elles ?
- Quelles sont les implications de ces perceptions pour les programmes de formation ?
- Comment ces perceptions reproduisent-elles les modèles dominants de pratique de formation ou comment les mettent-elles au défi ? (Dewar, 1989)

### **3. Méthodologie**

Afin de répondre aux objectifs fixés dans cette recherche, plusieurs démarches spécifiques ont été mises en place. Elles seront abordées successivement ci-après. Pour chacune d'elles, nous présenterons les instruments utilisés pour recueillir les données, les modalités pratiques d'investigation, les populations interrogées et les procédés d'analyse utilisés.

#### **3.1. Enquête auprès des étudiants**

Deux enquêtes ont été réalisées auprès de ces derniers : la première concernait les étudiants de première année, la seconde visait les étudiants terminant leur cycle d'études (troisième année AESI, quatrième année de formation universitaire). Afin de permettre les comparaisons et de suivre l'évolution au cours de la formation, nous avons veillé à assurer le parallélisme entre les deux enquêtes, chaque fois que c'était possible.

##### **3.1.1. Enquête auprès des étudiants de première année**

###### **3.1.1.1. Instrument utilisé pour recueillir les données**

Pour récolter un maximum d'informations, nous avons choisi d'utiliser la méthode du questionnaire. Les équipes de recherche ont identifié quatre thèmes : le profil général de l'étudiant, ses représentations, ses motivations, ses ambitions et objectifs professionnels.

Un exemple du questionnaire figure à l'annexe 1. La formulation des questions a fait l'objet d'un consensus entre les deux groupes de recherche.

###### **3.1.1.1.1. Le profil général de l'étudiant**

Outre les données descriptives habituelles (âge, sexe), ce thème fournit des renseignements relatifs au parcours scolaire de l'étudiant, à son origine sociale, à sa pratique sportive et à son expérience en matière d'animation et d'enseignement dans le domaine des APS. La plupart de ces aspects seront utilisés par la suite comme variables indépendantes.

###### **3.1.1.1.2. Les représentations**

Les étudiants sont invités à se prononcer sur leurs représentations de l'enseignant en éducation physique, de l'éducation physique scolaire et des deux filières de formation.

###### **3.1.1.1.3. Les motivations**

Cette partie du questionnaire porte sur les motivations relatives au choix des études en éducation physique, au choix de la filière d'études et à celui de l'établissement.

#### 3.1.1.1.4. Les objectifs professionnels

Les questions relatives à ce thème traitent des ambitions et désirs professionnels de l'étudiant. Elles permettent de mieux percevoir le projet professionnel des étudiants qui commencent des études en éducation physique.

#### 3.1.1.2. Modalités pratiques d'investigation

Soucieux de recueillir les avis des nouveaux étudiants avant qu'ils aient été influencés par leurs « aînés » ou par leur implication dans le programme de formation, la récolte des données s'est effectuée durant le mois suivant la rentrée.

##### 3.1.1.2.1. Récolte des données

Un premier contact a été pris avec les responsables d'établissements afin de leur expliquer le but de la recherche et de solliciter leur accord pour obtenir leur collaboration dans le cadre de la collecte des données.

En raison du faible taux de retour de questionnaires relevé dans la plupart des études qui utilisent des méthodes basées sur l'envoi de questionnaires, nous avons choisi d'entrer directement en contact avec les élèves. Des rendez-vous pour administrer les questionnaires dans les différentes écoles ont été pris. Deux chercheurs, chargés de la collecte des données, ont rencontré toutes les classes d'étudiants de première année dans les 12 établissements implantés en Communauté française. L'élaboration d'un « guide de l'administrateur du questionnaire » leur a permis de standardiser ces séances de questionnement.

La durée moyenne d'une séance n'excédant pas 50 minutes, il fut possible de limiter les perturbations du programme d'enseignement. Par contre, il était indispensable que les étudiants soient rassemblés dans de grands auditoriums. Après quelques explications standardisées, les étudiants complétaient le questionnaire. Ils pouvaient demander des explications complémentaires à tout moment.

Une étude pilote a été préalablement réalisée afin de tester l'instrument et sa compréhension. Des étudiants de sixième année du secondaire ainsi que des étudiants de deuxième candidature en éducation physique furent sollicités pour ce faire.

##### 3.1.1.2.2. Population

Un total de 774 étudiants ont été interrogés. Leur répartition selon les établissements est présentée au Tableau 3-1. Il apparaît qu'un cinquième de la population est engagée dans une formation universitaire.

**Tableau 3-1**

<b>Etablissements</b>	<b>Nombre d'étudiants</b>
Haute Ecole André Vésale	109
Haute Ecole Charlemagne	41
Haute Ecole Francisco Ferrer	60

<b>Etablissements</b>	<b>Nombre d'étudiants</b>
Haute Ecole Mosane d'Enseignement Supérieur	33
Haute Ecole Namuroise Catholique	77
Haute Ecole Léonard de Vinci	80
Haute Ecole Paul-Henri Spaak	144
Haute Ecole provinciale Mons – Borinage - Centre	31
Haute Ecole Robert Schuman	31
Université catholique de Louvain	100
Université de Liège	41
Université libre de Bruxelles	27
<b>Total</b>	<b>774</b>

### 3.1.1.3. Procédés d'analyse utilisés

Nous traiterons successivement de la méthode de dépouillement des questionnaires, la description des systèmes de catégories développés pour classer et analyser les réponses, la fidélité des analyses, l'encodage des réponses et le traitement statistique des données.

#### 3.1.1.3.1. La méthode de dépouillement des questionnaires

Les questions fermées n'ont posé aucun problème d'encodage. En revanche, un système de catégories a été systématiquement élaboré de manière inductive afin de pouvoir identifier et classer les réponses aux questions ouvertes. L'analyse préalable de 12,5% des questionnaires nous a permis de créer ces catégories.

#### 3.1.1.3.2. La description des catégories

Afin de ne pas alourdir le texte, la description des catégories élaborées pour les questions ouvertes se trouve en annexe 2. Elle a été organisée afin d'uniformiser le classement des réponses par les analystes. Elle a fait l'objet de plusieurs réunions des équipes de recherche qui se sont accordées sur des principes de classification des réponses.

#### 3.1.1.3.3. La fidélité des analyses

Deux analystes ont classé les réponses aux questions ouvertes provenant de 50 questionnaires. Après quelques ajustements mineurs, un pourcentage d'accord de 91,7% s'est dégagé.

#### 3.1.1.3.4. L'encodage des données

Les réponses de chaque étudiant ont été encodées dans une table informatique (Excel) par deux chercheurs différents. Un total de 253 variables a été pris en compte à partir de chaque questionnaire

#### 3.1.1.3.5. Traitement statistique

Plusieurs méthodes d'analyse statistiques classiques ont été utilisées :

- La vérification de la normalité des distributions a été réalisée par le test de Kolmogorov-Smirnov pour toutes les variables de tous les échantillons et sous-échantillons afin de permettre l'utilisation des tests statistiques appropriés.
- L'analyse des tables de contingences a permis la comparaison statistique des fréquences.
- Selon la distribution des variables, ont été utilisés
  - le test t de Student pour la comparaison des moyennes de deux groupes, (distribution normale),
  - le test U de Mann et Whitney pour la comparaison des rangs moyens de deux groupes (distribution non normale),
  - l'analyse de variance à un critère de classification pour la comparaison de plus de deux moyennes (distribution normale),
  - le test de Kruskal-Wallis pour la comparaison de plus de deux rangs moyens (distribution non normale).

### 3.1.2. Enquête auprès des étudiants de dernière année

#### 3.1.2.1. Instruments utilisés pour la collecte des données

La méthode est identique à celle utilisée pour les étudiants du groupe précédent. Seuls quelques thèmes supplémentaires ont été ajoutés :

- le degré de satisfaction et d'insatisfaction des étudiants à l'égard de leurs études,
- les formations complémentaires entreprises,
- les raisons de renoncement à une éventuelle passerelle.

L'instrument se trouve en annexe 3.

##### 3.1.2.1.1. Le degré de satisfaction et d'insatisfaction des étudiants vis-à-vis de leurs études

Les étudiants ont été invités à s'exprimer sur leur degré de satisfaction à propos de leurs études, de leur filière d'études et de l'établissement dans lequel ils les ont effectuées.

##### 3.1.2.1.2. Les formations complémentaires entreprises

Ce thème met en évidence les formations complémentaires entreprises par les étudiants durant leurs études ou les formations qu'ils comptent suivre à l'issue de celles-ci.

##### 3.1.2.1.3. Les raisons de renoncement à une passerelle

Les futurs régents intéressés par une passerelle vers la licence ont été invités à mettre en évidence les raisons qui pourraient les faire renoncer à poursuivre leur formation dans cette direction.

### 3.1.2.2. Modalités pratiques d'investigation

La méthode utilisée pour récolter les données relatives aux étudiants de dernière année est sensiblement la même que celle décrite pour les étudiants de première année. La collecte des données s'est effectuée entre décembre 2001 et avril 2002, selon les disponibilités des étudiants de dernière année. En raison des stages organisés en dernière année, il n'a pas été possible de limiter la collecte des données à une période relativement courte. Bien que le nombre d'étudiants soit moins élevé dans ces classes, nous avons éprouvé davantage de difficultés à les rencontrer.

#### 3.1.2.2.1. Population

Un total de 260 étudiants de dernière année a été interrogé. Ils se répartissent comme indiqué dans le Tableau 3-2.

**Tableau 3-2**

Répartition des étudiants entre chaque établissements	Nombre d'étudiants
Haute Ecole André Vésale	25
Haute Ecole Charlemagne	18
Haute Ecole Francisco Ferrer	21
Haute Ecole Mosane d'Enseignement Supérieur	19
Haute Ecole Namuroise Catholique	39
Haute Ecole Léonard de Vinci	34
Haute Ecole Paul-Henri Spaak	38
Haute Ecole provinciale Mons – Borinage - Centre	10
Haute Ecole Robert Schuman	12
Université catholique de Louvain	24
Université de Liège	13
Université libre de Bruxelles	7
<b>Total</b>	<b>260</b>

#### 3.1.2.3. Procédés d'analyse utilisés

La méthode d'analyse est identique à celle présentée pour les étudiants de première année. La fidélité des analyses a permis de déterminer un pourcentage d'accord de 90%. La description des listes de catégories élaborées pour les nouvelles questions se trouve en annexe 4.

## 3.2. Enquête auprès des responsables

Cette partie de l'étude s'est fondée sur l'interview de représentants désignés par la direction de chaque établissement.

### 3.2.1. Instrument utilisé pour la collecte des données

Nous avons mis au point une interview semi-structurée comprenant des questions générales et des questions de relance. Quatre thèmes sont abordés dans l'entretien :

- les caractéristiques des étudiants,
- les caractéristiques du bon enseignant,
- les caractéristiques de la formation,
- les points forts et faibles, les possibilités de développement de chaque institution ainsi que les menaces auxquelles elle est éventuellement confrontée.

Le guide de l'utilisateur est présenté en annexe 5.

#### 3.2.1.1. Les caractéristiques des étudiants

Ce thème comporte deux parties. Elles concernent les étudiants débutant leur formation et ceux terminant leur cycle d'études en éducation physique. Les centres d'intérêt diffèrent quelque peu selon que nous nous intéressions aux étudiants de première ou dernière année. Le Tableau 3-3 reprend les principaux aspects abordés à ce niveau.

**Tableau 3-3**

Thèmes abordés	Etudiants entrants	Etudiants sortants
Motivations pour l'éducation physique	X	X
Motivations pour les cours	X	
Motivations pour l'établissements et la filière de formation	X	
Motivations en fonction du sexe	X	
Aspirations professionnelles	X	X

#### 3.2.1.2. Les caractéristiques du bon enseignant

Les responsables furent invités à s'exprimer sur différents aspects :

- le rôle de l'éducation physique scolaire,
- les compétences du bon enseignant,
- les rôles du professeur d'éducation physique au sein de l'école,
- la formation de l'enseignant en éducation physique.

#### 3.2.1.3. Les caractéristiques de la formation

Les questions relatives à ce thème portaient sur :

- les objectifs généraux de la formation,
- les objectifs de l'établissement,
- les particularités du programme qui y est organisé.

#### 3.2.1.4. Les points forts et faibles, les possibilités de développement et les menaces

Les responsables devaient essayer d'identifier ces différents aspects en décrivant les particularités de leur établissement. Ces informations étaient destinées à déterminer les aspects stratégiques mis en œuvre par les responsables en vue d'assurer une adaptation éventuelle de leur programme.

### 3.2.2. Modalités pratiques d'investigation

#### 3.2.2.1. Récolte des données

Après que chaque établissement eut fourni son accord de principe pour organiser les interviews, nous avons demandé l'avis des directions afin de nous fournir les noms des personnes les plus aptes à répondre aux différentes questions abordées. Une lettre décrivant les objectifs de l'entretien ainsi que les thèmes abordés leur avait été adressée au préalable. Plusieurs personnes pouvaient participer à l'interview et répondre aux questions. Ceci permettait de tenir compte des compétences particulières de certains membres des équipes pédagogiques. Chaque personne renseignée a été contactée et sollicitée pour un rendez-vous.

Les séances d'entretien se sont effectuées individuellement ou collectivement en fonction des souhaits des interviewés. Dans un souci de standardisation, un chercheur formé aux techniques d'entretien s'est chargé de toutes les interviews. Ces dernières ont été intégralement enregistrées via un magnétophone. Pendant l'entretien, le chercheur notait sur le guide d'interview les thèmes qui étaient couverts par les répondants. Les entretiens duraient environ deux heures. Tous se sont déroulés dans un climat très positif.

#### 3.2.2.2. Population

Un total de 29 responsables de formation a participé aux interviews (Tableau 3-4). Ces personnes exerçaient des fonctions diverses dans leur institution : enseignants de cours théoriques et/ou pratiques, psychopédagogues, chefs de travaux, coordonnateurs, ...

**Tableau 3-4**

<b>Etablissements</b>	<b>Nombre de responsables interviewés</b>
Haute Ecole André Vésale	2
Haute Ecole Charlemagne	3
Haute Ecole Francisco Ferrer	1
Haute Ecole Mosane d'Enseignement Supérieur	3
Haute Ecole Namuroise Catholique	3
Haute Ecole Léonard de Vinci	2
Haute Ecole Paul-Henri Spaak	2
Haute Ecole provinciale Mons – Borinage - Centre	4
Haute Ecole Robert Schuman	2
Université catholique de Louvain	3
Université de Liège	2
Université libre de Bruxelles	2
<b>Total</b>	<b>29</b>

#### 3.2.3. Procédés d'analyse utilisés

L'analyse des différentes interviews a débuté par la retranscription des données clés en rapport direct avec les thèmes choisis. L'analyste écoutait l'ensemble de

l'enregistrement et relevait les extraits concernant chacun des aspect pris en considération dans des cases prévues à cet effet. Cette démarche respecte les principes méthodologiques exploités dans la recherche qualitative.

#### 3.2.3.1. Traitement des données

Les informations recueillies dans chaque interview ont été classées en catégories. Un chercheur a ensuite identifié le nombre d'établissements dans lequel chaque type de réponse était présent. Afin de respecter l'anonymat de la source des informations, nous n'avons pas comparé les établissements entre eux et avons privilégié la réalisation d'une synthèse globale de la situation.

#### 3.2.3.2. Fidélité

Seule la fidélité intra-analyste a été contrôlée. Aucun désaccord n'a été enregistré.

### 3.3. Enquête auprès des diplômés

Il paraissait opportun de connaître l'avis de ceux qui sont engagés dans la vie professionnelle puisqu'ils sont les seuls à pouvoir déterminer ce que la formation suivie leur a apporté.

#### 3.3.1. **Instrument** utilisé pour la collecte des données

Pour des raisons évidentes de facilité, nous avons choisi d'utiliser la technique du questionnaire. Quatre thèmes ont été abordés dans cet instrument :

- les données personnelles,
- le parcours professionnel,
- les formations complémentaires,
- les compétences de l'enseignant.

Afin de nous assurer le plus de chance de retour, il convenait que ce questionnaire ne soit ni trop long ni trop compliqué. Les personnes engagées dans le monde du travail n'ont que peu de temps à consacrer à répondre à des enquêtes d'autant plus que celles-ci ont tendance à se répéter, si l'on en croit une opinion répandue.

#### 3.3.2. Les données personnelles

Elles nous permettent d'établir le profil général du diplômé en fournissant des renseignements sur son âge, son sexe, son établissement de formation et son année de sortie.

#### 3.3.3. Le parcours professionnel

Ce thème fournit des informations sur les activités professionnelles du diplômé au cours de l'année 2000-2001, celles-ci pouvant s'exercer en milieu scolaire ou en dehors. De plus, le diplômé était invité à indiquer les principaux métiers qu'il avait

exercés avant son emploi actuel ainsi que le nombre d'établissements scolaires dans lesquels il avait travaillé jusqu'à son emploi actuel.

#### 3.3.4. Les formations complémentaires

Les diplômés devaient énumérer les formations complémentaires qu'ils ont accomplies avant, pendant ou après leurs études d'éducation physique. De plus, ils étaient invités à exprimer les raisons qui les avaient poussés à les suivre.

#### 3.3.5. Les **compétences** de l'enseignant en éducation physique

Les diplômés déterminaient le degré d'importance qu'ils accordaient à 21 atouts et compétences que devrait théoriquement maîtriser un enseignant. En outre, ils devaient estimer la part du contexte dans lequel ils considéraient les avoir acquis (formation initiale, expérience professionnelle, formation continuée, autres contextes). Le questionnaire est proposé dans l'annexe 6.

#### 3.3.6. Modalités pratiques d'investigation

##### 3.3.6.1. Récolte des données

Grâce à l'appui de la Cellule de Pilotage inter-réseaux, des questionnaires ont été envoyés dans tous les établissements scolaires de la Communauté Wallonie-Bruxelles. A chaque envoi a été jointe une lettre expliquant les objectifs de l'étude. Les chefs d'établissement ont été invités à distribuer les questionnaires aux personnes concernées et à assurer leur retour vers les équipes de recherche. Par ailleurs, ils devaient établir un relevé des diplômés en éducation physique en fonction dans leur établissement (annexe 7). Cette enquête s'est effectuée entre février et avril 2002.

##### 3.3.6.2. Population

Deux mille cinq cent vingt-cinq diplômés en éducation physique provenant de 1091 écoles tous réseaux et niveaux confondus ont répondu à cette enquête. Le taux de retour atteint 40,9 % et peut être considéré comme très élevé pour une enquête du genre.

#### 3.3.7. Procédés d'analyse utilisés

Nous présenterons successivement la méthode de dépouillement des questionnaires, la description des systèmes de catégories, la vérification de fidélité des analyses, les modalités d'encodage des réponses et le traitement statistique des données.

##### 3.3.7.1. La méthode de dépouillement des questionnaires

Nous avons limité notre analyse à la comparaison de deux promotions de diplômés bien distinctes : la première rassemble les diplômés des années 84 et 86 (n = 189), la seconde regroupe les diplômés des promotions 92 à 94 (n = 156). Le

choix de ces deux groupes a été dicté par notre souhait de comparer des enseignants dont l'ancienneté était clairement différenciée. Les questions fermées n'ont posé aucun problème d'encodage. Pour les questions ouvertes, un système de catégories a été élaboré afin de pouvoir classer les différentes réponses. L'analyse préalable de 40 questionnaires nous a permis de créer ces catégories.

#### 3.3.7.2. La description des catégories

Afin de ne pas alourdir le texte, la description des catégories élaborées pour l'analyse des questions ouvertes se trouve en annexe 8.

#### 3.3.7.3. La fidélité des analyses

Le classement par deux analystes des réponses aux questions ouvertes provenant de 40 questionnaires a permis de déterminer un pourcentage d'accords de 95,4%.

#### 3.3.7.4. L'encodage des données

Les réponses de chaque sujet ont été encodées dans une table informatique (Excel) par deux chercheurs différents. Un total de 162 variables a ainsi été pris en compte dans chaque questionnaire.

#### 3.3.7.5. Traitement statistique

Plusieurs méthodes ont été utilisées dans les analyses : comparaisons de proportions, comparaisons de moyennes... Dans l'ensemble du texte, nous avons fixé le seuil de signification statistique des différences à  $p \leq 0,05$ .

## 4. Représentations de l'éducation physique à l'école

### 4.1. Analyse des représentations des étudiants en début de première année, relatives à l'éducation physique dans l'enseignement secondaire

Nous avons demandé aux étudiants de première année de s'exprimer sur les trois aspects principaux qui, selon eux, caractérisent le mieux les cours d'éducation physique qu'ils ont eu l'occasion de suivre durant leurs études secondaires.

Dans un souci de compréhension et de synthèse, les divers arguments et éléments de réponses fournis par notre échantillon ont été rassemblés en sept grandes catégories :

- les contenus de cours,
- les caractéristiques de l'enseignant,
- les éléments en relation avec la vie en société,
- l'ambiance des cours,
- la durée des cours,
- les infrastructures,
- d'autres éléments inclassables dans les six catégories précédentes.

Afin de donner une certaine « coloration » aux réponses des étudiants, chacune des sept catégories précédemment définies a été divisée en trois sous-catégories qualifiées de « neutre », de « positive » ou de « négative » selon ce qui apparaissait dans l'avis du répondant.

Pour mieux comprendre à quoi correspondent ces 21 sous-catégories, voici quelques exemples de réponses pour chacune d'elles :

- les contenus de cours
  - neutre : le répondant se limite à énoncer des contenus de cours comme « *Sports ballons* », « *Football* », « *Natation* » etc...
  - positif : « *Diversité des sports pratiqués* », « *Le niveau était assez bien* », « *On apprend beaucoup de choses* », « *Niveaux de difficultés variés* »...
  - négatif : « *On faisait toujours la même chose* », « *Peu instructifs* »...
- les caractéristiques de l'enseignant
  - neutre : « *Le professeur* » ...
  - positif : « *Conseils permanents du prof* », « *Participation active du professeur* »...
  - négatif : « *Le prof lâchait un ballon et on faisait un match* », « *Prof non qualifié* », « *Professeur peu impliqué* »...
- les éléments en relation avec la vie en société
  - neutre : « *Discipline de vie* »
  - positif : « *Le fait d'apprendre en groupe* », « *Bonne ambiance dans le travail en équipes* »
  - négatif : aucun argument de ce type n'a été émis par les étudiants de première année.

- l'ambiance des cours
  - neutre : « *Assez fatigant* », « *Autonomie dans le cours* »
  - positif : « *Permet de bien se défouler* », « *Cours amusants* »
  - négatif : « *Glandage* », « *Courir en rond, ce n'est pas gai* »
- la durée des cours
  - neutre : « *Le nombre d'heures de gym* », « *Le nombre d'heures consacrées aux sports* »...
  - positif : « *Intensif..., 8 à 9 heures* », « *14 heures d'EP, ça c'était bien : mélange pratiques – théoriques* »
  - négatif : ensemble d'arguments montrant l'insatisfaction du répondant « *L'E.P. était souvent réduite à une demi heure de cours* », « *Trop court, seulement 3 heures par semaine* »...
- les infrastructures
  - neutre : « *On était souvent dehors* »
  - positif : « *Une belle salle multi-sports* », « *Bon matériel mis à notre disposition* »
  - négatif : « *Manque de matériel* », « *Salle de gym vieillotte* »
- autres
  - neutre : « *C'est une façon de vivre et de penser* », « *Une grande culture par rapport aux choses qui nous entourent* »...
  - positif : « *Ca m'a permis de rester en forme* », « *Encouragement à faire un autre sport à côté de mon sport préféré* »...
  - négatif : « *Manque de sérieux dans l'établissement par rapport à ce cours* », « *On n'est pas doué dans tous les sports* »

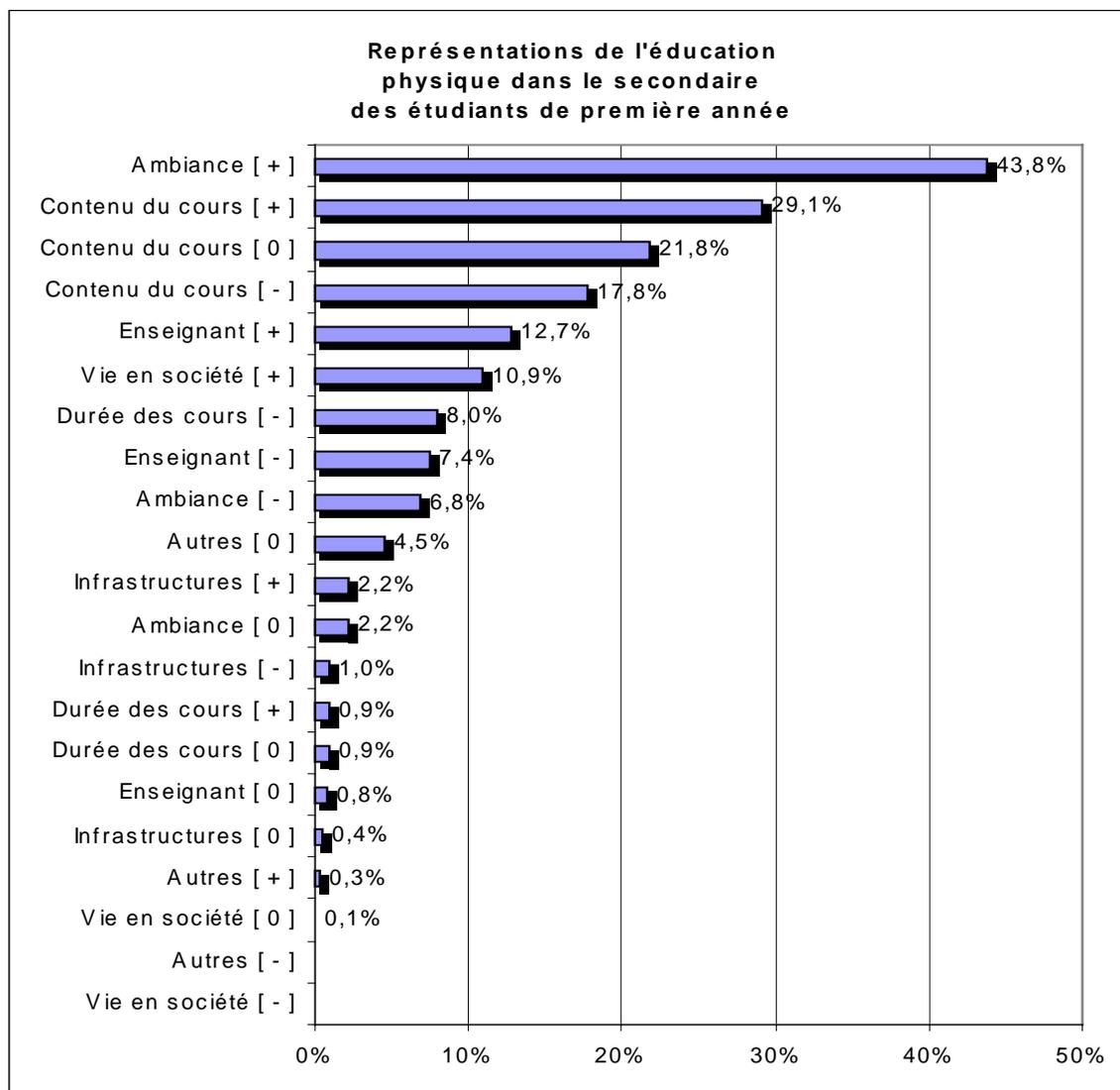


Figure 4-1

#### 4.1.1. Présentation **globale** des résultats

Les pourcentages de la figure ci-dessus correspondent à la proportion de notre échantillon qui a cité le facteur. Quand on les interroge sur ce qu'ont été leurs cours d'éducation physique dans le secondaire, l'élément souligné par le plus grand nombre d'étudiants (43,8%) en début de première année est l'ambiance positive qui régnait au sein de ces cours. Ils ne sont que 6,8% à souligner des éléments relevant d'une ambiance négative pendant ces cours.

Plus de deux étudiants sur trois (68,7%) considèrent que ce sont les contenus des cours qui caractérisent essentiellement les cours d'EP suivis durant leurs études secondaires : 29,1% des étudiants les ont perçus positivement, 17,8% négativement.

Vient ensuite la personnalité de l'enseignant : 12,7% des étudiants interrogés font spontanément et positivement référence à leurs anciens professeurs en tant qu'élément caractéristique des cours d'EP durant leurs études secondaires. Il sont cependant 7,4% à avoir une perception négative de ces enseignants.

Un étudiant sur dix relève positivement les liens entre ces cours et la vie en société.

Soulignons que spontanément, 8% des étudiants regrettent qu'il n'y ait pas eu davantage d'heures consacrées à l'éducation physique et sportive pendant leurs études secondaires.

Concluons en remarquant que pour chaque variable, les avis positifs sont supérieurs aux avis peu tranchés ou aux avis négatifs sauf pour le nombre d'heures. Ce facteur est un facteur un peu à part puisque la version *négative* de cet item signifie le plus souvent que les étudiants regrettent de ne pas avoir eu davantage d'heures d'éducation physique à l'école..., ce qui n'est sans doute pas négatif en soi.

Dans l'étude de Placek et al. (1995), 21% des étudiants caractérisent les cours d'éducation physique suivis pendant leurs études secondaires en citant une discipline sportive (football, basket... ). Dans notre étude, la proportion est fort proche (21,8%). Pour ces étudiants, il semble que l'éducation physique se confonde avec le concept global mais polysémique « sport ». Ce constat semble traduire un vécu alimenté par des contenus empruntés de toute pièce à la culture ambiante sans adaptation spécifique au cadre scolaire. Pour ces élèves, l'expérience du cours d'éducation physique n'a probablement pas été enrichie de pratiques originales susceptibles de laisser quelque trace marquante.

#### 4.1.2. Comparaison selon le **sexe**

Tableau 4-1

Représentations de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Sexe		
	♂ %	♀ %	p
Ambiance du cours [ + ]	43,0	45,5	
Contenu du cours [ + ]	26,5	34,9	*
Contenu du cours [ 0 ]	23,7	17,4	
Contenu du cours [ - ]	17,6	18,3	
Enseignant [ + ]	10,8	17,0	*
Durée des cours [ - ]	8,5	6,8	
Vie en société [ + ]	8,2	17,0	***
Enseignant [ - ]	7,2	7,7	
Ambiance du cours [ - ]	6,1	8,5	
Autres [ 0 ]	4,5	4,7	
Infrastructures [ + ]	2,4	1,7	
Ambiance du cours [ 0 ]	2,2	2,1	

Représentations de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Sexe		
	♂ %	♀ %	p
Durée des cours [ 0 ]	1,3	0,0	
Durée des cours [ + ]	1,1	0,4	
Infrastructures [ - ]	1,1	0,9	
Enseignant [ 0 ]	0,7	0,9	
Infrastructures [ 0 ]	0,6	0,0	
Vie en société [ 0 ]	0,2	0,0	
Autres [ + ]	0,0	0,9	

Les filles se distinguent en soulignant davantage que les garçons l'aspect **positif** des contenus de cours, de leurs anciens professeurs d'éducation physique et surtout des relations entretenues par les cours d'éducation physique suivis dans le secondaire et la vie en société.

#### 4.1.3. Comparaison selon la filière

Tableau 4-2

Représentations de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Filière		
	Universités %	Hautes Ecoles %	p
Ambiance [ + ]	41,7	44,4	
Contenu du cours [ - ]	29,2	14,7	***
Contenu du cours [ + ]	28,0	29,4	
Contenu du cours [ 0 ]	20,8	22,1	
Ambiance [ - ]	12,5	5,3	**
Durée des cours [ - ]	11,9	6,9	
Enseignant [ + ]	11,3	13,0	
Vie en société [ + ]	8,9	11,4	
Enseignant [ - ]	7,1	7,4	
Autres [ 0 ]	3,6	4,8	
Ambiance [ 0 ]	3,0	2,0	
Infrastructures [ + ]	2,4	2,1	
Infrastructures [ - ]	1,2	1,0	
Enseignant [ 0 ]	1,2	0,7	
Autres [ + ]	0,6	0,2	
Durée des cours [ 0 ]	0,0	1,2	
Durée des cours [ + ]	0,0	1,2	
Infrastructures [ 0 ]	0,0	0,5	
Vie en société [ 0 ]	0,0	0,2	

Il est étonnant de constater que près de 42% des universitaires expriment un vécu négatif par rapport au cours vécu au secondaire (contenu + ambiance). Sur quelles bases dès lors s'engagent-ils dans des études qui devraient les amener à exercer une profession par rapport à laquelle leurs repères sont si peu valorisés. Peut-être avec l'ambition d'en changer la réputation par un engagement compétent et dynamique ? Le niveau d'exigences et le point de vue critique de ces étu-

diants seraient-ils à ce point plus élevé que celui des étudiants des Hautes Ecoles ?

#### 4.1.4. Comparaison selon le **type d'enseignement secondaire** suivi par les étudiants

Tableau 4-3

Représentations de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Enseignement secondaire		
	Enseignement général %	Enseignement technique professionnel artistique %	p
Ambiance du cours [ + ]	45,3	41,9	
Contenu du cours [ + ]	29,5	28,4	
Contenu du cours [ 0 ]	22,7	18,9	
Contenu du cours [ - ]	20,8	11,7	**
Enseignant [ + ]	13,6	10,8	
Durée des cours [ - ]	10,2	3,6	**
Vie en société [ + ]	9,3	13,5	
Ambiance du cours [ - ]	7,8	5,4	
Enseignant [ - ]	7,6	7,2	
Autres [ 0 ]	4,9	3,6	
Infrastructures [ + ]	3,0	0,5	*
Ambiance du cours [ 0 ]	2,5	1,8	
Infrastructures [ - ]	0,9	1,4	
Enseignant [ 0 ]	0,8	0,9	
Durée des cours [ + ]	0,6	1,4	
Durée des cours [ 0 ]	0,4	1,4	
Autres [ + ]	0,4	0,0	
Vie en société [ 0 ]	0,2	0,0	
Infrastructures [ 0 ]	0,2	0,5	

Les étudiants qui ont suivi un enseignement secondaire de type général se distinguent des autres par une représentation plus **négative** des contenus des cours d'éducation physique suivis pendant ces études secondaires. Seraient-ils plus critiques que leurs condisciples ou auraient-ils suivi des cours moins palpitants ? Ils sont par contre plus nombreux à se dire **satisfaits** des infrastructures dans lesquelles se déroulaient ces cours. Ils sont aussi plus nombreux à **regretter** de ne pas avoir eu davantage d'heures d'EPS durant leurs études secondaires . Ce regret peut sembler contradictoire par rapport à la critique formulée à l'égard des contenus. Peut-être ces étudiants veulent-ils exprimer le regret de n'avoir pas pu tirer suffisamment parti des richesses potentielles de ce cours.

#### 4.1.5. Comparaison selon que l'étudiant a ou non un **passé dans l'enseignement supérieur**

Aucune différence significative ne distingue les étudiants qui sont pour la première fois dans l'enseignement supérieur des autres. Leurs représentations des cours

d'éducation physique et sportive suivis durant leurs études secondaires sont équivalentes.

4.1.6. Comparaison selon que l'étudiant a ou non **doublé** une ou plusieurs fois durant ses **études secondaires**

Tableau 4-4

Représentations de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Redoublement durant les études secondaires		
	Oui %	Non %	p
Ambiance du cours [ + ]	42,7	45,5	
Contenu du cours [ + ]	28,5	29,9	
Contenu du cours [ 0 ]	23,4	19,6	
Contenu du cours [ - ]	21,0	13,0	**
Enseignant [ + ]	13,2	12,0	
Durée des cours [ - ]	10,0	5,0	*
Vie en société [ + ]	9,1	13,3	
Ambiance du cours [ - ]	8,5	4,3	*
Enseignant [ - ]	8,3	6,0	
Autres [ 0 ]	5,1	3,7	
Infrastructures [ + ]	2,5	1,7	
Ambiance du cours [ 0 ]	1,7	3,0	
Infrastructures [ - ]	1,1	1,0	
Enseignant [ 0 ]	0,6	1,0	
Vie en société [ 0 ]	0,2	0,0	
Durée des cours [ 0 ]	0,2	2,0	*
Infrastructures [ 0 ]	0,2	0,7	
Durée des cours [ + ]	0,0	2,3	***
Autres [ + ]	0,0	0,7	

Les étudiants qui ont recommencé une ou plusieurs années de leurs études secondaires sont plus **négatifs** que les autres sur une série de caractéristiques relatives aux cours d'EPS suivis durant leurs études secondaires :

- les contenus de cours les ont beaucoup moins satisfaits,
- l'ambiance des cours leur est apparue de façon plus négative,
- paradoxalement, ils sont deux fois plus nombreux que ceux qui n'ont pas doublé à **regretter** de ne pas avoir eu suffisamment de temps d'éducation physique durant leurs études secondaires ! Cette dernière différence est encore accentuée par le fait que les étudiants qui n'ont pas doublé se disent beaucoup plus largement satisfaits que ceux qui ont doublé, par la quantité d'heures d'EPS qu'ils ont eue à leur programme durant leurs études secondaires.

Nous formulons l'hypothèse selon laquelle, ayant rencontré l'échec, ces étudiants conserveraient un certain nombre de griefs à l'égard de la qualité de la formation reçue dans le secondaire. Ils tendraient ainsi à justifier leurs échecs passés en les attribuant à la structure qui les accueillait.

4.1.7. Comparaison selon le **réseau** d'enseignement fréquenté

Tableau 4-5

Représentations de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Réseau		
	Libre %	Officiel %	p
Ambiance du cours [ + ]	44,5	43,4	
Contenu du cours [ + ]	28,6	29,3	
Contenu du cours [ - ]	22,1	15,3	*
Contenu du cours [ 0 ]	16,6	25,0	**
Vie en société [ + ]	9,7	11,6	
Durée des cours [ - ]	9,3	7,2	
Enseignant [ + ]	8,3	15,3	**
Ambiance du cours [ - ]	7,6	6,4	
Enseignant [ - ]	6,9	7,6	
Infrastructures [ + ]	4,1	1,0	**
Autres [ 0 ]	3,4	5,2	
Ambiance du cours [ 0 ]	3,1	1,7	
Durée des cours [ + ]	1,0	0,8	
Infrastructures [ - ]	1,0	1,0	
Enseignant [ 0 ]	0,7	0,8	
Vie en société [ 0 ]	0,3	0,0	
Durée des cours [ 0 ]	0,3	1,2	
Autres [ + ]	0,3	0,2	
Infrastructures [ 0 ]	0,0	0,6	

Les étudiants du réseau libre ont une représentation des cours d'éducation physique dans le secondaire en général plus **négative** que les étudiants du réseau officiel. Cette perception se marque essentiellement au travers des contenus de cours et des professeurs. Ces étudiants mettent aussi davantage l'accent sur la qualité des infrastructures sportives dont ils ont bénéficié durant leur scolarité secondaire. Pourrait-on aller jusqu'à penser que l'éducation physique bénéficie d'un statut moins valorisé chez les élèves du réseau libre que chez ceux de l'officiel ?

#### 4.2. Comparaison des représentations des étudiants de première et de dernière année sur le rôle de l'éducation physique à l'école

Il a été demandé aux étudiants de première année comme à ceux de dernière année ce qu'ils pensaient du rôle du cours d'éducation physique à l'école.

L'ensemble des réponses fournies a été synthétisé en 10 facteurs représentatifs de la fonction de l'éducation physique à l'école :

- répondre au besoin de mouvement : « *Se défouler* », « *Se dépenser* », « *S'extérioriser* »,
- se détendre : « *Déstresser* », « *S'amuser* », « *Se divertir* », « *Se laisser vivre* »,
- inviter au mouvement : « *Inciter à bouger* », « *Permettre de ne pas rester inactif* », « *Faire du sport* », « *Ne pas seulement rester assis devant l'ordi* »,
- développer le corps : « *Entretenir sa condition physique* », « *Apprendre certaines techniques sportives* », « *Atteindre des aptitudes minimales* »,
- donner le goût du sport : « *Se découvrir une passion* », « *Donner envie de commencer un sport* »,
- apprendre à vivre en société : « *Apprendre le fair-play* », « *Donner l'esprit d'équipe* », « *Donner le sens moral* », « *Apprendre à collaborer* »
- apprendre à mieux se connaître : « *Améliorer son schéma corporel* », « *Voir nos failles* », « *Comprendre le fonctionnement de son corps* »,
- améliorer le climat scolaire : « *Empêcher la violence en se défoulant* », « *Rendre l'école plus agréable* », « *Améliorer les contacts prof-élèves* »,
- favoriser la qualité de vie : « *Education à la santé* », « *Epanouissement global de l'individu* », « *Eveil global de l'enfant* »,
- autres : « *Ne sert pas à grand chose* », « *Développer le sport* », « *Se dépasser* », « *Etre dehors* », « *A apprendre* », « *Se forger une personnalité tout au long des études* ».

#### 4.2.1. Ensemble de l'échantillon

Tableau 4-6

Représentations du rôle de l'éducation physique à l'école	Années d'études			
	Première %	Dernière %	Totaux %	p
Favoriser la qualité de vie	38,0	53,8	42,0	***
Développer le corps	33,9	25,0	31,6	**
Se détendre	23,8	7,3	19,6	***
Donner le goût du sport	20,7	33,1	23,8	***
Répondre au besoin de mouvement	19,6	10,4	17,3	***
Apprendre à vivre en société	15,2	26,9	18,2	***
Inviter au mouvement	12,9	8,8	11,9	
Autres	9,6	16,5	11,3	**
Apprendre à mieux se connaître	6,6	12,3	8,0	**
Améliorer le climat scolaire	1,6	1,9	1,6	

Les pourcentages du tableau qui précède correspondent à la proportion d'étudiants qui a mentionné chacune des catégories.

Au **début des études**, dans un ordre décroissant d'importance, les étudiants considèrent que l'éducation physique à l'école a essentiellement pour fonction de :

- favoriser la qualité de vie,
- viser le développement corporel,
- se détendre,
- donner le goût du sport,
- répondre au besoin de mouvement,
- apprendre à vivre en société,
- inviter au mouvement.

A la **fin des études**, dans un ordre décroissant d'importance, les étudiants considèrent que l'éducation physique à l'école a surtout pour fonction de :

- favoriser la qualité de vie,
- donner le goût du sport,
- apprendre à vivre en société,
- développer le corps,
- autres,
- apprendre à mieux se connaître,
- répondre au besoin de mouvement.

On voit que l'avis des étudiants de dernière année diffère très largement de celui des étudiants de première année. Seuls, deux facteurs ne sont pas significativement différents. Tous les autres diffèrent de manière hautement ou très hautement significative.

Le développement de la qualité de vie est le facteur principal tant en début qu'en fin d'études mais il est, et de très loin, bien plus souvent cité par les étudiants en fin de cycle.

Donner le goût du sport et apprendre à vivre en société sont des facteurs beaucoup plus souvent cités par les étudiants de dernière année que par ceux de première.

Développer le corps, apprendre à se mieux connaître, répondre au besoin de mouvement et à celui de se détendre passent par contre au second plan à la fin des études alors qu'ils apparaissent comme des plus importants chez les étudiants en début de première année.

Il semble évident que le cursus de la formation initiale a très largement fait évoluer les représentations des étudiants quant au rôle joué par l'éducation physique en milieu scolaire.

Selon Graham et al. (1993), les conceptions de l'éducation physique des étudiants entrants sont générales et visent principalement la bonne forme physique et la santé. Les étudiants aguerris, quant à eux, se centrent plus sur l'aspect pédagogique et mettent en exergue l'acquisition d'habiletés motrices.

Dans son étude portant sur des étudiants en éducation physique de l'UCL, Ligot (1995) relève comme seule différence significative entre entrants et sortants, le développement psychomoteur de plus en plus cité au long des quatre années de formation.

Des étudiants intéressés par l'enseignement ont choisi par ordre décroissant d'importance l'amusement, le développement de compétences sportives et sociales, et la forme physique comme les principaux objectifs de l'éducation physique (Hutchinson, cité par Placek et al., 1995). Contribuer au développement psychomoteur serait le rôle le plus important de l'éducateur physique, selon les sujets interrogés par Griffin et al. (2000). Son second rôle serait ensuite le développement des domaines cognitifs et affectifs.

#### 4.2.2. Analyse selon le **sexe**

Tableau 4-7

Représentations du rôle de l'éducation physique à l'école	Sexe					
	Première année			Dernière année		
	♂ %	♀ %	p	♂ %	♀ %	p
Favoriser la qualité de vie	39,1	35,3		56,9	49,5	
Développer le corps	33,4	34,9		26,1	23,4	
Se détendre	21,7	28,5	*	6,5	8,4	
Donner le goût du sport	20,8	20,4		33,3	32,7	
Répondre au besoin de mouvement	17,3	25,1	*	7,8	14,0	
Apprendre à vivre en société	13,5	19,1		22,9	32,7	
Inviter au mouvement	12,1	14,9		8,5	9,3	
Autres	8,5	11,9		20,3	11,2	
Apprendre à mieux se connaître	6,1	7,7		13,7	10,3	
Améliorer le climat scolaire	2,0	0,4		1,3	2,8	

Nous ne relevons que peu de différences entre filles et garçons. En début de première année, parmi les différentes fonctions de l'éducation physique à l'école, les filles soulignent davantage que les garçons la recherche de détente et une réponse au besoin de mouvement.

En dernière année, suite à la formation, plus aucune différence n'apparaît entre les filles et les garçons.

#### 4.2.3. Analyse selon la **filière** d'études

Tableau 4-8

Représentations du rôle de l'éducation physique à l'école	Filière					
	Première année			Dernière année		
	Universités %	Hautes Ecoles %	p	Universités %	Hautes Ecoles %	p
Développer le corps	32,7	34,2		22,7	25,5	
Donner le goût du sport	32,7	17,3	***	34,1	32,9	
Favoriser la qualité de vie	27,4	40,9	**	43,2	56,0	
Se détendre	24,4	23,6		2,3	8,3	
Inviter au mouvement	22,0	10,4	***	11,4	8,3	
Répondre au besoin de mouvement	17,9	20,1		6,8	11,1	

Représentations du rôle de l'éducation physique à l'école	Filière					
	Première année			Dernière année		
	Universités %	Hautes Ecoles %	p	Universités %	Hautes Ecoles %	p
Apprendre à vivre en société	15,5	15,2		29,5	26,4	
Apprendre à mieux se connaître	6,5	6,5		9,1	13,0	
Autres	5,4	10,7	*	20,5	15,7	
Améliorer le climat scolaire	0,6	1,8		2,3	1,9	

Les étudiants en début de première candidature considèrent davantage que les étudiants de première année des Hautes Ecoles que le rôle de l'éducation physique à l'école est de faire pratiquer et donner le goût du sport. A contrario, les étudiants de première année des Hautes Ecoles pensent davantage que ceux de l'Université que l'éducation physique à l'école a pour fonction de favoriser la qualité de la vie.

En dernière année, plus aucune différence n'apparaît entre les étudiants qu'ils sortent des Hautes Ecoles ou de l'Université.

#### 4.2.4. Analyse selon le type d'enseignement suivi lors des **études secondaires**

Aucune différence ne peut être mise en évidence entre les étudiants quant aux fonctions de l'éducation physique à l'école selon qu'ils ont suivi un enseignement secondaire de type général ou de type technique, artistique ou professionnel.

#### 4.2.5. Analyse selon que l'étudiant est pour la première fois ou non en première année de l'enseignement supérieur

Tableau 4-9

Représentations du rôle de l'éducation physique à l'école	Première année dans l'enseignement supérieur		
	Première année		
	Oui %	Non %	p
Favoriser la qualité de vie	34,4	44,3	**
Développer le corps	32,5	36,5	
Se détendre	26,4	19,1	*
Donner le goût du sport	21,3	19,5	
Répondre au besoin de mouvement	21,1	16,3	
Apprendre à vivre en société	14,9	16,0	
Inviter au mouvement	12,9	13,1	
Autres	8,8	10,6	
Apprendre à mieux se connaître	6,3	7,1	
Améliorer le climat scolaire	1,4	1,8	

Cette analyse ne concerne bien entendu que les étudiants commençant leurs études. On voit que les étudiants qui ont déjà un passé dans l'enseignement supé-

rieur considèrent davantage que ceux qui y sont pour la première fois qu'une des fonctions de l'éducation physique à l'école est de favoriser la qualité de la vie. A l'inverse, ceux qui sont pour la première fois en première année de l'enseignement supérieur estiment davantage que les autres qu'une des fonctions de cet enseignement est de contrecarrer les tensions des élèves.

4.2.6. Analyse selon que l'étudiant a ou non **redoublé** une ou plusieurs fois durant ses **études secondaires** et selon le **niveau de formation de ses parents**

Aucune différence ne peut être mise en évidence entre les étudiants quant aux fonctions de l'éducation physique à l'école selon qu'ils ont, ou non, recommencé une ou plusieurs années de leur scolarité secondaire. De même l'analyse selon le niveau de formation du père ou de la mère ne permet pas non plus de mettre de différences significatives en évidence.

4.2.7. Analyse selon le **réseau** fréquenté

Tableau 4-10

Représentations du rôle de l'éducation physique à l'école	Réseau					
	Première année			Dernière année		
	Libre %	Officiel %	p	Libre %	Officiel %	p
Favoriser la qualité de vie	36,6	38,8		52,5	55,0	
Développer le corps	29,3	36,6	*	20,8	28,6	
Donner le goût du sport	24,5	18,4	*	37,5	29,3	
Répondre au besoin de mouvement	21,7	18,4		7,5	12,9	
Se détendre	20,7	25,6		6,7	7,9	
Inviter au mouvement	19,3	9,1	***	10,8	7,1	
Apprendre à vivre en société	16,2	14,7		25,0	28,6	
Autres	11,0	8,7		16,7	16,4	
Apprendre à mieux se connaître	6,6	6,6		16,7	8,6	
Améliorer le climat scolaire	1,4	1,7		0,0	3,6	

Les étudiants de première année du réseau officiel insistent davantage que ceux du réseau libre sur le développement corporel en tant que fonction importante de l'éducation physique à l'école. Ceux du libre au contraire, soulignent davantage le développement du goût du sport et surtout l'invitation au mouvement.

En dernière année, plus aucune différence n'apparaît entre les étudiants. Peut-on attribuer ce nivellement des résultats à l'influence des formations sans doute relativement peu différentes dans leurs options fondamentales.

### **Synthèse : Représentations de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire**

Les représentations des étudiants de première année sont prioritairement marquées par l'ambiance positive (43,8%) qui règne au sein des cours. Elles sont caractérisées en second par le contenu des cours avec, en ordre décroissant, une perception positive (29,1%), puis neutre (21,8%) et enfin négative (17,8%). La personnalité de l'enseignant n'influence positivement la représentation que de 12,7% d'entre eux et négativement 7,4%.

Les représentations des filles se distinguent de celles des garçons par une perception plus positive tant des contenus, de la personnalité des enseignants que de la perception qu'elles ont des relations du cours d'éducation physique avec la vie en société. Par ailleurs, les étudiants engagés dans le cycle universitaire jugent plus sévèrement les cours qu'ils ont suivis durant leurs études secondaires, semblant ainsi témoigner d'un plus grand niveau d'exigence. Cette même observation peut se faire pour les étudiants issus de l'enseignement général.

L'évolution des représentations de la première à la dernière année est assez nette et peut se résumer par :

- un souci plus élevé encore en dernière année de voir le cours d'éducation physique favoriser le développement de la qualité de vie,
- l'importance accrue accordée à la possibilité de donner le goût du sport par le cours d'éducation physique,
- l'accent davantage mis sur la nécessité d'apprendre à vivre en société dans le cadre du cours d'éducation physique,
- une importance moindre accordée en fin d'études au développement du corps, à une meilleure connaissance de soi, à la nécessité de répondre au besoin de mouvement et à se détendre dans le cadre du cours d'éducation physique.

## 5. Représentations de l'enseignant en éducation physique

### 5.1. Importance des fonctions du professeur d'éducation physique en milieu scolaire

Les données proviennent des réponses fournies aux questions n° 16 (première année) et n° 12 (dernière année). Les scores sont compris entre les extrémités d'un continuum où **6** correspond à « **Très important** » et « **Pas important du tout** » vaut **1**. Une deuxième source de données relève d'une sélection de la fonction qui paraît essentielle aux répondants. Ceci indique la fonction la plus importante dans l'esprit des étudiants.

#### 5.1.1. Ensemble de l'échantillon

Dans les deux groupes, la fonction « Educateur » est la plus importante des trois, l'orientation centrée sur la recherche de performances étant considérée comme nettement moins importante (Tableau 5-1). Ceci met clairement en évidence que les étudiants envisagent l'éducation physique sous son aspect humaniste et n'accordent à l'accent sportif de la formation qu'une importance mineure. Nous pouvons poser l'hypothèse qu'ils réservent cette dernière orientation à des contextes extrascolaires (clubs, activités parascolaires, ...). Les disciplines sportives seraient dès lors utilisées comme des outils visant à atteindre un développement moteur harmonieux chez les élèves. Cette optique cadre étroitement avec les objectifs du programme de l'éducation physique scolaire.

Tableau 5-1

Fonctions	Année d'études		
	Première Max/6	Dernière Max/6	p
Educateur	5,54	5,74	**
Animateur	5,30	4,9	***
Entraîneur	3,80	3,53	***

Le choix par les étudiants de la fonction principale confirme totalement ce qui vient d'être mis en évidence. En effet, la fonction d'educateur est choisie de manière préférentielle comme la plus importante et cette situation se marque davantage en fin d'études ( $p < 0,001$ ). Il convient de noter aussi la réduction très nette du choix des fonctions d'animateur et d'entraîneur (Tableau 5-2).

Tableau 5-2

Fonctions	Année d'études		
	Première %	Dernière %	p
Educateur	56,0	80,8	***
Animateur	36,2	17,6	***
Entraîneur	7,8	1,6	***

L'analyse de la littérature faisait apparaître que dans certains pays, notamment aux Etats-Unis, la fonction d'entraîneur constitue un élément d'attraction nette-

ment plus marqué (Schempp & Gruber, 1992). Elle apparaît également assez importante dans un pays comme le Portugal (Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz & Pestana, 1996). Les étudiants de la Communauté française s'en écartent très nettement. Le contexte des relations entre la pratique sportive compétitive et l'école, très différent dans les deux milieux se trouve probablement à l'origine de la divergence. La perception par les étudiants du peu de débouchés professionnels dans le milieu sportif se renforce probablement avec l'évolution dans les études. On constate également qu'au Portugal, en fin de formation, les étudiants avaient replacé l'accent sur les fonctions d'enseignant (Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz & Pestana, 1996).

Il est clair que la formation suivie dans les différentes institutions en éducation physique renforce ces opinions. L'importance accordée à la fonction éducative augmente de manière significative (+ 0,20 ;  $p < 0,001$ ) tandis que les deux autres diminuent également de manière significative (- 0,40 pour l'animation,  $p < 0,001$  ; - 0,27 pour l'entraînement,  $p = 0,002$ ). Dans la littérature internationale, plusieurs publications insistent sur le peu de changements survenant chez les étudiants pendant leur formation et notamment leur préparation professionnelle (Zeichner, 1980 ; Locke, 1979 ; Lawson, 1986). Ces auteurs insistent sur l'influence prédominante de la pré-socialisation à la profession.

La réduction plus nette de la fonction d'animation pourrait être associée à une connotation relativement péjorative attribuée aux notions de défoulement, délassement et divertissement auxquelles elle fait référence. Côté plus de professionnels, étant plus impliqués dans des responsabilités pédagogiques et soumis à l'influence de leurs formateurs qui ne manquent certainement pas de mettre en exergue le sérieux de la tâche des enseignants, les étudiants de dernière année modifieraient leur représentation à l'égard des fonctions de l'enseignant.

#### 5.1.2. Analyse selon le **sexe**

En début de formation, les étudiants des deux sexes accordent la même importance à la fonction éducative (Tableau 5-3). La similitude d'importance de la fonction s'est maintenue à l'issue de la formation. En revanche, les **filles** attribuent significativement plus d'importance à l'animation tandis que leurs **condisciples masculins** privilégient davantage la fonction d'entraîneur. Ceci correspond assez bien à l'implication plus marquée des garçons dans la vie associative et dans les activités compétitives (Ledent, Cloes, Telama, Almond, Diniz & Piéron, 1997). Il est intéressant de noter que leurs études leur permettent de modifier cette opinion et de gommer les différences d'opinions relatives aux fonctions.

Tableau 5-3

Fonctions	Sexe					
	Première année			Dernière année		
	♂ Max/6	♀ Max/6	p	♂ Max/6	♀ Max/6	p
Educateur	5,54	5,56		5,73	5,76	
Animateur	5,22	5,35		4,85	4,97	
Entraîneur	3,88	3,63	**	3,53	3,53	

Lorsqu'ils s'engagent dans les études, filles et garçons confèrent le même poids à la fonction d'éducateur. En revanche, ils ne choisissent différemment les fonctions d'animateur et d'entraîneur qu'en fin d'études, conformément à l'importance qu'ils leur accordent. En fin de formation, la proportion de choix de la fonction d'animateur a été considérablement réduite (Tableau 5-4). Remarquons que les filles ne proposent jamais la fonction d'entraîneur comme la plus importante. Nous pourrions l'expliquer par les rares débouchés existant dans le domaine. En outre, le statut du sport féminin reste très limité et sous l'influence de valeurs culturelles bien ancrées. Malgré certains décrets, l'encadrement administratif des clubs sportifs reste essentiellement masculin. L'encadrement sportif est lui aussi principalement assuré par des hommes.

Tableau 5-4

Fonctions	Sexe					
	Première année			Dernière année		
	♂ %	♀ %	p	♂ %	♀ %	p
Educateur	55,6	56,9		79,5	82,7	
Animateur	33,8	41,8	*	17,8	17,3	
Entraîneur	10,5	1,3	***	2,7	0,0	

### 5.1.3. Analyse selon la filière

Dans les deux filières, les étudiants de première année ne se distinguent pas quant à l'importance de la fonction éducative de l'enseignement en éducation physique (Tableau 5-5). En revanche, une différence significative est relevée entre les étudiants de première année selon la filière suivie. Ceux des Hautes Ecoles attribuent davantage d'importance à l'animation alors que les universitaires privilégient l'orientation « entraînement ».

Tableau 5-5

Fonctions	Filière					
	Première année			Dernière année		
	Universi- tés Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p	Universi- tés Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p
Educateur	5,49	5,56		5,75	5,74	
Animateur	5,11	5,3	**	4,84	4,91	

Fonctions	Filière					
	Première année			Dernière année		
	Universi- tés Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p	Universi- tés Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p
Entraîneur	4,02	3,74	*	3,44	3,55	

En fin de formation, nous ne constatons plus aucune différence. Remarquons une diminution très nette de l'importance accordée à la fonction d'entraîneur chez les universitaires. Il est possible que les notions approfondies relatives aux principes de l'entraînement sportif de haut niveau contribuent à leur faire prendre conscience combien il est peu opportun d'envisager de poursuivre des objectifs d'entraînement dans le cadre d'un cours d'éducation physique ou encore de considérer le domaine sportif parmi les débouchés professionnels accessibles.

Lorsque l'on compare le choix des étudiants selon la filière d'étude, des différences n'apparaissent qu'en début de formation pour les fonctions d'animateur et d'entraîneur (Tableau 5-6). Ces résultats valident ceux qui proviennent de l'analyse du degré d'importance accordé à chaque fonction.

En dernière année, ces différences disparaissent, rappelant cette tendance à l'« isomorphisme » que nous avons déjà mise en évidence à plusieurs reprises.

Tableau 5-6

Fonctions	Filière					
	Première année			Dernière année		
	Universi- tés %	Hautes Ecoles %	p	Universi- tés %	Hautes Ecoles %	p
Educateur	60,6	54,7		90,9	78,6	
Animateur	27,3	38,8	**	9,1	19,4	
Entraîneur	12,1	6,5	***	0,0	1,9	

#### 5.1.4. Analyse selon le type d'enseignement suivi lors des **études secondaires**

La proportion d'étudiants issus de l'enseignement général est supérieure à celle de ceux ayant suivi une autre orientation. En première année, le rapport est de 2,4 mais il passe à 3,5 en dernière année. Ceci indiquerait que les études supérieures en éducation physique représentent une épreuve plus difficile à surmonter par les jeunes disposant d'une formation théorique moins poussée.

Aucune différence significative n'apparaît toutefois entre les deux groupes à propos de l'identification des fonctions importantes de l'enseignant en éducation physique. Cette situation se retrouve tant au début des études supérieures qu'à la fin. Il est raisonnable d'admettre que les élèves du secondaire disposent des mêmes références en matière de pratique de l'éducation physique.

En première année, les étudiants issus de l'enseignement général choisissent significativement plus souvent la fonction « éducateur » que leurs condisciples provenant des sections technique, professionnelle et artistique (58,7 Vs 50,5% ;  $p = 0,05$ ) (Tableau 5-7). Inversement, ces derniers sont proportionnellement plus nombreux à accorder une grande importance à l'animation (43,9 Vs 32,7% ;  $p = 0,006$ ). Ces constatations tendent à aller à l'encontre des résultats présentés précédemment. Elles pourraient refléter des options de formation différentes, axées surtout sur une image plus scolaire de l'éducation physique dans le chef des étudiants issus du général alors qu'elle est associée à des aspects plus récréatifs chez les autres.

Tableau 5-7

Fonction	Enseignement secondaire					
	Première année			Dernière année		
	Général %	Technique Professionnel Artistique %	p	Général %	Technique Professionnel Artistique %	p
Educateur	58,7	50,5	*	83,2	70,9	
Animateur	32,7	43,9	**	15,8	25,5	
Entraîneur	8,6	5,7		1,1	3,6	

#### 5.1.5. Comparaison selon d'autres variables indépendantes

Les étudiants de première année sont majoritairement des primants, issus directement du secondaire (63,6%). Les résultats relevés dans cette comparaison ne concernent évidemment que les étudiants de première année. Ils ne soulignent aucune différence significative entre ceux qui proviennent du secondaire et les autres. Les éventuelles expériences dans l'enseignement supérieur ne paraissent pas influencer cet aspect de la représentation du métier de l'enseignant en éducation physique.

Aucune différence significative n'apparaît entre les deux groupes d'étudiants qui ont redoublé dans le secondaire, tant en première année qu'en dernière. Ceci permettrait de considérer que les étudiants dont le parcours scolaire est plus difficile ne se caractérisent pas par une opinion moins « sérieuse » de la fonction d'enseignant en éducation physique. Il est probable que l'intérêt commun à l'égard de cette orientation soit à la base de cette situation.

En première année, 45,6% des étudiants rapportent que leur père a effectué des études supérieures. Pour 50,2% d'entre eux, la mère se trouve dans les mêmes conditions. Ces proportions augmentent nettement lorsque l'on considère les étudiants de dernière année : 58,2% pour le père et 53,7% pour la mère. Le niveau d'études des parents semble ainsi jouer un rôle dans la réussite des étudiants inscrits en éducation physique.

La représentation des fonctions des enseignants ne présente aucune différence selon le niveau de formation des parents. Ceci se vérifie aussi bien lorsque les étudiants commencent leurs études que lorsqu'il les achèvent.

**Synthèse : importance des fonctions du professeur d'éducation physique en milieu scolaire**

Dans toutes les comparaisons, la fonction d'éducateur est choisie de manière préférentielle comme la plus importante et cette situation se marque davantage en fin d'études ( $p < 0,001$ ). Il convient de noter aussi la réduction très nette du choix des fonctions d'animateur et d'entraîneur.

En début comme en fin de formation, les étudiants des deux sexes accordent la même importance à la fonction éducative. En revanche, les filles attribuent significativement plus d'importance à l'animation tandis que leurs condisciples masculins privilégient davantage la fonction d'entraîneur.

Dans les deux filières de formation, les étudiants de première année ne se distinguent pas quant à l'importance de la fonction éducative de l'enseignement en éducation physique. En revanche, une différence significative est relevée entre les étudiants de première année selon la filière suivie. Ceux des Hautes Ecoles attribuent d'importance à l'animation alors que les universitaires privilégient l'orientation « entraînement ». En fin de formation, nous ne constatons plus aucune différence.

En première année, les étudiants issus de l'enseignement général choisissent significativement plus souvent la fonction « éducateur » que leurs condisciples provenant des sections technique, professionnelle et artistique. Inversement, ces derniers sont proportionnellement plus nombreux à accorder une grande importance à l'animation. Ces différences pourraient refléter des options de formation différentes, axées surtout sur une image plus scolaire de l'éducation physique dans le chef des étudiants issus du général alors qu'elle est associée à des aspects plus récréatifs chez les autres.

Aucune différence significative n'apparaît dans les autres comparaisons.

## 5.2. Qualités principales d'un bon professeur d'éducation physique

Les résultats proviennent de l'analyse des réponses des étudiants à la question ouverte n°18 (première année) ou n°13 (dernière année). Les valeurs correspondent au pourcentage d'étudiants ayant cité la catégorie parmi les six possibilités de réponses offertes.

### 5.2.1. Analyse selon l'année d'études

Sans compter la catégorie « Autres », 19 catégories ont été développées à partir des réponses fournies par les étudiants à une question ouverte. En nous basant sur la proportion d'étudiants les proposant parmi leurs réponses, nous distinguons quatre groupes de qualités :

- Catégories proposées par plus de 30% des étudiants : proche des jeunes (50,5%), dynamique, motivé (48,3%), bon pédagogue (44,4%), enjoué, de bonne humeur (35,6%), patient, tolérant (32,2%).
- Catégories proposées par 20 à 30% des étudiants : sportif, en bonne santé (28,3%), a de l'autorité (26,2%), possède des qualités morales (21,4%).
- Catégories proposées par 10 à 20% des étudiants : créatif, imaginatif (11,6%) connaît sa matière (10,3%).
- Catégorie proposée par moins de 10% des étudiants : aime enseigner (9,3%) ; organisé, méthodique (8%), travaille beaucoup, se dévoue (7,3%), bonne formation, cultivé (6,5%), aime sa matière (6,1%), sens de l'humour (4,5%) ; pas trop d'autorité (2,8%) ; réfléchit sur sa pratique (2,5%), confiant (1,3%).

En début et fin de formation, les qualités que les étudiants attribuent au bon professeur d'éducation physique présentent des profils hiérarchiques très proches. Toutefois, plusieurs différences significatives s'observent sur des items particuliers (Tableau 5-8).

Tableau 5-8

Qualités principales d'un bon professeur d'éducation physique (question ouverte)	Année d'études		
	Première %	Dernière %	p
Proche des jeunes	48,4	56,5	*
Dynamique, motivé	44,7	58,8	***
Bon pédagogue	42,8	49,2	
Enjoué, de bonne humeur	39	25,4	***
Patient, tolérant	32	32,7	
Sportif, en bonne santé	29,8	23,8	
A de l'autorité	26,5	25,4	
Possède des qualités morales	22,1	19,2	
Aime enseigner	9,7	8,1	
Connaît la matière	8,7	15	**
Créatif, imaginatif	8,5	20,8	***
Organisé, méthodique	7,5	9,6	
Travaille beaucoup, se dévoue	7,1	7,7	
Aime sa matière	6,3	5,4	
Bonne formation, cultivé	5,8	9,6	*
Sens de l'humour	4,8	5	

Qualités principales d'un bon professeur d'éducation physique (question ouverte)	Année d'études		
	Première %	Dernière %	p
Pas trop d'autorité	3,6	0,4	**
Réfléchit sur sa pratique	1,9	4,2	*
Confiant	1,6	0,4	
Autres	19,3	23,5	

En fin d'études, il apparaît qu'un plus grand nombre d'étudiants mentionne des qualités relationnelles. Ceci souligne l'intérêt accordé au contact avec les jeunes et à leur compréhension. Le caractère d'interaction continue entre l'enseignant et l'élève, une caractéristique essentielle de l'enseignement, apparaît très clairement dans les choix prioritaires. Notons qu'ils sont très nettement orientés vers les qualités personnelles des étudiants comme d'autres auteurs ont pu le constater (Schempp, 1985). Cette centration sur ses propres qualités se rencontre également lorsque le jeune enseignant analyse les sources de difficultés qu'il pense affronter avec les élèves. Il tend à ne pas considérer sa propre responsabilité (Piéron & Carreiro da Costa, 1995).

Parallèlement, en fin de formation, les étudiants sont significativement plus nombreux à mentionner les catégories « Proche des jeunes » et « Dynamique, motivé ». Ceci porte à croire qu'au cours de leur formation, les étudiants développent une plus grande connaissance des tâches d'enseignement et deviennent plus aptes à s'exprimer à leur sujet.

Les qualités professionnelles directement liées aux connaissances spécifiques recueillent moins de suffrages (« Connaît sa matière » ; « Organisé » ; « Méthodique » ; « Bonne formation, cultivé » ; « Réfléchit sur sa pratique ». Ceci trouverait son origine dans un manque d'expérience en matière de pratique professionnelle. Cette hypothèse tend à se vérifier lorsque l'on considère que ces quatre catégories sont significativement citées plus fréquemment par les étudiants de dernière année. Ayant davantage d'expérience pédagogique, acquise notamment dans le cadre de leurs stages, les étudiants plus âgés prennent ainsi conscience de l'intérêt des compétences plus pédagogiques. On pourrait penser qu'il existe dans ces choix une certaine contradiction avec les fonctions d'enseignant retenues en priorité. Il existe certainement un défi pour les formateurs de développer les compétences telles qu'elles apparaissent dans le décret qui les définit. Nous pensons particulièrement à la maîtrise « *des savoirs disciplinaires qui justifient l'action pédagogique* ».

### 5.2.2. Analyse selon le **sexe**

L'analyse séparée des filles et des garçons fait apparaître plusieurs différences sensibles encourues pendant la formation (Tableau 5-9). Il se confirme que l'évolution des opinions sur les qualités principales d'un professeur d'éducation physique s'est traduite par des modifications assez nettes pour plusieurs catégories de représentation :

- Chez les garçons, la proximité des jeunes, la qualité de bon pédagogue, le dynamisme et la motivation, la patience et la tolérance, la créativité et le caractère imaginaire, la bonne formation et la culture recueillent des choix en plus fort pourcentage en fin de formation. En revanche, on constate un recul relativement net du caractère enjoué, de la qualité de sportif.
- Chez les filles, les modifications sont de moindre amplitude, à l'exception de la créativité et de l'imagination ou encore de la connaissance de la matière. Le caractère enjoué ou la patience et la tolérance recueillent moins de choix en fin de formation.

Tableau 5-9

Qualités principales d'un bon professeur d'éducation physique (question ouverte)	Sexe					
	Première année			Dernière année		
	♂ %	♀ %	p	♂ %	♀ %	p
Proche des jeunes	46	54	*	57,5	55,1	
Bon pédagogue	43,8	40,4		51	46,7	
Patient, tolérant	30,8	34,9		36,6	27,1	
Enjoué, de bonne humeur	37,5	42,6		26,8	23,4	
Dynamique, motivé	36,9	62,6	***	53,6	66,4	*
Sportif, en bonne santé	31,9	25,1	*	26,1	20,6	
A de l'autorité	25,4	28,9		21,6	30,8	
Possède des qualités morales	24,1	17,4	*	22,9	4	
Connaît la matière	10,2	5,1	*	15	15	
Aime enseigner	9,6	9,8		6,5	10,3	
Organisé, méthodique	8,7	4,7	*	10,5	8,4	
Créatif, imaginaire	7,8	10,2		17	26,2	
Aime sa matière	7,4	3,8		5,9	2,8	
Travaille beaucoup, se dévoue	7,1	7,2		11,1	2,8	*
Bonne formation, cultivé	6,3	4,7		13,7	3,7	**
Sens de l'humour	4,8	4,7		5,2	4,7	
Pas trop d'autorité	2,6	6	*	0,7	-	
Confiant	2	0,4		0,7	-	
Réfléchit sur sa pratique	2	1,7		5,2	2,8	
Autres	20,4	16,6		26,8	18,7	

Dans les deux groupes, la distribution des catégories se calque assez étroitement sur le profil général. Toutefois, on constate à nouveau que les réponses des filles et des garçons diffèrent davantage en première année qu'à l'issue des études. Ainsi, les étudiantes mentionnent nettement plus souvent le dynamisme et la motivation de l'enseignant que leurs condisciples (62,6 Vs 36,9% ;  $p < 0,001$ ). La proximité des jeunes et l'absence d'une autorité trop marquée figurent aussi parmi les catégories préférées par les filles. En revanche, leurs condisciples masculins se centrent plus sur les aptitudes sportives du professeur. Ceci n'est guère étonnant lorsque, d'une part, on connaît leur intérêt plus marqué pour le sport et leurs habitudes en la matière et, d'autre part, qu'une de leurs premières motivations est l'amour du sport. Par ailleurs, rappelons qu'ils attribuaient une plus grande importance à la mission d'entraîneur de l'enseignant. Il est plus difficile d'interpréter les autres différences à leur avantage : qualités morales, connaissance de la matière, organisation et méthode.

Ces différences entre filles et garçons s'estompent au fil des études, à l'exception de l'attention toujours plus marquée des filles à l'égard du dynamisme et de la motivation du professeur. Il faut certainement associer cet aspect à la réalité des classes d'éducation physique dans le secondaire. On y constate fréquemment un engagement moindre des filles qui, généralement moins sportives que les garçons, tendent à être difficiles à mobiliser (Piéron, 1993). Ayant vécu ces situations comme élèves et ensuite comme stagiaires, les étudiants y seraient particulièrement sensibles. Ils mettent ainsi en évidence l'idée que le dynamisme de l'enseignant s'avère indispensable pour stimuler les participants.

Les garçons restent plus sensibles à des aspects liés directement à l'activité professionnelle. Ces différences concernent des nouvelles catégories (« Travaille beaucoup », « Se dévoue », « Bonne formation, cultivé »). Ceci peut être rapproché de l'augmentation des catégories « Bon pédagogue », « Connaît la matière » ou « Créatif, imaginatif ». Même si les proportions restent limitées, le caractère réflexif de l'enseignant touche également une part plus importante des étudiants de dernière année. Particulièrement chez les filles, nous notons également une diminution de la présence des items appartenant aux catégories « Patient, tolérant », « Pas trop d'autorité », « Enjoué, de bonne humeur ».

### 5.2.3. Analyse selon la filière

Les étudiants qui commencent une formation en éducation physique à l'Université ou en Haute Ecole ne proposent que des réponses peu différenciées (Tableau 5-10). A l'Université, ils sont significativement plus nombreux à citer l'attitude dynamique et motivée du professeur (54,2 Vs 42,1% ;  $p = 0,005$ ). En revanche, leurs condisciples des Hautes Ecoles mentionnent plus facilement la proximité des jeunes, le caractère créatif ou imaginatif et l'organisation, la méthode. A l'exception de ces quatre catégories, il est remarquable de constater que leur taux de citation ne diffère que très rarement de plus de quelques pour cent. Ceci nous incite à considérer que la représentation du bon professeur d'éducation physique ne manifeste pas de réelle divergence selon la filière de formation.

Tableau 5-10

Qualités principales d'un bon professeur d'éducation physique (question ouverte)	Filière					
	Première			Dernière		
	Universités %	Hautes Ecoles %	p	Universités %	Hautes Ecoles %	p
Dynamique, motivé	54,2	42,1	**	65,9	57,4	
Bon pédagogue	45,2	42,1		50	49,1	
Proche des jeunes	39,3	51	**	52,3	57,4	
Enjoué, de bonne humeur	38,7	39,1		18,2	26,9	
Patient, tolérant	33,3	31,7		29,5	33,3	
Sportif, en bonne santé	31,5	29		20,5	24,5	
A de l'autorité	28	26,1		36,4	23,1	
Autres	22	18,5		18,2	24,5	
Possède des qualités morales	17,3	23,4		18,2	22,1	

Qualités principales d'un bon professeur d'éducation physique (question ouverte)	Filière					
	Première			Dernière		
	Universités %	Hautes Ecoles %	p	Universités %	Hautes Ecoles %	p
Connaît la matière	11,9	7,8		25	13	*
Travaille beaucoup, se dévoue	8,3	6,8		6,8	7,9	
Bonne formation, cultivé	8,3	5,1		6,8	10,2	
Aime enseigner	7,1	10,4		4,5	8,8	
Aime sa matière	6	6,4		4,5	5,6	
Créatif, imaginatif	4,8	9,6	*	31,8	18,5	*
Sens de l'humour	4,2	5		6,8	4,6	
Pas trop d'autorité	1,8	4,1		-	0,5	
Organisé, méthodique	1,8	9,1	***	2,3	11,1	
Confiant	0,6	1,8		-	0,5	
Réfléchit sur sa pratique	0,6	2,3		6,8	3,7	

Par ailleurs, la conformité tend à devenir encore plus marquée à l'issue des études puisque nous n'enregistrons plus que deux différences significatives dans la comparaison des étudiants de dernière année : les universitaires sont plus nombreux à citer la connaissance de la matière et l'aspect créatif ou imaginatif de l'enseignant. Il est tentant de rapprocher cette différence de l'accent placé sur le développement des connaissances et de l'esprit d'initiative que les Universités ont pris comme objectif de formation. Il faut attirer l'attention sur ce que le caractère créatif et imaginatif du bon professeur est présent chez six fois plus d'étudiants de deuxième licence qu'en première candidature alors que cette proportion ne fait que doubler du début à la fin de la formation des AESI. Une évolution similaire est relevée pour la catégorie « réfléchit sur sa pratique ».

En revanche, nous enregistrons une évolution en sens opposé pour la catégorie « A de l'autorité » : elle devient plus fréquente chez les universitaires et tend à être mentionnée par une proportion moindre des étudiants des Hautes Ecoles. Peut-être la promotion de pédagogies plus interactives dans ces derniers établissements peut-elle avoir modifié l'image « autocratique » de l'enseignant.

#### 5.2.4. Analyse selon d'autres variables indépendantes

En première année, la comparaison des catégories mentionnées par les deux groupes ne permet d'identifier que trois différences significatives. Les étudiants issus du général sont ainsi proportionnellement plus nombreux à citer une activité professionnelle intense parmi les qualités des bons professeurs d'éducation physique (8,5 Vs 3,6% ;  $p = 0,016$ ). En revanche, leurs condisciples font plus souvent référence aux qualités morales (27,9 Vs 19,3% ;  $p = 0,009$ ) et à l'amour de l'enseignement (13,1 Vs 8,3% ;  $p = 0,046$ ). Si l'on ajoute à ces constatations le fait que les premiers sont plus nombreux à se référer à la connaissance de la matière, à la qualité de la formation et à la réflexion de l'enseignant sur sa pratique, nous pouvons considérer que les étudiants issus du général se caractérisent par une représentation plus scolaire de la profession. Nous y avons déjà fait référence. A

la fin des études d'éducation physique, ces derniers se montrent proportionnellement plus axés sur les qualités pédagogiques du professeur (52,5 Vs 36,8% ;  $p = 0,037$ ). Il faut remarquer qu'un élève sur deux provenant du général mentionne cette catégorie. Parmi les catégories les plus souvent citées dans les réponses figurent aussi le rapprochement par rapport aux jeunes et le dynamisme (pratiquement 60% des élèves issus du général).

Les faibles différences en faveur des étudiants sortis des orientations technique, professionnelle et/ou artistique au niveau de catégories telles que « Sens de l'humour », « Enjoué, bonne humeur », « Patient » souligneraient l'accent plus marqué qu'ils placent sur la fonction d'animateur. En revanche, il est paradoxal de constater que la proportion d'entre eux mentionnant le volume de travail est quatre fois plus importante qu'au début des études. Il est probable que ceux qui ont eu le courage de poursuivre leurs études ont-ils dû effectuer des efforts et tendent à reconnaître le mérite de ceux qui réussissent.

Les étudiants qui viennent directement du secondaire sont significativement plus nombreux à citer le caractère créatif, imaginatif de l'enseignant (9,8 Vs 5,7% ;  $p = 0,045$ ) et son comportement enjoué, révélant sa bonne humeur (42,1 Vs 33,7% ;  $p = 0,021$ ). Les autres différences, de quelques pour cent, ne méritent pas d'être analysées.

En première année, la seule différence atteignant le seuil de signification statistique concerne la confiance de l'enseignant. Cette catégorie étant mentionnée par un nombre assez faible d'étudiants, elle ne permet pas de tirer des conclusions tranchées sur une éventuelle influence du redoublement sur la représentation du bon professeur d'éducation physique.

Si l'on se base sur le niveau d'études du père ou de la mère, une seule des différences relevées entre les groupes est significative : comparaison selon la formation du père pour la catégorie « A de l'autorité » qui est mentionnée plus fréquemment par les étudiants dont le père a un diplôme du supérieur (31,7 Vs 19,6 ;  $p < 0,001$ ). La différence de même sens, dans la comparaison reposant sur le niveau d'études des mères, renforce l'intérêt de cette constatation, même si elle n'atteint pas le seuil de signification statistique (27,5 Vs 23,6). Ceci pourrait être lié à un souci plus prononcé de discipline voire de rigueur chez ceux dont au moins un des parents a réussi un parcours dans l'enseignement supérieur.

En revanche, lorsque ni le père ni la mère n'ont effectué d'études supérieures, les étudiants de première mentionnent un peu plus l'amour de l'enseignement. Cette différence apparaît également dans les deux comparaisons chez les étudiants de dernière année. Elle est significative lorsque l'on se réfère au niveau d'études de la mère (12,5 Vs 5,4% ;  $p = 0,047$ ). Il est possible d'admettre que la passion à l'égard de l'acte d'enseigner soit davantage perçue comme une qualité indispensable par ceux qui ont le moins d'expérience en matière de formation.

Etre bon pédagogue apparaît plus fréquemment dans les groupes où le père ou la mère a fait des études supérieures (comparaison selon le père : 56,1 Vs 39,8 ;  $p = 0,013$  ; comparaison selon la mère : 54,6 Vs 41,4% ;  $p = 0,041$ ). Pour être bon

pédagogue, il faut dépasser le fait d'aimer enseigner, il faut disposer de compétences particulières, telles qu'elles apparaissent chez les experts (Carreiro da Costa & Piéron, 1995 ; Piéron, Delfosse, Ledent & Cloes, 2000). On peut imaginer que disposer de parents instruits permet de mieux prendre conscience du rôle plus marqué de compétences professionnelles par rapport à celui de caractéristiques personnelles de motivation ou d'intérêt.

Le fait d'être sportif et en bonne santé est systématiquement proposé par un plus grand nombre d'étudiants dont les père ou mère n'ont pas fait d'études supérieures. Ceci s'avère particulièrement intéressant dans le sens où le niveau d'instruction moins poussé inciterait les jeunes à associer davantage l'image du bon professeur d'éducation physique à celle d'un sportif accompli. Signalons que la fonction d'animateur est toujours plus importante dans ces groupes tandis que celle d'éducateur reçoit systématiquement moins de suffrages. Ceci nous incite à considérer que les étudiants issus d'un milieu familial où le niveau de formation des parents est moins poussé placent davantage l'accent sur des aspects plus superficiels, provenant d'une analyse au premier degré de l'activité professionnelle.

**Synthèse : qualités principales d'un bon professeur d'éducation physique**  
(question ouverte)

Les qualités attribuées au bon professeur d'éducation physique présentent des profils hiérarchiques très proches chez les étudiants qui débutent ou terminent leur formation. Parmi les plus fréquemment identifiées figurent les catégories « Proche des jeunes » (50,5%), « Dynamique, motivé » (48,3%), « Bon pédagogue » (44,4%), « Enjoué, de bonne humeur » (35,6%), « Patient, tolérant » (32,2%). En fin d'études, un plus grand nombre d'étudiants mentionne des qualités relationnelles.

L'analyse séparée des filles et des garçons fait apparaître plusieurs modifications qui surviennent pendant la formation. En effet, les réponses des filles et des garçons diffèrent plus en première année qu'à l'issue des études. Chez les garçons, on relève une augmentation du nombre d'étudiants mentionnant la proximité des jeunes, la qualité de bon pédagogue, le dynamisme et la motivation, la patience et la tolérance, la créativité et le caractère imaginaire, la bonne formation et la culture recueillent des choix en plus fort pourcentage en fin qu'en début de formation. Chez les filles se marque une diminution de l'intérêt accordé à la créativité et à l'imagination ou encore à la connaissance de la matière, au caractère enjoué ou à la patience et à la tolérance.

La représentation du bon professeur d'éducation physique ne présente pas de ré-

elle divergence selon la filière de formation et les opinions se ressemblent encore davantage en dernière année.

Peu de différences sont relevées dans les autres comparaisons. Elles n'ont guère de caractère systématique.

### 5.3. Degré d'importance des compétences et atouts d'un bon enseignant en éducation physique

Dans cette rubrique, nous analysons les réponses aux questions fermées n°31 (première année) et n°26 (dernière année). Les valeurs sont exprimées en terme d'importance sur un continuum allant de **6** (« *Très important* ») à **1** (« *Pas important du tout* »). Les tableaux où les valeurs sont exprimées en pourcentages concernent les proportions d'étudiants ayant choisi chaque catégorie comme l'une des deux plus importantes.

#### 5.3.1. Analyse selon l'année d'études

Une première constatation intéressante réside dans le fait que les scores moyens varient de 3,96 (lecture critique des médias) à 5,66 (être capable de gérer un groupe). Ceci signifie que les items ont été choisis parmi des aspects relativement représentatifs des compétences des enseignants en éducation physique (Tableau 5-11).

Les trois items considérés comme les plus importants se réfèrent à des compétences indispensables dans toutes les formations mais particulièrement dans la mission d'éducateurs, souvent amenés à interagir avec des groupes de 25 élèves et plus (être capable de gérer un groupe, avoir un bon sens de la communication, suivi des capacités d'animation en sport) (Tableau 5-12). Les deux modalités de recueil des opinions des étudiants fournissent des profils très proches. Le même tiercé se retrouve pratiquement dans le même ordre lorsque l'on s'intéresse aux items choisis parmi les plus importants. Ces trois propositions regroupées représentent 52,4% des choix et soulignent leur impact sur la représentation du bon professeur d'éducation physique chez les étudiants. Nous pourrions avancer que la notion de condition physique correspond mieux à l'âge des étudiants et à leur relation avec les activités sportives.

Tableau 5-11

Compétences et atouts d'un bon professeur d'éducation physique (question fermée) Degré d'importance	Année d'études		
	Première Max/6	Dernière Max/6	p
Etre capable de gérer son groupe	5,63	5,77	***
Avoir un bon sens de la communication	5,53	5,67	**

Compétences et atouts d'un bon professeur d'éducation physique (question fermée) Degré d'importance	Année d'études		
	Première Max/6	Dernière Max/6	p
Avoir des capacités d'animation en sport	5,49	5,42	
Avoir une bonne santé	5,37	5,14	***
Avoir une bonne condition physique	5,28	4,71	***
Adopter un comportement minimisant les risques de blessures	5,28	5,3	
Appliquer les techniques de premiers soins	5,27	5,25	
Appliquer la théorie à la pratique	5,14	5,14	
Expliquer les facteurs influant sur la performance	5	4,71	***
Mettre en évidence les facteurs influant sur la santé	4,87	5	*
Gérer la violence à l'école	4,83	5,07	**
Défendre l'éthique sportive	4,67	4,7	
Faire face au stress et à l'anxiété	4,58	4,49	
Lecture critique des médias	3,99	3,88	

Tableau 5-12

Compétences et atouts d'un bon professeur d'éducation physique (question fermée) Choix des deux propositions les plus importantes	Année d'études		
	Première %	Dernière %	p
Etre capable de gérer son groupe	18,6	28,2	***
Avoir des capacités d'animation en sport	16,5	16	
Avoir une bonne condition physique	15,3	3,9	***
Avoir un bon sens de la communication	13,5	18,7	**
Avoir une bonne santé	9,6	4,3	***
Appliquer la théorie à la pratique	6,5	9,7	*
Adopter un comportement minimisant les risques de blessures	4,8	5,1	
Expliquer les facteurs influant sur la performance	4,2	1,6	**
Appliquer les techniques de premiers soins	4	4,3	
Mettre en évidence les facteurs influant sur la santé	2,9	3,6	
Gérer la violence à l'école	2,1	2,6	
Défendre l'éthique sportive	1	0,4	
Faire face au stress et à l'anxiété	0,6	1	
Lecture critique des médias	0,4	0,6	

Si on considère qu'avoir une bonne santé est relativement important pour l'ensemble de la population, être en bonne condition physique recueille davantage de choix. Il est difficile d'expliquer cette divergence entre les deux modalités d'évaluation de l'importance des différentes compétences.

Le degré d'importance accordé par les étudiants diffère significativement selon l'année d'étude pour la moitié des items proposés.

Les étudiants terminant leur formation confirment l'importance supérieure des compétences telles que « Etre capable de gérer un groupe », « Avoir un bon sens de la communication », « Expliquer les facteurs influant la performance », « Mettre en évidence les facteurs influant sur la santé », et « Gérer la violence à l'école ».

En revanche, leurs condisciples de première année donnent plus d'importance au fait d'avoir une bonne santé et d'être en bonne condition physique.

A nouveau, nous considérons que les étudiants qui débutent leurs études sont prioritairement influencés par leur pratique personnelle. Ils associent la profession d'éducateur sportif à l'activité physique qu'ils affectionnent tout particulièrement. Leurs aînés ont eu l'occasion de prendre conscience des réalités de la pratique professionnelle et des missions fixées aux enseignants.

L'importance accrue que prend l'aptitude à gérer la violence auprès des plus âgés paraît quelque peu en contradiction avec les réponses à la question ouverte où nous n'avons pas constaté d'évolution particulière d'une catégorie telle que « Avoir de l'autorité », par exemple. Cela signifierait soit que les étudiants de dernière année ne pensent pas spontanément à ce problème prenant actuellement une certaine ampleur, soit qu'ils n'associent pas le maintien de l'autorité à la gestion de la violence.

### 5.3.2. Analyse selon le sexe

Comme nous l'avons déjà souligné précédemment, les deux groupes diffèrent plus en première année qu'à la fin des études (Tableau 5-13).

Tableau 5-13

Compétences et atouts d'un bon professeur d'éducation physique (question fermée) Degré d'importance	Sexe					
	Première			Dernière		
	♂ Max/6	♀ Max/6	p	♂ Max/6	♀ Max/6	p
Etre capable de gérer son groupe	5,6	5,71	**	5,74	5,8	
Avoir un bon sens de la communication	5,5	5,6	**	5,66	5,69	
Avoir des capacités d'animation en sport	5,46	5,56		5,4	5,45	
Avoir une bonne santé	5,36	5,39		5,12	5,18	
Avoir une bonne condition physique	5,28	5,29		4,69	4,75	
Adopter un comportement minimisant les risques de blessures	5,24	5,37	*	5,25	5,36	
Appliquer les techniques de premiers soins	5,19	5,43	***	5,16	5,36	*
Appliquer la théorie à la pratique	5,12	5,18		5,11	5,19	
Expliquer les facteurs influant sur la performance	5,01	5,01		4,77	4,63	
Mettre en évidence les facteurs influant sur la santé	4,85	4,91		4,99	5	
Gérer la violence à l'école	4,84	4,81		5,05	5,08	
Défendre l'éthique sportive	4,72	4,58	*	4,82	4,52	*
Faire face au stress et à l'anxiété	4,53	4,69	*	3,43	4,58	
Lecture critique des médias	4,03	3,89		4,14	3,5	***

Il serait logique d'admettre que les expériences vécues dans le secondaire jouent un rôle dans ces divergences d'opinions. Toutefois, il apparaît que les items qui logiquement auraient dû différencier les étudiants selon le sexe ne présentent pas les résultats attendus (« Avoir une bonne condition physique », par exemple).

Dans la comparaison des compétences et atouts d'un bon professeur d'éducation physique, les filles de première ont tendance à donner plus d'importance à la plupart des items, la différence étant significative dans cinq cas. Seraient-elles plus sensibilisées aux compétences proposées dans la liste ? Rien ne permet de le penser.

De leur côté, les garçons de première accordent plus d'importance à la défense de l'éthique sportive. Nous sommes tentés de rapprocher cette constatation d'un intérêt plus marqué à l'égard de la pratique sportive. Nos constatations prennent encore plus de poids quand nous envisageons la comparaison des deux groupes en dernière année. Ceci répondrait à l'idée que les garçons sont manifestement plus concernés par les aspects sportifs. Pratiquant plus fréquemment que les filles à un niveau compétitif, ils prennent davantage conscience du problème de l'éthique sportive. Les garçons du secondaire sont réputés plus acharnés que les filles, notamment dans les sports collectifs où le respect de l'adversaire et du partenaire est parfois mis à mal.

La seconde différence relevée en deuxième année entre filles et garçons concerne l'application des premiers soins. Elle était déjà présente au début de la formation et concernait surtout les filles. Nous pensons qu'elle serait plus liée à un relatif manque d'intérêt des garçons qu'à une attention particulière des filles. En effet, le caractère combatif des premiers, habitués à des contacts rudes dans la pratique de disciplines sportives typiquement masculines les inciterait à sous-estimer l'importance de ces aspects sécuritaires.

Si l'on se centre sur l'évolution du degré d'importance entre les deux années de formation, il apparaît que quatre items prennent une importance accrue, dans les deux groupes (être capable de gérer un groupe, avoir un bon sens de la communication, mettre en évidence les facteurs influant sur la santé et gérer la violence à l'école). Ceci doit bien sûr être rapproché des expériences pédagogiques vécues par les étudiants au cours de leurs études.

En revanche, une nette diminution d'importance est relevée dans les deux groupes pour le fait d'être en bonne condition physique, l'explication des facteurs influant sur la performance et la gestion du stress et de l'anxiété. La diminution de l'importance accordée à la première de ces compétences (atouts) est intéressante dans le sens où les étudiants semblent remettre en cause l'intérêt de la préparation physique personnelle du professeur d'éducation physique. Il est possible qu'ils aient rencontré des enseignants chevronnés dont le niveau de forme physique n'était pas optimal mais qui compensaient par des compétences essentiellement pédagogiques. Dans la pratique, on constate généralement que les jeunes professeurs n'hésitent pas à s'engager physiquement dans leurs cours et à participer aux activités avec leurs élèves afin de les stimuler.

Le classement des items selon leur identification parmi les deux plus importants atouts ou compétences d'un bon enseignant confirme la hiérarchie des résultats que nous venons de présenter. Dans cette comparaison des étudiants selon le sexe, il n'existe qu'une seule différence significative pour la compétence « Etre

capable d'expliquer les facteurs influençant la santé ». Cette différence a été gommée dans les résultats des étudiants en fin de formation.

L'évolution des opinions sur les différentes compétences marque une bonne cohérence entre les garçons et les filles. En effet, huit compétences recueillent un plus fort pourcentage d'opinions chez les garçons et les filles. Deux diminuent d'importance. Trois opinions seulement évoluent de manière divergente. Il s'agit de compétences ne recueillant que de faibles pourcentages de choix, à l'exception de celle qui concerne les capacités d'animation en sport en augmentation chez les garçons et diminuant chez les filles.

En conclusion, la représentation du bon professeur d'éducation physique ne varie guère selon le sexe.

### 5.3.3. Analyse selon la filière

Les étudiants des deux filières ne diffèrent d'opinion sur le degré d'importance des items que dans cinq cas sur 14 en première année et un sur 14 en dernière année (Tableau 5-14). Ceci permet déjà de considérer que la formation initiale pourrait exercer des effets semblables sur l'opinion, quelle que soit la filière suivie.

Tableau 5-14

Compétences et atouts d'un bon professeur d'éducation physique (question fermée) Degré d'importance	Filière					
	Première			Dernière		
	Univer- sités Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p	Univer- sités Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p
Etre capable de gérer son groupe	5,52	5,66	**	5,68	5,79	
Avoir un bon sens de la communication	5,45	5,55		5,66	5,67	
Avoir des capacités d'animation en sport	5,35	5,53	*	5,52	5,4	
Adopter un comportement minimisant les risques de blessures	5,29	5,28		5,27	5,3	
Avoir une bonne condition physique	5,25	5,29		4,59	4,74	
Avoir une bonne santé	5,25	5,4	*	4,95	5,18	
Appliquer les techniques de premiers soins	5,25	5,27		5,23	5,25	
Appliquer la théorie à la pratique	5,17	5,13		5	5,17	
Expliquer les facteurs influant sur la performance	5,12	4,98	*	4,55	4,75	
Mettre en évidence les facteurs influant sur la santé	4,9	4,86		5,16	4,96	
Défendre l'éthique sportive	4,69	4,67		4,43	4,75	*
Gérer la violence à l'école	4,58	4,9	***	5	5,08	
Faire face au stress et à l'anxiété	4,55	4,58		4,39	4,51	
Lecture critique des médias	4,08	3,96		4,09	3,83	

En première année, les étudiants des Hautes Ecoles donnent significativement plus d'importance aux items liés à la gestion des activités (« Avoir des capacités d'animation sportive », « Etre capable de gérer un groupe », « Gérer la violence à

l'école »). Ils sont également plus sensibles au fait d' « Avoir une bonne santé ». A l'Université, les « entrants » donnent une priorité supérieure à l'aptitude d'expliquer les facteurs influant sur la performance.

En s'interrogeant sur les explications possibles des différences entre les étudiants de première année, nous posons l'hypothèse que ceux qui ont choisi la filière Haute Ecole sont influencés, consciemment ou pas, par son orientation essentiellement pédagogique. Les étudiants de la filière universitaire seraient d'emblée confrontés à des formations plus diversifiées.

L'identification des items choisis parmi les deux plus importants fournit des résultats comparables aux précédents (Tableau 5-15). Néanmoins, nuancions cette constatation par la comparaison des évolutions selon les deux filières. Il existe une augmentation convergente des opinions des étudiants dans quatre compétences sur les 14 et une diminution du même type dans trois compétences. En considérant que les opinions sur sept des 14 compétences évoluent dans des sens divergents, on devra nuancer l'opinion exprimée précédemment sur les effets possibles de la formation. Il convient toutefois de retenir que l'aptitude à gérer un groupe représente plus du quart des choix des étudiants de dernière année et que les qualités physiques et de bonne santé s'avèrent deux à trois fois moins importantes en fin de formation qu'au début.

Tableau 5-15

Compétences et atouts d'un bon professeur d'éducation physique (question fermée) Choix des deux propositions les plus importantes	Filière					
	Première			Dernière		
	Univer- sités %	Hautes Ecoles %	p	Univer- sités %	Hautes Ecoles %	p
Avoir des capacités d'animation en sport	14,9	16,9		22,7	14,6	
Avoir une bonne condition physique	14,6	15,5		4,5	3,8	
Etre capable de gérer son groupe	14,6	19,8	*	27,3	28,4	
Avoir un bon sens de la communication	11,8	13,9		18,2	18,9	
Avoir une bonne santé	10,3	9,7		2,3	4,8	
Appliquer la théorie à la pratique	7,5	6,2		11,3	9,3	
Adopter un comportement minimisant les risques de blessures	6,6	4,3		2,3	5,7	
Expliquer les facteurs influant sur la performance	5,9	3,8		1,1	1,7	
Mettre en évidence les facteurs influant sur la santé	5	2,3	*	2,3	3,8	
Appliquer les techniques de premiers soins	4,4	3,9		3,4	4,5	
Gérer la violence à l'école	1,9	2,2		2,3	2,6	
Défendre l'éthique sportive	1,6	0,8		0	0,5	
Faire face au stress et à l'anxiété	0,9	0,5		0	1,2	
Lecture critique des médias	0	0,5		2,3	0,2	

L'essentiel n'est plus d'être performant sur le plan sportif mais bien de maîtriser des compétences pédagogiques. Au cours de leurs études, les jeunes prennent

conscience que ce qui fait leur passion (bouger, être en forme, ...) ne constitue pas nécessairement une priorité dans le cadre d'un des principaux débouchés professionnels auxquels ils peuvent prétendre.

#### 5.3.4. Analyse selon d'autres variables indépendantes

En début de formation, le degré d'importance accordé par les étudiants aux différentes propositions ne diffère selon le type de formation secondaire que pour la gestion de la violence. Les étudiants issus du **général** y accordent ainsi moins d'importance (4,77 Vs 4,98/6 ;  $p = 0,021$ ). Il est possible que leur expérience scolaire ne les ait pas sensibilisés à ce type de problèmes de discipline dans des classes **techniques** et **professionnelles** (Piéron & Emonts, 1988).

A la fin des études d'éducation physique, cette différence existe toujours mais elle n'atteint plus le seuil de signification. En revanche, les anciens élèves des filières techniques, professionnelle et artistique accordent significativement plus d'importance à la maîtrise de techniques de premiers soins (5,42 Vs 5,19/6 ;  $p = 0,049$ ) et à l'aptitude à défendre l'éthique sportive (4,95 Vs 4,62/6 ;  $p = 0,021$ ).

Il est possible que la formation en éducation physique serve de révélateur à des opinions latentes. En effet, on constate déjà une tendance plus marquée des étudiants sortis des filières moins théoriques à s'intéresser à ces critères de qualité. Le comportement généralement plus « remuant » des élèves des classes concernées pourrait expliquer ces résultats. En dernière année, aucune autre différence particulière ne se remarque entre les deux groupes.

Que l'on considère le degré d'importance ou la proportion d'étudiants qui les classent parmi les deux plus importantes compétences ou atouts d'un bon professeur, la seule différence enregistrée entre les deux groupes concerne le niveau de condition physique. Cet aspect présente une importance plus marquée chez les étudiants venant du secondaire. Rappelons qu'ils ont été interrogés pendant les six premières semaines de cours. Impressionnés par le niveau d'exigence de leurs enseignements pratiques en éducation physique et très motivés par un engagement physique intense, ils s'y référeraient davantage que ceux qui ont eu l'occasion de découvrir d'autres expériences d'enseignement.

Les étudiants de première année ayant **redoublé** dans le secondaire accordent significativement plus d'importance aux items « gérer la violence » (4,97 Vs 4,75/6 ;  $p = 0,015$ ) et « Point de vue éthique » (4,83 Vs 4,58/6 ;  $p = 0,002$ ). Ceci trouve difficilement une explication d'autant plus que, dans le cas des étudiants de dernière année, les différences ne se marquent plus aussi nettement et que d'autres apparaissent : importance plus marquée de la condition physique (4,95 Vs 4,62/6 ;  $p = 0,006$ ) et de la maîtrise des techniques de premiers soins (5,41 Vs 5,18/6 ;  $p = 0,003$ ) chez ceux qui ont connu l'échec dans le secondaire. En analysant de plus près les résultats obtenus chez les étudiants qui terminent leur formation en éducation physique, nous constatons que ceux qui ont doublé donnent dix fois sur 13 un degré d'importance supérieur aux différents items proposés. Ceci pourrait signifier qu'ils attribuent un rôle particulier à l'enseignant en soulignant l'importance de ses compétences et caractéristiques.

En première année, le degré d'importance attribué aux différents items ne diffère jamais de manière significative entre les groupes étudiés.

Nous remarquons que les qualités associées à la condition physique et à la santé reçoivent un intérêt pratiquement identique ; contrairement à ce qui a été mis en évidence lors de l'analyse des réponses à la question ouverte. Dans ce cas, celle-ci est peut-être plus révélatrice.

A la fin des études, les étudiants dont le **père** (4,86 Vs 4,62/6 ;  $p = 0,045$ ) ou la **mère** (4,86 Vs 4,53/6 ;  $p = 0,005$ ) n'ont **pas fait d'études supérieures** donnent plus d'importance à la maîtrise des facteurs influant sur la performance sportive.

Cette constatation est étonnante dans le sens où ce type de différence ne se marque absolument pas au début des études. En fait, il apparaît que le degré d'importance attribué à cet item diminue moins dans les groupes dont les parents sont moins instruits. Ceci pourrait soutenir l'idée d'une certaine résistance de la représentation de l'enseignant en éducation physique comme axé sur la pratique sportive, comportant l'interprétation proposée dans la discussion relative à la question ouverte.

**Synthèse : degré d'importance des compétences et atouts d'un bon enseignant en éducation physique** (question fermée)

Les trois items considérés comme les plus importants se réfèrent à des compétences indispensables dans toutes les formations mais particulièrement dans la mission éducative de l'enseignant (« Etre capable de gérer un groupe », « Posséder un bon sens de la communication et des capacités d'animation en sport »). Le degré d'importance accordé par les étudiants diffère significativement selon l'année d'études pour la moitié des items proposés.

Malgré quelques divergences, la représentation du bon professeur d'éducation physique varie très peu selon le sexe. Les différences se marquent plus en première année qu'à la fin des études. Les filles de première tendent à conférer plus d'importance à la plupart des items, la différence étant significative dans cinq cas. Le degré d'importance de la plupart des items augmente dans les deux groupes entre la première et la dernière année. Ceci doit bien sûr être rapproché des expériences pédagogiques vécues par les étudiants au cours de leurs études.

En première année, les étudiants des deux filières ne s'accordent pas sur le degré d'importance de cinq des 14 items. A la fin des études, il ne reste plus qu'une différence. Ceci permet de considérer que la formation initiale pourrait exercer des effets semblables sur l'opinion, quelle que soit la filière suivie.

Les comparaisons selon les autres variables indépendantes n'ont livré qu'un nombre limité de différences significatives. L'importance accordée aux différents items par les étudiants débutant ou terminant leur formation diffère parfois de manière inattendue, sans que des explications puissent toujours être proposées.

## 6. Représentations des filières d'études d'éducation physique

### 6.1. Analyse des représentations des étudiants en début de première année

Ce chapitre va nous permettre d'en connaître un peu plus sur la manière dont les étudiants en éducation physique se représentent les filières de formation : les Hautes Ecoles et l'Université.

- Nous avons d'abord interrogé les étudiants sur leurs hésitations éventuelles lors du choix de la filière dans laquelle ils effectuent leurs études supérieures.
- Ensuite, il leur a été demandé de s'exprimer sur les raisons, tant positives que négatives, qui avaient induit ce choix ;
  - les régents ont répondu par rapport aux arguments positifs qui ont joué pour le choix du régendat et par rapport aux aspects négatifs qui ont joué pour le rejet de l'Université ;
  - à l'inverse, les universitaires ont répondu par rapport aux arguments positifs qui les avaient fait choisir la licence et par rapport aux arguments négatifs qui les avaient détournés du régendat.

#### 6.1.1. Présentation **globale** des résultats

##### 6.1.1.1. Hésitation avant de choisir la filière où entreprendre les études d'éducation physique

Près de soixante pourcent des étudiants de première année, toutes orientations confondues (57,7%), disent avoir hésité avant de choisir soit le régendat, soit l'Université pour y commencer leurs études d'éducation physique. Ce pourcentage est presque identique dans les deux filières.

Selon une étude récente, un quart des étudiants de première année inscrits à l'UCL en 2001 et 16% de ceux inscrits en 1997 ont hésité entre l'Université et l'enseignement supérieur non-universitaire ; 47% ont déclaré avoir dû faire un choix entre plusieurs Universités (25% en 1997) ; 40% se sont interrogés sur la faculté dans laquelle ils allaient s'inscrire. (Set & Senecom, 2002).

Les étudiants en éducation physique sont donc nettement plus nombreux (2 à 3 fois) que ceux des autres orientations d'études à s'interroger sur le bon choix de leur filière. Il faut toutefois relativiser cette importante différence par le fait que toutes les études universitaires n'ont pas leur correspondant dans les Hautes Ecoles, comme c'est le cas pour l'éducation physique.

### 6.1.1.2. Analyse des réponses des régents

#### 6.1.1.2.1. Arguments en faveur du régendat

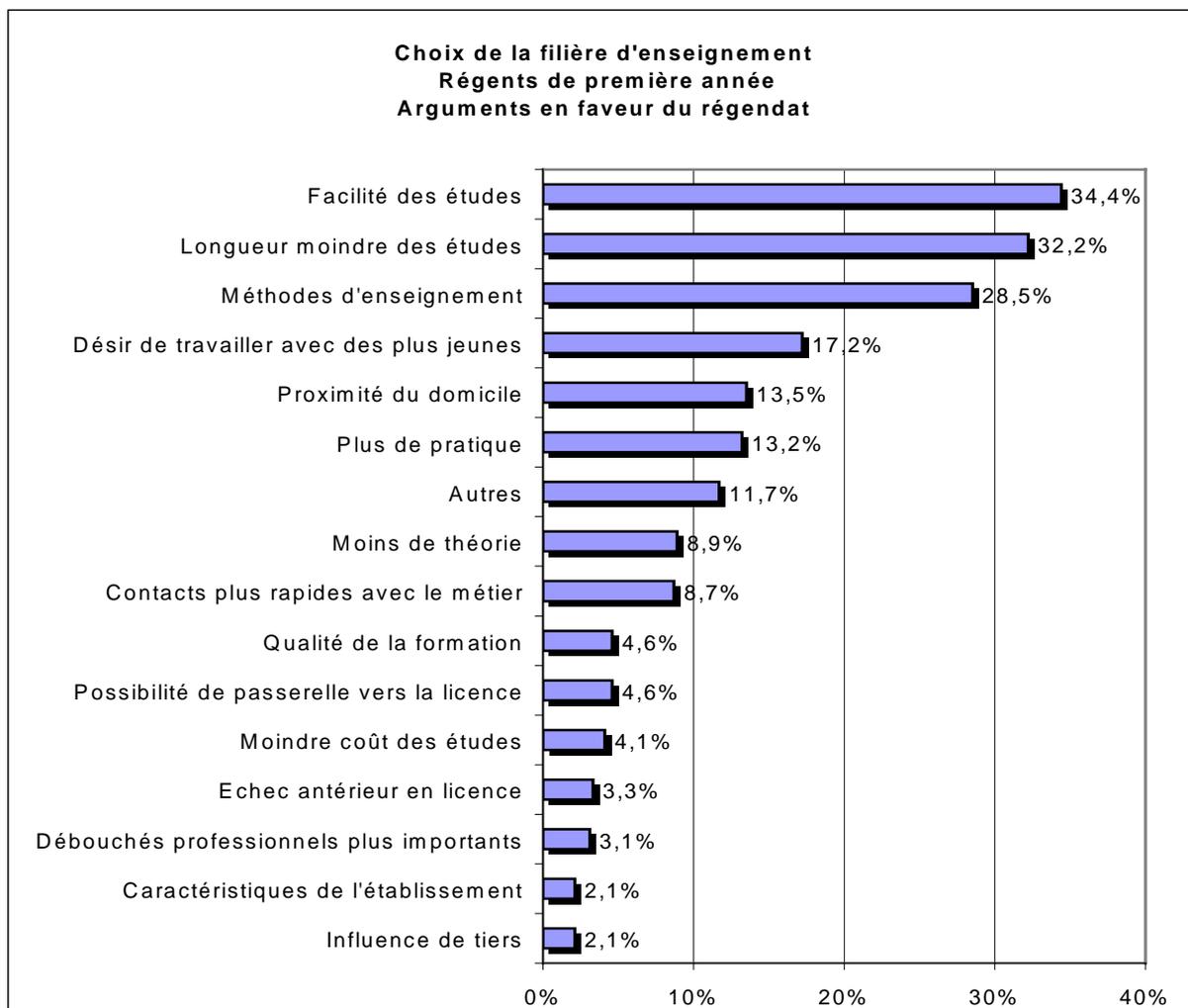


Figure 6-1

Parmi les principaux arguments en faveur du régendat viennent avant tout une série de caractéristiques liées aux études : une plus grande facilité, une durée moindre, des méthodes d'enseignement jugées plus adaptées, une attention plus marquée au volet pratique de la formation. Près d'un régent sur cinq (17,2%) fait aussi allusion à ses préférences à s'occuper d'enfants plus jeunes. Les trois premiers arguments cités sont donc centrés sur une difficulté moindre des études. Ceci rejoint les propos tenus par Ossandon et al. (1983).

La catégorie « Autres » qui atteint près de 12% des suffrages reprend plusieurs arguments peu cités et difficilement classables dans d'autres catégories : quelques exemples parmi les réponses obtenues : « *Le régendat, c'est déjà un diplôme, on verra ensuite...* », « *Nous sommes plusieurs à nous être inscrits dans la même école* », « *Le régendat est plus en rapport avec l'éducation physique* »...

Parmi des étudiants de différentes orientations, ceux qui sont inscrits dans une filière de type court (deux ou trois ans) accordent plus d'importance à l'attrait du programme et à la faible durée des études. Ces personnes se baseraient donc essentiellement sur des facteurs ayant un impact à court terme (la fin des études) et seraient plutôt taxées de « consommateurs » (Ossandon, 1983).

Soulignons encore, même si cela concerne plus l'établissement scolaire que la filière, l'argument de proximité du domicile relevé par près de 14% des régents en début de formation.

#### 6.1.1.2.2. Arguments en défaveur de la licence

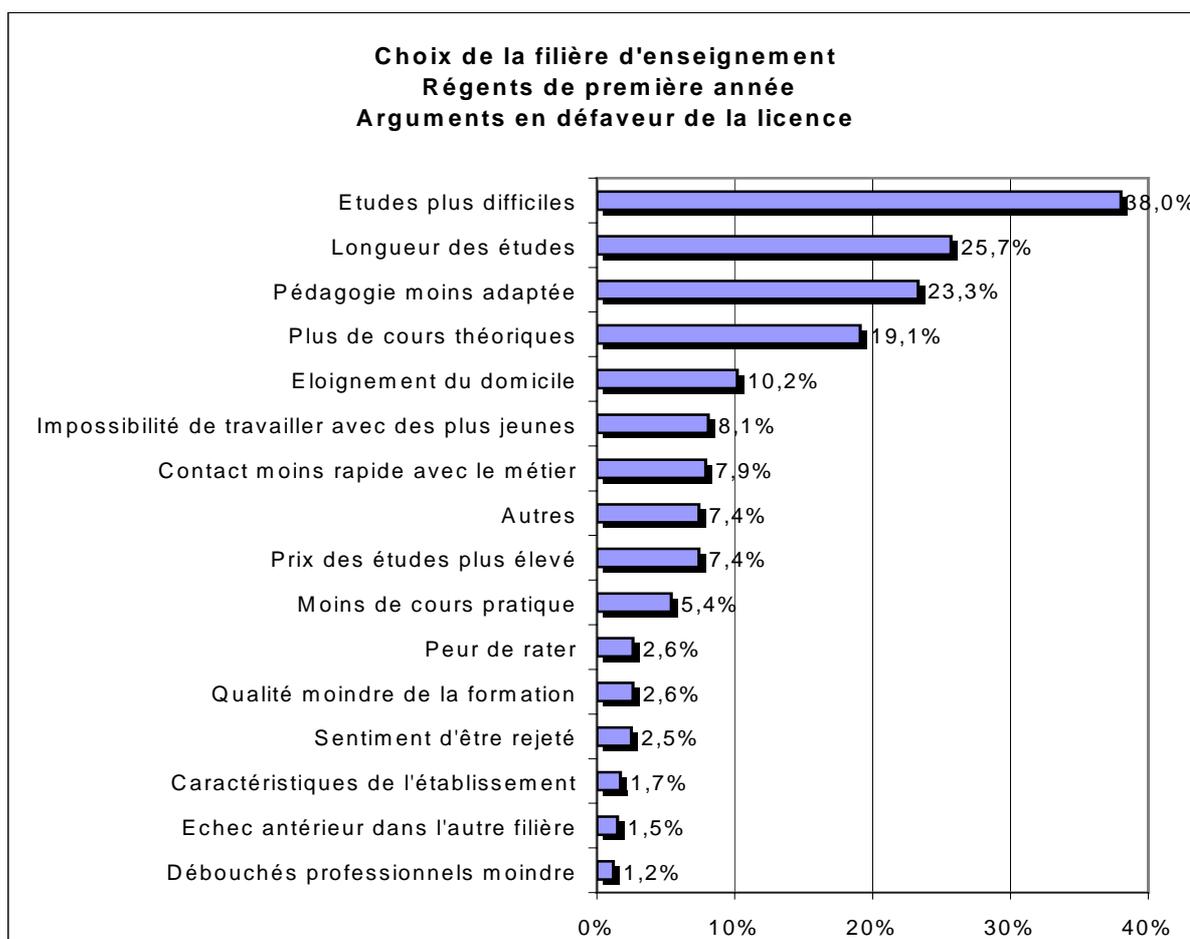


Figure 6-2

On trouve bien entendu les arguments inverses à ceux évoqués dans la **Figure 6-1** : la licence est considérée comme une formation plus difficile et plus longue, les méthodes d'enseignement y sont perçues comme moins adaptées et l'approche théorique y est plus (trop ?) développée. Les contacts avec le métier y sont aussi jugés plus tardifs.

La catégorie « Autres » réunit des propositions peu souvent exprimées et difficilement classables dans d'autres catégories. Citons par exemple « *Je ne suis pas un*

*passionné d'études* », « *Je vais d'abord essayer de terminer mon régentat* », « *J'aurais eu besoin d'un kot* », « *J'aurais dû arrêter de pratiquer mon sport* ».

Près d'un régent sur dix (8,1%) souligne à nouveau l'impossibilité imposée aux licenciés de donner cours aux plus jeunes. Ceci est probablement à rattacher au dernier facteur de la Figure 6-2 selon lequel 1,2% des régents considèrent que les débouchés sont moins importants pour les licenciés.

### 6.1.1.3. Analyse des réponses des universitaires

#### 6.1.1.3.1. Arguments en faveur de la licence

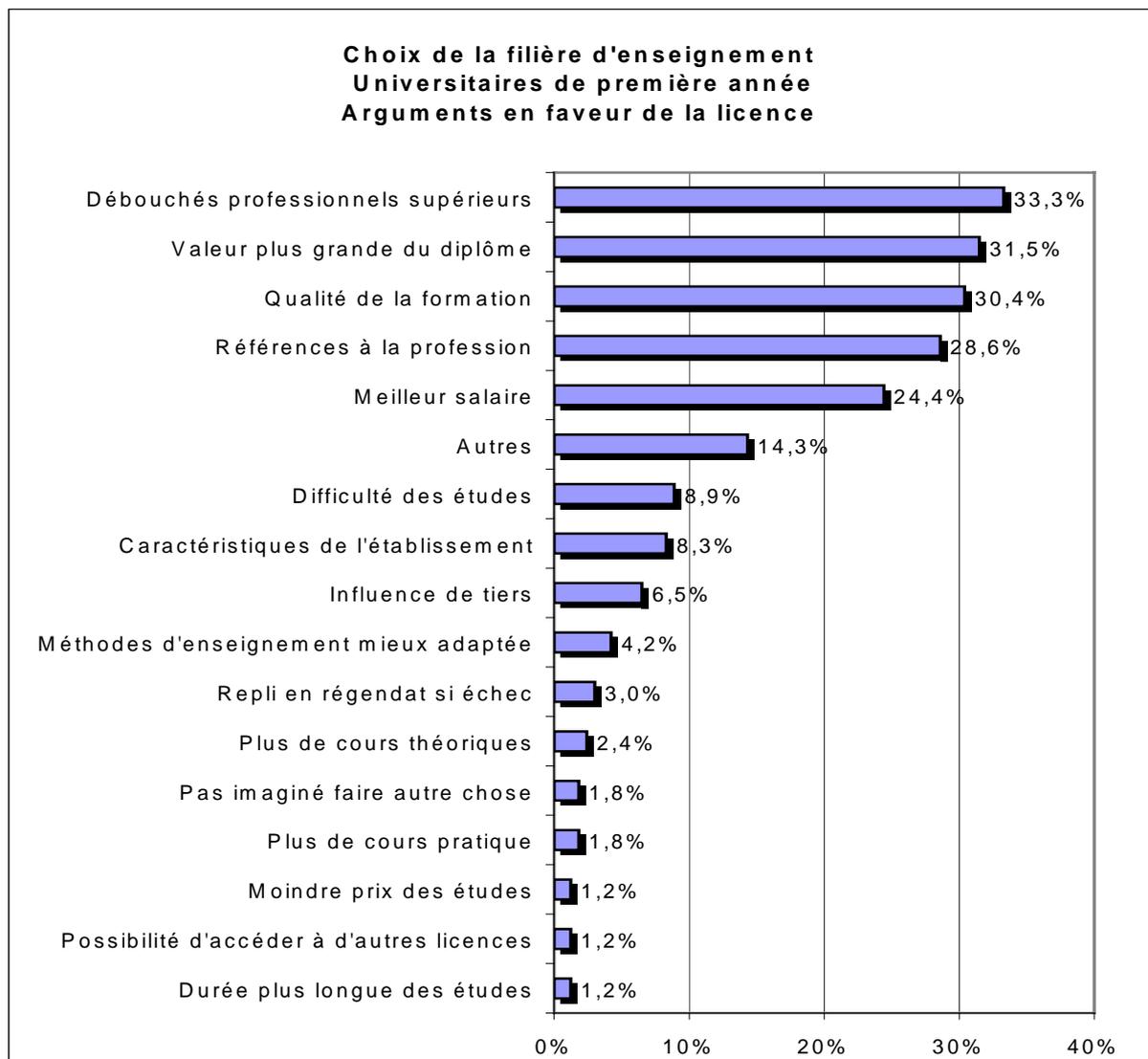


Figure 6-3

Tant les débouchés professionnels, la valeur du diplôme, la qualité de la formation, le salaire que la réalisation d'un projet professionnel sont cités par plus d'un universitaire sur quatre comme les principaux éléments qui les ont incités à choisir la licence en éducation physique.

Parmi les étudiants en éducation physique louvanistes interrogés par Ligot (1995), le choix de la licence était fonction de la qualité de la formation (29%), de la possibilité d'enseigner à des élèves plus âgés (16,7%), de l'accès à plus de débouchés (16%), du principe d'aller à l'Université (11,1%), d'un statut plus élevé (10,5%), d'une rémunération plus importante (7,4%) et d'autres raisons (9,3%).

Ossandon et al. ont relevé que les étudiants des filières universitaires montraient plus d'attrait pour la rémunération future que leurs confrères non-universitaires. Les étudiants s'engageant dans des études de type long expliquent leur choix par des raisons économiques (salaires élevés, débouchés, ...) et professionnelles (stabilité de l'emploi). L'étudiant universitaire se fixerait donc des objectifs à plus long terme que l'étudiant non-universitaire et posséderait donc des comportements d'investisseur. (Ossandon et al., 1983). Nos résultats corroborent globalement ceux de cette étude menée il y a pourtant près de vingt ans.

Lorsqu'il parle de la valeur de la licence par rapport à son projet professionnel, l'universitaire, évoque essentiellement la possibilité d'enseigner dans le secondaire supérieur mais aussi le fait qu'une licence est acceptée par bien d'autres employeurs que l'école. Certains envisagent de poursuivre leurs études par une autre licence ou à l'armée (officier). D'autres encore se voient dans un centre de formation.

Il faut ici souligner le contraste avec les régents qui limitent les références à la profession presque exclusivement à l'enseignement avec des plus jeunes.

La catégorie « Autres » qui regroupe plus de 14% des avis reprend des arguments peu cités et difficilement classables dans d'autres catégories : « *Je voulais connaître l'Université* », « *Je me sens capable de le faire* », « *Ca me permettra de changer d'orientation* », « *Assurer un peu plus mes acquis du secondaire* »

Remarquons enfin que certains éléments relatifs à la licence, qui étaient perçus de façon négative par les régents, sont valorisés par les universitaires (difficulté et longueur des études, aspects théoriques plus développés, caractéristiques de l'établissement).

6.1.1.3.2. Arguments en défaveur du régendat

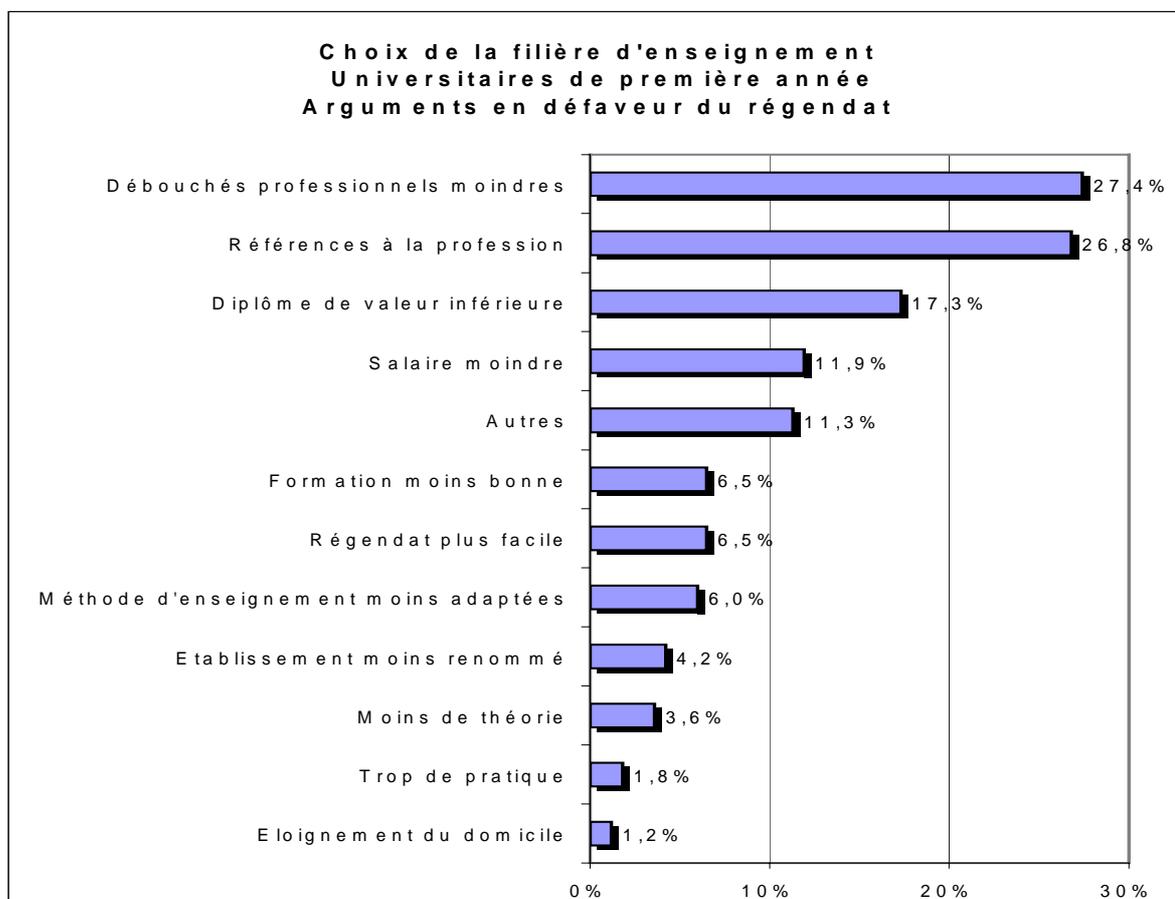


Figure 6-4

On trouve bien entendu les arguments inverses à ceux évoqués dans la **Figure 6-3** : le régendat est essentiellement perçu par les universitaires comme une formation qui donne accès à moins de débouchés, qui ne favorise pas leur projet professionnel, dont le diplôme a moins de valeur et qui débouche sur des emplois moins bien rémunérés.

La catégorie « Autres », regroupe un peu plus de 11% des avis. Elle reprend des arguments tels que : « *Faire une passerelle, c'est compliqué* », « *J'aurais regretté de ne pas avoir tenté la licence* », « *Le choix des études est restreint en régendat* », « *Le régendat est surtout axé sur l'enseignement* »,...

Bien que pour l'enseignement, les débouchés soient objectivement moins importants puisqu'ils sont essentiellement destinés à enseigner dans les trois dernières années du secondaire, les étudiants s'engageant en licence perçoivent les débouchés plus favorablement. Ceci repose sans doute sur la perspective qu'ils ont de s'investir dans d'autres tâches ou fonctions que l'enseignement ou encore sur la possibilité plus immédiate de poursuivre des études complémentaires.

6.1.2. Comparaison selon le **sexe**

## 6.1.2.1. Hésitations avant de choisir la filière où entreprendre les études d'éducation physique

Plus de la moitié des étudiants (58,1%) et 56,8% des étudiantes de première année reconnaissent qu'ils ont hésité avant de se décider pour le régendat ou pour l'Université. Cette différence n'est pas significative.

## 6.1.2.2. Analyse des réponses des régents

Selon Drosbeke et al. (2001), à âge égal, les femmes sont plus nombreuses et réussissent mieux dans l'enseignement supérieur non universitaire que les hommes.

Qu'en est-il dans notre échantillon d'étudiants débutant leur première année ? Y observe-t-on des différences selon le sexe ?

## 6.1.2.2.1. Arguments en faveur du régendat

Tableau 6-1

Représentations de la filière. Arguments favorables au régendat chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année du régendat	Sexe		
	♂ %	♀ %	p
Facilité des études	37,3	27,1	*
Longueur moindre des études	33,8	28,2	
Méthodes d'enseignement	26,1	34,5	*
Plus de pratique	15,2	8,5	*
Proximité du domicile	14,9	10,2	
Désir de travailler avec des plus jeunes	14,2	24,3	**
Autres	12,6	9,6	
Contacts plus rapides avec le métier	9,3	7,3	
Moins de théorie	8,6	9,6	
Moindre coût des études	4,9	2,3	
Possibilité de passerelle vers la licence	4,2	5,6	
Qualité de la formation	3,7	6,8	
Débouchés professionnels plus importants	3,0	3,4	
Echec antérieur en licence	3,0	4,0	
Influence de tiers	1,9	2,8	
Caractéristiques de l'établissement	1,9	2,8	
Pas pensé à l'autre filière	0,2	1,1	

Les garçons du régendat se distinguent des filles par la volonté de faire des études plus faciles et comportant beaucoup d'exercices physiques, caractéristiques qu'ils considèrent comme un atout du régendat. A l'inverse, les filles sont plus nombreuses que les garçons, à souligner les méthodes d'enseignement et la possibilité que donne ce diplôme de travailler avec des plus jeunes.

## 6.1.2.2.2. Arguments en défaveur de la licence

Tableau 6-2

Représentations de la filière. Arguments défavorables à la licence chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année du régendat	Sexe		
	♂ %	♀ %	p
Etudes plus difficiles	40,6	31,6	*
Longueur des études	28,0	20,3	
Pédagogie moins adaptée	21,0	28,8	*
Plus de cours théoriques	18,2	21,5	
Eloignement du domicile	11,4	7,3	
Prix des études plus élevé	8,2	5,6	
Contact moins rapide avec le métier	7,2	9,6	
Autres	7,0	8,5	
Impossibilité de travailler avec des plus jeunes	6,5	11,9	*
Moins de cours pratique	5,4	5,6	
Sentiment d'être rejeté	2,3	2,8	
Caractéristiques de l'établissement	2,1	0,6	
Peur de rater	2,1	4,0	
Echec antérieur dans l'autre filière	1,6	1,1	
Qualité moindre de la formation	1,4	5,6	**
Débouchés professionnels moindre	1,2	1,1	
Valeur du diplôme moindre	1,2	0,0	

En début de 1<sup>ère</sup> année, les régents se distinguent des régentes à quatre niveaux : les étudiants considèrent davantage que les étudiantes que la licence est plus difficile. Les étudiantes, par contre, pensent qu'à l'Université, la pédagogie est moins adaptée et que la formation y est moins bonne. Elles sont aussi plus nombreuses à avoir choisi le régendat parce que la licence ne donnait pas la possibilité de travailler avec les plus jeunes.

## 6.1.2.3. Analyse des réponses des universitaires

L'étude de Dreesbeke et al. (2001), montre qu'il y a une proportion beaucoup plus importante d'étudiantes qui entrent à l'Université à 18 ans (ou moins) que de garçons. Cela est lié au meilleur taux de réussite des femmes durant leur cursus secondaire.

## 6.1.2.3.1. Arguments en faveur de la licence

Tableau 6-3

Représentations de la filière. Arguments favorables à la licence chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> candidature	Sexe		
	♂ %	♀ %	p
Débouchés professionnels supérieurs	36,4	27,6	
Valeur plus grande du diplôme	35,5	24,1	
Qualité de la formation	27,3	36,2	
Références à la profession	23,6	37,9	
Meilleur salaire	23,6	25,9	

Représentations de la filière. Arguments favorables à la licence chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> candidature	Sexe		
	♂ %	♀ %	p
Autres	18,2	6,9	
Difficulté des études	10,0	6,9	
Caractéristiques de l'établissement	7,3	10,3	
Méthodes d'enseignement mieux adaptées	5,5	1,7	
Influence de tiers	4,5	10,3	
Plus de cours théoriques	2,7	1,7	
Durée plus longue des études	1,8	0,0	
Plus de cours pratique	1,8	1,7	
Repli en régendat si échec	1,8	5,2	
Pas imaginé faire autre chose	1,8	1,7	

Les garçons et les filles de première candidature s'accordent globalement sur les raisons favorables à la licence qui les ont amenés à choisir l'Université plutôt qu'une Haute Ecole.

Ligot (1995) formule la même conclusion pour sa population d'étudiants louvanistes.

#### 6.1.2.3.2. Arguments en défaveur du régendat

Tableau 6-4

Représentations de la filière. Arguments défavorables au régendat chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> candidature	Sexe		
	♂ %	♀ %	p
Débouchés professionnels moindres	27,3	27,6	
Diplôme de valeur inférieure	17,3	17,2	
Références à la profession	16,4	46,6	
Autres	14,5	5,2	
Salaire moindre	12,7	10,3	
Régendat plus facile	8,2	3,4	
Formation moins bonne	6,4	6,9	
Méthode d'enseignement moins adaptées	4,5	8,6	
Etablissement moins renommé	4,5	3,4	
Moins de théorie	2,7	5,2	
Eloignement du domicile	1,8	0,0	

Ici non plus, aucune différence significative n'apparaît entre filles et garçons de première candidature.

Les différences observées entre les deux groupes du régendat ne se retrouvent donc pas en licence où la population semble plus homogène du point de vue de la représentation qu'elle se fait de l'autre filière.

### 6.1.3. Comparaison selon le type d'études secondaires

#### 6.1.3.1. Hésitations avant de choisir la filière où entreprendre les études d'éducation physique

Plus de la moitié de nos deux échantillons a hésité avant de décider de la filière dans laquelle entreprendre ses études : 60,0% des étudiants qui ont suivi un enseignement secondaire de type général et 53,6% de ceux qui ont suivi des études secondaires de type technique, professionnel ou artistique disent avoir hésité. Cette différence n'est pas significative.

#### 6.1.3.2. Analyse des réponses des régents

Selon l'étude de Dreesbeke et al. (2001), le type d'enseignement suivi pendant les études secondaires a une influence sur le taux de réussite des étudiants. L'enseignement secondaire général semble effectivement entraîner moins d'échec que les filières technique ou professionnelle.

Les paragraphes suivants s'attachent à vérifier si le type d'enseignement suivi dans l'enseignement secondaire influence la représentation que se font les étudiants des différentes filières.

##### 6.1.3.2.1. Arguments en faveur du régendat

Tableau 6-5

Représentations de la filière. Arguments favorables au régendat chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année du régendat	Enseignement secondaire		
	Enseignement général %	Enseignement technique professionnel artistique %	p
Facilité des études	34,2	32,7	
Longueur moindre des études	32,9	32,2	
Méthodes d'enseignement	31,6	22,0	*
Désir de travailler avec des plus jeunes	16,2	19,5	
Proximité du domicile	13,8	13,2	
Autres	12,5	11,2	
Plus de pratique	12,2	14,6	
Moins de théorie	8,5	10,7	
Contacts plus rapides avec le métier	7,7	10,7	
Qualité de la formation	5,3	3,4	
Possibilité de passerelle vers la licence	4,8	4,4	
Echec antérieur en licence	4,8	0,5	**
Moindre coût des études	4,0	4,9	
Caractéristiques de l'établissement	2,7	1,5	
Débouchés professionnels plus importants	2,4	4,9	
Influence de tiers	1,6	2,4	
Valeur du diplôme	0,8	1,0	

Les étudiants en début de 1<sup>ère</sup> régentat qui ont suivi un enseignement de type général pendant leurs études secondaires soulignent davantage que les autres les méthodes d'enseignement ou un échec antérieur en licence comme arguments favorables au régentat. Ils expriment peut-être de cette manière leur souhait d'une moins grande rupture par rapport à ce qu'ils ont pu vivre pendant leur scolarité secondaire et le souhait d'un encadrement pédagogique suivi.

#### 6.1.3.2.2. Arguments en défaveur de la licence

Le type d'études secondaires suivies par les régents de première année n'a pas d'impact sur les représentations qu'ils ont des aspects négatifs de la licence en éducation physique.

#### 6.1.3.3. Analyse des réponses des universitaires

Droesbeke et al. (2001) relèvent que les étudiants universitaires en éducation physique et en kinésithérapie sont essentiellement issus des filières « scientifiques B » (cinq ou six heures de mathématiques et moins de quatre heures de latin par semaine) et « technique » (enseignement technique ou professionnel). Ce sont pourtant les personnes issues des filières latin-math (plus de six heures de math et au moins quatre heures de latin par semaine) (60,2%), scientifiques A (plus de six heures de math et moins de quatre heures de latin par semaine) (42,7%) et latin-sciences (cinq ou six heures de math et entre quatre et six heures de latin par semaine) (42%) qui montrent le taux de réussite le plus élevé. Les filières scientifiques B, sciences humaines (moins de cinq heures de math et moins de sept heures de latin par semaine), latin-grec (au moins sept heures de math et plus de six heures de latin par semaine), et technique présentent respectivement des taux de réussite de 27,5%, 17,7%, 13,8% et 9%.

Quelles représentations ont-ils des deux filières selon les études poursuivies lors de leur scolarité secondaire?

#### 6.1.3.3.1. Arguments en faveur de la licence

Tableau 6-6

Représentations de la filière. Arguments favorables à la licence chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> candidature	Enseignement secondaire		
	Enseignement général %	Enseignement technique professionnel artistique %	p
Débouchés professionnels supérieurs	33,8	29,4	
Qualité de la formation	31,8	17,6	
Valeur plus grande du diplôme	29,8	47,1	
Références à la profession	29,1	23,5	
Meilleur salaire	23,8	29,4	
Autres	14,6	11,8	
Difficulté des études	9,9	0,0	
Caractéristiques de l'établissement	8,6	5,9	

Représentations de la filière. Arguments favorables à la licence chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> candidature	Enseignement secondaire		
	Enseignement général %	Enseignement technique professionnel artistique %	p
Influence de tiers	5,3	17,6	
Méthodes d'enseignement mieux adaptées	4,6	0,0	
Repli en régendat si échec	3,3	0,0	
Plus de cours théoriques	2,6	0,0	
Plus de cours pratique	2,0	0,0	
Pas imaginé faire autre chose	2,0	0,0	
Durée plus longue des études	1,3	0,0	
Possibilité d'accéder à d'autres licences	1,3	0,0	
Coût moindre des études	1,3	0,0	

Le type d'enseignement secondaire ne permet pas de montrer de différences entre les universitaires en ce qui concerne les arguments favorables à la licence.

#### 6.1.3.3.2. Arguments en défaveur du régendat

Tableau 6-7

Représentations de la filière. Arguments défavorables au régendat chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> candidature	Enseignement secondaire		
	Enseignement général %	Enseignement technique professionnel artistique %	p
Références à la profession	28,5	11,8	
Débouchés professionnels moindres	26,5	35,3	
Diplôme de valeur inférieure	18,5	5,9	
Salaire moindre	11,3	17,6	
Autres	11,3	11,8	
Régendat plus facile	7,3	0,0	
Méthodes d'enseignement moins adaptées	6,6	0,0	
Formation moins bonne	6,6	5,9	
Etablissement moins renommé	4,6	0,0	
Moins de théorie	4,0	0,0	
Trop de pratique	2,0	0,0	
Eloignement du domicile	1,3	0,0	

Ici non plus, aucune différence significative n'apparaît entre les étudiants de première candidature, quel que soit le type d'enseignement qu'ils ont suivi durant leurs études secondaires.

#### 6.1.4. Comparaison selon que l'étudiant a ou non un **passé dans l'enseignement supérieur**

##### 6.1.4.1. Hésitations avant de choisir la filière où entreprendre les études d'éducation physique

Près de deux sur trois des étudiants dont c'est la première année dans l'enseignement supérieur (63,0%) et 48,6% de ceux qui y ont déjà un passé disent avoir hésité sur la filière dans laquelle entreprendre leurs études. Cette différence est très hautement significative. Elle s'explique assez logiquement par le fait que les étudiants recommençant une première année sont à la fois plus mûrs et disposent d'une première expérience, fût-elle négative, pour opérer un choix plus affirmé.

Au paragraphe suivant, nous tenterons de vérifier dans quelle mesure un début contrarié dans l'enseignement supérieur, par un redoublement ou une réorientation choisie ou forcée, influence ou non la représentation des deux filières que se font les étudiants.

##### 6.1.4.2. Analyse des réponses des régents

###### 6.1.4.2.1. Arguments en faveur du régendat

Tableau 6-8

Représentations de la filière. Arguments favorables au régendat chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année du régendat	Première année dans l'enseignement supérieur		
	Oui %	Non %	p
Facilité des études	34,8	33,6	
Longueur moindre des études	31,8	32,4	
Méthodes d'enseignement	22,7	37,0	***
Désir de travailler avec des plus jeunes	18,6	14,3	
Proximité du domicile	14,0	13,0	
Plus de pratique	12,1	15,1	
Autres	11,2	12,6	
Contacts plus rapides avec le métier	10,1	6,7	
Moins de théorie	9,3	8,0	
Possibilité de passerelle vers la licence	5,2	3,8	
Moindre coût des études	4,7	3,4	
Débouchés professionnels plus importants	4,4	1,3	*
Qualité de la formation	4,1	5,5	
Influence de tiers	1,9	2,5	
Caractéristiques de l'établissement	1,9	2,5	
Valeur du diplôme	1,4	0,0	

Les étudiants dont ce n'est pas la première année d'études dans le supérieur sont significativement plus nombreux à souligner les méthodes d'enseignement comme élément positif propre au régendat. Certains d'entre eux provenant de la filière universitaire ont peut-être été négativement marqués par des méthodes d'enseignement plus magistrales. Ils ont pu juger « sur pièces » et semblent souhaiter d'autres méthodes d'enseignement.

De leur côté, les étudiants qui fréquentent pour la première fois les études supérieures sont plus nombreux à mettre en évidence des débouchés professionnels plus importants pour les régents.

#### 6.1.4.2.2. Arguments en défaveur de la licence

Tableau 6-9

Représentations de la filière. Arguments défavorables à la licence chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année du régendat	Première année dans l'enseignement supérieur		
	Oui %	Non %	p
Etudes plus difficiles	38,6	37,0	
Longueur des études	26,8	23,9	
Pédagogie moins adaptée	20,3	27,3	*
Plus de cours théoriques	17,3	21,8	
Eloignement du domicile	12,3	7,1	*
Impossibilité de travailler avec des plus jeunes	9,6	5,5	
Autres	7,7	7,1	
Contact moins rapide avec le métier	7,4	8,4	
Prix des études plus élevé	7,4	7,1	
Moins de cours pratique	5,2	5,9	
Qualité moindre de la formation	3,3	1,7	
Peur de rater	3,0	2,1	
Débouchés professionnels moindre	1,6	0,4	
Sentiment d'être rejeté	1,1	4,6	*
Caractéristiques de l'établissement	1,1	2,5	
Valeur du diplôme moindre	1,1	0,4	
Influence de tiers	1,1	0,4	
Possibilité passerelle EP	1,1	0,0	
Trop de pratique	0,3	0,8	
Echec antérieur dans l'autre filière	0,0	3,8	***

Les régents qui ont un passé dans l'enseignement supérieur se distinguent à quatre niveaux de ceux qui n'en ont pas. Ils sont significativement plus nombreux à souligner comme éléments négatifs propres à l'Université :

- l'échec en licence,
- le sentiment d'être rejeté par l'institution,
- une pédagogie moins adaptée.

Ces avis peuvent facilement se comprendre surtout s'ils émanent d'étudiants qui se sont rabattus vers le régendat après un ou plusieurs échecs à l'Université.

En raison, probablement, d'une moins grande peur face à l'inconnu résultant de leur première expérience, ils sont par contre significativement moins nombreux à souligner l'éloignement du domicile que les régents qui fréquentent pour la première fois l'enseignement supérieur.

#### 6.1.4.3. Analyse des réponses des universitaires

##### 6.1.4.3.1. Arguments en faveur de la licence

Aucune différence significative n'apparaît entre les étudiants de première candidature, qu'ils aient ou non un passé dans l'enseignement supérieur.

Ligot (1995) ne remarque pas non plus de différence significative entre ces deux types d'étudiants.

##### 6.1.4.3.2. Arguments en défaveur du régendat

Ici non plus, il n'est pas possible de différencier les étudiants de première candidature selon que c'est, ou non, leur première année dans l'enseignement supérieur.

Il semble donc que les représentations des étudiants universitaires soient moins sujettes à l'influence des variables indépendantes contrôlées.

#### 6.1.5. Comparaison selon que l'étudiant a ou non **doublé** une ou plusieurs fois durant ses **études secondaires**

##### 6.1.5.1. Hésitations avant de choisir la filière où entreprendre les études d'éducation physique

Une bonne moitié des étudiants qui ont doublé une ou plusieurs années du secondaire (56,4%) et 58,4% de ceux qui n'ont pas recommencé d'années disent avoir hésité sur la filière dans laquelle entreprendre leurs études. Cette différence n'est pas significative.

Selon Driesbeke et al. (2001), le choix de l'Université est associé à la jeunesse des sujets. En analysant le choix selon le sexe et l'âge, ces auteurs résument : « les femmes âgées de 17 ans et moins choisissent prioritairement l'Université ; à 18 ans, elles se répartissent à parts égales entre l'Université et le SHU court ; à partir de 19 ans, c'est le SHU court qui constitue leur premier choix ; quelque soit l'âge, elles choisissent peu le SHU long » et « les hommes âgés de 18 ans et moins choisissent prioritairement l'Université ; à partir de 19 ans, c'est le SHU court qui constitue leur premier choix ».

Ces propos indiqueraient qu'un parcours sans problème en études secondaires conduise assez naturellement à l'Université.

##### 6.1.5.2. Analyse des réponses des régents

Driesbeke et al. (2001) remarquent que l'âge varie en sens inverse de la réussite chez les étudiants non-universitaires. L'auteur précise que l'on peut supposer que la majorité des entrants de plus de 18 ans ont eu un parcours scolaire caractérisé par un échec. Le taux de réussite est plus élevé chez les non-bisseurs et ce, indé-

pendamment du sexe et du type d'enseignement. Par contre, les abandons sont en augmentation avec l'âge.

Passons aux comparaisons selon les différentes variables indépendantes.

#### 6.1.5.2.1. Arguments en faveur du régendat

Les régents qui ont doublé une ou plusieurs années durant leurs études secondaires sont significativement plus nombreux (5,7% Vs 2%) à souligner le coût moindre du régendat.

#### 6.1.5.2.2. Arguments en défaveur de la licence

Tableau 6-10

Représentations de la filière. Arguments défavorables à la licence chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année du régendat	Redoublement durant les études secondaires		
	Oui %	Non %	p
Etudes plus difficiles	37,3%	39,1%	
Pédagogie moins adaptée	25,6%	19,8%	
Longueur des études	23,4	28,9	
Plus de cours théoriques	23,4	13,4	**
Eloignement du domicile	10,0	10,7	
Prix des études plus élevé	8,8	5,5	
Contact moins rapide avec le métier	8,3	7,5	
Autres	8,3	5,9	
Impossibilité de travailler avec des plus jeunes	7,7	8,7	
Moins de cours pratique	5,4	5,5	
Qualité moindre de la formation	3,7	1,2	
Peur de rater	3,1	2,0	
Sentiment d'être rejeté	2,0	3,2	
Caractéristiques de l'établissement	1,7	1,6	
Echec antérieur dans l'autre filière	1,7	1,2	
Débouchés professionnels moindre	0,9	1,6	
Influence de tiers	0,9	0,8	
Possibilité passerelle EP	0,6	0,8	
Valeur du diplôme moindre	0,3	1,6	

La seule variable qui différencie les régents qui ont doublé durant leurs études secondaires des autres est le sentiment d'un plus grand nombre d'heures de théorie en licence. Cet argument, en défaveur de la licence, est davantage cité par les régents qui ont recommencé une ou plusieurs années de leur scolarité secondaire.

Ce résultat n'est pas étonnant. Il souligne la crainte plus élevée qu'ont les élèves redoublants du secondaire (et déjà confrontés à de plus grandes difficultés à ce niveau) d'entreprendre des études universitaires plus marquées par la difficulté des cours théoriques.

### 6.1.5.3. Analyse des réponses des universitaires

Tant en ce qui concerne les arguments en faveur de la **licence** que ceux en défaveur du **régendat**, rien ne distingue les universitaires qui ont doublé durant leurs études secondaires de ceux qui les ont terminées en six ans.

### 6.1.6. Comparaison selon le niveau d'études du père et de la mère

#### 6.1.6.1. Hésitations avant de choisir la filière où entreprendre les études d'éducation physique

Près de soixante pourcents des étudiants dont le père a un diplôme d'études supérieures (59,2%) et 56,6% de ceux dont le père n'a pas ce type de diplôme disent avoir hésité sur la filière dans laquelle entreprendre leurs études. Cette différence n'est pas significative. Ces pourcentages sont quasi identiques pour la mère.

#### 6.1.6.2. Analyse des réponses relatives aux représentations des filières selon le niveau d'études du père et de la mère

Au vu des résultats que nous ne reproduisons pas, nous pouvons globalement considérer qu'il n'y a pas de différence de représentation des filières tant positivement en faveur du régendat que négativement en défaveur de la licence pour les régents et inversement pour les licenciés, selon le niveau d'études du père ou de la mère.

### 6.1.7. Comparaison selon le **réseau** d'enseignement fréquenté

#### 6.1.7.1. Hésitations avant de choisir la filière où entreprendre les études d'éducation physique

Plus de la moitié des étudiants fréquentant le réseau libre ou le réseau officiel (respectivement 59,9 et 56,5%) disent avoir hésité à propos de la filière dans laquelle entreprendre leurs études. Cette différence n'est pas significative.

#### 6.1.7.2. Analyse des réponses des régents

##### 6.1.7.2.1. Arguments en faveur du régendat

Tableau 6-11

Représentations de la filière. Arguments favorables au régendat chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année du régendat	Réseau		
	Libre %	Officiel %	p
Longueur moindre des études	31,1	32,7	
Facilité des études	29,5	36,5	
Méthodes d'enseignement	28,4	28,6	
Désir de travailler avec des plus jeunes	16,3	17,5	
Plus de pratique	15,8	12,0	
Moins de théorie	12,6	7,2	*
Proximité du domicile	12,6	13,9	

Représentations de la filière. Arguments favorables au régendat chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année du régendat	Réseau		
	Libre %	Officiel %	p
Autres	11,6	11,8	
Contacts plus rapides avec le métier	9,5	8,4	
Qualité de la formation	6,8	3,6	
Débouchés professionnels plus importants	4,2	2,6	
Possibilité de passerelle vers la licence	3,7	5,0	
Echec antérieur en licence	2,6	3,6	
Influence de tiers	2,6	1,9	
Caractéristiques de l'établissement	1,6	2,4	
Moindre coût des études	1,1	5,5	**

Les régents de 1<sup>ère</sup> année sont plus nombreux dans le réseau libre à présenter la moindre quantité de théorie comme une spécificité du régendat. De leur côté, ceux du réseau officiel se distinguent du réseau libre en soulignant surtout le coût moindre des études en régendat.

#### 6.1.7.2.2. Arguments en défaveur de la licence

Tableau 6-12

Représentations de la filière. Arguments défavorables à la licence chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année du régendat	Réseau		
	Libre %	Officiel %	p
Etudes plus difficiles	38,4	37,7	
Longueur des études	26,3	25,5	
Plus de cours théoriques	25,8	16,1	**
Pédagogie moins adaptée	24,7	22,6	
Eloignement du domicile	11,1	9,9	
Contact moins rapide avec le métier	10,5	6,7	
Impossibilité de travailler avec des plus jeunes	9,5	7,5	
Moins de cours pratique	7,9	4,3	
Qualité moindre de la formation	5,3	1,4	*
Autres	4,7	8,7	
Prix des études plus élevé	3,2	9,4	*
Caractéristiques de l'établissement	2,6	1,2	
Echec antérieur dans l'autre filière	2,1	1,2	
Peur de rater	1,6	3,1	
Influence de tiers	1,6	0,5	
Sentiment d'être rejeté	1,1	3,1	
Possibilité passerelle EP	1,1	0,5	
Débouchés professionnels moindre	0,5	1,4	
Valeur du diplôme moindre	0,5	1,0	

En début de 1<sup>ère</sup> année, c'est essentiellement l'impression négative d'une formation théorique plus importante en licence qui différencie les régents selon le réseau auquel ils appartiennent. Ce sentiment est particulièrement présent chez les candidats régents de l'enseignement libre.

Deux autres éléments les distinguent encore :

- les régents du libre pensent davantage que ceux de l'officiel que la formation universitaire est de moindre qualité,
- les régents de l'officiel estiment plus que ceux du libre que le coût des études universitaires est plus élevé et joue négativement dans le choix opéré.

Ces résultats corroborent bien entendu, par l'image inverse qu'ils présentent, ceux qui ont été relevés au Tableau 6-11.

### 6.1.7.3. Analyse des réponses des universitaires

#### 6.1.7.3.1. Arguments en faveur de la licence

Aucune différence significative n'apparaît entre les universitaires répartis selon le réseau auquel ils appartiennent. Tous citent dans une proportion assez semblable les différents arguments en faveur du choix de la licence.

#### 6.1.7.3.2. Arguments en défaveur du régendat

Les arguments négatifs en défaveur du régendat ne distinguent pas non plus significativement les universitaires du réseau libre ou officiel.

### **Synthèse : Analyse des représentations des filières chez les étudiants en début de première année**

Rappelons, à la fin de ce paragraphe, que les étudiants en éducation physique sont nombreux (58%) à hésiter entre les deux filières (licence ou régendat) avant d'opérer un choix définitif.

Ce qui les incite le plus à poser un choix pour le régendat est principalement :

- une plus grande facilité des études,
- une durée plus réduite de celles-ci,
- des méthodes d'enseignement plus adaptées,
- un souhait de travailler professionnellement avec des plus jeunes
- moins de cours théoriques au programme (ou jugés plus abordables).

Ceux qui choisissent la licence le font principalement parce que :

- les débouchés professionnels sont jugés supérieurs,
- la valorisation du diplôme est plus importante,
- la qualité de la formation y serait plus élevée,
- les références à la profession sont plus nombreuses,
- le salaire est plus élevé.

Les différentes variables indépendantes permettent de relever quelques différen-

ces significatives entre les représentations des filières, mais elles sont peu nombreuses. Lorsqu'on peut en observer, c'est presque toujours au niveau des représentations qu'ont les élèves des Hautes Ecoles qu'elles apparaissent. Les représentations des étudiants des Hautes Ecoles semblent être plus marquées que celles des étudiants universitaires par certaines variables indépendantes : le sexe, le type d'études secondaires, le passé dans l'enseignement supérieur, le redoublement dans l'enseignement secondaire, le diplôme des parents et le réseau.

## 6.2. Analyse des éléments qui ont influencé le choix de la filière chez les étudiants en début de première année

Pour compléter l'analyse précédente, nous avons proposé aux étudiants de première année une série de 28 raisons susceptibles d'expliquer leur choix de la filière d'études. Nous leur avons demandé de préciser, sur une échelle qui va de 1 à 6, l'importance que représentait pour eux chacune des raisons proposées (1 représentait un choix "***Pas important du tout***" et 6 un choix "***Très important***").

Il a aussi été demandé à ces étudiants de se définir par rapport à l'ensemble des propositions, en précisant les trois items qu'ils considéraient comme les plus importants parmi tous ceux qui leur étaient soumis.

6.2.1. Présentation **globale** des résultats



Figure 6-5

Un seul élément semble nettement moins important que les autres parmi les critères qui ont prévalu au choix de la filière, c'est celui relatif aux campagnes de presse et de promotions entreprises par les établissements scolaires. Pour le reste, il est difficile de mettre en exergue l'un ou l'autre de ces arguments dans la mesure où ils semblent tous avoir de l'importance pour de futurs étudiants amenés à se décider pour une filière d'études. Les analyses qui suivent permettront de voir

que des différences non négligeables peuvent être soulignées en regard des caractéristiques individuelles de ces étudiants de première année.

Les trois propositions considérées comme les plus importantes par l'ensemble des étudiants sont :

- la possibilité de poursuivre son sport de prédilection (31,7%),
- les débouchés professionnels à l'issue des études (29,9%),
- la possibilité d'être rapidement opérationnels (27,2%).

On peut observer une légère différence entre ces résultats résultant d'un choix à opérer parmi 28 items et ceux relevés à la page précédente (**Figure 6-5**) qui traduisent l'importance que les étudiants accordent à chacun de ces différents items indépendamment des autres. L'item « Possibilité de poursuivre son sport de prédilection » qui n'apparaît qu'en 5<sup>ème</sup> rang en terme de moyenne est le plus important quand il est demandé à l'étudiant d'opérer un choix.

Selon Ossandon et al. (1983), l'élément le plus caractéristique à la base du choix de la filière est de très loin la durée des études. Cet item n'arrive qu'en 19<sup>ème</sup> place dans notre étude. Cette différence importante de nos résultats par rapport à ceux d'Ossandon mérite d'être soulignée. Près de vingt ans se sont écoulés depuis les travaux d'Ossandon. Il est possible que les étudiants actuels n'attendent plus autant d'entrer dans la vie active qu'au début des années quatre-vingts. Les jeunes restent actuellement beaucoup plus longtemps dans le foyer parental. Ce type de comportement les inciteraient à ne plus considérer la durée des études comme un argument important de leur choix de formation. Il devient aussi plus courant de constater un allongement de la période d'études suite à l'enchaînement de plusieurs cycles de formation.

## 6.2.2. Comparaison selon le **sexe**

**Tableau 6-13**

Motivations du choix de la filière d'études par les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Sexe		
	♂ Max/6	♀ Max/6	p
Possibilité d'être rapidement opérationnels	5,02	5,14	
Débouchés professionnels à l'issue des études	4,86	4,97	
Implication de l'étudiant dans sa formation	4,68	4,87	*
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,67	4,64	
Possibilité de développer l'esprit d'initiative	4,64	4,81	*
Valorisation du diplôme	4,57	4,68	
Qualité des contacts professeurs - étudiants	4,55	4,83	***
Volume de cours pratiques d'éducation physique	4,52	4,49	
Suivi des étudiants par les enseignants	4,49	4,59	
Orientation professionnelle de la formation	4,46	4,74	***
Variété des cours proposés	4,38	4,57	*
Volume de cours théorique	4,35	4,42	
Possibilité de faire rapidement des stages	4,33	4,56	*
Volume de stages en milieu scolaire	4,30	4,59	*

Motivations du choix de la filière d'études par les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Sexe		
	♂ Max/6	♀ Max/6	p
Facilité à réussir les études	4,20	4,34	
Liens établis entre différents cours	4,17	4,32	
Autonomie laissée aux élèves	4,13	4,11	
Durée des études	4,09	3,95	
Actualité des contenus de formation	4,05	4,31	**
Possibilité de passerelle vers la licence	4,03	3,8	
Approfondissement des matières	3,94	4,08	
Volume de stages hors école	3,91	4,27	***
Conseils d'un professeur	3,85	4,30	***
Coût de l'inscription et frais	3,59	3,52	
Possibilité de passer au régendat si échec	3,56	3,72	
Conseils de parents ou d'amis	3,55	3,9	**
Exemple de quelqu'un	3,50	3,74	
Informations dans la presse ou actions de promotion	2,90	2,94	

Parmi l'ensemble des variables susceptibles de guider le choix de la filière d'études, une série d'éléments distinguent les filles des garçons. C'est ainsi que les filles accordent significativement plus d'importance que les garçons :

- à la précocité et au volume des stages dans le milieu scolaire mais surtout à l'extérieur de l'école,
- à l'orientation professionnelle de la formation,
- à la qualité des relations avec les professeurs,
- à la variété et à l'actualisation des cours proposés,
- au développement de l'esprit d'initiative et à l'implication de l'étudiant dans sa formation.

Elles se disent aussi plus sensibles aux conseils d'amis ou de professeurs que les étudiants. Cette constatation avait déjà été faite dans le chapitre relatif aux motivations du choix des études. Nous y avons donné l'explication de Duru-Bellat, (1995), selon laquelle les filles, par opposition à une affirmation agressive de soi, ont plus le souci de s'adapter aux attentes d'autrui.

### 6.2.3. Comparaison selon la filière d'études

Tableau 6-14

Motivations du choix de la filière d'études par les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Filière		
	Universités Max/6	Hautes Eco- les Max/6	p
Valorisation du diplôme	5,54	4,35	***
Débouchés professionnels à l'issue des études	5,27	4,79	***
Possibilité de développer l'esprit d'initiative	4,70	4,69	
Orientation professionnelle de la formation	4,63	4,53	
Possibilité d'être rapidement opérationnels	4,40	5,24	***

Motivations du choix de la filière d'études par les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Filière		
	Universités Max/6	Hautes Eco- les Max/6	p
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,36	4,74	**
Actualité des contenus de formation	4,33	4,08	*
Approfondissement des matières	4,30	3,9	***
Implication de l'étudiant dans sa formation	4,27	4,87	***
Autonomie laissée aux élèves	4,23	4,09	
Variété des cours proposés	4,22	4,5	**
Conseils d'un professeur	4,03	3,98	
Volume de cours pratiques d'éducation physique	3,97	4,66	***
Liens établis entre différents cours	3,90	4,3	***
Volume de cours théorique	3,86	4,51	***
Conseils de parents ou d'amis	3,84	3,61	
Qualité des contacts professeurs - étudiants	3,80	4,87	***
Suivi des étudiants par les enseignants	3,70	4,75	***
Possibilité de passer au régendat si échec	3,62	-	-
Exemple de quelqu'un	3,35	3,64	*
Volume de stages hors école	3,27	4,23	***
Volume de stages en milieu scolaire	3,22	4,72	***
Facilité à réussir les études	3,13	4,55	***
Possibilité de faire rapidement des stages	3,04	4,77	***
Coût de l'inscription et frais	3,01	3,72	***
Informations dans la presse ou actions de promotion	2,92	2,91	
Durée des études	2,88	4,37	***
Possibilité de passerelle vers la licence	-	3,97	-

De très nombreux éléments distinguent les universitaires des régents lorsqu'ils s'expriment à propos de l'importance des facteurs à la base du choix de la filière d'enseignement supérieur.

Ce qui importe surtout aux universitaires, c'est avant tout :

- de pouvoir profiter de cours actualisés et approfondis,
- d'obtenir un diplôme qui puisse être valorisé et qui leur ouvre de nombreuses portes en termes de débouchés.

De leur côté, les régents sont plus attentifs à :

- la longueur, au coût, à la variété et à la facilité des études,
- pouvoir suivre des cours à forte composante pratique (E.P.S.) mais aussi théorique, qui les impliquent dans leur formation tout en soulignant les liens entre les matières,
- bénéficier rapidement de stages tant en milieux scolaires qu'extrascolaires de façon à être immédiatement opérationnels,
- bénéficier d'un suivi important de la part des enseignants avec lesquels ils souhaitent entretenir des relations de qualité,
- pouvoir continuer leur pratique sportive.

#### 6.2.4. Comparaison selon la forme d'enseignement secondaire

Tableau 6-15

Motivations du choix de la filière d'études par les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Enseignement secondaire		
	Enseignement général Max/6	Enseignement technique professionnel artistique Max/6	p
Possibilité d'être rapidement opérationnels	4,98	5,23	***
Débouchés professionnels à l'issue des études	4,88	4,9	
Implication de l'étudiant dans sa formation	4,7	4,83	
Possibilité de développer l'esprit d'initiative	4,69	4,69	
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,66	4,69	
Valorisation du diplôme	4,62	4,6	
Qualité des contacts professeurs - étudiants	4,58	4,77	
Orientation professionnelle de la formation	4,56	4,52	
Volume de cours pratiques d'éducation physique	4,42	4,73	**
Suivi des étudiants par les enseignants	4,39	4,79	***
Variété des cours proposés	4,38	4,6	*
Volume de cours théorique	4,32	4,52	*
Possibilité de faire rapidement des stages	4,28	4,63	**
Volume de stages en milieu scolaire	4,26	4,67	***
Liens établis entre différents cours	4,19	4,23	
Actualité des contenus de formation	4,13	4,19	
Facilité à réussir les études	4,12	4,49	**
Possibilité de passerelle vers la licence	4,11	3,71	*
Autonomie laissée aux élèves	4,04	4,32	**
Approfondissement des matières	4,01	3,96	
Volume de stages hors école	3,95	4,2	*
Durée des études	3,94	4,27	**
Conseils d'un professeur	3,91	4,19	*
Conseils de parents ou d'amis	3,66	3,69	
Possibilité de passer au régendat si échec	3,62	3,65	
Exemple de quelqu'un	3,5	3,74	

Motivations du choix de la filière d'études par les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Enseignement secondaire		
	Enseignement général Max/6	Enseignement technique professionnel artistique Max/6	p
Coût de l'inscription et frais	3,4	3,95	***
Informations dans la presse ou actions de promotion	2,85	3,05	

Quand on les interroge sur les facteurs qui les ont décidés pour l'Université ou le régendat, davantage que les étudiants qui ont suivi un enseignement secondaire général, ceux qui ont suivi les filières technique, professionnelle ou artistique se disent particulièrement attentifs :

- à la durée, au coût, à la variété et à la facilité des études,
- à un enseignement
  - comportant une charge importante de cours d'éducation physique et sportive et de cours théoriques,
  - proposant rapidement des stages tant dans le milieu scolaire qu'en dehors de l'école,
  - où le suivi des enseignants est important tout en leur laissant pas mal d'autonomie,
- à la possibilité d'être rapidement opérationnels.

Les étudiants qui ont suivi des études secondaires de type général se distinguent des autres uniquement par la possibilité qu'ils entrevoient d'une passerelle vers la licence. Ceci ne concerne bien évidemment que les étudiants engagés dans un régendat !

#### 6.2.5. Comparaison selon que l'étudiant a ou non un **passé dans l'enseignement supérieur**

Tableau 6-16

Motivations du choix de la filière d'études par les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Première année dans l'enseignement supérieur		
	Oui Max/6	Non Max/6	p
Possibilité d'être rapidement opérationnels	5,06	5,05	
Débouchés professionnels à l'issue des études	4,95	4,80	*
Possibilité de développer l'esprit d'initiative	4,73	4,63	
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,72	4,55	
Valorisation du diplôme	4,70	4,45	**
Implication de l'étudiant dans sa formation	4,68	4,84	*
Orientation professionnelle de la formation	4,57	4,51	
Qualité des contacts professeurs - étudiants	4,52	4,82	**
Suivi des étudiants par les enseignants	4,45	4,62	
Volume de cours pratiques d'éducation physique	4,41	4,71	**
Variété des cours proposés	4,40	4,50	

Motivations du choix de la filière d'études par les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Première année dans l'enseignement supérieur		
	Oui Max/6	Non Max/6	p
Volume de cours théorique	4,34	4,43	
Volume de stages en milieu scolaire	4,27	4,60	**
Possibilité de faire rapidement des stages	4,26	4,61	***
Facilité à réussir les études	4,21	4,29	
Liens établis entre différents cours	4,18	4,26	
Actualité des contenus de formation	4,15	4,09	
Autonomie laissée aux élèves	4,14	4,09	
Possibilité de passerelle vers la licence	4,09	3,77	*
Conseils d'un professeur	4,08	3,83	*
Durée des études	4,01	4,13	
Approfondissement des matières	4,00	3,96	
Volume de stages hors école	3,98	4,09	
Possibilité de passer au régendat si échec	3,85	2,98	**
Conseils de parents ou d'amis	3,66	3,66	
Exemple de quelqu'un	3,65	3,47	
Coût de l'inscription et frais	3,53	3,64	
Informations dans la presse ou actions de promotion	3,03	2,71	**

Quand ils ont choisi leur filière d'études, les étudiants dont c'est la première année dans l'enseignement supérieur ont été particulièrement attentifs à ce que cette filière leur assure un diplôme qui puisse être valorisé et qui leur ouvre de larges débouchés professionnels à la sortie. Ils ont aussi été attentifs à la suite de leurs études que ce soit dans le sens d'un approfondissement (passerelle vers la licence) ou d'une réorientation (replis vers le régendat). Ils disent aussi avoir été plus sensibles aux actions promotionnelles organisées par l'institution ainsi qu'aux conseils de parents ou d'amis.

Les étudiants qui ont un passé dans l'enseignement supérieur ont été davantage préoccupés par des éléments en relation immédiate avec les caractéristiques des études. Ils souhaitent une filière qui leur propose des études :

- leur assurant un important volume de cours d'éducation physique et sportive,
- leur permettant de rapidement se lancer dans des stages essentiellement en milieu scolaire,
- où les contacts avec les enseignants sont de qualité,
- valorisant l'implication des étudiants.

Il est ici manifeste que les préoccupations de ces deux catégories d'étudiants sont fort différentes. Les étudiants sans passé dans l'enseignement supérieur sont davantage attentifs aux suites et conséquences de leurs études quand ils choisissent la filière où les réaliser. Les étudiants qui n'en sont pas à leur première année, se disent davantage préoccupés par des facteurs en relation immédiate avec le contenu des études.

6.2.6. Comparaison selon que l'étudiant a ou n'a pas **redoublé durant ses études secondaires**

Tableau 6-17

Motivations du choix de la filière d'études par les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Redoublement durant les études secondaires		
	Oui Max/6	Non Max/6	p
Possibilité d'être rapidement opérationnels	4,99	5,16	*
Implication de l'étudiant dans sa formation	4,71	4,79	
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,7	4,59	
Possibilité de développer l'esprit d'initiative	4,66	4,74	
Valorisation du diplôme	4,65	4,53	
Qualité des contacts professeurs - étudiants	4,6	4,68	
Débouchés professionnels à l'issue des études	4,94	4,81	
Orientation professionnelle de la formation	4,58	4,5	
Volume de cours pratiques d'éducation physique	4,52	4,5	
Suivi des étudiants par les enseignants	4,48	4,57	
Variété des cours proposés	4,43	4,46	
Volume de cours théorique	4,36	4,39	
Volume de stages en milieu scolaire	4,33	4,5	
Possibilité de faire rapidement des stages	4,31	4,54	
Facilité à réussir les études	4,18	4,34	
Liens établis entre différents cours	4,18	4,27	
Actualité des contenus de formation	4,17	4,07	
Autonomie laissée aux élèves	4,09	4,17	
Volume de stages hors école	4,00	4,06	
Approfondissement des matières	4,00	3,95	
Conseils d'un professeur	3,99	3,99	
Durée des études	3,98	4,16	*
Possibilité de passerelle vers la licence	3,96	3,95	
Conseils de parents ou d'amis	3,83	3,37	***
Possibilité de passer au régendat si échec	3,69	3,45	
Exemple de quelqu'un	3,64	3,46	
Coût de l'inscription et frais	3,57	3,55	
Informations dans la presse ou actions de promotion	2,96	2,83	

Les étudiants qui n'ont pas recommencé une ou plusieurs années durant leur cursus secondaire se distinguent des autres à trois niveaux dans les raisons de leur choix de la filière d'études : ils se disent davantage attentifs à être rapidement opérationnels, ils sont davantage préoccupés par la longueur des études et moins sensibles aux conseils de parents ou d'amis.

## 6.2.7. Comparaison selon le niveau d'études du père

Tableau 6-18

Motivations du choix de la filière d'études par les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Diplôme du père		
	Primaire Secondaire Max/6	Etudes Supérieures Max/6	p
Possibilité d'être rapidement opérationnels	5,07	4,97	
Débouchés professionnels à l'issue des études	4,91	4,91	
Implication de l'étudiant dans sa formation	4,83	4,66	*
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,72	4,54	
Possibilité de développer l'esprit d'initiative	4,68	4,69	
Qualité des contacts professeurs - étudiants	4,67	4,58	
Suivi des étudiants par les enseignants	4,64	4,39	**
Valorisation du diplôme	4,64	4,65	
Volume de cours pratiques d'éducation physique	4,54	4,37	*
Orientation professionnelle de la formation	4,51	4,64	
Possibilité de faire rapidement des stages	4,51	4,29	*
Volume de stages en milieu scolaire	4,5	4,24	**
Variété des cours proposés	4,47	4,45	
Facilité à réussir les études	4,33	4,06	*
Volume de cours théorique	4,32	4,37	
Actualité des contenus de formation	4,2	4,11	
Liens établis entre différents cours	4,19	4,22	
Durée des études	4,11	3,81	**
Autonomie laissée aux élèves	4,07	4,15	
Volume de stages hors école	4,05	3,94	
Possibilité de passerelle vers la licence	4,05	3,95	
Conseils d'un professeur	3,99	3,97	
Approfondissement des matières	3,94	4,07	
Coût de l'inscription et frais	3,81	3,23	***
Conseils de parents ou d'amis	3,53	3,86	**
Exemple de quelqu'un	3,49	3,61	
Possibilité de passer au régendat si échec	3,45	3,68	
Informations dans la presse ou actions de promotion	2,89	2,97	

La presque totalité des variables qui distinguent les étudiants dans le choix de la filière d'étude en fonction du niveau d'études du père sont considérées comme plus importantes par les étudiants dont le père n'a pas de formation supérieure. Toutes ces variables sont en relation immédiate avec le contenu des études au sens large, qu'il s'agisse de la durée plus réduite, des frais d'inscription moins élevés, d'une plus grande facilité à réussir les études, des méthodes d'enseignement impliquant plus les étudiants, du volume plus important des cours à orientation professionnelle, de la possibilité de faire plus rapidement des stages et en plus grand nombre ou encore d'un meilleur suivi des étudiants. Les étudiants dont le père a effectué des études supérieures se distinguent des autres par une seule variable qu'ils jugent plus importante : les conseils de proches. Le coût de l'inscription et des frais marque beaucoup plus les étudiants dont le père n'a pas de

diplôme supérieur. Les possibilités financières de ces familles sont, sans grand doute, plus restreintes.

#### 6.2.8. Comparaison selon le niveau d'études de la mère

Tableau 6-19

Motivations du choix de la filière d'études par les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Diplôme de la mère		
	Primaire Secondaire Max/6	Etudes Supérieures Max/6	P
Possibilité d'être rapidement opérationnels	5,17	4,93	**
Débouchés professionnels à l'issue des études	4,94	4,88	
Implication de l'étudiant dans sa formation	4,78	4,71	
Possibilité de développer l'esprit d'initiative	4,71	4,66	
Qualité des contacts professeurs - étudiants	4,7	4,53	
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,7	4,65	
Valorisation du diplôme	4,63	4,56	
Suivi des étudiants par les enseignants	4,61	4,4	
Volume de stages en milieu scolaire	4,55	4,26	*
Orientation professionnelle de la formation	4,54	4,59	
Possibilité de faire rapidement des stages	4,54	4,28	*
Volume de cours pratiques d'éducation physique	4,53	4,47	
Variété des cours proposés	4,49	4,42	
Facilité à réussir les études	4,36	4,14	
Volume de cours théorique	4,34	4,4	
Liens établis entre différents cours	4,3	4,13	*
Actualité des contenus de formation	4,2	4,04	
Volume de stages hors école	4,16	3,9	*
Autonomie laissée aux élèves	4,08	4,14	
Durée des études	4,06	3,91	
Conseils d'un professeur	3,99	3,93	
Approfondissement des matières	3,98	3,99	
Possibilité de passerelle vers la licence	3,86	4,14	
Coût de l'inscription et frais	3,85	3,23	***
Conseils de parents ou d'amis	3,56	3,77	*
Exemple de quelqu'un	3,5	3,62	
Possibilité de passer au régendat si échec	3,14	3,81	*
Informations dans la presse ou actions de promotion	2,94	2,88	

Des conclusions identiques à l'analyse selon le niveau d'études du père peuvent être ici tirées. Il faut cependant ajouter que les étudiants dont la mère a un diplôme d'études supérieures considèrent avec plus d'attention que les étudiants dont la mère n'a pas ce type de diplôme le fait de pouvoir bifurquer vers le régendat en cas d'échec en licence.

6.2.9. Comparaison selon le **réseau** d'enseignement fréquenté

Tableau 6-20

Motivations du choix de la filière d'études par les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année	Réseau		
	Libre Max/6	Officiel Max/6	p
Possibilité d'être rapidement opérationnels	4,90	5,15	*
Débouchés professionnels à l'issue des études	4,85	4,92	
Implication de l'étudiant dans sa formation	4,72	4,76	
Valorisation du diplôme	4,71	4,55	
Possibilité de développer l'esprit d'initiative	4,69	4,69	
Orientation professionnelle de la formation	4,57	4,54	
Variété des cours proposés	4,47	4,43	
Qualité des contacts professeurs – étudiants	4,41	4,77	***
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,39	4,82	***
Volume de cours pratiques d'éducation physique	4,36	4,60	**
Suivi des étudiants par les enseignants	4,34	4,63	**
Possibilité de faire rapidement des stages	4,31	4,45	
Volume de cours théorique	4,30	4,42	
Volume de stages en milieu scolaire	4,22	4,49	*
Liens établis entre différents cours	4,21	4,22	
Autonomie laissée aux élèves	4,20	4,08	
Actualité des contenus de formation	4,11	4,15	
Facilité à réussir les études	4,02	4,38	**
Possibilité de passerelle vers la licence	3,99	3,95	
Approfondissement des matières	3,97	4,00	
Volume de stages hors école	3,92	4,08	
Conseils d'un professeur	3,89	4,05	
Conseils de parents ou d'amis	3,73	3,61	
Durée des études	3,71	4,25	***
Exemple de quelqu'un	3,57	3,58	
Possibilité de passer au régendaat si échec	3,48	3,82	
Coût de l'inscription et frais	3,15	3,82	***
Informations dans la presse ou actions de promotion	2,86	2,94	

Les variables qui distinguent les étudiants dans le choix de la filière d'étude en fonction du réseau fréquenté sont toutes considérées comme plus importantes par les étudiants de l'enseignement officiel. Dans un ordre décroissant de différenciation :

- la qualité des contacts entre professeurs et étudiants,
- la possibilité de continuer à pratiquer son sport de prédilection,
- la durée des études,
- le coût des études,
- le volume de cours pratique de la formation,
- le suivi des enseignants,
- la facilité à réussir les études,

- la possibilité d'être rapidement opérationnel,
- le volume de stages en milieu scolaire.

**Synthèse : éléments ayant influencé le choix de la filière chez les étudiants en début de première année**

Beaucoup de raisons sont jugées importantes par les étudiants de première année pour expliquer leur choix de filière. Les plus marquantes sont dans un ordre décroissant d'importance :

- la possibilité d'être rapidement opérationnels,
- les débouchés professionnels,
- l'implication de l'étudiant dans sa formation,
- la possibilité de développer l'esprit d'initiative,
- la possibilité de poursuivre son sport de prédilection,
- la qualité des contacts professeurs-élèves,
- la valorisation du diplôme,
- l'orientation professionnelle de la formation,
- le suivi des étudiants par les enseignants,
- le volume de cours pratiques d'éducation physique.

Toutes les moyennes de ces items se situent entre 5,06 et 4,50. Ce sont des valeurs très élevées si l'on se souvient que la valeur maximale est 6.

Ces raisons ont été analysées en fonction des diverses variables indépendantes que nous avons évoquées jusqu'ici. Les résultats principaux qui s'en dégagent font apparaître que :

- les filles accordent plus d'importance à la précocité et au volume des stages, à l'orientation professionnelle de la formation, à la qualité des relations avec les enseignants, au développement de l'esprit d'initiative, et enfin aussi à la variété et à l'actualisation des cours,
- ce qui importe plus aux universitaires qu'aux régents est la possibilité de suivre des cours plus actualisés et approfondis et d'obtenir un diplôme mieux valorisé offrant de meilleurs débouchés,
- les futurs régents sont davantage sensibles à pouvoir suivre des cours dont la durée est plus réduite et globalement moins difficiles parce que moins marqués par une théorie sous-tendant la pratique. Ils sont aussi très soucieux de pouvoir être plus rapidement opérationnels, souhaitent plus des relations harmonieuses avec leurs enseignants et enfin, sont plus désireux de pouvoir continuer leur sport de prédilection.

Pour les autres variables indépendantes contrôlées, à savoir le type d'études secondaires, le redoublement dans le secondaire et dans le supérieur, les diplômes

des parents ou encore de réseau, nous renvoyons au texte, car aucune tendance générale marquée ne se dégage pour expliquer les différences assez nombreuses observées.

### 6.3. Analyse des représentations des étudiants de dernière année

Une série de propositions caractérisant les filières ont été présentées aux étudiants qui terminaient leur formation. Il leur a été demandé de préciser si, selon eux, chacune de ces propositions se rapportait davantage au régendat ou à l'Université.

#### 6.3.1. Comparaison selon le **sexe**

##### 6.3.1.1. Analyse des représentations relatives aux caractéristiques des études

Tableau 6-21

Représentation des filières en regard des caractéristiques des études	Sexe		
	♂ %	♀ %	p
Coût plus important			
Régendat	8,6	7,5	
Licence	83,6	86,0	
Je ne sais pas	7,9	6,5	
Durée plus importante			
Régendat	2,0	0,0	
Licence	97,4	100,0	
Je ne sais pas	0,7	0,0	
Etudes plus faciles à réussir			
Régendat	76,8	81,0	
Licence	2,6	0,0	
Je ne sais pas	20,5	19,0	
Etudiants plus impliqués dans leur formation			
Régendat	74,5	69,5	
Licence	9,8	12,4	
Je ne sais pas	15,7	18,1	
Contacts professeurs-élèves plus développés			
Régendat	84,9	82,9	
Licence	2,0	2,9	
Je ne sais pas	13,2	14,3	

## Représentations des filières d'études d'éducation physique

Représentation des filières en regard des caractéristiques des études	Sexe		
	♂ %	♀ %	p
Prises d'initiatives davantage demandées			
Régendat	64,2	53,3	
Licence	18,5	23,8	
Je ne sais pas	17,2	22,9	
Etudiants plus autonomes			
Régendat	30,0	23,6	
Licence	45,3	53,8	
Je ne sais pas	24,7	22,6	
Davantage de possibilité de pratiquer son sport			
Régendat	55,4	52,4	
Licence	12,8	14,6	
Je ne sais pas	31,8	33,0	

Les représentations des étudiants et étudiantes de dernière année sont fort proches en ce qui concerne les caractéristiques des études. Chacune de ces caractéristiques est rattachée dans une même proportion soit au régendat, soit à la licence.

Ce qui s'en dégage majoritairement est que tant les étudiants que les étudiantes considèrent :

- que la licence est :
  - plus coûteuse,
  - offre plus d'autonomie aux étudiants,
  - présente, bien entendu, une durée d'études plus importante ;
- que le régendat :
  - propose des études plus faciles à réussir,
  - forme des étudiants plus impliqués dans leur formation,
  - permet un meilleur contact professeur-élèves,
  - invite plus à la prise d'initiatives,
  - permet mieux de pratiquer son sport de prédilection.

### 6.3.1.2. Analyse des représentations relatives au contenu des études

**Tableau 6-22**

Représentation des filières en regard du contenu des études	Sexe		
	♂ %	♀ %	p
Accent placé sur le développement des habiletés motrices			
Régendat	69,5	71,6	
Licence	21,2	22,5	
Je ne sais pas	9,3	5,9	

## Représentations des filières d'études d'éducation physique

Représentation des filières en regard du contenu des études	Sexe		
	♂ %	♀ %	p
Accent placé sur le développement des notions théoriques			*
Régendat	0,0	2,8	
Licence	99,3	97,2	
Je ne sais pas	0,7	0,0	
Volume de stages en école plus important			
Régendat	94,1	96,3	
Licence	1,3	0,0	
Je ne sais pas	4,6	3,7	
Volume de stages hors école plus important			
Régendat	53,7	44,9	
Licence	12,1	12,1	
Je ne sais pas	34,2	43,0	
Possibilité de faire des stages plus hâtivement			
Régendat	94,8	96,2	
Licence	2,0	1,9	
Je ne sais pas	3,3	1,9	
Liens entre les différents cours plus développés			
Régendat	58,9	51,4	
Licence	15,9	17,8	
Je ne sais pas	25,2	30,8	
Matières vues de manière plus approfondie			*
Régendat	2,0	1,9	
Licence	92,8	83,7	
Je ne sais pas	5,3	14,4	
Contenus d'enseignement plus actualisés			
Régendat	34,7	28,0	
Licence	15,0	23,0	
Je ne sais pas	50,3	49,0	

Par rapport aux contenus des études, les garçons de dernière année sont davantage convaincus que les filles que la licence fait la part belle au développement des aspects théoriques et que les matières sont vues de manière plus approfondie. Cette opinion est cependant très largement présente chez les filles également.

Ce qui apparaît principalement, c'est que :

- la licence est :
  - plus axée sur le développement des notions théoriques,
  - permet par conséquent un meilleur approfondissement de ces matières;
- le régendat :
  - met plus l'accent sur le développement des habiletés motrices,
  - présente la possibilité de faire plus rapidement des stages, plus importants en volume tant en milieu scolaire qu'en dehors,
  - assure mieux les liens entre les différents cours.

## 6.3.1.3. Analyse des représentations relatives à la valeur du diplôme

Tableau 6-23

Représentation des filières en regard de la valeur du diplôme	Sexe		
	♂ %	♀ %	p
Débouchés professionnels plus nombreux	***		
Régentat	16,6	21,6	
Licence	55,6	45,1	
Je ne sais pas	27,8	33,3	
Diplôme obtenu mieux valorisé			
Régentat	2,6	7,6	
Licence	82,1	75,2	
Je ne sais pas	15,2	17,1	
Etudiants mieux préparés à un métier			
Régentat	82,2	86,0	
Licence	3,3	3,7	
Je ne sais pas	14,5	10,3	

Une seule différence significative peut être observée entre filles et garçons de dernière année. Les garçons sont plus nombreux que les filles à considérer que la licence offre des débouchés professionnels plus nombreux. Mais, les uns et les autres estiment toutefois que c'est la licence qui offre cet avantage. La valorisation du diplôme est manifestement, quel que soit le sexe, mieux offerte par la licence. Toutefois tant les étudiants que leurs condisciples féminines estiment, et dans une très large mesure, que le régentat prépare mieux à un métier.

## 6.3.2. Comparaison selon la filière

## 6.3.2.1. Analyse des représentations relatives aux caractéristiques des études

Tableau 6-24

Représentation des filières en regard des caractéristiques des études	Filière		
	Universités %	Hautes Ecoles %	p
Coût plus important			
Régentat	2,3	9,3	
Licence	84,1	84,7	
Je ne sais pas	13,6	6,0	
Durée plus importante			
Régentat	2,3	0,9	
Licence	97,7	98,6	
Je ne sais pas	0,0	0,5	

## Représentations des filières d'études d'éducation physique

Représentation des filières en regard des caractéristiques des études	Filière		
	Universités %	Hautes Ecoles %	p
Etudes plus faciles à réussir			
Régendat	86,4	76,9	
Licence	0,0	1,9	
Je ne sais pas	13,6	21,2	
Etudiants plus impliqués dans leur formation			***
Régendat	30,2	80,9	
Licence	23,3	8,4	
Je ne sais pas	46,5	10,7	
Contacts professeurs-élèves plus développés			***
Régendat	33,3	94,0	
Licence	11,9	0,5	
Je ne sais pas	54,8	5,6	
Prises d'initiatives davantage demandées			***
Régendat	13,6	69,3	
Licence	59,1	12,7	
Je ne sais pas	27,3	17,9	
Etudiants plus autonomes			***
Régendat	4,5	32,1	
Licence	63,6	45,8	
Je ne sais pas	31,8	22,2	
Davantage de possibilité de pratiquer son sport			
Régendat	57,1	53,6	
Licence	14,3	13,4	
Je ne sais pas	28,6	33,0	

Les représentations des étudiants des deux filières divergent sur quatre points en ce qui concerne les caractéristiques des études :

- Plus de 80% des étudiants des Hautes Ecoles pensent que le régent est plus impliqué dans sa formation. Ils ne sont que 30,2% des licenciés à penser la même chose. A l'inverse, près d'un quart des licenciés seulement pense que l'universitaire est davantage impliqué dans sa formation contre 8,4% des régents. Il est aussi remarquable que près d'un universitaire sur deux ne souhaite pas se positionner. En cela, ils se distinguent largement des régents.
- Les contacts professeurs-élèves sont plus développés en régendat. C'est du moins ce que pensent 94% des régents de dernière année contre 33,3% des étudiants de 2<sup>ème</sup> licence. Ici encore, plus de 50% des licenciés ne se prononcent pas sur la question.

- Concernant la prise d'initiative, les avis sont inversés selon que l'on est en régentat ou en licence.
- Enfin, 63,6% des licenciés et 45,8% des régents de dernière année sont convaincus que les étudiants sont plus autonomes à l'Université. A l'inverse, 32,1% des régents contre 4,5% des universitaires pensent que ce sont les régents qui sont les plus autonomes.

Il se dégage de cette analyse une plus grande affirmation ou conviction des régents de dernière année par rapport à une meilleure implication des étudiants des Hautes Ecoles dans leur formation, de même qu'une quasi certitude de meilleurs contacts possibles avec le corps enseignant au détriment d'une autonomie plus réduite.

Ce qui interpelle également, c'est la proportion très souvent plus élevée des licenciés qui font part de leur ignorance. Est-ce le signe d'un esprit plus critique du licencié qui préfère ne pas se prononcer quand il ne dispose pas de suffisamment d'éléments objectifs de comparaison, alors que le futur régent est parfois convaincu, sans source d'information réelle, de la plus grande valeur de la formation qu'il a suivie ? La question reste posée.

#### 6.3.2.2. Analyse des représentations relatives au contenu des études

Tableau 6-25

Représentation des filières en regard du contenu des études	Filière		
	Universités %	Hautes Ecoles %	p
Accent placé sur le développement des habiletés motrices	***		
Régendat	50,0	74,4	
Licence	28,6	20,4	
Je ne sais pas	21,4	5,2	
Accent placé sur le développement des notions théoriques			
Régendat	0,0	1,4	
Licence	100,0	98,1	
Je ne sais pas	0,0	0,5	
Volume de stages en école plus important			
Régendat	93,2	95,4	
Licence	0,0	0,9	
Je ne sais pas	6,8	3,7	
Volume de stages hors école plus important	**		
Régendat	34,1	53,3	
Licence	25,0	9,4	
Je ne sais pas	40,9	37,3	
Possibilité de faire des stages plus hâtivement			
Régendat	97,7	94,9	
Licence	0,0	2,3	
Je ne sais pas	2,3	2,8	

Représentation des filières en regard du contenu des études	Filière		
	Universités %	Hautes Ecoles %	p
Liens entre les différents cours plus développés	***		
Régentat	9,1	65,4	
Licence	54,5	8,9	
Je ne sais pas	36,4	25,7	
Matières vues de manière plus approfondie			
Régentat	0,0	2,4	
Licence	97,7	87,3	
Je ne sais pas	2,3	10,4	
Contenus d'enseignement plus actualisés	***		
Régentat	6,8	37,4	
Licence	43,2	12,8	
Je ne sais pas	50,0	49,8	

- Ils ne sont « que » 50% des universitaires contre 74,4% des régents à penser que le régentat met l'accent sur le développement des habiletés motrices. Il faut surtout signaler qu'à peine 29% des universitaires estiment que leur formation met plus l'accent que le régentat sur le développement des habiletés motrices.
- Concernant le volume de stages extrascolaires, 25% des futurs licenciés estiment contre 9,4% des régents que l'Université en propose davantage. A l'inverse, 53,3% des régents et 34,1% des licenciés estiment que ce volume est plus important dans les Hautes Ecoles. Ceci n'a rien d'étonnant dans la mesure où cette impression des étudiants correspond à la réalité chiffrée des programmes respectifs.
- Quant aux liens faits entre les matières et l'actualisation des contenus enseignés, les avis des régents de dernière année sont en contradiction totale avec les avis des étudiants de 2<sup>ème</sup> licence. Chacun pense que c'est dans sa filière que ces liens sont surtout faits et que les matières sont le plus actualisées. Près de 50% des étudiants ne se déterminent pas par rapport à ce dernier item.

### 6.3.2.3. Analyse des représentations relatives à la valeur du diplôme

Tableau 6-26

Représentation des filières en regard de la valeur du diplôme	Filière		
	Universités %	Hautes écoles %	p
Débouchés professionnels plus nombreux	***		
Régentat	4,5	21,5	
Licence	79,5	45,5	
Je ne sais pas	15,9	33,0	
Diplôme obtenu mieux valorisé	*		
Régentat	0,0	5,7	

Représentation des filières en regard de la valeur du diplôme	Filière		
	Universités %	Hautes écoles %	p
Licence	93,2	76,4	
Je ne sais pas	6,8	17,9	
Etudiants mieux préparés à un métier	***		
Régendat	54,5	89,8	
Licence	9,1	2,3	
Je ne sais pas	36,4	7,9	

Les avis sont partagés. Si la majorité des étudiants de dernière année estime que la licence est un diplôme mieux valorisé et qui donne accès à davantage de débouchés que le régendat, les universitaires sont cependant particulièrement nombreux à le penser. A l'inverse, près de 90% des régents contre 54,5% des licenciés considèrent que le régendat prépare mieux à un métier. A nouveau, plus d'un tiers des licenciés ne prend cependant pas parti, et le pourcentage d'étudiants universitaires convaincus de leur bonne préparation à un futur métier est particulièrement faible (9,1%). Plusieurs explications peuvent être avancées :

- les études universitaires, en général, n'ont pas le souci premier de fournir un emploi, mais plutôt de former la personne à l'esprit critique et à l'acquisition, autant que possible autonome, de connaissances ;
- nombreux sont les étudiants universitaires, surtout depuis quelques années, à envisager des études complémentaires à leur licence.

### 6.3.3. Comparaison selon le **type d'études secondaires** suivies par les étudiants

#### 6.3.3.1. Analyse des représentations relatives aux caractéristiques des études

Le type d'études secondaires suivies par les étudiants de dernière année n'a pas de lien avec leurs représentations des caractéristiques des études propres à chaque filière.

#### 6.3.3.2. Analyse des représentations relatives au contenu des études

Les étudiants d'années terminales qui ont suivi un enseignement secondaire de type général estiment davantage que ceux qui ont suivi d'autres filières que le volume de stages en école est plus important en régendat. Les pourcentages sont toutefois dans les deux cas très élevés et proches (respectivement 95,5% et 93%). A l'inverse, les étudiants qui ont suivi des études secondaires technique, professionnelle ou artistique pensent davantage (94,5%) que les autres (87,8%) que les matières sont plus approfondies à l'Université. Il apparaît ici clairement que les étudiants des deux formations soulignent le caractère plus approfondi des études universitaires, entendu par là des cours théoriques. Remarquons encore que près de 11% des étudiants qui ont fait des études secondaires générales ne se prononcent pas à ce sujet.

## 6.3.3.3. Analyse des représentations relatives à la valeur du diplôme

Tableau 6-27

Représentation des filières en regard de la valeur du diplôme	Enseignement secondaire		
	Enseignement général %	Enseignement technique professionnel artistique %	p
Débouchés professionnels plus nombreux			
Régendat	16,1	26,8	
Licence	53,6	44,6	
Je ne sais pas	30,2	28,6	
Diplôme obtenu mieux valorisé			
Régendat	4,1	7,0	
Licence	80,4	78,9	
Je ne sais pas	15,5	14,0	
Etudiants mieux préparés à un métier **			
Régendat	79,7	96,5	
Licence	4,1	1,8	
Je ne sais pas	16,2	1,8	

Les étudiants de dernière année qui ont suivi un enseignement secondaire de type général estiment sensiblement moins que les autres que le régendat prépare mieux à un métier. Ils sont aussi particulièrement nombreux à ne pas se prononcer sur la question.

Ces résultats peuvent sembler partiellement contradictoires. Les licenciés et les régents affirment que la licence est un diplôme mieux valorisé et qui offre des débouchés plus nombreux. Ils estiment également que le régendat prépare mieux à un métier. Cette contradiction n'est toutefois qu'apparente. La valorisation est presque certainement liée à la rémunération et les débouchés plus nombreux sont à leurs yeux rattachés à une plus grande diversité de voies professionnelles en relation avec une plus grande ouverture grâce à des formations complémentaires plus nombreuses et plus facilement accessibles aux licenciés.

6.3.4. Comparaison relatives aux caractéristiques des études, à leur contenu et au diplôme obtenu selon que l'étudiant a ou pas **redoublé durant ses études secondaires**

Globalement les représentations des filières des étudiants ne sont pas fonction de leur redoublement ou non pendant leurs études secondaires. On ne peut observer que deux différences significatives. Les étudiants de dernière année qui n'ont pas doublé durant leurs cursus secondaire se démarquent à deux niveaux de ceux qui ont doublé. D'une part, ils pensent que la licence engendre davantage de frais que le régendat et d'autre part ils sont moins d'avis que les étudiants des Hautes Ecoles sont plus impliqués dans leur formation.

6.3.5. Comparaison relatives aux caractéristiques des études, le leur contenu et du diplôme obtenu selon le **niveau d'études du père**

Toutes les comparaisons faites que ce soit pour les caractéristiques des études, leur contenu ou la valeur du diplôme, ne permettent de relever que deux différences minimales entre les deux niveaux de formation du père, à savoir que les étudiants de dernière année dont le père n'a pas de formation supérieure :

- croient davantage que les autres que les universitaires ont plus de loisir de poursuivre la pratique de leur sport favori que les étudiants des Hautes Ecoles (18,9% VS 9%), le résultat premier restant toutefois que les uns comme les autres estiment que cette pratique du sport de prédilection est plus aisée en régendat (+/- 55%). Cette apparente contradiction provient d'une plus grande incapacité à se prononcer de la part des étudiants dont le père a fait des études supérieures ;
- sont deux fois plus nombreux que ceux dont le père a une formation supérieure à ne pas savoir si l'accent sur la formation pratique est plutôt l'apanage des Universités ou des Hautes Ecoles. Ils sont aussi plus nombreux à penser que c'est plutôt à l'Université qu'est présente cette caractéristique relative aux contenus des études.

6.3.6. Comparaison selon le niveau d'études de la mère

6.3.6.1. Analyse des représentations relatives aux caractéristiques des études

Tableau 6-28

Représentation des filières en regard des caractéristiques des études	Diplôme de la mère		
	Primaire Secondaire %	Etudes supérieures %	p
Coût plus important			
Régendat	6,3	7,7	
Licence	86,5	84,6	
Je ne sais pas	7,2	7,7	
Durée plus importante			
Régendat	0,9	1,5	
Licence	99,1	97,7	
Je ne sais pas	0,0	0,8	
Etudes plus faciles à réussir			
Régendat	74,3	82,8	
Licence	2,8	0,8	
Je ne sais pas	22,9	16,4	
Etudiants plus impliqués dans leur formation			
Régendat	72,7	72,1	
Licence	13,6	8,5	
Je ne sais pas	13,6	19,4	
Contacts professeurs-élèves plus développés			
Régendat	82,7	83,6	

Représentations des filières d'études d'éducation physique

Représentation des filières en regard des caractéristiques des études	Diplôme de la mère		
	Primaire Secondaire %	Etudes supérieures %	p
Licence	3,6	1,6	
Je ne sais pas	13,6	14,8	
Prises d'initiatives davantage demandées	*		
Régentat	67,0	50,8	
Licence	17,4	25,0	
Je ne sais pas	15,6	24,2	
Etudiants plus autonomes			
Régentat	32,7	23,8	
Licence	45,8	51,5	
Je ne sais pas	21,5	24,6	
Davantage de possibilité de pratiquer son sport			
Régentat	56,2	51,6	
Licence	14,3	11,7	
Je ne sais pas	29,5	36,7	

Les étudiants de dernière année dont la mère n'a pas de formation supérieure croient davantage que les autres que les étudiants des Hautes Ecoles sont amenés à prendre plus d'initiatives que ceux des Universités. Les étudiants dont la mère a un diplôme supérieur le pensent également, mais dans une proportion significativement plus réduite.

6.3.6.2. Analyse des représentations relatives au contenu des études

Tableau 6-29

Représentation des filières en regard du contenu des études	Diplôme de la mère		
	Primaire Secondaire %	Etudes supérieures %	p
Accent placé sur le développement des habiletés motrices			
Régentat	67,9%	73,6%	
Licence	23,9%	18,4%	
Je ne sais pas	8,3%	8,0%	
Accent placé sur le développement des notions théoriques			
Régentat	0,9%	0,0%	
Licence	99,1%	100,0%	
Je ne sais pas	0,0%	0,0%	
Volume de stages en école plus important	*		
Régentat	92,8%	98,5%	
Licence	1,8%	0,0%	
Je ne sais pas	5,4%	1,5%	

## Représentations des filières d'études d'éducation physique

Représentation des filières en regard du contenu des études	Diplôme de la mère		
	Primaire Secondaire %	Etudes supérieures %	p
Volume de stages hors école plus important			
Régentat	49,1%	51,6%	
Licence	11,8%	14,1%	
Je ne sais pas	39,1%	34,4%	
Possibilité de faire des stages plus hâtivement **			
Régentat	91,8%	99,2%	
Licence	2,7%	0,0%	
Je ne sais pas	5,5%	0,8%	
Liens entre les différents cours plus développés			
Régentat	60,0%	52,3%	
Licence	16,4%	18,5%	
Je ne sais pas	23,6%	29,2%	
Matières vues de manière plus approfondie			
Régentat	2,8%	0,8%	
Licence	88,9%	89,9%	
Je ne sais pas	8,3%	9,3%	
Contenus d'enseignement plus actualisés **			
Régentat	28,6%	36,8%	
Licence	12,4%	24,0%	
Je ne sais pas	59,0%	39,2%	

Les étudiants de dernière année dont la mère a un diplôme d'études supérieures estiment davantage que les autres qu'un volume de stages plus important à l'école et des stages commencés plus hâtivement caractérisent essentiellement les Hautes Ecoles.

L'actualisation des matières montre des positions très ambiguës. Les étudiants dont la mère n'a pas de formation supérieure sont près de 60% à ne pas pouvoir répondre à la question. Les autres sont très partagés.

### 6.3.6.3. Analyse des représentations relatives à la valeur du diplôme

Le niveau de formation de la mère des étudiants de dernière année n'a pas d'impact sur les représentations de la valeur des diplômes délivrés par les deux filières.

### 6.3.7. Comparaison selon le **réseau d'enseignement** fréquenté

#### 6.3.7.1. Analyse des représentations relatives aux caractéristiques des études

Les étudiants de dernière année de l'officiel pensent à 90,7% que les études coûtent plus cher à l'Université. Ceux du libre ne sont que 77,3 à le penser. A l'inverse

## Représentations des filières d'études d'éducation physique

les étudiants du libre (13,4%) sont trois fois plus nombreux que ceux de l'officiel (3,6%) à estimer que le régendat est plus onéreux que les études de licence.

### 6.3.7.2. Analyse des représentations relatives au contenu des études

Tableau 6-30

Représentation des filières en regard du contenu des études	Réseau		
	Libre %	Officiel %	p
Accent placé sur le développement des habiletés motrices			
Régendat	67,2	73,0	
Licence	25,0	19,0	
Je ne sais pas	7,8	8,0	
Accent placé sur le développement des notions théoriques			
Régendat	0,8	1,4	
Licence	98,3	98,6	
Je ne sais pas	0,8	0,0	
Volume de stages en école plus important			
Régendat	97,5	92,9	
Licence	0,8	0,7	
Je ne sais pas	1,7	6,4	
Volume de stages hors école plus important			***
Régendat	65,8	36,0	
Licence	11,7	12,5	
Je ne sais pas	22,5	51,5	
Possibilité de faire des stages plus hâtivement			
Régendat	97,5	93,5	
Licence	0,8	2,9	
Je ne sais pas	1,7	3,6	
Liens entre les différents cours plus développés			
Régendat	55,5	56,1	
Licence	18,5	15,1	
Je ne sais pas	26,1	28,8	
Matières vues de manière plus approfondie			
Régendat	2,5	1,4	
Licence	90,7	87,7	
Je ne sais pas	6,8	10,9	
Contenus d'enseignement plus actualisés			
Régendat	38,5	26,2	
Licence	19,7	16,9	
Je ne sais pas	41,9	56,9	

Les étudiants de dernière année du libre estiment à 65% que le volume de stages hors école est plus important en régendat qu'en licence. Ils ne sont que 36,0% dans l'officiel à penser la même chose. Remarquons encore que plus de 50% des

étudiants de dernière année de l'officiel ne parviennent pas à se définir sur la question.

Il est toutefois difficile d'interpréter cette différence très marquée de perception entre les étudiants du libre qui ont une meilleure perception de la réalité du terrain et ceux de l'enseignement officiel dont la perplexité face à l'évidence interpelle l'observateur.

#### 6.3.7.3. Analyse des représentations relatives à la valeur du diplôme

La filière dans laquelle les étudiants terminent leurs études d'éducation physique n'a pas d'impact sur les représentations de la valeur des diplômes délivrés par ces filières.

#### **Synthèse : Analyse des représentations des filières d'enseignement chez les étudiants de dernière année**

Ce qui se dégage globalement de l'analyse des représentations des filières que se font les étudiants de dernière année est que :

- La licence :
  - du point de vue des caractéristiques des études, est plus longue, plus coûteuse et demande plus de capacités d'autonomie de la part des étudiants,
  - propose un contenu d'études plus axé sur le développement des notions théoriques et permet, de ce fait, leur meilleur approfondissement,
  - délivre un diplôme mieux valorisé qui offre des débouchés professionnels plus nombreux mais prépare moins les étudiants à exercer immédiatement un métier.
- Le régendat :
  - du point de vue des caractéristiques des études, propose des études plus faciles à réussir et forme des étudiants plus impliqués dans leur formation en privilégiant les contacts étudiants-formateurs,
  - présente un contenu d'études mettant plus l'accent sur le développement des habiletés motrices, dans lequel le lien entre les différents cours est mieux établi et offre la possibilité de faire plus rapidement et davanatge de stages,
  - délivre un diplôme perçu par les étudiants comme l'image inverse de la licence, à savoir : une valorisation très faible, de moins bons débouchés professionnels, mais des étudiants nettement mieux préparés à exercer un métier.

Les représentations des étudiants divergent surtout en fonction de la filière à laquelle ils appartiennent :

- du point de vue des caractéristiques des études, il se dégage une nette conviction des futurs régents que leur formation demande plus d'implication des étudiants et permet des contacts professeurs-étudiants plus développés. L'autonomie accordée aux étudiants semble perçue comme plus importante à l'Université, quel que soit le réseau. Par contre, pour ce qui est de la prise d'initiatives, les avis sont inversés selon la filière à laquelle on appartient, beaucoup de futurs diplômés estimant que c'est leur formation qui permet le mieux le développement de cette compétence.

Les étudiants de dernière année de licence montrent, de manière assez nette, leur plus grande ignorance par rapport à la représentation de l'autre réseau. Est-ce le signe d'un meilleur esprit critique qui ne voudrait juger ce qu'ils ne connaissent que très peu ou l'indication d'une incertitude par rapport à la qualité de sa propre formation ? La réponse n'est pas évidente.

- Du point de vue du contenu des études, c'est par rapport aux liens faits entre les matières et leur actualisation que les avis des étudiants des deux réseaux divergent totalement. Chacun pense ici aussi que c'est sa formation qui offre les plus grands avantages.
- Du point de vue des débouchés les conclusions générales peuvent être reprises, mais elles sont accentuées ou atténuées selon le réseau auquel on appartient.

La lecture attentive du corps du chapitre contrôlant l'incidence des autres variables (sexe, type d'humanités, redoublement, diplômes des parents, réseau) montre certaines différences, mais ne permet pas de dégager d'éléments suffisamment saillants pour figurer dans cette synthèse.

#### **6.4. Comparaison des représentations des filières d'enseignement des étudiants de première année avec celles des étudiants de dernière année**

La série de caractéristiques relatives aux filières que nous avons proposées aux étudiants de dernière année, l'a aussi été aux étudiants en début de cursus. Il leur a également été demandé de préciser si chacune de ces caractéristiques se rapportait, pour eux, davantage au régendat ou à l'Université. Ceci nous permet de vérifier si les représentations des filières sont ou non les mêmes au sein de chaque année d'études.

6.4.1. Analyse des représentations relatives aux **caractéristiques des études**

Tableau 6-31

Représentation des filières en regard des caractéristiques des études	Année d'études			
	Première %	Dernière %	Total %	p
Coût plus important				
Régentat	10,0	8,1	9,5	
Licence	82,6	84,6	83,1	
Je ne sais pas	7,4	7,3	7,4	
Durée plus importante				*
Régentat	3,1	1,2	2,6	
Licence	94,2	98,5	95,3	
Je ne sais pas	2,6	0,4	2,1	
Etudes plus faciles à réussir				
Régentat	84,3	78,5	82,8	
Licence	1,8	1,6	1,8	
Je ne sais pas	13,9	19,9	15,4	
Etudiants plus impliqués dans leur formation				***
Régentat	59,9	72,5	63,1	
Licence	17,6	10,9	15,9	
Je ne sais pas	22,5	16,7	21,0	
Contacts professeurs-élèves plus développés				
Régentat	83,4	84,0	83,6	
Licence	4,5	2,3	4,0	
Je ne sais pas	12,1	13,6	12,5	
Prises d'initiatives davantage demandées				***
Régentat	43,7	59,8	47,8	
Licence	28,7	20,7	26,7	
Je ne sais pas	27,5	19,5	25,5	
Etudiants plus autonomes				
Régentat	22,6	27,3	23,8	
Licence	52,6	48,8	51,6	
Je ne sais pas	24,8	23,8	24,5	
Davantage de possibilité de pratiquer son sport				**
Régentat	66,6	54,2	63,4	
Licence	9,5	13,5	10,5	
Je ne sais pas	23,9	32,3	26,1	

Les chiffres vont globalement dans le sens attendu et sont en tous cas en concordance avec les résultats obtenus précédemment.

Par rapport au régentat, la licence est perçue comme coûtant plus cher, durant plus longtemps, plus difficile à réussir et exigeant davantage d'autonomie de la part de l'étudiant. Le régentat, lui, est perçu comme impliquant plus les étudiants dans leurs études, développant davantage la prise d'initiatives, étant plus attentif

aux contacts professeurs-élèves et donnant le loisir de pratiquer son sport de pré-dilection.

Cinq variables distinguent cependant significativement les étudiants de première des étudiants de dernière année :

- la durée des études pour laquelle il semble que les étudiants de dernière année ont enfin tous compris que la licence durait plus longtemps que le régendat...,
- la perception d'une implication plus grande des étudiants du régendat qui apparaît plus marquée en dernière année,
- le sentiment que le régendat forme davantage à prendre des initiatives, également plus fort chez les étudiants de dernière année,
- l'avis que l'on peut davantage pratiquer son sport favori dans les Hautes Ecoles est au contraire en régression de manière hautement significative chez les étudiants de dernière année.

#### 6.4.2. Analyse des représentations relatives au **contenu des études**

Tableau 6-32

Représentation des filières en regard du contenu des études	Année d'études			
	Première %	Dernière %	Total %	p
Accent placé sur le développement des habiletés motrices	**			
Régendat	71,7	70,4	71,3	
Licence	14,4	21,7	16,2	
Je ne sais pas	14,0	7,9	12,4	
Accent placé sur le développement des notions théoriques	***			
Régendat	3,0	1,2	2,6	
Licence	92,0	98,5	93,6	
Je ne sais pas	5,0	0,4	3,8	
Volume de stages en école plus important	***			
Régendat	72,2	95,0	78,0	
Licence	9,4	0,8	7,2	
Je ne sais pas	18,5	4,2	14,8	
Volume de stages hors école plus important				
Régendat	45,0	50,0	46,3	
Licence	15,8	12,1	14,9	
Je ne sais pas	39,2	37,9	38,9	
Possibilité de faire des stages plus hâtivement	***			
Régendat	81,0	95,4	84,6	
Licence	5,3	1,9	4,4	
Je ne sais pas	13,8	2,7	10,9	
Liens entre les différents cours plus développés				
Régendat	48,3	55,8	50,2	
Licence	23,0	16,7	21,4	
Je ne sais pas	28,7	27,5	28,4	

Représentation des filières en regard du contenu des études	Année d'études			
	Première %	Dernière %	Total %	p
Matières vues de manière plus approfondie				
Régendat	5,3	2,0	4,4	
Licence	85,1	89,1	86,1	
Je ne sais pas	9,7	9,0	9,5	
Contenus d'enseignement plus actualisés				*
Régendat	25,2	32,0	26,9	
Licence	24,3	18,2	22,8	
Je ne sais pas	50,5	49,8	50,3	

Ici aussi, les chiffres vont largement dans le sens des attentes et des analyses précédentes. La dichotomie « régendat pratique » vs « licence théorie » se vérifie largement. L'approfondissement des matières évoque surtout la licence. La présence de stages plus hâtifs dans le milieu de l'école et un peu moins à l'extérieur de celle-ci connote fortement le régendat. Par contre, les avis sont très partagés sur l'actualisation des contenus. Plus de 50% des étudiants hésitent à se prononcer. Ceux de dernière année sont toutefois plus nombreux que ceux de première à estimer que c'est le régendat qui offre des contenus d'enseignement plus actualisés. C'est l'inverse pour la licence. Les proportions qui étaient semblables en première sont largement à l'avantage des Hautes Ecoles en dernière année. Quant aux liens qui sont faits entre les différents cours, plus de la moitié des étudiants rattachent cette caractéristique au régendat mais près de 30% ne savent pas.

Les étudiants de dernière année se distinguent de ceux de première essentiellement sur cinq facteurs :

- ils pensent moins que la composante pratique de la formation est une prérogative du régendat,
- ils estiment par contre à près de 100% que la licence met davantage l'accent sur les notions théoriques,
- c'est aussi à près de 100% qu'ils avancent que le volume et le caractère hâtif des stages sont plus présents en régendat ,
- même si 50% des étudiants ne se prononcent pas, ils sont près d'un tiers à considérer que les contenus de cours sont davantage actualisés dans les Hautes Ecoles alors que 18% seulement des étudiants de dernière année estiment qu'ils le sont mieux à l'Université.

6.4.3. Analyse des représentations relatives à la **valeur du diplôme**

Tableau 6-33

Représentation des filières en regard de la valeur du diplôme	Année d'études			
	Première %	Dernière %	Total %	p
Débouchés professionnels plus nombreux	***			
Régentat	13,1%	18,6%	14,5%	
Licence	66,3%	51,4%	62,5%	
Je ne sais pas	20,6%	30,0%	23,0%	
Diplôme obtenu mieux valorisé	**			
Régentat	3,0%	4,7%	3,4%	
Licence	87,8%	79,3%	85,6%	
Je ne sais pas	9,2%	16,0%	10,9%	
Etudiants mieux préparés à un métier	***			
Régentat	70,5%	83,8%	73,9%	
Licence	11,0%	3,5%	9,1%	
Je ne sais pas	18,5%	12,7%	17,0%	

Ici non plus, pas de grande surprise : les régents apparaissent comme mieux préparés à un métier et les licenciés sont perçus comme bénéficiant d'un diplôme mieux valorisé qui leur ouvre davantage de portes en termes de débouchés.

Toutes ces représentations sont significativement différentes entre les étudiants de première année et ceux de dernière année. Chez ces derniers, le sentiment de la valeur du diplôme et de l'existence plus importante de débouchés pour les universitaires s'amenuise. Ils ne sont plus qu'une moitié à le penser.

A l'inverse, la préparation des régents à un métier se confirme pour atteindre près de 85% de suffrages.

**Synthèse : Comparaison des représentations des filières d'enseignement des étudiants de première année avec celles des étudiants de dernière année**

Outre les conclusions générales déjà relevées dans les paragraphes précédents, en comparant les résultats des représentations des filières des étudiants de première à ceux de dernière année il s'en dégage les quelques conclusions suivantes :

- à propos des caractéristiques des études :
  - la perception d'une implication plus grande des étudiants du régentat au fil

des années,

- le sentiment que le régendat forme davantage à prendre des initiatives,
- que les Hautes Ecoles laissent plus de possibilités aux étudiants pour pratiquer leur sport de prédilection ;
- sur le plan du contenu :
  - la licence met davantage l'accent sur les notions théoriques alors que la composante pratique est plus développée en régendat,
  - le volume des stages et leur précocité sont un avantage du régendat,
  - les contenus des cours, même si beaucoup ne se prononcent pas, semblent mieux actualisés en régendat selon les étudiants dernière année ;
- au regard de la valeur du diplôme :

Chez les étudiants de dernière année le sentiment de la valeur plus importante du diplôme de licence et de débouchés plus nombreux pour les licenciés se réduit. Par contre la conviction que le régendat prépare mieux à un métier se confirme très nettement.

## 7. Motivations à la base du choix des études d'éducation physique

### 7.1. Analyse des motivations des étudiants en début de première année

L'objet de ce chapitre est de s'intéresser aux principales motivations à la base du choix des études d'éducation physique par les étudiants de première année.

- Nous avons d'abord interrogé les étudiants sur leurs hésitations éventuelles lors du choix de leurs études supérieures.
- Ensuite, nous leur avons proposé une série de raisons susceptibles d'expliquer leur choix d'études en leur demandant de préciser, sur une échelle allant de 1 à 6, l'importance que représentait pour eux chacune des raisons proposées (1 représentait un choix "**Pas important du tout**" et 6 un choix "**Très important**").

L'ensemble de ces motivations a été regroupé en quatre catégories principales : les motivations liées :

- aux caractéristiques du métier d'enseignant en éducation physique,
- à des raisons d'ordre personnel,
- aux objectifs poursuivis par l'éducation physique et sportive,
- aux caractéristiques des études en éducation physique.

Il a aussi été demandé aux étudiants de se définir par rapport aux motivations qu'ils considéraient comme les plus importantes parmi toutes celles qui leur étaient présentées.

- Nous les avons aussi invités à exprimer très librement les éléments non présents dans les questions fermées précédentes, qui les auraient incités à choisir l'éducation physique.
- Enfin, la question leur a été posée de savoir s'ils avaient choisi leurs études en raison de l'impression personnelle d'une moins grande difficulté des études.

#### 7.1.1. Présentation **globale** des résultats

##### 7.1.1.1. Hésitation avant de choisir les études d'éducation physique

On parle d'indécision « *vocationnelle* » lorsque la personne est incapable d'exprimer un choix ayant pour objet un élément de la carrière quand elle est appelée à le faire. On parle plus spécifiquement d'indécision « *scolaire* » lorsque le choix concerne une filière ou un type de formation, et d'indécision « *professionnelle* » si le choix a trait à un emploi, un métier ou un secteur d'activité professionnel (Dosnon, 1996; Dosnon et al., 1997; Forner et al., 2000). Les choix scolaires sont l'objet d'une quantité de recherches menées tant par des sociologues que par des psychologues. Les modèles théoriques auxquels se réfèrent les chercheurs peuvent apparaître fort différents, avec une grande variété au sein même de ces deux disciplines (Durubellat, 1995). L'approche du traitement cogni-

tif de l'information proposée par Peterson et al. (cités par Forner et al., 2000) divise le traitement de l'information en quatre phases :

- communication (prélèvement d'information),
- analyse (par exemple, l'exploration),
- synthèse,
- évaluation et exécution. Les personnes n'ayant pas approfondi suffisamment chacun de ces processus ne sont pas considérées comme « décidées ». Un étudiant exprimant un choix unique et réaliste, mais formulé à l'issue d'un traitement superficiel de l'information, serait un « faux positif ».

En analysant le taux de réussite universitaire et l'indécision, il semble qu'un peu d'indécision est souhaitable (Forner et al., 2000). La maturité du choix *vocationnel* est souvent associée à la stabilité. Les jeunes qui réussissent le mieux seraient ceux qui aurait exprimé leur décision entre six mois et un an avant le début de l'année académique.

Dans le présent chapitre, nous allons principalement nous centrer sur l'indécision scolaire qui, comme le dit Wolfs (1993), apparaît être en relation avec la réussite des études : plus le choix des études est tardif et plus les chances de réussite sont faibles.

Un peu plus de la moitié des étudiants de première année de notre étude (51,8%) disent avoir hésité avant de se décider pour les études d'éducation physique. Ce pourcentage est particulièrement important si on le compare par exemple aux chiffres de Michon et al. (1987), pour lesquels un quart des postulants en STAPS à Strasbourg montre des hésitations. A titre indicatif, une enquête dépassant les futurs étudiants en éducation physique et menée par Forner (1999) auprès d'un échantillon de 700 lycéens a montré que 5% des sujets déclarent n'avoir aucune idée précise quant aux études à entreprendre, 16% hésitent entre plusieurs voies, 43% estiment leur choix non définitif et 36% ont choisi de manière définitive. Orndorff et al. (1996) rapportent que 60% des étudiants interrogés pensent à une seule voie de formation, 40% sont indécis.

Plus proche de nos propres chiffres, Berthelot (1989) a montré que 37,6% seulement des lycéens expriment un choix d'études précis au moment de présenter le bac.

Selon le rapport de la commission pédagogique de l'UCL (2002), 64,3% des étudiants primants de l'année académique 1999-2000 (toutes orientations confondues), qui se sont retrouvés en situation d'échec ou d'abandon au terme de cette année avaient envisagé d'autres choix d'études en dernière année de l'enseignement secondaire. 27,5% des étudiants n'avaient fixé leur choix définitif que quelques semaines avant leur inscription à l'UCL et 12,5% furent indécis jusqu'à la dernière minute.

7.1.1.2. Motivations en relation avec les caractéristiques du métier d'enseignant en éducation physique

Tableau 7-1

Motivations du choix d'études en relation avec les caractéristiques du métier	Ensemble de l'échantillon de 1ère année Max/6
Vouloir exercer un métier aimé	5,82
Travailler dans le domaine de l'EPS	5,53
Vouloir exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS	5,51
Vouloir d'exercer un métier permettant d'exercer des APS	5,46
Maintenir sa condition physique	5,09
Occuper un emploi stable	5,09
Vouloir exercer une profession permettant d'exercer des activités complémentaires	5,06
Avoir un contact privilégié avec les élèves	4,91
Vouloir enseigner	4,81
Travailler en plein air	4,56
Travailler en équipe	4,52
Occuper un poste à responsabilités	4,01
Jouir de longues vacances	3,74
Travailler en milieu particulier	3,11
Souhaiter moins de préparations et de corrections	2,96

Les principales motivations en relation avec les caractéristiques de la profession sont centrées sur l'amour de l'éducation physique et de la pratique sportive : vouloir exercer un métier aimé, travailler dans le domaine de l'éducation physique et sportive, pratiquer un métier permettant d'exercer des activités physiques et sportives. Soulignons aussi la place importante occupée par le souci d'occuper un emploi stable qui vient même avant le souhait d'enseigner. On remarquera encore que les motivations qui obtiennent les plus hauts scores sont davantage liées à une pratique sportive personnelle plutôt qu'au souhait d'exercer les fonctions habituellement reconnues à l'éducateur physique (enseignement, animation, entraînement...).

Gresser (1989) a montré que le choix principal des études en STAPS à Lille était la professionnalisation. Près de 90% des étudiants (88%) désiraient avoir un débouché professionnel dans les activités physiques et sportives, soit en tant que professeur d'EPS (58,1%), soit en travaillant dans un métier du sport (29,9%). En ce qui concerne le second choix des étudiants, le désir de se professionnaliser (46,1%) arrivait toujours en tête, mais était cependant en diminution face à la pratique des activités physiques et sportives (28,2%). Un bon quart (25,7%) citait d'autres motifs tels que la recherche d'une sécurité d'emploi, l'envie d'un emploi permettant une certaine qualité de vie, la recherche d'une promotion sociale ou le souhait de suivre un cursus universitaire.

Selon l'étude française de Michon et al. (1987), près de 98% des étudiants de première année ont pour objectif principal le métier de « *prof de gym* ». A l'inverse,

les étudiants en psychologie expliquent leur choix d'études par un intérêt à l'égard d'une formation personnelle plutôt qu'envers une formation professionnelle. Ils montrent effectivement une méconnaissance des professions de la psychologie et des lieux de leur exercice. Le projet d'études semble basé avant tout sur la construction de soi et paraît dépourvu de toute conception utilitariste (Dumora et al., 1995).

Selon Ossandon et al. (1983), les deux raisons principales du choix d'études sont « apprendre un métier que l'on aime » et « le goût et l'intérêt vis-à-vis des études », et ce, indépendamment de la durée des études et du caractère universitaire ou non de celles-ci. Une étude louvaniste (SET & SONECOM, 2002) corrobore ces résultats : la passion d'apprendre, la formation à un métier et les opportunités d'emploi seraient les trois motivations fondamentales aux études citées par des étudiants universitaires. Nous ne disposons pas d'informations relatives aux étudiants engagés dans les formations des Hautes Ecoles.

Dans notre étude, parmi les trois items qui arrivent en derniers choix, se retrouvent des motivations en relation directe avec une certaine représentation « Club Med » du métier d'éducateur physique. Il est assez rassurant de constater que ces motivations assez négatives sont pratiquement absentes des préoccupations des étudiants de première année lorsqu'ils optent pour les études d'éducation physique.

#### 7.1.1.3. Motivations en relation avec des raisons d'ordre personnel

Tableau 7-2

Motivations du choix d'études en relation avec les raisons d'ordre personnel	Ensemble de l'échantillon de 1ère année Max/6
Amour du sport	5,70
Capacités particulières en EPS	4,85
Envie de poursuivre la pratique du sport aimé	4,47
Expérience de pratique professionnelle	3,93
Conseil de parents ou d'amis	3,73
Intérêt particulier pour une matière théorique du secondaire	3,65
Conseil d'un professeur du secondaire	3,64
Exemple d'une personne	3,64

Chacun des éléments de motivation en relation avec des raisons d'ordre personnel atteint des valeurs supérieures à la moyenne de 3,5 de notre échelle de 1 à 6. Chacun de ces éléments est donc considéré comme fort important par les étudiants de première année.

Arrive en tête, et de loin, l'amour du sport. Ceci n'est sans doute pas fortuit dans la mesure où il semble évident que la plupart des étudiants qui s'inscrivent en éducation physique ont tous une expérience (parfois minime) dans le domaine de l'éducation physique et sportive, ne serait-ce que par le biais des cours d'EPS qu'ils ont fréquentés à l'école. Ils arrivent dans l'enseignement supérieur avec un

passé et une connaissance des matières qu'ils vont aborder contrairement à d'autres étudiants qui s'engagent, par exemple, dans une licence en psychologie ou un régentat en agronomie. Il n'est dès lors pas étonnant que la motivation première des étudiants en éducation physique soit la passion qu'ils éprouvent pour le sport, que ce soit en termes de pratique sportive ou de spectacles sportifs.

De suite après l'amour du sport viennent les capacités particulières sur le plan physique et l'envie de poursuivre une pratique sportive commencée antérieurement.

En ce qui concerne l'influence de tiers, tandis que les étudiants qui se distinguent parlent d'encouragement mais jamais de pression parentale, les étudiants moins brillants se plaignent d'avoir été influencés par leurs parents dans le choix d'études (Thomson et al. cités par Delcommune, 1985). Selon Dupont (cité par Parmentier, 1994), les parents exercent un plus grand rôle dans le choix des études en médecine qu'ailleurs.

Des motivations extrinsèques entraînent un travail en surface et les motivations intrinsèques engendrent plutôt une étude en profondeur. Contrairement à une pression de l'entourage, la décision personnelle d'entrer dans une filière d'études va de pair avec un taux élevé de réussite (Delcommune, 1985).

Parmi l'ensemble des motifs d'ordre personnel, trois des raisons qui ont le moins influencé le choix d'études, sont un peu du même ordre. Il s'agit du conseil d'un enseignant de l'enseignement secondaire, de l'exemple d'une personne et du conseil d'un parent ou d'un ami. Même si ces raisons viennent au second plan par rapport à l'amour du sport, elles n'en restent pas moins des raisons influentes. Ossandon et al. (1983) confirment que l'influence d'une tierce personne (professeur, centre PMS, famille, copain) reste très faible. Ceci signifierait que le choix des études résulterait plutôt d'un choix personnel. Même si les étudiants nient l'influence notamment de leurs parents ou de leurs professeurs, l'environnement familial (facteurs économiques, sociaux et culturels) conditionne le choix des étudiants. « Les individus se situent en tant que membres d'une classe sociale, en fonction des modes de comportement ou d'existence qu'ils ont acquis au sein de la classe sociale dont ils sont originaires » (Duru-Bellat, 1995). Benedetto (1987) abonde dans ce sens : « la décision de s'inscrire à l'Université est prise dans un contexte qui dépend largement de circonstances, d'actions et de décisions antérieures, ainsi que de circonstances et d'actions extérieures qui constituent, pour le sujet, des barrières objectives ou subjectives à sa liberté de choix ». Il existe donc bel et bien une interaction entre l'individu et son environnement. Benedetto (1987) a classé les étudiants en 4 groupes selon leurs attitudes vocationnelles :

- je m'oriente,
- que l'on m'oriente,
- je crois m'orienter,
- je m'oriente contre.

Selon lui, les entrants en éducation physique et sportive feraient partie du premier groupe. Nos résultats tendent à confirmer cette opinion.

7.1.1.4. Motivations en relation avec les objectifs de la profession

Tableau 7-3

Motivations du choix d'études en relation avec les objectifs de la profession	Ensemble de l'échantillon de 1ère année Max/6
Désir de faire découvrir de nombreuses APS	5,23
Désir de promouvoir la santé par la pratique du sport	5,17
Désir de promouvoir une vie équilibrée chez les élèves	4,91
Désir de participer à l'éducation par le mouvement	4,79
Désir de promouvoir une discipline particulière	4,32

Ce type de motivations dépasse largement la tendance centrale de notre échelle de 1 à 6. Ces facteurs sont tous jugés importants, voire très importants par les étudiants de première année.

En première place, vient le désir de faire découvrir de nombreuses activités physiques et sportives. Ensuite, arrive la volonté de promouvoir la santé par le sport. Enfin, on trouve le désir de promouvoir une discipline particulière. Manifestement, les étudiants de première année s'inscrivent dans une vision de la profession telle qu'elle prévaut dans l'enseignement où, contrairement aux club, on poursuit principalement des objectifs de découverte de nombreuses activités et moins le perfectionnement dans l'un ou l'autre sport.

7.1.1.5. Motivations en relation avec les caractéristiques des études

Tableau 7-4

Motivations du choix d'études en relation avec les caractéristiques des études	Ensemble de l'échantillon de 1ère année Max/6
Esprit de coopération	4,97
Ambiance conviviale de la section	4,73
Equilibre entre cours théoriques et pratique sportive	4,66
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,53
Proximité des enseignants et formateurs	4,19
Etudes moins difficiles que d'autres	2,48

De manière évidente, parmi les facteurs en relation avec les caractéristiques des études, une motivation arrive loin derrière toutes les autres. Il s'agit du sentiment que les études d'éducation physique sont plus faciles que les autres études. Les étudiants qui commencent ce type d'études sont tout à fait conscients qu'ils n'ont pas choisi la facilité.

Parmi les motivations qui ont le plus influencé le choix de notre échantillon, arrivent en tête l'esprit de coopération et l'ambiance conviviale de la section, deux éléments d'ordre relationnel largement reconnus comme très présents dans les

sections d'éducation physique. Suit juste après, le caractère équilibré des études dont le programme allie pratique physique et exercices intellectuels, autre spécificité évidente des études d'éducation physique.

Terminons en remarquant ce qui pourrait apparaître comme une contradiction. Autant l'accent est ici placé sur l'esprit de coopération, autant, quand on se réfère aux motivations en relation avec les caractéristiques du métier (Tableau 7-1), l'item « Travailler en équipe » n'apparaît qu'en onzième position. Il semble assez évident que de ce point de vue, l'étudiant en début de première année fait une nette différence entre ses études et l'exercice futur de la profession.

#### 7.1.1.6. Principaux facteurs à la base des choix d'études exprimés complémentirement par les étudiants de première année

Près de 90% des étudiants interrogés en début de première année n'ajoutent rien aux facteurs qui leur ont été proposés précédemment sous forme de questions fermées. En outre, la plupart des éléments qu'ils abordent ici en réponse à cette question ouverte complémentaire sont déjà contenus dans les questions fermées précédentes.

#### 7.1.1.7. Difficulté relative des études d'éducation physique

Un pourcentage réduit (14,4%) des étudiants en début de première année dit avoir choisi l'éducation physique parce qu'ils avaient le sentiment que ces études étaient plus faciles que d'autres cursus. Leur choix de l'éducation physique plutôt que d'autres études a essentiellement été guidé par le souhait de ne pas avoir un horaire trop chargé (2,3%) et surtout moins de cours théoriques (12,9%). La méthodologie de la formation (travail en groupe, type d'examens...) n'intervient que pour 0,9% des étudiants interrogés.

#### 7.1.1.8. Synthèse

La Figure 7-1 reprend les 15 éléments de motivation (sur un total de 34) jugés les plus importants par les étudiants en début de première année, toutes catégories de motivations confondues.

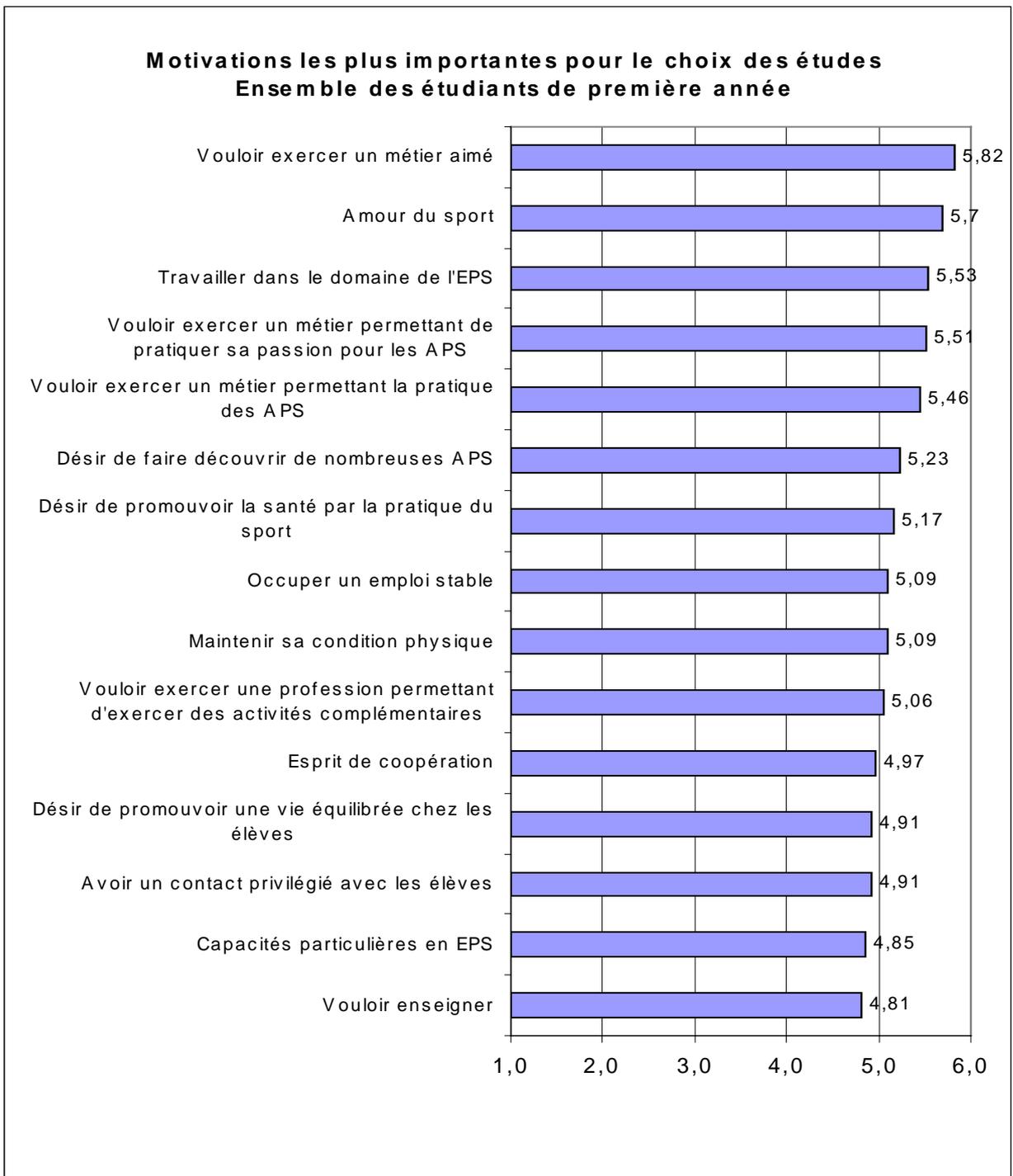


Figure 7-1

**Synthèse : Analyse des motivations des étudiants en début de première année pour le choix de leurs études - Résultats globaux**

L'item qui reçoit le score le plus important est une motivation en relation avec les caractéristiques de la profession : vouloir exercer un métier aimé. C'est la motivation la plus importante qui intervient dans le choix des études des étudiants de première année. Juste après arrivent l'amour du sport et le désir de travailler dans le domaine de l'éducation physique et du sport. En 15<sup>ème</sup> position arrive le souhait d'enseigner ce qui peut sembler bien loin si l'on considère que les principaux débouchés de ces études tournent principalement autour du domaine de l'enseignement. Il faut cependant tenir compte qu'il s'agit d'étudiants en début de première année qui n'ont d'autre expérience d'enseignement que celle de l'élève. Une certaine crainte des situations d'enseignement pourrait aussi expliquer ces chiffres. Nous verrons cependant plus loin que la manière de poser la question a aussi son importance puisque lorsqu'on interroge les étudiants pour qu'ils s'expriment complémentaires sur la question (Tableau 7-30), le facteur « *Désir d'enseigner* » se situe au second rang et est cité par plus de 36% des étudiants.

Terminons en notant que neuf motivations sur 15 sont en relation avec les caractéristiques du métier, deux avec des caractéristiques d'ordre personnel, trois avec les objectifs de la profession et une seule avec les caractéristiques des études, ce qui semble fort peu. Là aussi, nous constaterons ultérieurement qu'une question ouverte à ce propos (Tableau 7-30), montre que l'« *Intérêt pour les matières enseignées* » arrive en troisième position et recueille près de 23% de réponses spontanées.

7.1.2. Analyse selon le **sexe**

Plus de la moitié de notre échantillon (56,0% des filles et 49,9% des garçons) disent avoir hésité lors du choix de leurs études supérieures. La différence entre filles et garçons n'est pas significative. L'étude américaine de Dodds et al. (1992) rapporte des résultats identiques. Les garçons et les filles ne se différencient ni quant à l'intensité de leur indécision, ni quant aux principaux facteurs qui la déterminent (Forner, 1999 ; Lunneborg cité par Dosnon et al., 1997).

7.1.2.1. Motivations en relation avec les caractéristiques du métier d'enseignant en éducation physique

Tableau 7-5

Motivations du choix d'études en relation avec les caractéristiques du métier	Sexe		
	♂ Max/6	♀ Max/6	p
Vouloir exercer un métier aimé	5,78	5,89	**
Travailler dans le domaine de l'EPS	5,51	5,56	
Vouloir d'exercer un métier permettant d'exercer des APS	5,46	5,45	
Vouloir exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS	5,46	5,60	**
Occuper un emploi stable	5,1	5,05	
Maintenir sa condition physique	5,06	5,17	
Vouloir exercer une profession permettant d'exercer des activités complémentaires	5,02	5,17	
Avoir un contact privilégié avec les élèves	4,84	5,06	***
Vouloir enseigner	4,74	4,97	***
Travailler en plein air	4,58	4,52	
Travailler en équipe	4,46	4,65	*
Occuper un poste à responsabilités	4,05	3,93	
Jouir de longues vacances	3,86	3,47	***
Souhaiter moins de préparations et de corrections	3,09	2,68	***
Travailler en milieu particulier	2,86	3,68	***

Les différences les plus significatives montrent que les garçons, davantage que les filles, choisissent l'éducation physique pour pouvoir bénéficier de longues vacances et pour avoir moins de préparations et de corrections. Ceci corrobore les résultats de l'étude réalisée en Finlande par Varstala et al., (1985), selon laquelle les hommes passent nettement moins de temps à la préparation d'une leçon d'éducation physique que les femmes (9 min Vs 15 min).

A l'inverse, davantage que les garçons, les filles choisissent l'éducation physique pour pouvoir travailler en équipe et en milieux particuliers (hôpital, prisons, petits enfants...), pour entretenir des contacts particuliers avec les élèves et pour enseigner. Ces derniers chiffres rejoignent ceux de Michon et al. (1987) quand ils affirment que le désir d'enseigner caractérise davantage les jeunes filles que les garçons. A contrario, Gresser (1989), a montré que 66,7% des étudiants en STAPS à Lille veulent prioritairement devenir professeur d'EPS pour 45,8% des filles. Il souligne encore que 23,2% des garçons se préparent à un métier du sport alors que les étudiantes sont 39,6% à avoir les mêmes objectifs. Un peu plus de 10% viennent uniquement pour pratiquer des activités physiques et sportives.

Il peut enfin sembler étonnant que les filles ne souhaitent pas davantage de temps libre que les garçons. Selon Rodriguez-Tome et al. (cité par Duru-Bellat, 1995), les étudiantes formulent davantage de projets familiaux que les étudiants. Les filles expriment parfois aussi des professions de « second choix » permettant un compromis entre les conditions de travail et les contraintes anticipées (Duru-Bellat, 1991). Cela peut cependant sans doute s'expliquer par le jeune âge des

filles de notre échantillon. Rares sont celles qui, à 18 ans, intègrent déjà un projet familial à leur avenir professionnel.

Les deux facteurs de motivation qui ont été désignés comme les plus importants tant par les étudiants que par les étudiantes sont :

- la volonté d'exercer un métier aimé (respectivement 47,3% et 53,0%),
- le souhait d'exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS (respectivement 28,6% et 37,1%).

#### 7.1.2.2. Motivations en relation avec des raisons d'ordre personnel

Tableau 7-6

Motivations du choix d'études en relation avec des raisons d'ordre personnel	Sexe		
	♂ Max/6	♀ Max/6	p
Amour du sport	5,71	5,68	
Capacités particulières en EPS	4,81	4,93	
Envie de poursuivre la pratique du sport aimé	4,44	4,56	
Expérience de pratique professionnelle	3,84	4,14	**
Intérêt particulier pour une matière théorique du secondaire	3,65	3,67	
Conseil de parents ou d'amis	3,61	4,01	***
Exemple d'une personne	3,57	3,80	
Conseil d'un professeur du secondaire	3,56	3,81	*

Pour les items les plus importants, les filles ne se distinguent que très peu des garçons. Les filles disent, davantage que les garçons, avoir été influencées par des tiers lors du choix de leurs études. Ces résultats confortent la théorie de Duru-Bellat (1995), selon laquelle les filles par opposition à une affirmation agressive de soi, ont plus le souci de s'adapter aux attentes d'autrui.

Les étudiantes estiment aussi davantage que les garçons que l'expérience de pratique professionnelle représente l'une des raisons de leur choix d'études. Le facteur explicatif pourrait être que 56% des étudiantes disent avoir déjà eu une expérience pédagogique dans le milieu sportif alors que les garçons sont moins de 50% dans ce cas.

La raison du choix d'études considérée comme la plus importante est la même pour les garçons et pour les filles. C'est l'amour du sport et des activités physiques et sportives (respectivement 69,2% et 61,8%).

#### 7.1.2.3. Motivations en relation avec les objectifs de la profession

Tableau 7-7

Motivations du choix d'études en relation Avec les objectifs de la profession	Sexe		
	♂ Max/6	♀ Max/6	p
Désir de faire découvrir de nombreuses APS	5,17	5,34	*
Désir de promouvoir la santé par la pratique du sport	5,15	5,22	

Motivations du choix d'études en relation Avec les objectifs de la profession	Sexe		
	♂ Max/6	♀ Max/6	p
Désir de promouvoir une vie équilibrée chez les élèves	4,86	5,03	*
Désir de participer à l'éducation par le mouvement	4,73	4,93	**
Désir de promouvoir une discipline particulière	4,28	4,42	

Les filles se distinguent des garçons par :

- un désir plus grand de participer à l'éducation par le mouvement,
- le désir supérieur d'aborder de nombreuses activités physiques et sportives avec leurs élèves,
- le souhait davantage marqué de développer un style de vie équilibrée chez leurs élèves.

La motivation perçue comme la plus importante est :

- chez les garçons, le désir de promouvoir la santé par le sport (32,9%) et,
- chez les filles, le souhait de faire découvrir de nombreuses activités physiques et sportives (31,1%).

#### 7.1.2.4. Motivations en relation avec les caractéristiques des études

Tableau 7-8

Motivations du choix d'études en relation avec les caractéristiques des études	Sexe		
	♂ Max/6	♀ Max/6	p
Esprit de coopération	4,93	5,08	*
Ambiance conviviale de la section	4,69	4,8	
Equilibre entre cours théoriques et pratique sportive	4,65	4,70	
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,47	4,67	
Proximité des enseignants et formateurs	4,13	4,33	*
Etudes moins difficiles que d'autres	2,53	2,39	

Deux items distinguent significativement les filles des garçons : ce sont l'esprit de coopération présent dans ce type d'études et la proximité des professeurs. Les filles y voient davantage de raisons de choisir l'éducation physique.

La motivation la plus importante tant pour les garçons (31,0%) que les filles (29,9%) est l'équilibre entre les cours théoriques et la pratique sportive.

#### 7.1.2.5. Principaux facteurs à la base des choix d'études (exprimés complémentirement)

Une seule différence significative apparaît. Les filles citent spontanément plus souvent que les garçons l'amour du sport pour expliquer leur choix des études d'éducation physique.

### 7.1.2.6. Difficulté relative des études d'éducation physique

Un peu plus de quinze pourcents des garçons et 12,4% des filles interrogés en début de première année reconnaissent avoir choisi l'éducation physique en raison d'une impression de plus grande facilité de ces études par rapport à d'autres formations. Cette différence n'est pas significative.

Tableau 7-9

Raisons expliquant le sentiment de plus grande difficulté des autres études	Sexe		
	♂ %	♀ %	p
Plus de théorie	13,7	11,1	
Charge horaire supérieure	2,4	2,1	
Autres	0,9	0,9	
Méthodologie moins interactive	0,2	2,6	**

Parmi les raisons susceptibles d'expliquer ce sentiment de plus grande difficulté des autres études, les filles, davantage que les garçons, soulignent la différence de méthodologie : dans les autres études, une pédagogie moins participative, un encadrement moins présent, le travail peu guidé...

### 7.1.2.7. Synthèse

La figure 7-2 reprend les 10 éléments de motivation (sur un total de 34) qui distinguent le mieux les garçons des filles dans notre échantillon de première année, toutes catégories de motivations confondues (différences hautement ou très hautement significatives).

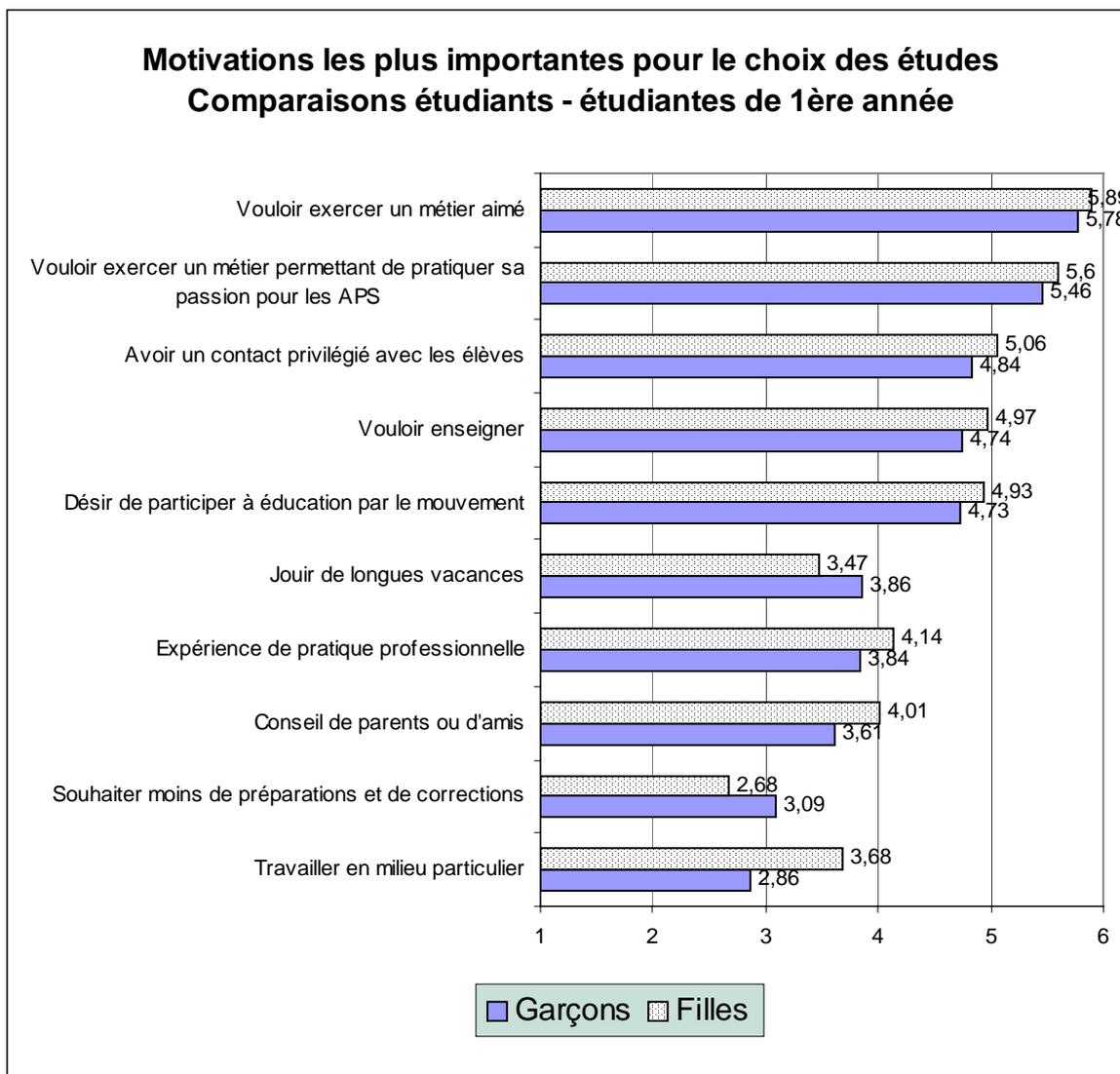


Figure 7-2

Parmi les motivations qui distinguent le plus les étudiants des étudiantes de première année, on ne trouve aucune motivation en relation avec les caractéristiques des études.

**Synthèse : Analyse des motivations des étudiants en début de première année pour le choix de leurs études selon le sexe**

Les filles choisissent plus que les garçons leurs études :

- pour exercer un métier aimé,
- pour continuer une pratique sportive en travaillant,
- pour avoir un contact privilégié avec les élèves,
- parce qu'elles veulent enseigner,
- par souci de participer à l'éducation par le mouvement,
- suite à une expérience de pratique professionnelle antérieure,
- suite aux conseils de parents ou d'amis,
- parce qu'elles désirent travailler dans des milieux particuliers.

Les garçons, davantage que les filles, choisissent les études d'éducation physique :

- pour avoir moins de préparations et de corrections,
- pour profiter de longues vacances.

7.1.3. Analyse selon la **filière**

Un peu moins de la moitié (49,6%) des étudiants inscrits à l'Université et 52,4% des étudiants des Hautes Ecoles reconnaissent avoir hésité lorsqu'ils ont dû choisir leurs études. La différence entre eux n'est pas significative.

7.1.3.1. Motivations en relation avec les caractéristiques du métier d'enseignant en éducation physique

Tableau 7-10

Motivations du choix d'études en relation avec les caractéristiques du métier	Filière		
	Universités Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p
Vouloir exercer un métier aimé	5,83	5,81	
Vouloir d'exercer un métier permettant d'exercer des APS	5,50	5,45	
Travailler dans le domaine de l'EPS	5,49	5,53	
Vouloir exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS	5,49	5,51	
Maintenir sa condition physique	5,30	5,03	***

Motivations du choix d'études en relation avec les caractéristiques du métier	Filière		
	Universités Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p
Vouloir exercer une profession permettant d'exercer des activités complémentaires	4,99	5,08	
Occuper un emploi stable	4,83	5,16	***
Avoir un contact privilégié avec les élèves	4,57	5,01	***
Travailler en équipe	4,47	4,53	
Travailler en plein air	4,46	4,59	
Vouloir enseigner	4,43	4,91	***
Occuper un poste à responsabilités	3,93	4,03	
Jouir de longues vacances	3,32	3,86	***
Travailler en milieu particulier	3,15	3,10	
Souhaiter moins de préparations et de corrections	2,65	3,05	***

Parmi toutes les motivations qui permettent de distinguer (de manière très hautement significative) les étudiants des Universités de ceux des Hautes Ecoles, une seule est davantage choisie par les étudiants des Universités, c'est la possibilité de maintenir sa condition physique. Toutes les autres sont davantage choisies par les futurs régents. La plupart de celles-ci sont essentiellement centrées sur l'enseignement. Dans un ordre croissant d'importance on trouve :

- le souhait de passer moins de temps aux préparations et aux corrections,
- la possibilité de profiter de longues vacances,
- le désir d'enseigner,
- le souhait de contacts privilégiés avec les élèves,
- la possibilité d'occuper un emploi stable.

Les deux facteurs de motivation désignés comme les plus importants par nos deux catégories d'étudiants sont :

- la possibilité d'exercer un métier aimé,
  - Universités : 53,6%,
  - Hautes Ecoles : 47,8%;
- le souhait d'exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS,
  - Universités : 32,7%,
  - Hautes Ecoles : 30,8%.

#### 7.1.3.2. Motivations en relation avec des raisons d'ordre personnel

Le seul item qui permette de distinguer de manière hautement significative entre les universitaires et les étudiants des Hautes Ecoles est l'expérience professionnelle antérieure. Les étudiants des Universités considèrent moins que ceux des Hautes Ecoles, que cette expérience est un élément qui a prévalu lors de leur choix d'études. Il faut à ce propos savoir que les étudiants des Hautes Ecoles sont beaucoup plus nombreux (54,5%) à posséder une expérience pédagogique antérieure que les universitaires (41,7%). Cette différence est significative à 0,004.

La motivation désignée comme la plus importante parmi toutes les raisons d'ordre personnel est l'amour du sport et des activités physiques et sportives :

- Universités : 65,4%,
- Hautes Ecoles : 67,4%.

#### 7.1.3.3. Motivations en relation avec les objectifs de la profession

Tableau 7-11

Motivations du choix d'études en relation avec les objectifs de la profession	Filière		
	Universités Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p
Désir de promouvoir la santé par la pratique du sport	5,11	5,18	
Désir de faire découvrir de nombreuses APS	5,03	5,28	***
Désir de promouvoir une vie équilibrée chez les élèves	4,73	4,96	*
Désir de participer à l'éducation par le mouvement	4,66	4,83	*
Désir de promouvoir une discipline particulière	4,29	4,33	

Tous les items de motivation en relation avec les objectifs de la profession, (significativement différents), sont considérés comme plus importants par les étudiants des Hautes Ecoles. La différence est spécialement nette en ce qui concerne le désir de faire découvrir un éventail de disciplines et activités.

La motivation la plus importante pour les étudiants des Universités est le souhait de promouvoir la santé par le sport (39,0%). Pour ceux inscrits dans une Haute Ecole, c'est le désir de faire découvrir de nombreuses activités physiques et sportives qui vient en premier (32,8%). Au vu de ces résultats, nous pouvons penser que l'éducation physique apparaît aux universitaires davantage comme un moyen d'éducation et aux régents comme un but en soi.

#### 7.1.3.4. Motivations en relation avec les caractéristiques des études

Tableau 7-12

Motivations du choix d'études en relation avec les caractéristiques des études	Filière		
	Universités Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p
Esprit de coopération	4,83	5,01	**
Ambiance conviviale de la section	4,58	4,77	*
Equilibre entre cours théoriques et pratique sportive	4,58	4,69	
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,42	4,57	
Proximité des enseignants et formateurs	3,99	4,24	**
Etudes moins difficiles que d'autres	2,03	2,61	***

En ce qui concerne les caractéristiques des études, les étudiants des Universités n'accordent pas la même importance à plusieurs éléments de motivation que les étudiants des Hautes Ecoles. Ceux-ci ont mis en avant les raisons suivantes :

- des études moins difficiles que d'autres,
- la proximité du corps professoral,
- l'ambiance conviviale de la section,
- l'esprit de coopération qui prévaut dans la section.

Les étudiants des deux filières s'accordent sur le facteur le plus important : l'équilibre entre les cours théoriques et la pratique sportive qui représentent 32,1% à l'Université et 30,3% dans les Hautes Ecoles.

#### 7.1.3.5. Principaux facteurs à la base des choix d'études (exprimés complémentirement)

Aucune différence significative n'apparaît entre les étudiants des Universités et ceux des Hautes Ecoles.

#### 7.1.3.6. Difficulté relative des études d'éducation physique

Quinze pourcents des étudiants qui débutent l'éducation physique dans les Hautes Ecoles et 11,9% des universitaires affirment que le choix de leurs études a été en partie dicté par le sentiment que les autres cursus étaient plus difficiles. Cette différence n'est pas significative.

Tableau 7-13

Raisons expliquant le sentiment de plus grande difficulté des autres études	Filière		
	Universités %	Hautes Ecoles %	p
Plus de théorie	9,5	13,9	
Autres	3,6	0,2	***
Charge horaire supérieure	2,4	2,3	
Méthodologie moins interactive	1,2	0,8	

Parmi les raisons susceptibles d'expliquer le sentiment de plus grande difficulté des autres études, les universitaires se démarquent des étudiants des Hautes Ecoles pour une série de raisons forts disparates, regroupées dans la catégorie « Autres ». Cette catégorie reprend par exemple le manque de formation dans les matières de base (mathématique), la difficulté d'étudier des matières jugées peu intéressantes etc...

#### 7.1.3.7. Synthèse

La figure 7-3 reprend les 11 éléments de motivation qui distinguent le mieux (différences hautement ou très hautement significatives) les étudiants de l'Université de ceux des Hautes Ecoles.

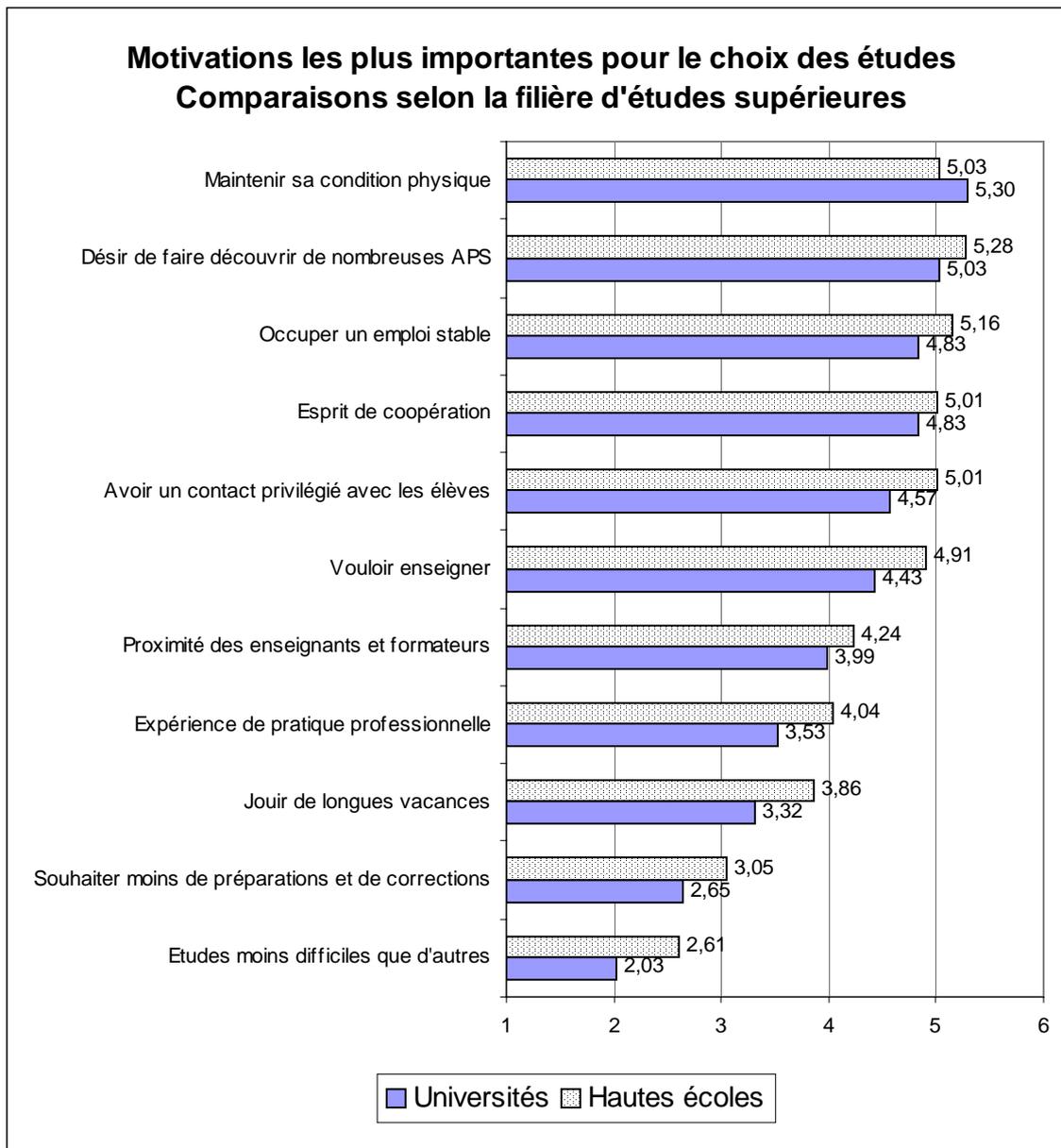


Figure 7-3

**Synthèse : Analyse des motivations des étudiants en début de première année - Résultats selon la filière**

La presque totalité des éléments qui distinguent les deux catégories d'étudiants sont mieux considérés par les étudiants des Hautes Ecoles. La seule motivation à laquelle les universitaires accordent plus d'importance est le souci de maintenir sa condition physique.

#### 7.1.4. Analyse selon le type d'enseignement suivi lors des **études secondaires**

Un peu plus de la moitié (54,5%) des étudiants qui ont suivi la filière générale et 45,9% des étudiants qui ont suivi les filières technique, professionnelle ou artistique disent avoir hésité lors du choix de leurs études. Cette différence est significative ( $p < 0,05$ ). Pourrait-on aller jusqu'à penser que les étudiants qui ont suivi la filière générale estiment leur champ d'études plus "ouvert" que ceux qui ont suivi les filières technique, professionnelle ou artistique ?

A Lille, le baccalauréat D (de type technique) est la filière la plus répandue (37,6%) mais aussi celle qui est la plus conseillée pour entreprendre des études en STAPS. Les entrants sont des étudiants moyens car ils ne sont que 9,4% à avoir obtenu une mention au baccalauréat (Gresser, 1989). De manière générale, les étudiants ayant obtenu un baccalauréat général font preuve d'une meilleure réussite que ceux possédant un autre diplôme. L'effet de l'indécision sur la réussite est cependant identique quel que soit le type de diplôme (Forner et al., 2000).

##### 7.1.4.1. Motivations en relation avec les caractéristiques du métier d'enseignant en éducation physique

Tableau 7-14

Motivations du choix d'études en relation avec les caractéristiques du métier	Enseignement secondaire		
	Enseignement général Max/6	Enseignement technique professionnel artistique Max/6	p
Vouloir exercer un métier aimé	5,82	5,82	
Travailler dans le domaine de l'EPS	5,52	5,54	
Vouloir d'exercer un métier permettant d'exercer des APS	5,49	5,40	*
Vouloir exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS	5,47	5,59	
Maintenir sa condition physique	5,13	5,01	
Occuper un emploi stable	5,06	5,15	
Vouloir exercer une profession permettant d'exercer des activités complémentaires	5,03	5,14	
Avoir un contact privilégié avec les élèves	4,84	5,03	*
Vouloir enseigner	4,71	5,03	**
Travailler en équipe	4,49	4,55	

Motivations du choix d'études en relation avec les caractéristiques du métier	Enseignement secondaire		
	Enseignement général Max/6	Enseignement technique professionnel artistique Max/6	p
Travailler en plein air	4,48	4,70	
Occuper un poste à responsabilités	3,91	4,21	***
Jouir de longues vacances	3,64	3,91	*
Travailler en milieu particulier	3,12	3,05	
Souhaiter moins de préparations et de corrections	2,87	3,17	**

La plupart des items significatifs indiquent que ce sont les étudiants qui ont suivi un enseignement secondaire de type technique, professionnel ou artistique qui accordent un degré d'importance supérieur aux facteurs proposés. Dans un ordre décroissant d'importance :

- le souhait d'un contact privilégié avec les élèves,
- le désir d'enseigner,
- l'envie d'occuper un poste à responsabilités,
- le désir de longues vacances,
- le souhait d'avoir moins de préparations et de corrections.

Seul, le souhait d'une profession permettant d'exercer des APS apparaît comme un élément de motivation plus déterminant pour les étudiants qui ont suivi un enseignement secondaire de type général.

La similitude de résultats avec l'analyse précédente par filières (Tableau 7-10) nous amène à nous interroger sur la répartition de notre population d'étudiants. Une grande partie des étudiants des Hautes Ecoles serait-elle issue de l'enseignement secondaire de type technique, artistique ou professionnel ?

Tableau 7-15

Répartition des étudiants de première année selon le type d'enseignement secondaire suivi et leur filière d'enseignement supérieur		Filière	
		Universités	Hautes Ecoles
Enseignement secondaire	Général	151 (89,9%)	377 (64,8%)
	Technique Professionnel Artistique	17 (10,1%)	205 (35,2%)

Le Tableau 7-15 permet de se rendre compte que les étudiants qui ont suivi un type d'enseignement technique, professionnel ou artistique durant leurs études secondaires sont significativement plus nombreux dans les Hautes Ecoles qu'à l'Université ( $p < 0,001$ ). Cela doit certainement intervenir dans la similitude de résultats que nous avons mise en évidence.

Les deux facteurs de motivation désignés comme les plus importants sont les mêmes dans les deux groupes. Ce sont :

- la possibilité d'exercer un métier aimé,
  - enseignement secondaire de type général : 49,9%,
  - enseignement secondaire de type technique, professionnel ou artistique : 48,2% ;
- le souhait d'exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS,
  - enseignement secondaire de type général : 29,2%,
  - enseignement secondaire de type technique, professionnel ou artistique : 36,0%.

#### 7.1.4.2. Motivations en relation avec des raisons d'ordre personnel

Le seul item qui distingue les étudiants issus des études secondaires générales de ceux qui ont suivi un enseignement secondaire de type technique, professionnel ou artistique est l'expérience de pratique professionnelle. Cet élément est mentionné par une proportion supérieure dans le premier groupe d'étudiants (3,47 Vs 2,96 ;  $p < 0,001$ ). Ceci semble logique puisque les étudiants issus de l'enseignement secondaire général se sont plus engagés dans les prestations pédagogiques avant de commencer leur formation en éducation physique.

Dans les deux groupes, la motivation désignée comme la plus importante parmi toutes les raisons d'ordre personnel est l'amour du sport et des activités physiques et sportives (67,3%).

#### 7.1.4.3. Motivations en relation avec les objectifs de la profession

Les seuls items qui distinguent les motivations des deux groupes d'étudiants sont le souhait de faire découvrir de nombreuses activités physiques et sportives ( $p < 0,05$ ) et le désir de promouvoir une vie équilibrée chez les élèves ( $p < 0,01$ ). Ces soucis sont surtout présent chez les étudiants qui ont suivi un enseignement secondaire de type technique, professionnel ou artistique.

La motivation la plus importante pour les étudiants ayant suivi un enseignement secondaire de type général est le souhait de promouvoir la santé par le sport (33,1%) tandis que leurs condisciples choisissent principalement le désir de faire découvrir de nombreuses activités physiques et sportives (33,7%).

#### 7.1.4.4. Motivations en relation avec les caractéristiques des études

Aucun des items relatifs aux caractéristiques des études ne permet de différencier significativement les motivations des deux groupes. Soulignons particulièrement que la filière suivie en enseignement secondaire n'a pas d'impact sur la perception du niveau de difficulté des études en éducation physique en tant qu'élément de motivation.

La motivation la plus importante des deux groupes d'étudiants est le caractère équilibré des études qui allient équitablement théorie et pratique :

- enseignement secondaire général : 29,8%,
- enseignement secondaire de type technique, professionnel ou artistique : 32,4%.

#### 7.1.4.5. Principaux facteurs à la base des choix d'études (exprimés complémentirement)

Seul, l'idéal professionnel distingue les étudiants qui ont suivi l'enseignement général de ceux qui ont suivi une autre filière ( $p < 0,05$ ). Ceux-ci ne sont que 0,5% à voir dans cet item une motivation à la base de leur choix d'études.

#### 7.1.4.6. Difficulté relative des études d'éducation physique

Quand on les interroge sur l'influence qu'a pu avoir le sentiment de difficulté plus grande des autres études sur leur choix de l'éducation physique, les deux catégories d'étudiants ne se distinguent pas significativement (enseignement général 15,6%, enseignements technique, professionnel ou artistique : 12,3%)

#### 7.1.4.7. Synthèse

La figure 7-4 reprend les cinq motivations qui distinguent le mieux (différences hautement ou très hautement significatives) les étudiants de première année qui ont suivi un enseignement secondaire de type général de ceux qui ont suivi un autre type d'enseignement secondaire.

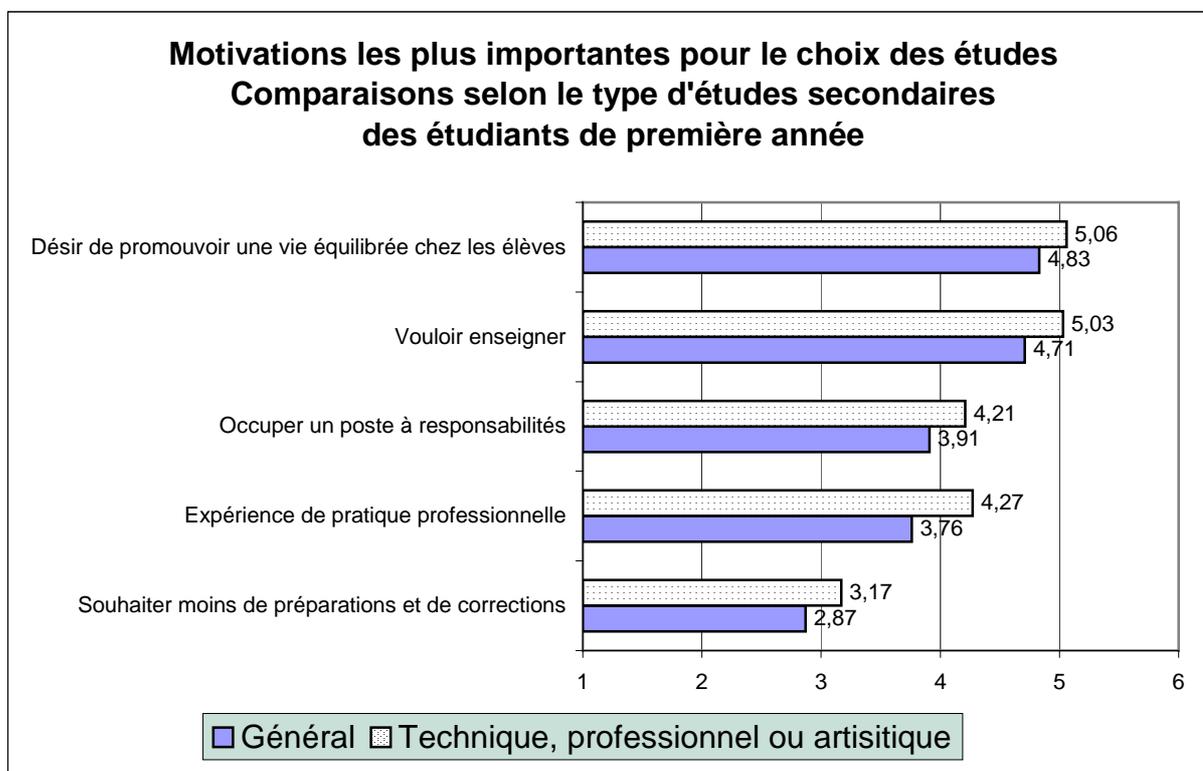


Figure 7-4

**Synthèse : Motivations du choix des études selon le type d'études secondaires suivi**

Toutes les différences vont dans le même sens : ce sont systématiquement les étudiants ayant suivi un enseignement secondaire de type technique, professionnel ou artistique qui soulignent davantage l'importance des différents éléments de motivation relevés. Deux de ceux-ci sont liés aux caractéristiques personnelles des étudiants, deux autres aux caractéristiques de la profession, le dernier aux objectifs de la profession.

Aucune différence n'a pu être mise en évidence à propos des éléments de motivation relatifs aux caractéristiques des études.

7.1.5. Analyse selon que l'étudiant est **pour la première fois** (primants) ou non (non primants) **en première année de l'enseignement supérieur**

Un peu moins de la moitié (47,8%) des étudiants inscrits pour la première fois dans l'enseignement supérieur et 58,4% des étudiants dont ce n'est pas la première année dans l'enseignement supérieur reconnaissent qu'ils ont hésité lorsqu'ils ont dû choisir leurs études en éducation physique. La différence est hautement significative.

Selon une enquête menée auprès d'étudiants inscrits en première candidature à l'UCL (SET & SONECOM, 2002), 80% d'entre eux sont inscrits pour la première fois dans l'institution, 11% recommencent au sein de la même faculté, 4% sont originaires d'une autre faculté et 5% viennent d'une autre Université. Plus particulièrement en éducation physique à l'UCL, pour près d'un étudiant sur cinq, les études actuelles sont une réorientation. Parmi les étudiants inscrits en éducation physique à l'UCL en 1995 (les quatre années d'études confondues), un étudiant sur trois avait recommencé sa première candidature (Ligot, 1995).

A Lille, la population possédant une inscription différée en STAPS est surtout masculine et s'est engagée précédemment dans des études ayant un rapport direct avec cette filière telles que les sciences humaines (28,5%) ou les sciences biologiques (28,5%) (Gresser, 1989).

7.1.5.1. Motivations en relation avec les caractéristiques du métier d'enseignant en éducation physique

Tableau 7-16

Motivations du choix d'études en relation avec les caractéristiques du métier	Première année dans l'enseignement supérieur		
	Oui Max/6	Non Max/6	p
Vouloir exercer un métier aimé	5,83	5,79	
Travailler dans le domaine de l'EPS	5,55	5,49	
Vouloir exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS	5,53	5,46	
Vouloir d'exercer un métier permettant d'exercer des APS	5,44	5,48	
Maintenir sa condition physique	5,16	4,97	*
Occuper un emploi stable	5,15	4,98	*
Vouloir exercer une profession permettant d'exercer des activités complémentaires	5,08	5,04	
Avoir un contact privilégié avec les élèves	4,89	4,94	
Vouloir enseigner	4,76	4,89	
Travailler en plein air	4,56	4,54	
Travailler en équipe	4,54	4,48	
Occuper un poste à responsabilités	4,06	3,92	*
Jouir de longues vacances	3,79	3,66	
Travailler en milieu particulier	3,08	3,16	
Souhaiter moins de préparations et de corrections	3,02	2,88	

Les trois éléments de motivation privilégiés par les étudiants inscrits pour la première fois dans l'enseignement supérieur sont le désir d'occuper un poste à responsabilité, le souhait de maintenir leur condition physique et la recherche d'un emploi stable.

Les deux facteurs de motivation qui ont été désignés comme les plus importants sont les mêmes pour les deux catégories d'étudiants. Ce sont :

## Motivations à la base du choix des études d'éducation physique

- la possibilité d'exercer un métier aimé (non bisseurs, 47,9%; bisseurs, 51,5%),
- le souhait d'exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS (non bisseurs, 34,0% ; bisseurs, 26,8% ).

### 7.1.5.2. Motivations en relation avec des raisons d'ordre personnel

Tableau 7-17

Motivations du choix d'études en relation avec des raisons d'ordre personnel	Première année dans l'enseignement supérieur		
	Oui Max/6	Non Max/6	p
Amour du sport	5,73	5,65	
Capacités particulières en EPS	4,83	4,88	
Envie de poursuivre la pratique du sport aimé	4,57	4,29	**
Expérience professionnelle antérieure	3,93	3,92	
Conseil d'un professeur du secondaire	3,76	3,41	***
Conseil de parents ou d'amis	3,70	3,77	
Intérêt particulier pour une matière théorique du secondaire	3,67	3,63	
Exemple d'une personne	3,67	3,58	

Les étudiants qui n'ont pas de passé dans l'enseignement supérieur estiment davantage que ceux en ont un que leur choix d'études a été influencé par les conseils d'un professeur du secondaire et par la volonté de poursuivre une pratique sportive.

La motivation désignée comme la plus importante parmi toutes les raisons d'ordre personnel est l'amour du sport et des activités physiques et sportives (non bisseurs, 68,9%; bisseurs, 63,7% ).

### 7.1.5.3. Motivations en relation avec les objectifs de la profession

Aucune différence n'apparaît de ce point de vue entre les étudiants qui sont pour la première fois dans l'enseignement supérieur et les autres.

La motivation la plus importante pour les étudiants qui n'en sont pas à leur première année dans l'enseignement supérieur est le souhait de promouvoir la santé par le sport (32,6%). Les primants désirent avant tout faire découvrir de nombreuses activités physiques et sportives (33,0%). Peut-être les bisseurs, un peu plus mûrs et ayant profité pendant un an de l'influence du programme, ont-ils compris que les objectifs de l'éducation physique dépassent la simple transmission de contenus pratiques.

7.1.5.4. Motivations en relation avec les caractéristiques des études

Tableau 7-18

Motivations du choix d'études en relation avec les caractéristiques des études	Première année dans l'enseignement supérieur		
	Oui Max/6	Non Max/6	p
Esprit de coopération	4,91	5,08	**
Ambiance conviviale de la section	4,69	4,79	
Equilibre entre cours théoriques et pratique sportive	4,67	4,67	
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,58	4,43	
Proximité des enseignants et formateurs	4,08	4,37	***
Etudes moins difficiles que d'autres	2,55	2,37	

Les étudiants qui fréquentent pour la première fois l'enseignement supérieur estiment moins que les autres que leur choix d'études a été influencé par l'esprit de coopération qui règne dans ces études ainsi que par la proximité du corps enseignant. Ceux qui recommencent leur première année en éducation physique ont peut-être pu découvrir ces réalités durant l'année précédente.

Les étudiants qui recommencent se distinguent aussi des autres par la motivation qu'ils considèrent comme la plus importante :

- pour les non bisseurs, c'est l'équilibre entre les cours théoriques et la formation pratique qui vient en tête (32,3%),
- chez les bisseurs, c'est l'esprit de coopération qui existe dans ce type d'étude qui vient en tête (28,6%).

7.1.5.5. Principaux facteurs à la base des choix d'études (exprimés complémentirement)

Tableau 7-19

Motivations du choix d'études (exprimées complémentirement)	Première année dans l'enseignement supérieur		
	Oui %	Non %	p
Influence de tiers	3,1	0,0	**
Caractéristiques de la profession	2,5	2,5	
Idéal professionnel	2,5	1,1	
Amour du sport	2,2	1,1	
Caractéristiques des études	1,6	1,4	
Amour des enfants	1,4	0,0	
Pratique du sport	1,2	0,4	

Une seule différence significative apparaît entre les étudiants qui ont déjà un passé dans l'enseignement supérieur et ceux qui n'en ont pas. Ceux-ci invoquent davantage l'influence de tiers comme élément à la base de leur choix d'études. Peut-être les bisseurs ont-ils quelque peu oublié cette éventuelle influence ?

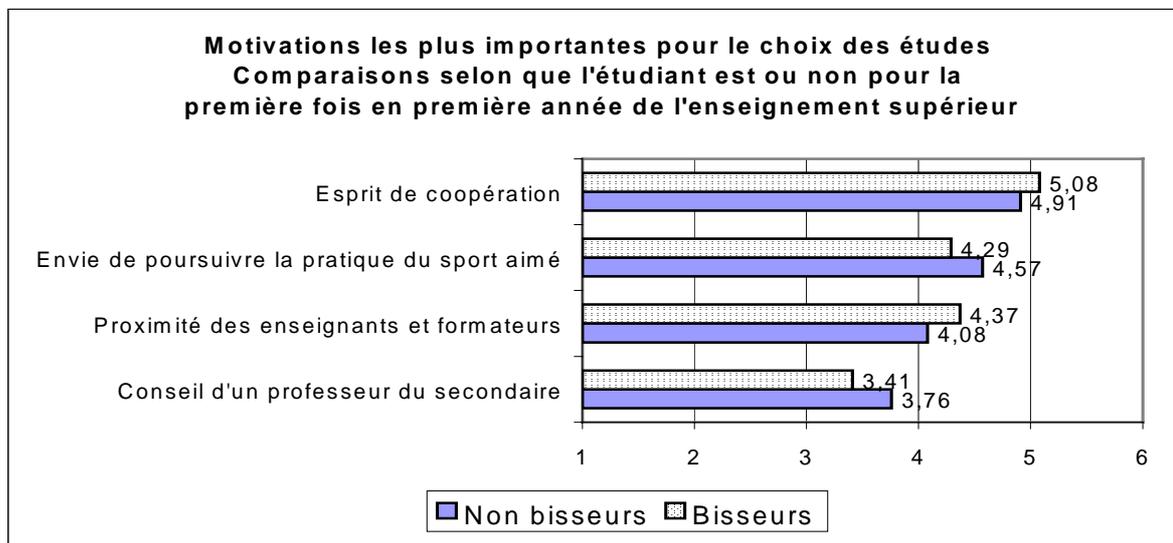
#### 7.1.5.6. Difficulté relative des études d'éducation physique

Un peu plus de quinze pourcents des étudiants qui débutent l'éducation physique sans antécédents dans l'enseignement supérieur (15,4%) et 12,8% des étudiants dont ce n'est pas la première année d'enseignement supérieur disent que le choix de leurs études a été influencé par le sentiment que les autres cursus étaient plus difficiles. Cette différence n'est pas significative.

Aucune différence n'apparaît entre nos deux groupes quant aux raisons qui sont à la base du sentiment de plus grande difficulté des autres études.

#### 7.1.5.7. Synthèse

La **Figure 7-5** reprend les quatre éléments de motivations qui distinguent le mieux (différences hautement ou très hautement significatives) les étudiants qui sont pour la première fois en première année de ceux qui ont déjà un passé dans l'enseignement supérieur.



**Figure 7-5**

**Synthèse : Analyse des motivations des étudiants en début de première année selon que l'étudiant est ou non pour la première fois en première année de l'enseignement secondaire**

Deux items sont en faveur des non-bisseurs. Il s'agit :

- du conseil d'un professeur du secondaire,
- l'envie de poursuivre la pratique de son sport de prédilection.

Deux autres sont en faveur des bisseurs :

- la proximité du corps professoral de l'école,
- l'esprit de coopération qui règne dans la section.

Aucun item relatif aux caractéristiques du métier ne distingue significativement les bisseurs des non bisseurs aux seuils de signification égaux ou inférieurs à 1% (cfr Tableau 7-16).

#### 7.1.6. Analyse selon que l'étudiant a ou non **doublé** une ou plusieurs fois durant ses **études secondaires**

De moins bonnes performances dans l'enseignement supérieur sont souvent associées à un redoublement en secondaire (Parmentier, 1994 ; Dumora et al., 1995 ; Drosbeke et al., 2001).

Près de deux étudiants sur trois entrant en STAPS à Lille ont au moins doublé une année pendant leurs études secondaire dont 58,3% en classe terminale. Plus d'un entrant sur quatre a plus de 18 ans ; 28,2% accusent un retard d'un an et 26,5% un retard de deux ans. Les filles sont plus jeunes que les garçons : 38,1% ont l'âge normal des études supérieures contre 18,8% des garçons et 63,1% ont moins de 20 ans contre 49,2% des garçons. (Gresser, 1989). En Belgique, Ligot (1995), a constaté que 37,7% des étudiants en éducation physique de l'UCL avaient doublé au moins une fois durant leurs études secondaires.

Dans notre échantillon, 39% des étudiants de première année ont doublé une ou plusieurs fois durant leurs études secondaires. Près de la moitié de ces étudiants (46,9%) contre 54,9% de ceux qui n'ont pas doublé reconnaissent avoir hésité lorsqu'ils ont dû choisir leurs études. La différence entre eux est significative.

7.1.6.1. Motivations en relation avec les caractéristiques du métier d'enseignant en éducation physique

Tableau 7-20

Motivations du choix d'études en relation avec les caractéristiques du métier	Redoublement durant les études secondaires		
	Oui Max/6	Non Max/6	p
Vouloir exercer un métier aimé	5,81	5,84	
Travailler dans le domaine de l'EPS	5,52	5,54	
Vouloir d'exercer un métier permettant d'exercer des APS	5,46	5,46	
Vouloir exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS	5,46	5,58	*
Maintenir sa condition physique	5,15	4,99	
Occuper un emploi stable	5,07	5,11	
Vouloir exercer une profession permettant d'exercer des activités complémentaires	5,04	5,10	
Avoir un contact privilégié avec les élèves	4,85	5,01	*
Vouloir enseigner	4,71	4,96	**
Travailler en plein air	4,54	4,60	
Travailler en équipe	4,49	4,56	
Occuper un poste à responsabilités	3,95	4,10	
Jouir de longues vacances	3,72	3,76	
Travailler en milieu particulier	3,16	3,02	
Souhaiter moins de préparations et de corrections	2,92	3,02	

Les étudiants qui ont doublé durant leurs études secondaires estiment davantage que leurs condisciples que leur choix d'études a été motivé par le désir d'enseigner, le souhait d'avoir un contact privilégié avec leurs élèves et la volonté d'exercer une profession leur permettant de pratiquer leur passion pour l'éducation physique. Il est assez surprenant de constater que les étudiants qui ont recommencé une ou plusieurs années en secondaire désirent devenir « *profs* ». Cela serait-il à mettre en relation avec l'image, à tort ou à raison, largement ternie des enseignants du secondaire qui voudrait que devenir enseignant, en tous cas en éducation physique, semble être à la portée même des moins bons des rhétoriciens ?

Les deux facteurs de motivation désignés comme les plus importants sont les mêmes pour nos deux catégories d'étudiants. Ce sont :

- la possibilité d'exercer un métier aimé :
  - étudiants qui n'ont pas doublé pendant leurs études secondaires : 49,1%,
  - étudiants qui ont doublé pendant leurs études secondaires : 49,0% ;
- le souhait d'exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS :
  - étudiants qui n'ont pas doublé pendant leurs études secondaires : 28,7%,
  - étudiants qui ont doublé pendant leurs études secondaires : 35,6%.

7.1.6.2. Motivations en relation avec des raisons d'ordre personnel

Tableau 7-21

Motivations du choix d'études en relation avec des raisons d'ordre personnel	Redoublement durant leurs études secondaires		
	Oui Max/6	Non Max/6	p
Amour du sport	5,70	5,70	
Capacités particulières en EPS	4,82	4,89	
Envie de poursuivre la pratique du sport aimé	4,46	4,49	
Expérience professionnelle antérieure	3,84	4,06	*
Conseil de parents ou d'amis	3,82	3,58	*
Exemple d'une personne	3,73	3,48	*
Intérêt particulier pour une matière théorique du secondaire	3,59	3,75	
Conseil d'un professeur du secondaire	3,57	3,72	

Les conseils d'un parent ou d'amis et l'exemple d'une personne ont davantage influencé le choix des doublants que celui des non-doublants. Ceci voudrait-il dire que les étudiants qui doublent sont moins sûrs d'eux et font dès lors plus attention aux conseils qu'ils reçoivent ?

A l'inverse, les non-doublants pensent davantage que les étudiants qui ont eu un parcours difficile durant leurs études secondaires que leur choix a été influencé par l'une ou l'autre expérience de pratique professionnelle.

La motivation désignée comme la plus importante parmi toutes les raisons d'ordre personnel est l'amour du sport et des activités physiques et sportives :

- étudiants qui n'ont pas doublé durant leurs études secondaires : 66,0%,
- étudiants qui ont doublé durant leurs études secondaires : 69,0% .

Les différences de choix relatives au facteur le plus important ne sont pas significatives.

7.1.6.3. Motivations en relation avec les objectifs de la profession et les caractéristiques des études

Aucune différence significative n'apparaît entre les doublants et les non-doublants en ce qui concerne ces deux variables.

7.1.6.4. Principaux facteurs à la base des choix d'études (exprimés complémentirement)

Ici non plus, aucune différence significative n'apparaît entre les étudiants qui ont doublé une ou plusieurs fois durant leurs études secondaires et ceux qui n'ont pas redoublé.

#### 7.1.6.5. Difficulté relative des études d'éducation physique

Près de 15% des étudiants qui ont doublé durant leurs études secondaires et 13,7% des étudiants qui n'ont pas doublé disent que le choix de leurs études a été influencé par le sentiment que les autres cursus étaient plus difficiles. Cette différence n'est pas significative. Aucune différence n'apparaît non plus entre nos deux groupes quant aux raisons à la base du sentiment de plus grande difficulté des autres études.

#### **Synthèse : Analyse des motivations des étudiants en début de première année selon que l'étudiant a ou non doublé durant ses études secondaires**

Le seul élément de motivation dans le choix des études qui sépare de manière hautement significative nos deux groupes est le désir d'enseigner, plus marqué chez les étudiants qui ont doublé durant leurs études secondaires.

#### 7.1.7. Analyse selon le niveau d'études du père

La moitié des étudiants dont le père n'a pas de diplôme d'études supérieures (50,4%) et 56,3% des étudiants dont le père a un diplôme d'études supérieures disent avoir hésité lorsqu'ils ont dû choisir leurs études. Cette différence n'est pas significative.

Ces chiffres vont dans le même sens que les résultats obtenus par Forner (1989), selon lequel l'indécision est un peu plus forte dans les milieux favorisés. Le manque de développement (« *Je me préoccupe encore assez peu de mon avenir professionnel* ») et le manque de méthode (« *Plusieurs métiers me semblent également attirants* ») sont des causes d'indécision plus fréquemment rencontrées dans les milieux favorisés. Les hésitations rencontrées au sein des milieux plus modestes seraient plutôt de type : obstacles externes (« *J'ai découvert que je ne pourrai pas exercer le métier qui m'intéresse* »), anticipations pessimistes (« *J'ai peur de ne pas réussir dans les études que je voudrais faire* ») et désinvestissement par rapport à la scolarité (« *Je trouve que faire des études ne me servirait à rien* »).

7.1.7.1. Motivations en relation avec les caractéristiques du métier d'enseignant en éducation physique

Tableau 7-22

Motivations du choix d'études en relation avec les caractéristiques du métier	Diplôme du père		
	Primaire Secondaire Max/6	Etudes Supérieures Max/6	p
Vouloir exercer un métier aimé	5,85	5,77	
Travailler dans le domaine de l'EPS	5,58	5,45	
Vouloir d'exercer un métier permettant d'exercer des APS	5,52	5,41	
Vouloir exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS	5,48	5,47	
Occuper un emploi stable	5,23	4,93	***
Maintenir sa condition physique	5,12	5,07	
Vouloir exercer une profession permettant d'exercer des activités complémentaires	5,12	5,01	
Avoir un contact privilégié avec les élèves	5,01	4,82	*
Vouloir enseigner	4,92	4,67	*
Travailler en équipe	4,50	4,52	
Travailler en plein air	4,49	4,67	
Occuper un poste à responsabilités	4,13	3,92	**
Jouir de longues vacances	3,75	3,70	
Travailler en milieu particulier	3,11	3,12	
Souhaiter moins de préparations et de corrections	2,97	2,93	

L'attrait d'un emploi stable, l'envie d'occuper un poste à responsabilités, le désir d'enseigner et le souhait de contacts privilégiés avec les élèves sont autant de motivations qui sont surtout à la base du choix des études des étudiants dont le père n'a pas de diplôme supérieur. Peut-on aller jusqu'à penser que ces étudiants pourraient avoir le souci de « se caser » dans l'enseignement ?

Les deux facteurs de motivation qui ont été désignés comme les plus importants sont les mêmes pour nos deux catégories d'étudiants. Ce sont dans l'ordre :

- la possibilité d'exercer un métier aimé :
  - étudiants dont le père a un diplôme d'études supérieures : 51,2%,
  - étudiants dont le père n'a pas de diplôme d'études supérieures : 48,0%;
- le souhait d'exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS :
  - étudiants dont le père a un diplôme d'études supérieures : 32,2%,
  - étudiants dont le père n'a pas de diplôme d'études supérieures : 28,4%.

7.1.7.2. Motivations en relation avec des raisons d'ordre personnel

Tableau 7-23

Motivations du choix d'études en relation avec des raisons d'ordre personnel	Diplôme du père		
	Primaire Secondaire Max/6	Etudes Supérieures Max/6	p
Amour du sport	5,69	5,71	
Capacités particulières en EPS	4,87	4,86	
Envie de poursuivre la pratique du sport aimé	4,55	4,35	
Expérience professionnelle antérieure	4,08	3,81	*
Conseil d'un professeur du secondaire	3,66	3,66	
Conseil de parents ou d'amis	3,60	3,90	**
Intérêt particulier pour une matière théorique du secondaire	3,58	3,80	*
Exemple d'une personne	3,58	3,67	

Les étudiants dont **le père a un diplôme d'études supérieures** se disent davantage motivés dans le choix de leurs études par les conseils de proches et un intérêt particulier pour une matière théorique étudiée durant leurs études secondaires. A contrario, les étudiants dont **le père n'a pas terminé d'études supérieures** attribuent davantage leur choix d'études aux expériences professionnelles antérieures.

La motivation désignée comme la plus importante parmi toutes les raisons d'ordre personnel est l'amour du sport et des activités physiques et sportives :

- étudiants dont le père a un diplôme d'études supérieures : 62,2%,
- étudiants dont le père n'a pas de diplôme d'études supérieures : 68,8%.

7.1.7.3. Motivations en relation avec les objectifs de la profession

Tableau 7-24

Motivations du choix d'études en relation avec les objectifs de la profession	Diplôme du père		
	Primaire Secondaire Max/6	Etudes Supérieures Max/6	p
Désir de faire découvrir de nombreuses APS	5,31	5,14	*
Désir de promouvoir la santé par la pratique du sport	5,23	5,09	
Désir de promouvoir une vie équilibrée chez les élèves	4,96	4,86	
Désir de participer à l'éducation par le mouvement	4,86	4,71	
Désir de promouvoir une discipline particulière	4,38	4,27	

En termes de motivation en relation avec les objectifs de la profession, seul le désir de faire découvrir de nombreuses activités physiques et sportives différencie les étudiants dont le père n'a pas de diplôme d'études supérieures.

La motivation la plus importante pour les étudiants dont le père a un diplôme d'études supérieures est le souhait de promouvoir la santé par le sport (30,2%). Ceux dont le père n'a pas de diplôme d'études supérieures désirent avant tout faire découvrir de nombreuses activités physiques et sportives (33,5%).

#### 7.1.7.4. Motivations en relation avec les caractéristiques des études

Aucune différence significative n'apparaît entre les étudiants en ce qui concerne les motivations liées aux caractéristiques des études selon que leur père a, ou non, un diplôme d'études supérieures.

La motivation la plus importante est la même pour les deux groupes d'étudiants : l'équilibre entre cours théoriques et formation pratique :

- étudiants dont le père a un diplôme d'études supérieures : 29,3%,
- étudiants dont le père n'a pas de diplôme d'études supérieures : 30,4%.

#### 7.1.7.5. Principaux facteurs à la base des choix d'études (exprimés complémentirement)

Tableau 7-25

Motivations du choix d'études (exprimées complémentirement)	Diplôme du père		
	Primaire Secondaire %	Etudes Supérieures %	p
Caractéristiques de la profession	3,8	1,3	
Influence de tiers	2,2	2,6	
Idéal professionnel	2,2	1,0	
Amour du sport	1,6	2,3	
Amour des enfants	1,4	0,3	
Pratique du sport	0,8	1,3	
Caractéristiques des études	0,5	2,9	*

Comparativement aux étudiants dont le père a un diplôme d'études supérieures, les étudiants dont le père n'a pas obtenu ce diplôme sont près de six fois plus nombreux à affirmer spontanément que leur choix des études d'éducation physique a été motivé par les caractéristiques de ces études.

#### 7.1.7.6. Difficulté relative des études d'éducation physique

Près de seize pourcents des étudiants dont le père a fait des études supérieures (15,7%) et 14,2% des étudiants dont le père n'a pas ce type de formation reconnaissent que leur choix d'études a été influencé par le sentiment que les autres cursus étaient plus difficiles. Cette différence n'est pas significative.

Aucune différence n'apparaît non plus entre ces deux groupes quant aux raisons qui sont à la base de ce sentiment de plus grande difficulté des autres études.

#### 7.1.7.7. Synthèse

La figure 7-6 reprend les 3 éléments de motivations qui distinguent le mieux (différences hautement ou très hautement significatives) les étudiants dont le père a un diplôme d'études supérieures des étudiants dont le père n'a pas ce diplôme.

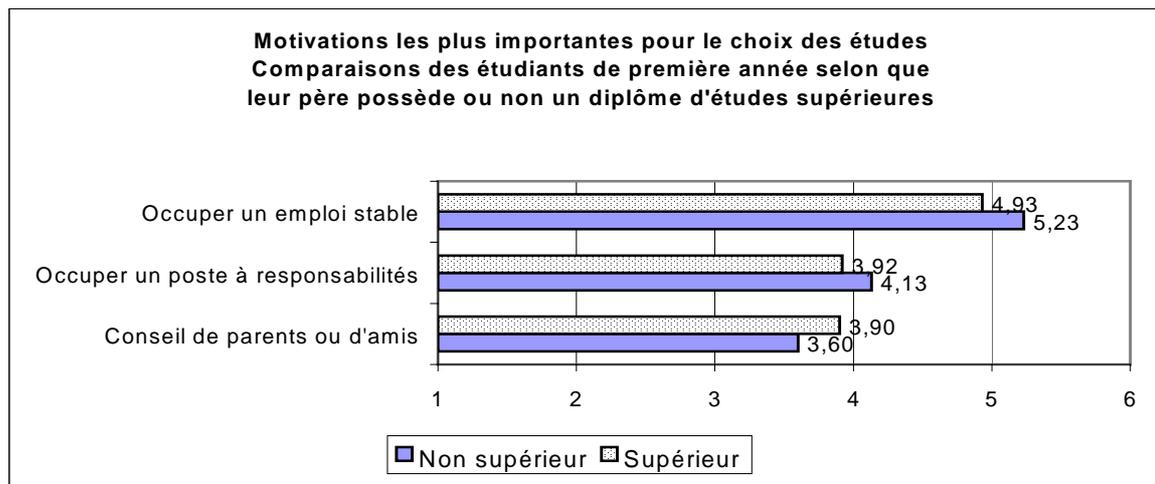


Figure 7-6

**Synthèse : Analyse des motivations des étudiants en début de première année selon que leur père a ou pas un diplôme d'études supérieures**

Les étudiants dont le père n'a pas de diplôme d'études supérieures choisissent, davantage que les étudiants dont le père possède ce diplôme, les études d'éducation physique avec le souci d'occuper plus tard un emploi stable et qui leur donne des responsabilités. En revanche, les étudiants dont le père a cette formation supérieure ont davantage été motivés par les conseils d'un parent ou d'un ami.

7.1.8. Analyse selon le niveau d'études de la mère

Un peu plus de la moitié des étudiants dont la mère n'a pas de diplôme d'études supérieures (52,0%) et 53,4% des étudiants dont la mère a un diplôme d'études supérieures reconnaissent avoir hésité lorsqu'ils ont dû choisir leurs études. Cette différence n'est pas significative.

Ces chiffres corroborent ceux de Forner et al. (2000). Ces auteurs soulignaient que l'origine sociale de la mère a un lien avec la réussite de l'étudiant. En revanche, l'effet de l'indécision sur la réussite ne fluctuait pas selon l'origine sociale.

7.1.8.1. Motivations en relation avec les caractéristiques du métier d'enseignant en éducation physique

Tableau 7-26

Motivations du choix d'études en relation avec les caractéristiques du métier	Diplôme de la mère		
	Primaire Secondaire Max/6	Etudes Supérieures Max/6	p
Vouloir exercer un métier aimé	5,84	5,79	
Travailler dans le domaine de l'EPS	5,57	5,47	*
Vouloir exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS	5,51	5,52	
Vouloir d'exercer un métier permettant d'exercer des APS	5,46	5,47	
Occuper un emploi stable	5,25	4,96	***
Maintenir sa condition physique	5,09	5,12	
Vouloir exercer une profession permettant d'exercer des activités complémentaires	5,02	5,14	
Avoir un contact privilégié avec les élèves	4,97	4,85	
Vouloir enseigner	4,93	4,68	*
Travailler en équipe	4,56	4,49	
Travailler en plein air	4,51	4,69	*
Occuper un poste à responsabilités	4,15	3,86	**
Jouir de longues vacances	3,74	3,72	
Travailler en milieu particulier	3,12	3,14	
Souhaiter moins de préparations et de corrections	2,98	2,93	

C'est surtout la volonté d'occuper un emploi stable, le souhait d'occuper un poste à responsabilités et le désir d'enseigner qui distinguent les étudiants dont la mère n'a pas de diplôme supérieur des autres étudiants. Les étudiants dont la mère a un niveau de formation supérieur ont été davantage influencés dans leur choix d'études par la possibilité de travailler en plein air.

Les deux facteurs de motivation qui ont été désignés comme les plus importants sont les mêmes pour nos deux catégories d'étudiants. Ce sont dans l'ordre :

- la possibilité d'exercer un métier aimé :
  - étudiants dont la mère a un diplôme d'études supérieures : 48,3%,
  - étudiants dont la mère n'a pas de diplôme d'études supérieures : 48,2% ;
- le souhait d'exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS :
  - étudiants dont la mère a un diplôme d'études supérieures : 35,0%,
  - étudiants dont la mère n'a pas de diplôme d'études supérieures : 27,3%.

7.1.8.2. Motivations en relation avec des raisons d'ordre personnel

Aucune différence significative n'apparaît entre les étudiants en ce qui concerne les motivations liées aux motifs personnels selon que leur mère a, ou non, un diplôme d'études supérieures.

La motivation désignée comme la plus importante parmi toutes les raisons d'ordre personnel est l'amour du sport et des activités physiques et sportives :

- étudiants dont la mère a un diplôme d'études supérieures : 63,4%,
- étudiants dont la mère n'a pas de diplôme d'études supérieures : 70,4% .

#### 7.1.8.3. Motivations en relation avec les objectifs de la profession

Ici non plus, aucune différence significative n'apparaît entre les étudiants en ce qui concerne les motivations en relation avec les objectifs de la profession selon que leur mère a, ou non, un diplôme d'études supérieures.

Tant pour les étudiants dont la mère a un diplôme d'études supérieures (32,3%) que pour ceux dont la mère n'a pas ce diplôme (31,7%), la motivation la plus importante est le désir de promouvoir la santé par le sport.

#### 7.1.8.4. Motivations en relation avec les caractéristiques des études

Une fois encore, aucune différence significative n'apparaît entre les étudiants en ce qui concerne les motivations en relation avec les caractéristiques des études selon que leur mère a, ou non, un diplôme d'études supérieures.

La motivation la plus importante est la même pour les deux groupes d'étudiants : l'équilibre entre cours théoriques et formation pratique :

- étudiants dont la mère a un diplôme d'études supérieures : 30,5%,
- étudiants dont la mère n'a pas de diplôme d'études supérieures : 31,0%.

#### 7.1.8.5. Principaux facteurs à la base des choix d'études (exprimés complémentirement)

Comparativement aux étudiants dont la mère n'a pas de diplôme d'études supérieures, les étudiants dont la mère a obtenu un diplôme d'études supérieures sont sept fois plus nombreux à affirmer spontanément que leur choix des études d'éducation physique a été motivé par les caractéristiques de ces études. Cette différence est significative.

#### 7.1.8.6. Difficulté relative des études d'éducation physique

Un peu plus de seize pourcents des étudiants dont la mère a fait des études supérieures (16,1%) et 13,8% des étudiants dont la mère n'a pas ce type de formation reconnaissent que leur choix d'études a été influencé par le sentiment que les autres études étaient plus difficiles. Cette différence n'est pas significative.

Aucune différence n'apparaît non plus entre ces deux groupes quant aux raisons à la base du sentiment de plus grande difficulté des autres cursus.

**Synthèse : Analyse des motivations des étudiants en début de première année selon le diplôme de la mère**

Par rapport aux étudiants dont la mère a un diplôme supérieur, les étudiants dont la mère ne possède pas un tel diplôme ont davantage choisi leurs études dans l'objectif d'occuper un poste à responsabilités et avoir un emploi stable, deux éléments de motivation déjà présents dans l'analyse selon le diplôme du père (Figure 7-6 )

7.1.9. Analyse selon le **réseau** d'enseignement fréquenté

Les pourcentages d'étudiants ayant hésité avant d'entreprendre les études d'éducation physique sont de 55,1% pour le réseau officiel et de 46,3% pour le réseau libre. Cette différence est significative.

7.1.9.1. Motivations en relation avec les caractéristiques du métier d'enseignant en éducation physique

Tableau 7-27

Motivations du choix d'études en relation avec les caractéristiques du métier	Réseau d'enseignement		
	Libre Max/6	Officiel Max/6	p
Vouloir exercer un métier aimé	5,84	5,80	
Vouloir exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS	5,52	5,50	
Vouloir d'exercer un métier permettant d'exercer des APS	5,47	5,45	
Travailler dans le domaine de l'EPS	5,46	5,56	
Maintenir sa condition physique	5,12	5,07	
Vouloir exercer une profession permettant d'exercer des activités complémentaires	4,98	5,11	
Occuper un emploi stable	4,91	5,19	**
Avoir un contact privilégié avec les élèves	4,81	4,97	
Vouloir enseigner	4,69	4,88	
Travailler en plein air	4,59	4,54	
Travailler en équipe	4,56	4,49	
Occuper un poste à responsabilités	3,97	4,04	
Jouir de longues vacances	3,45	3,91	***
Travailler en milieu particulier	3,17	3,07	
Souhaiter moins de préparations et de corrections	2,75	3,09	***

En ce qui concerne les motivations en relation avec les caractéristiques du métier, trois différences hautement ou très hautement significatives distinguent les étu-

diants du libre de ceux de l'officiel. Ceux-ci ont davantage choisi les études d'éducation physique dans l'objectif d'occuper un emploi stable mais aussi de bénéficier de longues vacances et d'être moins soumis aux préparations de leçons et aux corrections.

Les deux facteurs de motivation qui ont été désignés comme les plus importants sont les mêmes pour les deux catégories d'étudiants. Ce sont dans un ordre décroissant :

- la possibilité d'exercer un métier aimé : 49%,
- le souhait d'exercer un métier permettant de pratiquer sa passion pour les APS :
  - étudiants de l'officiel : 30,0%,
  - étudiants du libre : 33,2% .

#### 7.1.9.2. Motivations en relation avec des raisons d'ordre personnel

Tableau 7-28

Motivations du choix d'études en relation avec des raisons d'ordre personnel	Réseau d'enseignement		
	Libre Max/6	Officiel Max/6	p
Amour du sport	5,72	5,69	
Capacités particulières en EPS	4,82	4,87	
Envie de poursuivre la pratique du sport aimé	4,26	4,60	**
Expérience professionnelle antérieure	3,84	3,98	
Conseil de parents ou d'amis	3,82	3,67	
Intérêt particulier pour une matière théorique du secondaire	3,80	3,56	*
Exemple d'une personne	3,73	3,58	
Conseil d'un professeur du secondaire	3,71	3,59	

Les étudiants du libre disent avoir été davantage guidés que ceux de l'officiel dans le choix de leurs études par un intérêt pour une matière théorique enseignée pendant leurs études secondaires. Les étudiants de l'officiel, eux, ont davantage été poussés que ceux du réseau libre vers l'éducation physique par le souhait de poursuivre la pratique d'un sport de prédilection.

La motivation la plus importante est la même pour les deux groupes. Tant les étudiants du libre (66,0%) que ceux de l'officiel (67,5%) estiment que c'est l'amour du sport et des activités physiques et sportives qui est la principale motivation en relation avec les caractéristiques du métier.

#### 7.1.9.3. Motivations en relation avec les objectifs de la profession

Aucune différence n'apparaît à ce niveau entre les élèves de l'officiel et ceux du libre.

Parmi les différents éléments de motivation en relation avec les objectifs de la profession, les étudiants de l'officiel avancent que c'est le fait de promouvoir la santé par le sport qui est la motivation la plus importante (32,2%) les incitant à entreprendre ce type d'études; ceux du libre estiment que c'est plutôt le souhait de

faire découvrir de nombreuses activités physiques et sportives qui est l'élément de motivation le plus important (32,8%).

#### 7.1.9.4. Motivations en relation avec les caractéristiques des études

Tableau 7-29

Motivations du choix d'études en relation avec les caractéristiques des études	Réseau d'enseignement		
	Libre Max/6	Officiel Max/6	p
Esprit de coopération	4,99	4,96	
Equilibre entre cours théoriques et pratique sportive	4,76	4,61	
Ambiance conviviale de la section	4,69	4,75	
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,27	4,69	***
Proximité des enseignants et formateurs	4,12	4,23	
Etudes moins difficiles que d'autres	2,47	2,49	

Les étudiants de l'officiel se distinguent des étudiants du libre par un espoir plus marqué de pouvoir poursuivre la pratique de leur sport durant leurs études. Cette différence est très hautement significative.

Tous sont par contre d'accord pour penser que la motivation la plus importante est l'équilibre que l'on trouve entre les cours pratiques et les cours théoriques durant ces études. Les étudiants de l'officiel sont 25,5% à le penser et ceux du libre 39,4%.

#### 7.1.9.5. Principaux facteurs à la base des choix d'études (exprimés complémentirement)

Aucune différence significative n'apparaît à ce niveau.

#### 7.1.9.6. Difficulté relative des études d'éducation physique

Un peu plus de quinze pourcents des étudiants du réseau libre (15,2%) et 13,9% des étudiants du réseau officiel disent que leur choix d'études a été influencé par le sentiment que les autres études étaient plus difficiles. Cette différence n'est pas significative.

Aucune différence n'apparaît non plus entre ces deux groupes quant aux raisons à la base du sentiment de plus grande difficulté des autres études.

**Synthèse : Analyse des motivations des étudiants en début de première année selon le réseau dans lequel ils suivent leurs études**

Les étudiants du réseau officiel se distinguent de ceux du réseau libre à quatre niveaux. Ils souhaitent surtout :

- s'assurer un emploi stable,
- continuer une pratique sportive tant durant les études que plus tard,
- profiter de longues vacances,
- ne pas devoir passer trop de temps à préparer leurs cours.

## 7.2. Comparaison des motivations des étudiants de première et de dernière année

Une série de questions ouvertes a été posée à la fois aux étudiants de première et de dernière année. L'ensemble des réponses à ces questions a été regroupé en 12 facteurs. Ces facteurs sont :

- l'amour du sport (le sport occupe une place importante dans ma vie, tous les sports m'intéressent, j'ai toujours aimé le sport...),
- le plaisir de la pratique sportive (*je pratique le sport, j'ai besoin d'être actif, je dois me défouler...*),
- le désir d'enseigner (*je veux enseigner mes connaissances, je veux transmettre mon amour du mouvement, je veux motiver les jeunes à pratiquer un sport...*)
- les aspects relationnels de la profession (*j'aime les enfants, les contacts me plaisent, j'aime les relations professeurs - élèves...*),
- les caractéristiques de la profession (*c'est un job idéal pour une femme, c'est un métier où on a des vacances, le salaire est intéressant, ce n'est pas un travail de bureau, on peut être en plein air...*),
- les débouchés professionnels nombreux (*je voudrais gérer un centre sportif, il y a beaucoup de places vacantes au Luxembourg, ce métier offre de nombreuses perspectives...*),
- l'intérêt pour les matières étudiées durant les études (*j'aime les sciences, je veux enrichir mon bagage intellectuel dans le milieu sportif, je m'intéresse au développement physique et moteur...*),
- les expériences antérieures (*j'ai aimé mes humanités sportives, j'ai donné quelques cours de natation, j'ai pratiqué en club, c'est la suite logique de mes humanités...*),
- les motivations négatives, réductrices (*il n'y a pas trop de maths, c'est la seule chose que je sais faire ...*),
- le sport vecteur de santé (*le sport est épanouissant, le mouvement est source de santé, les jeunes s'épanouissent dans le sport...*),
- l'influence de tiers (*mon professeur d'éducation physique m'a conseillé, j'ai un oncle qui m'a dit que je pouvais y arriver...*),
- l'accomplissement, le dépassement de soi (*c'est un défi pour moi, c'est le domaine où je suis le meilleur, c'est un rêve d'enfance, je désire me perfectionner...*),
- autres motivations (*je veux faire pratiquer le sport en clubs aux enfants, je veux promouvoir l'éducation physique, le sport me prend une bonne partie de mon temps, l'ambiance des milieux sportifs est sympathique...*).

A côté de ces 12 facteurs, sont reprises les données relatives à l'expérience pédagogique antérieure des étudiants, estimant que ces expériences pouvaient aussi avoir été à la base de « vocations » pour l'enseignement de l'éducation physique.

## 7.2.1. Ensemble de l'échantillon de première et dernière année

Tableau 7-30

Motivations du choix d'études selon l'année d'étude	Années d'études			
	Première %	Dernière %	Totaux %	p
<b>Expérience pédagogique</b>				
Exp. pédagogique en sport	51,7	51,4	51,6	
Exp. pédag. en mouv. de jeunesse	47,5	54,3	49,2	
Exp. pédagogique hors sport	16,8	20,6	17,7	
<b>Facteurs de motivation</b>				
Amour du sport	60,2	55,8	59,1	
Désir d'enseigner	34,5	43,8	36,8	**
Aspects relationnels de la profession	32,6	40,0	34,4	*
Intérêt pour les matières étudiées	23,4	21,9	23,0	
Plaisir de la pratique sportive	20,4	28,8	22,5	**
Débouchés professionnels	15,0	8,5	13,3	**
Expériences antérieures	12,9	10,8	12,4	
Caractéristiques de la profession	11,0	13,1	11,5	
Autres	8,8	5,0	7,8	
Accomplissement de soi	8,7	8,5	8,6	
Sport et santé	5,9	3,5	5,3	
Influence de tiers	4,1	2,3	3,7	
Motivations négatives, réductrices	3,0	3,1	3,0	

Près de la moitié des étudiants engagés dans des études d'éducation physique possèdent une expérience pédagogique préalable dans le milieu sportif et/ou au sein des mouvements de jeunesse.

Parmi l'ensemble des facteurs susceptibles d'expliquer les raisons du choix des études, c'est le l'amour du sport qui domine tant chez les étudiants de première que de dernière année.

Le désir d'enseigner et les aspects relationnels propres à la profession viennent ensuite. Ces éléments de motivation sont plus importants pour les étudiants de dernière année. Le choix des études pour des raisons de plaisir à pratiquer le sport est aussi plus marqué chez les étudiants de dernière année. Par contre, les étudiants de première sont deux fois plus nombreux que leurs aînés à avoir choisi des études d'éducation physique pour des raisons de débouchés professionnels. Peut-être la prise de conscience progressive de la difficulté à trouver un emploi dans le domaine de l'éducation physique peut-elle expliquer cette dernière différence.

Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, il semble évident que la manière de poser les questions a une influence sur les réponses des étudiants. Les questions fermées qui proposaient un nombre important (34) de raisons possibles au choix des études nous avaient amené à classer le « désir d'enseigner » en 15<sup>ème</sup> position parmi toutes les raisons proposées (Figure 7-1). Quand on interroge les étudiants de manière ouverte, ce désir d'enseigner leur vient spontanément rapide-

ment à l'esprit, un peu comme s'ils s'en tenaient aux motivations qui leur paraissent essentielles. On ne dénombre d'ailleurs que 13 catégories de facteurs pour regrouper les réponses des étudiants. Après l'amour du sport, le désir d'enseigner est la seconde raison du choix des études d'éducation physique.

Les analyses qui suivent vont porter sur l'ensemble des variables indépendantes afin de permettre une comparaison plus implicite des étudiants de première avec ceux de dernière année.

### 7.2.2. Analyse selon le sexe

Tableau 7-31

Motivations du choix d'études selon le sexe	Sexe					
	Première année			Dernière année		
	♂ %	♀ %	p	♂ %	♀ %	p
<b>Expérience pédagogique</b>						
Exp. pédagogique en sport	49,7	56,2		53,0	49,1	
Exp. pédag. en mouv. de jeunesse	46,1	50,4		51,7	58,1	
Exp. pédagogique hors sport	16,5	17,5		20,9	20,0	
<b>Facteurs de motivation</b>						
Amour du sport	60,9	58,7		56,9	54,2	
Désir d'enseigner	34,3	34,9		42,5	45,8	
Aspects relationnels de la profession	31,9	34,0		41,2	38,3	
Intérêt pour les matières étudiées	22,4	25,5		25,5	16,8	
Plaisir de la pratique sportive	17,8	26,4	*	30,1	27,1	
Débouchés professionnels	16,7	11,1	*	10,5	5,6	
Expériences antérieures	13,7	11,1		7,2	15,9	*
Caractéristiques de la profession	10,8	11,5		13,7	12,1	
Autres	8,5	9,4		5,2	4,7	
Accomplissement de soi	6,9	12,8	*	7,8	9,3	
Sport et santé	5,6	6,8		2,0	5,6	
Influence de tiers	3,0	6,8	*	0,0	5,6	*
Motivations négatives, réductrices	2,4	4,3		3,3	2,8	

L'analyse des motivations par sexe montre un grand accord entre les filles et les garçons quant aux raisons qui leur ont fait choisir les études d'éducation physique. C'est avant tout l'amour du sport et le désir d'enseigner qui sont à la base de ce choix, tant chez les filles que chez les garçons.

En première année, ce sont surtout les filles qui relient leur choix d'études au plaisir de pratiquer le sport. Les garçons eux, insistent davantage sur les débouchés professionnels mais la prise de conscience de la difficulté à trouver un emploi se marque au fil des ans tant chez les filles que chez les garçons.

En dernière année, les filles, plus que les garçons, mettent en avant leurs expériences d'animation antérieures pour expliquer leur choix d'études.

Quelle que soit l'année d'étude, il apparaît que l'influence de tiers est davantage à la base du choix des étudiantes.

Enfin, près de la moitié des étudiants de première comme de dernière années ont connu une ou plusieurs expériences pédagogiques préalables dans le milieu sportif et/ou au sein des mouvements de jeunesse. Aucune différence n'apparaît cependant entre les filles et les garçons, quelle que soit l'année d'étude considérée.

### 7.2.3. Analyse selon la **filière** d'études

Tableau 7-32

Motivations du choix d'études selon la filière d'enseignement	Filière					
	Première année			Dernière année		
	Universités %	Hautes Ecoles %	p	Universités %	Hautes Ecoles %	p
<b>Expérience pédagogique</b>						
Exp. pédag. en mouv. de jeunesse	47,6	47,4		47,7	55,7	
Exp. pédagogique en sport	41,7	54,5	*	36,4	54,5	*
Exp. pédagogique hors sport	16,1	17,0		14,0	22,0	
<b>Facteurs de motivation</b>						
Amour du sport	51,8	62,5	*	70,5	52,8	*
Intérêt pour les matières étudiées	39,9	18,8	***	29,5	20,4	
Désir d'enseigner	25,0	37,1	*	36,4	45,4	
Plaisir de la pratique sportive	24,4	19,3		27,3	29,2	
Débouchés professionnels	22,6	12,9	**	13,6	7,4	
Aspects relationnels de la profession	13,1	38,0	***	18,2	44,4	***
Expériences antérieures	8,3	14,2		11,4	10,6	
Caractéristiques de la profession	6,5	12,2	*	20,5	11,6	
Sport et santé	6,0	5,9		0,0	4,2	
Influence de tiers	6,0	3,6		4,5	1,9	
Motivations négatives, réductrices	3,6	2,8		2,3	3,2	
Autres	10,6%	7,3%		6,8%	4,6%	
Accomplissement de soi	8,3%	8,7%		4,5%	9,3%	

De manière générale, c'est surtout en première année que les étudiants des Universités et ceux des Hautes Ecoles se distinguent quant aux raisons qui leur ont fait choisir leurs études.

Les facteurs davantage cités par les étudiants des Universités sont :

- les caractéristiques des études dont ils apprécient les matières,
- les débouchés professionnels.

Les facteurs davantage cités par les étudiants des Hautes Ecoles sont :

- les aspects relationnels propres à la profession et, plus généralement, les caractéristiques de la profession, ce qui traduit peut-être un souhait d'entrer plus rapidement dans la profession d'enseignant,
- le désir d'enseigner.

L'amour du sport apparaît comme un facteur un peu particulier dans la mesure où il semble être assez fondamental pour les étudiants des Hautes Ecoles de première année, alors que c'est l'inverse qui apparaît en dernière année. Ce sont cette fois les étudiants des Universités qui mettent surtout cet argument en évidence pour expliquer leur choix d'études.

En **dernière année**, les différences entre les deux filières s'amenuisent très fortement. Seuls, les aspects relationnels propres à la profession distinguent les deux filières de manière très hautement significative. Ce sont les étudiants des Hautes Ecoles qui expliquent surtout leur choix d'études par ce facteur.

Il reste enfin à remarquer que les étudiants des Hautes Ecoles disent davantage avoir une expériences pédagogiques dans le milieu du sport que les étudiants des Universités tant lorsqu'ils débutent leurs études que lorsqu'ils les achèvent.

#### 7.2.4. Analyse selon le type d'enseignement suivi lors des **études secondaires**

Tableau 7-33

Motivations du choix d'études selon le type d'études secondaires	Forme d'enseignement secondaire					
	Première année			Dernière année		
	Général	Technique Professionnel Artistique	p	Général	Technique Professionnel Artistique	p
<b>Expérience pédagogique</b>						
Exp. pédagogique en sport	43,8	68,9	***	45,7	69,1	**
Exp. pédag. en mouv. de jeunesse	42,8	57,1	***	50,8	66,1	*
Exp. pédagogique hors sport	16,9	15,8		19,3	25,0	
<b>Facteurs de motivation</b>						
Amour du sport	60,2	60,8		59,6	45,6	
Désir d'enseigner	34,5	36,5		40,9	54,4	
Aspects relationnels de la profession	31,6	33,3		39,4	42,1	
Intérêt pour les matières étudiées	27,3	15,3	***	23,7	14,0	
Plaisir de la pratique sportive	22,3	16,2		26,8	38,6	
Débouchés professionnels	16,7	11,7		10,1	3,5	
Caractéristiques de la profession	11,4	9,9		12,1	14,0	
Autres	9,8	6,8		6,6	0,0	*
Expériences antérieures	9,5	19,4	***	11,1	10,5	
Accomplissement de soi	7,4	11,3		8,6	7,0	
Sport et santé	6,3	5,4		4,0	1,8	
Influence de tiers	4,0	4,5		2,0	2,5	
Motivations négatives, réductrices	3,0	2,7		3,0	3,5	

En **première année**, deux facteurs principaux distinguent les étudiants qui ont suivi la filière générale des autres. Ce sont :

- l'appréciation du contenu des études davantage cité par les étudiants ayant suivi un enseignement de type général,
- les expériences antérieures davantage retenues par les étudiants qui ont suivi un enseignement secondaire de type technique, artistique ou professionnel.

En dernière année, un seul facteur ("Autres" motivations) distingue les deux groupes d'étudiants : ceux qui ont suivi un enseignement secondaire général le citent davantage (ex : pouvoir continuer une pratique sportive, développer l'intellect, promouvoir l'éducation physique, etc.).

Concluons en soulignant que, de manière générale, les étudiants qui ont suivi un enseignement général signalent au départ moins d'expérience pédagogique que ceux qui ont suivi un enseignement secondaire de type technique, artistique ou professionnel.

7.2.5. Analyse selon que l'étudiant est pour la première fois ou non en première année de l'enseignement supérieur

Tableau 7-34

Motivations du choix d'études selon le passé dans l'enseignement supérieur	Première année dans l'enseignement supérieur		
	Oui %	Non %	p
<b>Expérience pédagogique</b>			
Exp. pédagogique en sport	50,5	53,9	
Exp. pédag. en mouv. de jeunesse	50,3	43,1	
Exp. pédagogique hors sport	15,8	18,4	
<b>Facteurs de motivation</b>			
Amour du sport	60,3	60,6	
Désir d'enseigner	33,9	35,8	
Aspects relationnels de la profession	30,1	36,9	
Intérêt pour les matières étudiées	23,1	24,1	
Plaisir de la pratique sportive	20,2	20,6	
Débouchés professionnels	15,5	14,2	
Expériences antérieures	14,9	9,6	*
Caractéristiques de la profession	10,8	11,3	
Accomplissement de soi	9,6	7,1	
Autres	9,0	8,5	
Sport et santé	5,3	7,1	
Influence de tiers	4,9	2,8	
Motivations négatives, réductrices	2,9	3,2	

Cette question ne concernait bien entendu que les étudiants commençant leurs études. Un seul facteur distingue les étudiants dont c'est la première année d'enseignement supérieur des autres, c'est l'expérience antérieure.

7.2.6. Analyse selon que l'étudiant a ou non **doublé** une ou plusieurs fois durant ses **études secondaires**

Tableau 7-35

Motivations du choix d'études selon que l'étudiant a ou non doublé durant le secondaire	Redoublement dans l'enseignement secondaire					
	Première année			Dernière année		
	Non %	Oui %	p	Non %	Oui %	p
<b>Expérience pédagogique</b>						
Exp. pédagogique en sport	47,8	57,5	**	46,2	64,8	**
Exp. pédag. en mouv. de jeunesse	43,1	53,9	**	48,9	68,1	**
Exp. pédagogique hors sport	15,5	18,6		18,9	25,0	
<b>Facteurs de motivation</b>						
Amour du sport	61,4	58,1		55,1	57,5	
Désir d'enseigner	34,0	35,2		39,0	56,2	*
Aspects relationnels de la profession	29,9	36,2		38,0	45,2	
Intérêt pour les matières étudiées	26,1	19,3	*	23,0	19,2	
Plaisir de la pratique sportive	23,6	15,6	**	26,7	34,2	
Débouchés professionnels	16,3	13,0		10,7	2,7	*
Caractéristiques de la profession	12,1	9,0		11,8	16,4	
Expériences antérieures	10,2	17,3	**	11,2	9,6	
Accomplissement de soi	9,3	7,6		10,7	2,7	*
Autres	8,5	9,3		5,3	4,1	
Sport et santé	6,4	5,3		4,3	1,4	
Influence de tiers	5,5	2,0	*	3,2	0,0	
Motivations négatives, réductrices	3,2	2,7		3,2	2,7	

Il apparaît, quelle que soit l'année d'étude supérieure, que les étudiants qui ont doublé une ou plusieurs fois durant leurs études secondaires, ont davantage d'expériences pédagogiques que ceux qui n'ont pas doublé. Ceci concerne aussi bien le domaine sportif que celui des mouvements de jeunesse. Il est sans doute abusif d'avancer que l'engagement des jeunes dans des activités extrascolaires ne serait pas un élément favorable à la réussite durant leurs études secondaires... Peut-être aussi mettent-ils leurs priorités ailleurs en fonction d'autres compétences... Plus simplement, l'explication pourrait être purement numérique à savoir que les étudiants qui ont doublé durant leurs études secondaires sont bien entendu plus âgés et qu'ils ont donc eu davantage l'occasion de « se frotter » à ce type d'activités.

En termes de motivation dans le choix des études, une série de différences significatives distingue les étudiants qui ont doublé durant leurs études secondaires de ceux qui ont achevé ces études secondaires en 6 années.

- En première année du supérieur, les doublants citent :
  - le plaisir de la pratique sportive moins souvent,
  - l'intérêt pour les matières étudiées dans l'enseignement supérieur moins souvent,
  - l'expérience antérieure plus souvent,
  - et l'influence de tiers moins souvent
  - que les non-doublants.

- En dernière année du supérieur, les doublants citent :
  - le désir d'enseigner plus souvent, peut-être à cause de leur âge plus avancé,
  - l'accomplissement de soi et les débouchés professionnels moins souvent
  - que les non-redoublants.

## 7.2.7. Analyse selon le niveau d'études du père

Tableau 7-36

Motivations du choix d'études selon le diplôme du père	Diplôme du père					
	Première année			Dernière année		
	Primaire Secondaire %	Etudes supérieures %	p	Primaire Secondaire %	Etudes supérieures %	p
<b>Expérience pédagogique</b>						
Exp. pédagogique en sport	52,6	51,0		55,7	49,6	
Exp. pédag. en mouv. de jeunesse	46,3	49,7		47,9	59,1	
Exp. pédagogique en dehors du sport	17,2	16,3		17,2	23,3	
<b>Facteurs de motivation</b>						
Amour du sport	62,7	57,8		51,0	61,2	
Aspects relationnels de la profession	35,4	32,4		37,8	39,6	
Désir d'enseigner	34,6	30,7		48,0	41,7	
Intérêt pour les matières étudiées	22,1	26,1		13,3	26,6	*
Plaisir de la pratique sportive	21,8	20,9		32,7	25,9	
Débouchés professionnels	16,6	14,4		6,1	10,1	
Expériences antérieures	15,8	9,5	*	12,2	9,4	
Caractéristiques de la profession	10,1	12,1		11,2	14,4	
Accomplissement de soi	9,0	7,5		6,1	9,4	
Sport et santé	5,7	5,9		4,1	2,9	
Autres	5,7	12,1	**	4,1	5,8	
Influence de tiers	3,3	5,6		4,1	0,7	
Motivations négatives, réductrices	2,2	3,6		3,1	3,6	

En première année, les étudiants dont le père n'a pas fait d'études supérieures ne se distinguent des autres que par une motivation liée aux expériences antérieures. A l'inverse, ceux dont le père a fait des études supérieures citent davantage une série de motivations moins habituelles (Autres, pour rappel, par exemple : « *Je veux faire pratiquer le sport en clubs aux enfants* », « *Je veux promouvoir l'éducation physique* », « *Le sport me prend une bonne partie de mon temps* », « *L'ambiance des milieux sportifs est sympathique* »... ), qui n'entrent pas dans les 12 premières catégories.

En dernière année, un seul facteur distingue les étudiants : ceux dont le père a obtenu un diplôme d'études supérieures marquent un intérêt supérieur à l'égard les matières étudiées.

7.2.8. Analyse selon le niveau d'études de la mère

Tableau 7-37

Motivations du choix d'études selon le diplôme de la mère	Diplôme de la mère					
	Première année			Dernière année		
	Prim. Second. %	Etudes sup. %	p	Prim. Second. %	Etudes sup. %	p
<b>Expérience pédagogique</b>						
Exp. pédagogique en sport	53,2	52,0		51,4	51,9	
Exp. pédag. en mouv. de jeunesse	44,0	51,0		48,6	60,2	
Exp. pédagogique hors sport	16,1	18,6		21,0	20,8	
<b>Facteurs de motivation</b>						
Amour du sport	60,3	60,1		51,4	58,5	
Désir d'enseigner	35,9	35,1		46,8	40,0	
Aspects relationnels de la profession	34,8	32,6		41,4	38,5	
Intérêt pour les matières étudiées	22,4	24,2		16,2	26,9	
Plaisir de la pratique sportive	21,0	21,6		36,0	23,8	*
Expériences antérieures	15,5	10,1	*	8,1	13,1	
Débouchés professionnels	14,9	16,0		8,1	8,5	
Caractéristiques de la profession	10,1	11,8		13,5	14,6	
Accomplissement de soi	9,5	7,0		8,1	9,2	
Autres	7,8	9,6		3,6	6,2	
Sport et santé	4,9	7,3		1,8	3,8	
Influence de tiers	3,4	5,3		1,8	3,1	
Motivations négatives, réductrices	3,2	3,1		3,6	2,3	

Tant en première qu'en dernière année, un seul facteur distingue les étudiants :

- ceux de première année dont la mère n'a pas obtenu de diplôme d'études supérieures soulignent davantage l'expérience antérieure comme élément déterminant de leur choix d'études. On rejoint ici les conclusions tirées à la fin de l'analyse relative au diplôme du père. Des parents non porteurs d'un diplôme supérieur seraient-ils plus disponibles pour soutenir une pratique sportive chez leurs enfants ? Peut-être y voient-ils aussi une possibilité supplémentaire de valorisation pour leurs enfants ;
- en dernière année, les étudiants dont la mère n'a pas obtenu de diplôme d'études supérieures soulignent davantage le plaisir de pratiquer le sport que les étudiants dont la mère a obtenu un tel diplôme.

### 7.2.9. Analyse selon le **réseau** fréquenté

Tableau 7-38

Motivations du choix d'études selon le réseau fréquenté	Réseau					
	Première année			Dernière année		
	Libre %	Officiel %	p	Libre %	Officiel %	p
<b>Expérience pédagogique</b>						
Exp. pédag. en mouv. de jeunesse	53,2	44,0	*	51,3	56,8	
Exp. pédagogique en sport	50,3	52,5		56,8	46,8	
Exp. pédagogique hors sport	18,3	15,9		25,7	16,3	
<b>Facteurs de motivation</b>						
Amour du sport	55,9	62,8		51,7	59,3	
Désir d'enseigner	36,6	33,3		47,5	40,7	
Aspects relationnels de la profession	27,6	35,5	*	40,0	40,0	
Intérêt pour les matières étudiées	26,2	21,7		25,8	18,6	
Plaisir de la pratique sportive	20,7	20,2		29,2	28,6	
Débouchés professionnels	16,9	13,8		7,5	9,3	
Expériences antérieures	9,7	14,9	*	10,8	10,7	
Autres	9,3	8,5		6,7	3,6	
Caractéristiques de la profession	9,0	12,2		13,3	12,9	
Accomplissement de soi	5,9	10,3	*	9,2	7,9	
Sport et santé	4,8	6,6		4,2	2,9	
Influence de tiers	4,8	3,7		1,7	2,9	
Motivations négatives, réductrices	4,1	2,3		1,7	4,3	

Pour ce qui est de l'expérience pédagogique antérieure, les étudiants de 1<sup>ère</sup> année de l'enseignement libre se distinguent significativement des étudiants de 1<sup>ère</sup> année de l'enseignement officiel par un engagement plus fréquent dans l'animation de mouvements de jeunesse.

Concernant les facteurs de motivation, les seules différences significatives qui apparaissent concernent les étudiants de première année. Ce sont les expériences antérieures, les aspects relationnels propres à la profession et l'accomplissement de soi, chaque fois davantage cités par les étudiants du réseau officiel comme facteurs à la base de leur choix d'études.

**Synthèse : Comparaison des motivations des étudiants de première et de dernière année dans le choix de leurs études**

Tout l'échantillon confondu, quatre éléments principaux séparent les deux groupes. Par rapport à ceux qui commencent leurs études, les étudiants qui les achèvent disent avoir été particulièrement guidés :

- par le désir d'enseigner,
- par les aspects relationnels propres à la profession,
- par le plaisir de la pratique sportive.

Par contre, les étudiants en début de première année mettent surtout l'accent sur l'importance des débouchés professionnels.

Les analyses selon nos diverses variables indépendantes montrent de manière générale que les différences de motivations présentes en première année ont une nette tendance à s'amenuiser en dernière année. Les formations semblent avoir un effet de lissage ou d'uniformisation des motivations. Nous pourrions vérifier cet effet sur d'autres paramètres. Quelques résultats sont cependant remarquables : en dernière année :

- les filles se distinguent des garçons en justifiant plus souvent leur choix d'études par l'expérience antérieure,
- les étudiants qui ont doublé durant leur parcours secondaire sont significativement moins nombreux à présenter les débouchés professionnels et l'accomplissement de soi comme des motivations de leur choix d'études,
- les étudiants dont le père a un diplôme d'études supérieures sont significativement plus nombreux que leurs condisciples à considérer qu'une des raisons de leur choix d'études a été l'intérêt pour les matières étudiées.

## 8. Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année

### 8.1. Satisfaction globale par rapport aux choix de l'orientation, de la filière, et de l'établissement

Les étudiants de dernière année ont été interrogés sur leur sentiment de satisfaction globale par rapport à leur orientation d'études (l'éducation physique), la filière (licence ou régentat) ainsi que l'établissement d'enseignement supérieur dans lesquels ils avaient entrepris ces études. Nous leur avons demandé de préciser, sur une échelle qui va de 1 à 6, le degré de satisfaction générale par rapport à ces trois éléments (**1** représentait un choix "**Pas satisfait du tout**" et **6** un choix "**Très satisfait**").

#### 8.1.1. Présentation globale des résultats

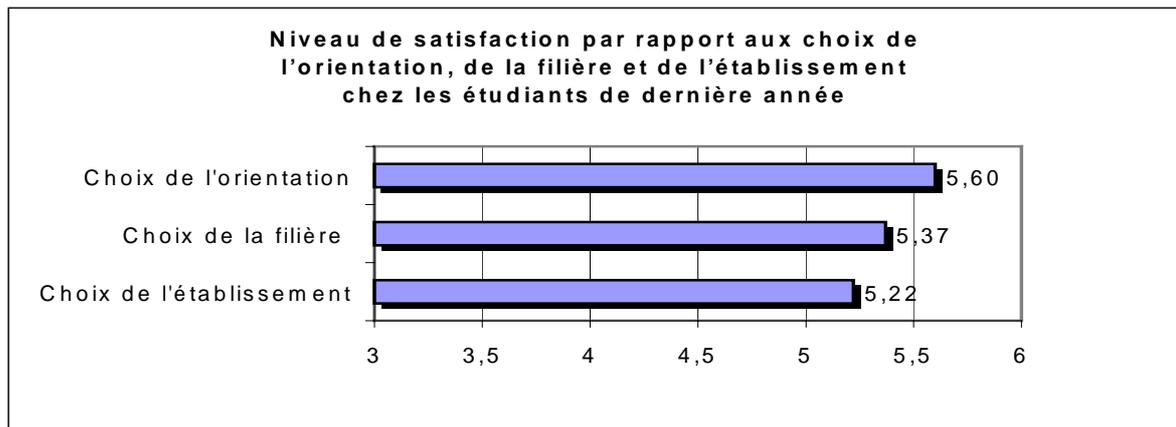


Figure 8-1

On voit que les niveaux de satisfaction des étudiants sont très élevés. Tous les scores sont compris entre 5 et 6, Tant le choix de leurs études que celui de la filière ou de l'établissement les satisfont très largement.

#### 8.1.2. Analyse comparative des résultats selon les caractéristiques de l'échantillon

Les analyses selon le sexe, la filière, le type d'études secondaires, le redoublement lors des études secondaires, le niveau de formation de la mère, le réseau d'enseignement ou l'établissement scolaire ne permettent pas de montrer de différences significatives au sein de notre échantillon.

### 8.2. Satisfaction par rapport à la formation reçue

Nous avons également interrogé les étudiants de dernière année sur leur sentiment de satisfaction par rapport à différents aspects de leur formation. Nous leur avons demandé de préciser, sur une échelle de 1 à 6, leur degré de satisfaction

## Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année

par rapport à 21 items (**1** représentait un choix "**Pas satisfait du tout**" et **6** un choix "**Très satisfait**").

Il leur a aussi été demandé de préciser parmi ces 21 caractéristiques, les trois qui les avaient le plus satisfaits durant leurs études.

Enfin, par le biais de deux questions ouvertes, les étudiants ont encore pu préciser d'autres éléments de la formation qui les avaient spécialement satisfaits ou insatisfaits.

### 8.2.1. Présentation **globale** des résultats

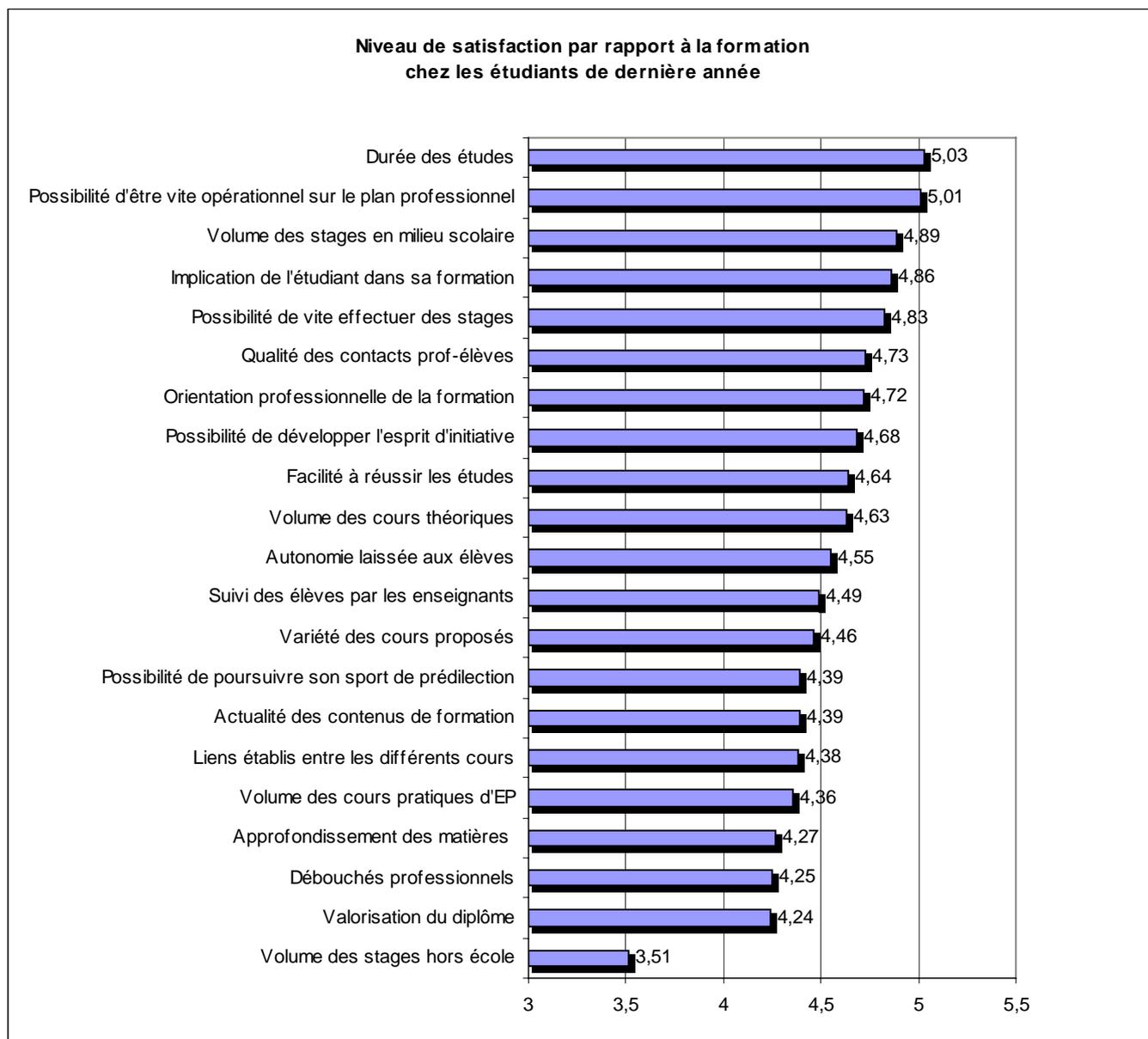


Figure 8-2

Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année

Tous les items proposés atteignent la moyenne de notre échelle. La plupart dépassent la valeur de 4 sur 6, un seul, le volume de stages hors milieu scolaire se démarque quelque peu vers le bas.

Les trois éléments cités comme les plus satisfaisants par les étudiants sont la possibilité d'être vite opérationnels sur le plan professionnel, le volume des stages en milieu scolaire et la possibilité de vite effectuer des stages.

D'autres éléments particulièrement satisfaisants dans la formation ont encore été **spontanément** cités par les étudiants

Tableau 8-1

<b>Autres aspects particulièrement satisfaisants de la formation chez les étudiants de dernière année</b>	<b>Ensemble de l'échantillon %</b>
Possibilité de suivre des formations extrascolaires	9,2
Aspects relationnels satisfaisants	7,3
Qualité de la formation	5,0
Ouverture sur d'autres possibilités	1,5
Autres	1,2

Ce sont essentiellement les possibilités d'ouverture vers d'autres formations, les aspects relationnels et la qualité de la formation qui sont soulignés comme éléments complémentaires de satisfaction par les étudiants en fin d'études. A l'inverse, une série d'éléments moins satisfaisants de la formation ont été mentionnés par notre échantillon.

Tableau 8-2

<b>Autres aspects particulièrement insatisfaisants de la formation chez les étudiants de dernière année</b>	<b>Ensemble de l'échantillon %</b>
Qualité insuffisante de l'enseignement	10,0
Cours inutiles	8,8
Insatisfaction des cours pratiques	8,8
Logistique insatisfaisante	8,1
Stages insatisfaisants	6,2
Matières non abordées	4,6
Mauvais procédés d'évaluation	4,6
Aspects relationnels insatisfaisants	3,8
Autres	3,8
Charge horaire et travail trop important	3,1

Près de 10% des étudiants de dernière année regrettent spontanément la qualité insuffisante de l'enseignement (méthodologie non adaptée, manque de liens entre la théorie et la pratique, cours trop superficiels...), des cours jugés inutiles, des cours pratiques peu satisfaisants (trop peu d'heures, pas diversifiés, trop faciles) et une logistique déficiente (manque ou mauvais état des infrastructures, accès impossible aux cybermedia, accès difficile aux photocopieuses, horaires mal agencés, supports de cours incomplets... ). D'autres souhaiteraient des stages plus variés et davantage en dehors du milieu scolaire. Enfin, près de 5% des étu-

Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année

diants regrettent que certaines matières ne soient pas abordées et souhaiteraient des outils d'évaluation mieux calibrés ou moins subjectifs.

8.2.2. Analyse selon le **sexe**

Tableau 8-3

Degré de satisfaction de la formation chez les étudiants de dernière année	Sexe		
	♂ Max/6	♀ Max/6	p
Possibilité d'être vite opérationnels sur le plan professionnel	5,10	4,89	
Durée des études	5,01	5,06	
Implication de l'étudiant dans sa formation	4,95	4,75	
Possibilité de vite effectuer des stages	4,94	4,67	
Volume des stages en milieu scolaire	4,93	4,83	
Qualité des contacts prof-élèves	4,81	4,61	
Orientation professionnelle de la formation	4,79	4,63	
Possibilité de développer l'esprit d'initiative	4,73	4,61	
Volume des cours théoriques	4,64	4,63	
Facilité à réussir les études	4,63	4,65	
Autonomie laissée aux élèves	4,59	4,49	
Suivi des élèves par les enseignants	4,56	4,39	
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,56	4,14	*
Variété des cours proposés	4,54	4,35	
Volume des cours pratiques d'EP	4,44	4,24	
Liens établis entre les différents cours	4,38	4,38	
Actualité des contenus de formation	4,35	4,45	
Débouchés professionnels	4,32	4,15	
Approfondissement des matières	4,27	4,26	
Valorisation du diplôme	4,16	4,36	
Volume des stages hors école	3,64	3,32	

Une seule différence significative apparaît entre les filles et les garçons. Ceux-ci sont plus satisfaits de pouvoir, durant leur formation, continuer une pratique sportive antérieure.

Les trois éléments cités comme les plus satisfaisants sont les mêmes chez les filles et les garçons mais l'ordre de ces éléments n'est pas identique. Les étudiants soulignent surtout la possibilité d'être vite opérationnels sur le plan professionnel (40,6%), la possibilité de pouvoir rapidement commencer des stages (28,4%) et le volume de stages en milieu scolaire (27,0%). Les étudiantes citent d'abord le volume des stages en milieu scolaire (41,9%), ensuite la possibilité d'être vite opérationnelles sur le plan professionnel (34,3%) enfin, la possibilité de pouvoir rapidement effectuer des stages (34,0%).

Rappelons une nouvelle fois que ces résultats sont, en terme d'importance, un peu différents de ceux que nous pouvons relever au Tableau 8-3 ; c'est parce que les étudiants, après avoir précisé le niveau d'importance de chaque item, ont dû opérer un choix pour préciser les trois qu'ils estimaient être les plus importants.

Dans une étude de Delpierre et al. (1990), relative à d'anciens étudiants en administration et en entreprise, 33,3% des filles et 14,0% des garçons étaient très favo-

Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année

blement satisfaits de la formation reçue. Une satisfaction favorable concernait ensuite 60,5% des garçons et 52,4% des filles. Près de 25% des personnes masculines interrogées (23,3%) étaient finalement moyennement satisfaites contre 9,5% des filles.

Dans notre étude, aucune différence significative n'apparaît entre les deux groupes quand on les interroge sur d'éventuels autres éléments particulièrement satisfaisants ou insatisfaisants de leur formation. Nous pouvons globalement conclure que le niveau de satisfaction des filles ne diffère pratiquement pas de celui des garçons.

8.2.3. Analyse selon la **filière** d'études

Tableau 8-4

Degré de satisfaction de la formation chez les étudiants de dernière année	Filière		
	Universités Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p
Possibilité de développer l'esprit d'initiative	4,72	4,67	
Durée des études	4,70	5,10	**
Autonomie laissée aux élèves	4,59	4,54	
Approfondissement des matières	4,57	4,20	*
Qualité des contacts prof-élèves	4,55	4,77	
Volume des cours théoriques	4,47	4,67	
Facilité à réussir les études	4,43	4,68	
Variété des cours proposés	4,41	4,47	
Actualité des contenus de formation	4,33	4,41	
Débouchés professionnels	4,28	4,25	
Valorisation du diplôme	4,27	4,24	
Orientation professionnelle de la formation	4,25	4,81	***
Volume des cours pratiques d'EP	4,20	4,39	
Implication de l'étudiant dans sa formation	4,20	5,00	***
Liens établis entre les différents cours	4,20	4,42	
Possibilité d'être vite opérationnels sur le plan professionnel	3,98	5,22	***
Suivi des élèves par les enseignants	3,91	4,61	***
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	3,55	4,56	***
Volume des stages en milieu scolaire	3,28	5,21	***
Volume des stages hors école	2,84	3,64	**
Possibilité de vite effectuer des stages	2,74	5,25	***

Les différences significatives sont nombreuses entre étudiants des Universités et ceux des Hautes Ecoles. Pour chacun de ces items, les régents se disent davantage satisfaits que les licenciés à l'exception de l'approfondissement des matières. La plupart des items qui séparent tout particulièrement les régents des licenciés sont des caractéristiques des études habituellement reconnues comme plus présentes en régendat (orientation professionnelle de la formation, possibilité d'être rapidement opérationnels à la sortie, suivi des élèves par les enseignants, stages plus nombreux et plus précoces). Est-ce à dire que les universitaires s'attendaient à ce que les études de licence ressemblent davantage aux études des régents, approfondissement des matières en plus ? Toutefois, une étude réalisée par Blain (2001) chez des étudiants en éducation physique de l'UCL, rapporte une satisfac-

tion globale quant à l'acquisition des compétences de licenciés en éducation physique. La grande majorité pense que l'équilibre entre cours pratiques et théoriques est adéquat. (Blain, 2001)

Dans la population interrogée par Delpierre et al. (1990), parmi les étudiants en administration et gestion, 22,8% des universitaires sont très favorablement satisfaits, 64,9% favorablement, 10,5% moyennement et 1,8% défavorablement satisfaits de la formation reçue. Quant aux non-universitaires, 17,9% sont très favorablement satisfaits, 39,3% favorablement, 28,6% moyennement et 7,1% défavorablement satisfaits de leur formation. Ceci semble témoigner d'une plus grande satisfaction chez les universitaires.

Les trois éléments cités comme les plus satisfaisants par les universitaires sont la variété des cours proposés (35,5%), la possibilité de développer l'esprit d'initiative (30,6%), la valorisation du diplôme (26,0%). Les régents par contre se disent surtout satisfaits par la possibilité d'être vite opérationnels sur le plan professionnel (42,5%), la possibilité de vite effectuer des stages (39,0%) et le volume de ces stages en milieu scolaire (36,9%).

Les éléments de satisfaction des universitaires et des étudiants des Hautes Ecoles sont donc très largement distincts.

Aucune différence significative n'apparaît entre les régents et les licenciés quand on les interroge sur d'éventuels autres éléments particulièrement satisfaisants de leur formation. Par contre, au niveau de l'insatisfaction, 11,4% des licenciés regrettent de ne pas avoir abordé d'autres matières. Ils ne sont que 3,2% dans ce cas chez les régents ( $p = 0,04$ ).

#### 8.2.4. Analyse selon le **type d'études secondaires** suivies par les étudiants

Seule la satisfaction de se lancer rapidement dans les stages distingue les étudiants qui ont fait des études secondaires de type général (5,18) de ceux qui ont suivi une filière technique, artistique ou professionnelle (4,81) ( $p = 0,02$ ).

Les trois éléments cités comme les plus satisfaisants par les étudiants qui ont suivi des études secondaires de type général sont les mêmes que ceux soulignés par les étudiants qui ont suivi un enseignement secondaire de type technique, artistique ou professionnel : la possibilité d'être vite opérationnels (respectivement : 37,6 et 40,7%) sur le plan professionnel, le volume des stages en milieu scolaire (31,2 et 38,6%) et la possibilité d'effectuer des stages très tôt (27,5 et 40,5%).

Aucune différence significative n'apparaît entre ces deux catégories d'étudiants quand on les interroge sur d'éventuels autres éléments particulièrement satisfaisants ou insatisfaisants de leur formation.

### 8.2.5. Analyse selon que l'étudiant a ou pas **redoublé** durant ses **études secondaires**

Deux items séparent significativement les étudiants qui n'ont **pas doublé** durant leurs études secondaires de ceux qui n'ont pas connu le même niveau de réussite une ou plusieurs fois. Ces derniers sont davantage satisfaits d'avoir eu la possibilité de poursuivre leur sport de prédilection (4,66 Vs 4,28,  $p = 0,04$ ) et surtout d'avoir pu très vite effectuer des stages (5,29 Vs 4,65,  $p < 0,001$ ). Ils semblent donc plus portés que les étudiants ayant suivi un parcours sans embûches à rester en contact étroit avec leur pratique et soucieux de la transmettre aux élèves dans le cadre des stages.

Les trois éléments considérés comme les plus satisfaisants par les étudiants qui n'ont pas redoublé sont :

- la possibilité d'être vite opérationnels sur le plan professionnel (37,3%),
- le volume des stages en milieu scolaire (31,5%),
- la qualité des contacts professeurs-élèves (27,1%).

Les trois éléments présentés comme les plus satisfaisants par les **étudiants qui** ont doublé une ou plusieurs fois sont :

- la possibilité d'effectuer rapidement des stages (41,2%),
- la possibilité d'être vite opérationnels sur le plan professionnel (40,1%),
- le volume des stages en milieu scolaire (37,1%).

Aucune différence significative n'apparaît entre ces deux groupes quand on les interroge sur d'éventuels autres éléments particulièrement satisfaisants ou insatisfaisants de leur formation.

### 8.2.6. Analyse selon le niveau d'études du père

Tableau 8-5

Degré de satisfaction de la formation chez les étudiants de dernière année	Diplôme du père		
	Primaire Secondaire Max/6	Etudes supérieures Max/6	p
Possibilité de vite effectuer des stages	5,18	4,57	***
Possibilité d'être vite opérationnels sur le plan professionnel	5,18	4,91	
Durée des études	5,10	4,98	
Volume des stages en milieu scolaire	5,07	4,75	
Implication de l'étudiant dans sa formation	4,92	4,83	
Orientation professionnelle de la formation	4,85	4,63	
Qualité des contacts prof-élèves	4,66	4,76	
Autonomie laissée aux élèves	4,63	4,48	
Possibilité de développer l'esprit d'initiative	4,63	4,72	
Volume des cours théoriques	4,58	4,64	
Suivi des élèves par les enseignants	4,50	4,42	
Variété des cours proposés	4,50	4,41	
Facilité à réussir les études	4,46	4,79	*

Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année

Degré de satisfaction de la formation chez les étudiants de dernière année	Diplôme du père		
	Primaire Secondaire Max/6	Etudes supérieures Max/6	p
Débouchés professionnels	4,43	4,13	**
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,43	4,39	
Volume des cours pratiques d'EP	4,42	4,31	
Liens établis entre les différents cours	4,35	4,38	
Valorisation du diplôme	4,33	4,17	
Actualité des contenus de formation	4,33	4,43	
Approfondissement des matières	4,17	4,33	
Volume des stages hors école	3,55	3,58	

Les étudiants dont le père n'a pas de diplôme d'études supérieures se distinguent des autres étudiants par un degré de satisfaction supérieur pour une formation donnant un accès rapide aux stages et riche en débouchés professionnels.

A l'inverse, les étudiants dont le père a suivi une formation de niveau supérieur se disent davantage satisfaits par la facilité qu'il y a à réussir les études entreprises. Peut-être est-ce leur niveau d'appréciation de la facilité qui diffère.

Les trois éléments de la formation considérés comme les plus satisfaisants par les deux groupes d'étudiants sont les mêmes. Respectivement pour les étudiants dont le père a une formation supérieure puis pour ceux dont le père n'a pas cette formation : la possibilité d'être vite opérationnels à la fin des études (34,9% et 43,9%), la possibilité de pouvoir rapidement se lancer dans des stages (27,9% et 37,4%) et le volume des stages en milieu scolaire (28,8% et 36,2%). Il semble se dégager de ces pourcentages un plus grand souci de pragmatisme et de rentabilité rapide chez les étudiants dont le père n'a pas de formation supérieure

Aucune différence significative n'apparaît entre ces deux catégories d'étudiants quand on les interroge sur d'éventuels autres éléments particulièrement satisfaisants ou insatisfaisants de leur formation.

### 8.2.7. Analyse selon le niveau d'études de la mère

Seule la satisfaction de pouvoir effectuer rapidement des stages distingue les étudiants dont la mère a une formation supérieure (4,67) de ceux dont la mère n'a pas ce niveau de formation (4,99) ( $p = 0,04$ ).

Les trois éléments de la formation considérés comme les plus satisfaisants par nos deux catégories d'étudiants sont les mêmes. Respectivement pour les étudiants dont la mère a une formation supérieure puis pour ceux dont la mère n'a pas ce niveau de formation : la possibilité d'être vite opérationnels à la fin des études (34,2% et 41,6%), la possibilité de pouvoir rapidement se lancer dans des stages (27,8% et 32,6%) et le volume des stages en milieu scolaire (27,0% et 35,4%).

Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année

Aucune différence significative n'apparaît entre ces deux catégories d'étudiants quand on les interroge sur d'éventuels autres éléments particulièrement satisfaisants ou insatisfaisants de leur formation.

8.2.8. Analyse selon le **réseau** d'enseignement fréquenté

Tableau 8-6

Degré de satisfaction de la formation chez les étudiants de dernière année	Réseau		
	Libre Max/6	Officiel Max/6	p
Durée des études	5,01	5,03	
Possibilité d'être vite opérationnels sur le plan professionnel	4,98	5,01	
Qualité des contacts prof-élèves	4,91	4,73	***
Implication de l'étudiant dans sa formation	4,88	4,86	
Volume des stages en milieu scolaire	4,86	4,89	
Orientation professionnelle de la formation	4,78	4,72	
Possibilité de vite effectuer des stages	4,74	4,83	
Volume des cours théoriques	4,71	4,63	
Possibilité de développer l'esprit d'initiative	4,64	4,68	
Facilité à réussir les études	4,63	4,64	
Autonomie laissée aux élèves	4,63	4,55	
Suivi des élèves par les enseignants	4,58	4,49	
Volume des cours pratiques d'EP	4,56	4,36	**
Variété des cours proposés	4,51	4,46	
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,48	4,39	
Liens établis entre les différents cours	4,4	4,38	
Actualité des contenus de formation	4,33	4,39	
Approfondissement des matières	4,32	4,27	
Valorisation du diplôme	4,26	4,24	
Débouchés professionnels	4,18	4,25	
Volume des stages hors école	3,1	3,51	***

Les étudiants du réseau libre se disent davantage satisfaits que ceux du réseau officiel par la qualité des contacts professeurs - élèves ainsi que par le volume des cours d'éducation physique et sportive. Le degré de satisfaction des étudiants de l'officiel est supérieur par rapport au volume de stages dans des milieux autres que l'école.

Les trois éléments de la formation considérés comme les plus satisfaisants par nos deux catégories d'étudiants identiques. Respectivement pour les étudiants du réseau libre puis pour ceux du réseau officiel :

- la possibilité d'être vite opérationnels à la fin des études (39,7% et 36,5%),
- la possibilité de pouvoir rapidement se lancer dans des stages (32,6% et 28,8%),
- le volume des stages en milieu scolaire (28,3% et 37,3%).

Quand on les interroge sur d'éventuels autres éléments particulièrement satisfaisants de leur formation, les étudiants du libre (3,3%) se distinguent de ceux de l'officiel (0,0%), plus satisfaits qu'ils sont par les possibilités d'ouvertures sur autre chose que le seul cursus scolaire qui leur sont offertes (p = 0,04).

En ce qui concerne l'insatisfaction, 12,5% des étudiants du libre contre 4,3% des étudiants de l'officiel, regrettent le manque de moyens matériels mis à leur disposition durant leur formation ( $p = 0,02$ ).

### 8.3. Satisfaction par rapport à l'établissement fréquenté

Nous avons également interrogé les étudiants de dernière année sur leur sentiment de satisfaction par rapport à différentes caractéristiques de l'établissement scolaire dans lequel ils ont entrepris leurs études supérieures. Nous leur avons demandé de préciser, sur une échelle de 1 à 6, leur degré de satisfaction par rapport à 13 items (**1** représentait un aspect "**Pas du tout satisfaisant**" et **6** un choix "**Très satisfaisant**").

Il leur a aussi été proposé de préciser parmi ces 13 caractéristiques d'établissements, les deux qui les avaient le plus satisfaits durant leurs études.

Enfin, par le biais de deux questions ouvertes, les étudiants pouvaient encore préciser d'autres éléments de la formation qui les avaient spécialement satisfaits ou insatisfaits.

### 8.3.1. Présentation globale des résultats

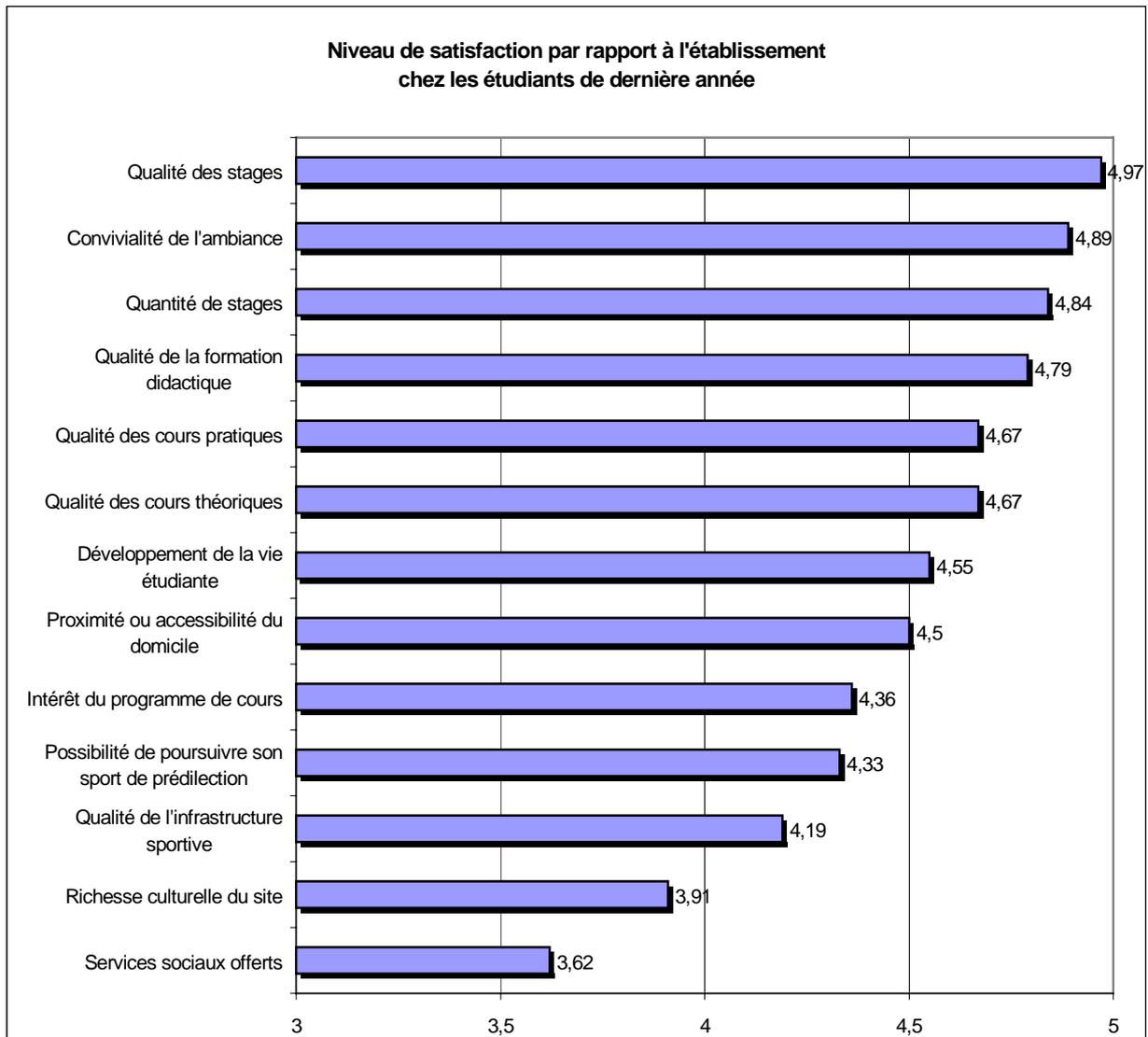


Figure 8-3

Ce sont surtout les stages (quantité et qualité), la convivialité de l'ambiance, la qualité des cours (pratiques, théoriques et formation didactique) qui ont le plus satisfait les étudiants en fin de formation. Remarquons cependant que le programme de cours proposé les a satisfaits..., sans plus !

Il est souligné que la qualité des infrastructures sportives ne se classe que bien bas dans les taux de satisfaction. Ceci s'avère relativement interpellant pour des établissements destinés à former des professeurs d'éducation physique...

Les « à-côté » de la formation semblent eux aussi bien moins satisfaire les étudiants. Que ce soient les services sociaux offerts ou la vie culturelle accessible aux environs de l'établissement, les niveaux de satisfaction dépassent à peine la moyenne de notre échelle de 1 à 6,

Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année

Les deux éléments cités comme les plus satisfaisants par les étudiants sont la convivialité de l'ambiance (54,1%) et la quantité de stages (53,7%). D'autres éléments particulièrement satisfaisants dans l'établissement ont encore été **spontanément** cités par les étudiants

Tableau 8-7

<b>Autres aspects particulièrement satisfaisants de l'établissement soulignés par les étudiants de dernière année</b>	<b>Ensemble de l'échantillon %</b>
Aspects relationnels satisfaisants	7,3
Qualité de la formation	2,7
Bons services aux étudiants	1,9
Qualité des infrastructures	1,5
Bonne situation de l'établissement	1,5
Bonne réputation de l'établissement	0,8

A nouveau, c'est surtout la qualité des contacts et des relations qui est soulignée par les étudiants de dernière année.

Selon une étude de Delpierre et al. (1990) menée dans une autre orientation d'études que l'éducation physique, les services n'ont pas d'influence sur la satisfaction à moyen et à long terme des sujets interrogés.

Une série d'éléments moins satisfaisants relatifs à l'établissement ont également été mentionnés par notre échantillon.

Tableau 8-8

<b>Autres aspects particulièrement insatisfaisants de l'établissement soulignés par les étudiants de dernière année</b>	<b>Ensemble de l'échantillon %</b>
Manque d'infrastructures correctes	11,2
Mauvaise organisation générale	4,6
Manque de services aux étudiants	3,8
Mauvais aspects relationnels	3,5
Mauvaise qualité de l'enseignement	3,1
Autres	2,3
Mauvaise situation	0,8

Plus d'un étudiant sur 10 déplore la qualité médiocre ou le manque d'infrastructures de son établissement scolaire. Dans une moindre mesure, l'organisation générale et la qualité des services aux étudiants sont aussi mises en cause.

Un peu moins de la moitié (42,9%) des personnes interrogées par Delpierre et al. (1990) en administration et en gestion ont un mauvais voire très mauvais niveau de satisfaction par rapport au secrétariat de leur institution. Le reproche le plus fréquent est « la disponibilité horaire ».

Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année

8.3.2. Analyse selon le **sexe**

Tableau 8-9

Degré de satisfaction relatif aux établissements chez les étudiants de dernière année	Sexe		
	♂ Max/6	♀ Max/6	p
Qualité des stages	5,04	4,86	
Ambiance conviviale de l'établissement	5,03	4,70	*
Quantité de stages	4,88	4,79	
Qualité de la formation didactique	4,83	4,72	
Qualité des cours pratiques	4,76	4,55	*
Qualité des cours théoriques	4,72	4,61	
Développement de la vie étudiante	4,61	4,47	
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,44	4,16	
Proximité ou accessibilité du domicile	4,42	4,63	
Intérêt du programme de cours	4,35	4,36	
Qualité de l'infrastructure sportive	4,28	4,06	
Richesse culturelle du site	3,97	3,83	
Services sociaux offerts	3,63	3,62	

Deux éléments distinguent les filles des garçons en termes de satisfaction par rapport à l'établissement de formation. Ce sont l'ambiance de l'école et la qualité de la formation pratique. Dans les deux cas, les garçons se disent davantage satisfaits que les filles.

Les deux éléments cités comme les plus satisfaisants chez les garçons sont la convivialité de l'ambiance (29,1%) et la qualité des stages (24,9%). Chez les filles, ce sont la quantité de stages (30,8%) d'abord puis l'ambiance conviviale (25,0%) qui ressortent.

Aucune différence significative n'apparaît entre filles et garçons quand on les interroge sur d'éventuels autres éléments particulièrement satisfaisants dans l'établissement. Par contre les filles se distinguent des garçons sur deux points considérés comme insatisfaisants :

- le manque d'infrastructures correctes qui est surtout relevé par les filles (15,9% contre 7,8% chez les garçons,  $p = 0,05$ ),
- la mauvaise qualité de l'enseignement uniquement soulignée par les garçons (5,2% contre 0,0% chez les filles,  $p = 0,02$ ).

8.3.3. Analyse selon la **filière** d'études

Tableau 8-10

Degré de satisfaction relatif aux établissements chez les étudiants de dernière année	Filière		
	Universités Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p
Développement de la vie étudiante	5,16	4,43	***
Ambiance conviviale de l'établissement	5,07	4,86	
Qualité de l'infrastructure sportive	5,02	4,02	***
Qualité des cours théoriques	4,91	4,63	*
Qualité des cours pratiques	4,75	4,66	

Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année

Degré de satisfaction relatif aux établissements chez les étudiants de dernière année	Filière		
	Universités Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p
Proximité ou accessibilité du domicile	4,59	4,49	
Richesse culturelle du site	4,45	3,80	**
Intérêt du programme de cours	4,32	4,36	
Qualité de la formation didactique	4,02	4,94	***
Services sociaux offerts	4,00	3,55	*
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	3,81	4,43	**
Qualité des stages	3,77	5,20	***
Quantité de stages	3,26	5,17	***

Les différences sont ici très nombreuses. De manière générale, le degré de satisfaction des régents est supérieur pour les aspects « pédagogiques » de leur formation : quantité et qualité des stages, formation didactique puis par le fait d'avoir pu continuer à pratiquer leur sport favori. Les universitaires se félicitent davantage de la qualité des cours théoriques et des infrastructures sportives dont dispose leur établissement, mais surtout d'un certain nombre de caractéristiques quelque peu « *périphériques* » à leur formation (les services sociaux mis à la disposition des étudiants par l'institution, la richesse culturelle accessible aux environs de l'établissement et la vitalité de la vie étudiante).

Les deux éléments cités comme les plus satisfaisants chez les étudiants des **Hautes Ecoles** sont la quantité de stages (31,8%) et la qualité de ces stages (28,8%). Les licenciés soulignent plutôt la qualité des infrastructures sportives (50,7%) et la richesse de la vie étudiante (29,9%).

Aucune différence significative n'apparaît entre régents et licenciés quand on les interroge sur d'éventuels autres caractéristiques particulièrement satisfaisantes ou insatisfaisantes de l'établissement.

8.3.4. Analyse selon le type **d'études secondaires** suivies par les étudiants

Tableau 8-11

Degré de satisfaction relatif aux établissements chez les étudiants de dernière année	Enseignement secondaire		
	Enseignement général Max/6	Enseignement technique professionnel artistique Max/6	p
Ambiance conviviale de l'établissement	4,99	4,50	**
Qualité des stages	4,92	5,11	
Quantité de stages	4,77	5,07	
Qualité de la formation didactique	4,73	5,02	*
Qualité des cours théoriques	4,67	4,71	
Qualité des cours pratiques	4,66	4,73	
Développement de la vie étudiante	4,65	4,18	**
Proximité ou accessibilité du domicile	4,53	4,40	
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,38	4,14	

Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année

Degré de satisfaction relatif aux établissements chez les étudiants de dernière année	Enseignement secondaire		
	Enseignement général Max/6	Enseignement technique professionnel artistique Max/6	p
Intérêt du programme de cours	4,33	4,47	
Qualité de l'infrastructure sportive	4,21	4,11	
Richesse culturelle du site	3,97	3,70	
Services sociaux offerts	3,63	3,60	

Les étudiants qui ont suivi un enseignement secondaire de type général se disent plus satisfaits que ceux qui ont suivi un autre type d'enseignement en ce qui concerne la convivialité de l'ambiance au sein de l'établissement et la qualité de la vie étudiante. C'est l'inverse pour ce qui est de la formation didactique.

Les deux éléments cités comme les plus satisfaisants chez les étudiants qui ont suivi un enseignement secondaires de type général sont la convivialité de l'ambiance (30,5%) et la quantité de stages (24,2%). Pour ceux qui ont suivi des études secondaires de type technique, professionnel ou artistique, ce sont la quantité de stages (32,1%) et la qualité de ces stages (30,2%) qui sont mises en avant.

### 8.3.5. Analyse selon que l'étudiant a ou pas **redoublé** durant ses **études secondaires**

Un seul item sépare significativement les étudiants qui n'ont pas doublé durant leurs parcours secondaire de ceux qui ont doublé une ou plusieurs fois. Ces derniers sont davantage satisfaits par la quantité de stages qu'ils ont pu suivre durant leur formation (5,18 contre 4,71,  $p = 0,04$ ).

Les deux éléments considérés comme les plus satisfaisants par les étudiants qui n'ont pas redoublé durant leurs études secondaires sont la convivialité de l'ambiance (29,3%) et la qualité des stages (23,8%).

Les deux éléments présentés comme les plus satisfaisants par les étudiants qui ont doublé au moins une fois durant leur scolarité secondaire sont la quantité de stages (34,1%) et la proximité du domicile (26,7%).

Quand on les interroge sur d'éventuelles autres caractéristiques de leur établissement particulièrement satisfaisantes, les étudiants qui ont doublé durant leurs cursus secondaire (6,8%) se distinguent de ceux qui n'ont pas doublé (1,1%), plus satisfaits qu'ils sont par la qualité de la formation ( $p = 0,02$ ). Aucune différence n'apparaît par contre en ce qui concerne d'autres éléments d'insatisfaction.

### 8.3.6. Analyse selon le niveau d'études du père

Les étudiants dont le père n'a pas suivi de formation supérieure se disent davantage satisfaits par la quantité de stages que leurs condisciples. Les degrés de satisfaction sont respectivement de 5,13 et 4,60 ( $p = 0,002$ ).

Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année

Les deux éléments considérés comme les plus satisfaisants par les étudiants dont le père n'a pas de formation supérieure sont la quantité de stages (30,6%) et la qualité des cours pratiques (29,5%). Pour les étudiants dont le père a une formation supérieure, ce sont l'ambiance de convivialité de l'école (26,9%) et la qualité des stages (23,2%).

8.3.7. Analyse selon le niveau d'études de la mère

Les étudiants dont la mère n'a pas de formation supérieure ne se distinguent pas significativement des étudiants dont la mère possède ce type de diplôme.

8.3.8. Analyse selon le **réseau d'enseignement** fréquenté

Tableau 8-12

Degré de satisfaction relatif aux établissements chez les étudiants de dernière année	Réseau		
	Libre Max/6	Officiel Max/6	p
Ambiance conviviale de l'établissement	4,91	4,89	
Qualité des stages	4,79	4,97	*
Qualité des cours théoriques	4,78	4,67	*
Quantité de stages	4,77	4,84	
Qualité de la formation didactique	4,75	4,79	
Qualité des cours pratiques	4,73	4,67	
Développement de la vie étudiante	4,59	4,55	
Proximité ou accessibilité du domicile	4,47	4,50	
Possibilité de poursuivre son sport de prédilection	4,40	4,33	
Intérêt du programme de cours	4,36	4,36	
Qualité de l'infrastructure sportive	4,09	4,19	
Richesse culturelle du site	3,72	3,91	**
Services sociaux offerts	3,69	3,62	

Trois éléments caractéristiques des établissements distinguent les étudiants de l'officiel de ceux du libre. Ces derniers se disent davantage satisfaits par la qualité de la formation théorique alors que ceux de l'officiel sont davantage satisfaits par la qualité des stages et aussi par la richesse culturelle du site d'implantation.

Les deux éléments cités comme les plus satisfaisants par les étudiants de l'enseignement libre sont la qualité de la formation didactique (30,0%) et la qualité des stages (24,0%). Les étudiants du réseau officiel soulignent plutôt la qualité des infrastructures sportives (31,1%) et aussi la qualité des stages (28,1%).

Aucune différence significative n'apparaît entre les étudiants du libre et ceux de l'officiel quand on les interroge sur d'éventuels autres caractéristiques satisfaisantes de l'établissement. Par contre les étudiants du libre se distinguent de ceux de l'officiel à propos d'un élément considéré comme insatisfaisant : il s'agit de la mauvaise organisation générale au sein de l'établissement (respectivement 8,3% et 1,4%,  $p = 0,014$ ).

#### 8.4. Evolutions souhaitées par les étudiants de dernière année

En complément à l'évaluation du degré de satisfaction globale puis relatif à la formation et aux établissements scolaires, nous avons interrogé les étudiants de dernière année sur les évolutions qu'ils souhaiteraient voir mises en œuvre pour améliorer la formation des futurs régents ou licenciés en éducation physique. Cinq volets principaux ont fait l'objet d'un questionnement : le contenu de la formation théorique, le contenu de la formation pratique, les stages, les moyens pédagogiques utilisés et l'organisation au sein de l'établissement. Les étudiants interrogés ont aussi eu le loisir de s'exprimer spontanément sur d'autres aspects s'ils le souhaitaient.

##### 8.4.1. Evolutions souhaitées au niveau de la **formation théorique**

###### 8.4.1.1. Présentation **globale** des résultats

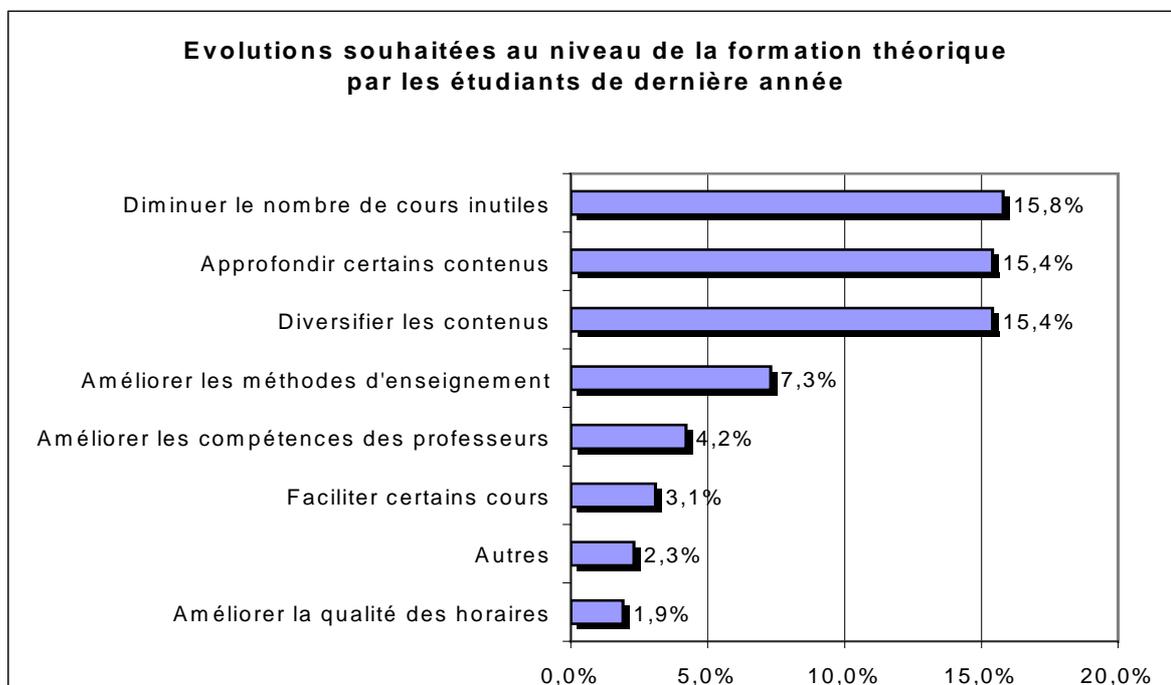


Figure 8-4

Il ressort très clairement de la figure 8-4 que le principal souci des étudiants concerne les contenus des cours théoriques. Plus d'un étudiant sur six souhaite que l'on supprime certains cours considérés comme inutiles. La même proportion voudrait une diversification et un approfondissement des matières.

Ils sont aussi 7% à souhaiter une amélioration des méthodes pédagogiques et 4% à prôner des enseignants plus compétents.

Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année
--

8.4.1.2. Analyse selon le **sexe** , la **filière d'études** et le **type d'études secondaires** suivies par les étudiants

Aucune différence significative n'apparaît entre les étudiants. Ce sont globalement les mêmes éléments qu'ils souhaitent voir évoluer en ce qui concerne la formation théorique des futurs professeurs d'éducation physique.

8.4.1.3. Analyse selon que l'étudiant a ou pas **redoublé durant ses études secondaires**

Seul l'item diminuer le nombre de cours inutiles sépare les étudiants qui ont n'ont pas doublé (18,7%) durant leurs études secondaires des autres (8,2%) ( $p = 0,04$ ).

8.4.1.4. Analyse selon le **niveau d'études du père**

Les étudiants dont le père a une formation supérieure souhaitent davantage que ceux dont le père n'a pas ce type de formation que l'on améliore la compétence des enseignants. (Respectivement : 6,5% et 1,0%,  $p = 0,05$  )

8.4.1.5. Analyse selon le **niveau d'études de la mère**

L'analyse selon le niveau de formation de la mère ne montre pas de différence significative.

8.4.1.6. Analyse selon le réseau d'enseignement

Tableau 8-13

Evolutions souhaitées par les étudiants de dernière année pour améliorer la formation théorique	Réseau		
	Libre %	Officiel %	p
Diversifier les contenus	19,2	12,1	
Diminuer le nombre de cours inutiles	18,3	13,6	
Approfondir certains contenus	18,3	12,9	
Améliorer les méthodes d'enseignement	11,7	3,6	*
Améliorer les compétences des professeurs	6,7	2,1	
Autres	5,0	0,0	**
Faciliter certains cours	2,5	3,6	
Améliorer la qualité des horaires	1,7	2,1	

Les étudiants du libre sont plus nombreux à souhaiter une amélioration des méthodes pédagogiques que ceux de l'officiel. Ils sont aussi les seuls à avoir proposé d'autres éléments qu'ils souhaiteraient voir évoluer dans la formation théorique. Il s'agit par exemple de « *moins de cours théoriques* », « *une matière moins abondante* », « *plus d'exemples concrets* ».

## 8.4.2. Evolutions souhaitées au niveau de la **formation pratique**

### 8.4.2.1. Présentation **globale** des résultats

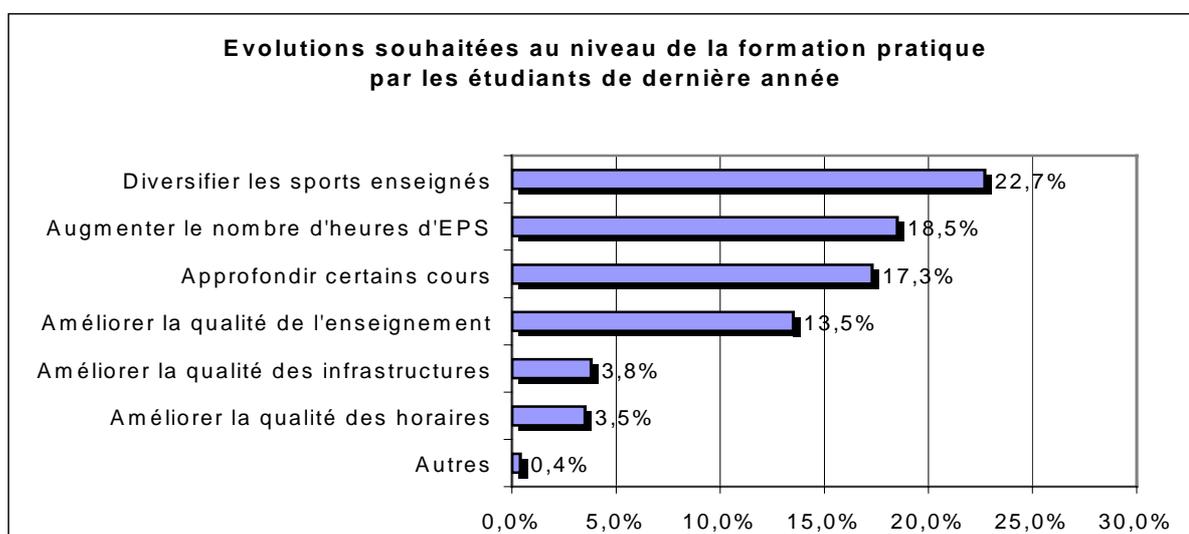


Figure 8-5

Quatre éléments principaux ressortent de l'analyse. Près d'un étudiant sur quatre souhaite une plus grande diversification des contenus enseignés. Ils appellent de leurs vœux une augmentation du nombre d'heures d'exercices, un approfondissement de certaines matières et une amélioration de la qualité de l'enseignement. Dans une moindre mesure, les étudiants souhaitent une amélioration des infrastructures.

### 8.4.2.2. Analyse selon le **sexe**

Aucune différence significative n'apparaît entre les filles et les garçons quant aux éléments à faire évoluer pour rendre la formation pratique encore plus efficace.

### 8.4.2.3. Analyse selon la **filière** d'études

Tableau 8-14

Evolutions souhaitées par les étudiants de dernière année pour améliorer la formation pratique	Filière		
	Universités %	Hautes Ecoles %	p
Diversifier les sports enseignés	47,7%	17,6%	***
Améliorer la qualité de l'enseignement	20,5%	12,0%	
Améliorer la qualité des horaires	15,9%	0,9%	***
Approfondir certains cours	13,6%	18,1%	
Augmenter le nombre d'heures d'EPS	4,5%	21,3%	**
Améliorer la qualité des infrastructures	0,0%	4,6%	
Autres	0,0%	0,5%	

Les étudiants des Hautes Ecoles sont plus nombreux à souhaiter une augmentation du nombre d'heures des cours pratiques. De leur côté, les licenciés insistent davantage sur la diversification des contenus d'EPS enseignés et sur l'amélioration des horaires des séances d'exercices.

#### 8.4.2.4. Analyse selon le **niveau d'études des parents**

Les analyses selon le niveau de formation du père ou de la mère ne montrent pas de différence significative.

#### 8.4.2.5. Analyse selon le **réseau** d'enseignement

Tableau 8-15

Evolutions souhaitées par les étudiants de dernière année pour améliorer la formation pratique	Réseau		
	Libre %	Officiel %	p
Diversifier les sports enseignés	29,2%	17,1%	*
Augmenter le nombre d'heures d'EPS	27,5%	10,7%	***
Approfondir certains cours	20,8%	14,3%	
Améliorer la qualité de l'enseignement	14,2%	12,9%	
Améliorer la qualité des infrastructures	5,8%	2,1%	
Améliorer la qualité des horaires	5,0%	2,1%	
Autres	0,8%	0,0%	

Les étudiants de dernière année du réseau **libre** souhaitent davantage que les étudiants du réseau **officiel** que l'on diversifie les disciplines et activités physiques enseignées. Notons encore qu'ils sont pratiquement trois fois plus nombreux à réclamer une augmentation du nombre d'heures d'exercices pratiques durant leur formation.

#### 8.4.3. Evolutions souhaitées au niveau des **stages**

##### 8.4.3.1. Présentation **globale** des résultats

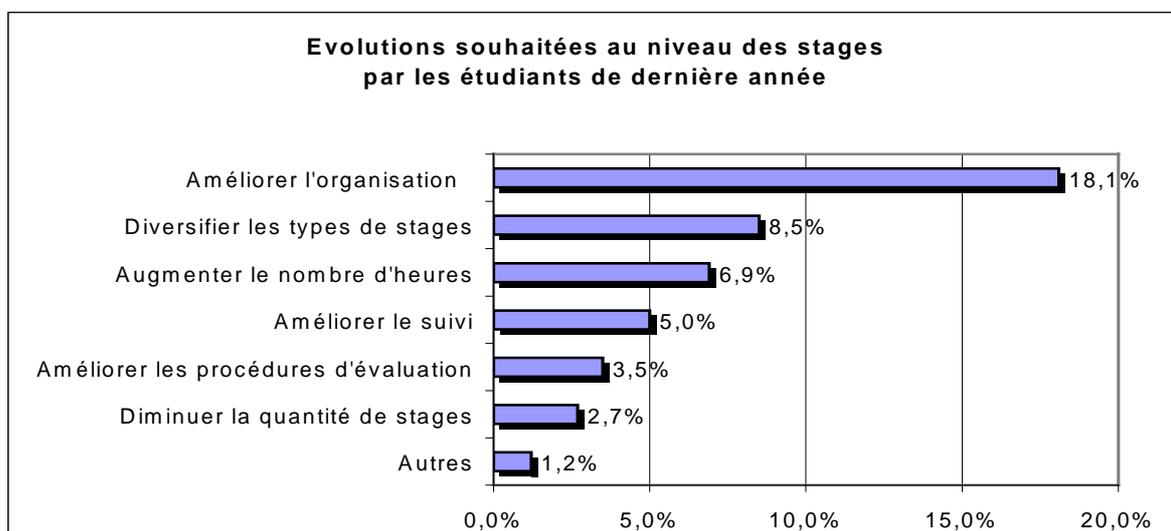


Figure 8-6

De manière évidente, c'est l'organisation des stages qui pose les principaux problèmes. Près d'un étudiant sur cinq demande qu'on se penche sur cette question. Viennent ensuite les souhaits de diversifier les stages et d'en augmenter le suivi et la durée (même si 2,7% des étudiants souhaitent exactement l'inverse !) Un faible

Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année
--

pourcentage d'étudiants souhaite enfin que l'on améliore les procédures d'évaluation de ces stages.

#### 8.4.3.2. Analyse selon le **sexe**

Aucune différence significative n'apparaît entre les filles et les garçons quant aux éléments à faire évoluer pour rendre les stages plus efficaces.

#### 8.4.3.3. Analyse selon la **filière d'études**

Tableau 8-16

Evolutions souhaitées par les étudiants de dernière année au niveau des stages	Filière		
	Universités Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p
Améliorer l'organisation	34,1	14,8	**
Augmenter le nombre d'heures	29,5	2,3	***
Diversifier les types de stages	18,2	6,5	*
Autres	4,5	0,5	
Améliorer le suivi	2,3	5,6	
Diminuer la quantité de stages	2,3	2,8	
Améliorer les procédures d'évaluation	0,0	4,2	

Les universitaires se distinguent largement de leurs condisciples dans leurs souhaits d'évolution des stages. C'est surtout par rapport au nombre d'heures supplémentaires souhaitées que cette différence se marque mais aussi par rapport à la diversification et à l'amélioration de l'organisation de ces stages. Ce résultat est tout à fait cohérent si l'on considère le nombre d'heures de stages plus réduit et dès lors moins diversifiés des programmes universitaires.

#### 8.4.3.4. Analyses selon le type d'**études secondaires**, le **niveau d'études du père**, de la **mère** et du **réseau** d'enseignement

Aucune différence significative n'apparaît entre les étudiants quelle que soit la variable considérée. Ce sont globalement les mêmes éléments qu'ils souhaitent voir évoluer en ce qui concerne les stages des futurs professeurs d'éducation physique.

#### 8.4.4. Evolutions souhaitées au niveau des **outils pédagogiques**

##### 8.4.4.1. Présentation **globale** des résultats

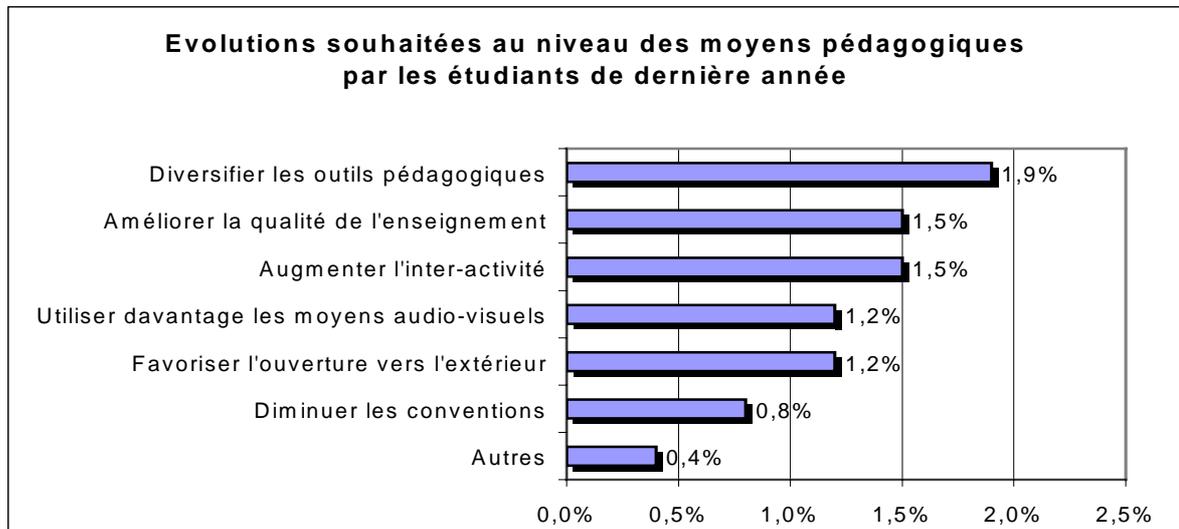


Figure 8-7

Remarquons d'abord le très petit nombre d'avis émis par les étudiants qui terminent leurs études. Ou bien ces étudiants ne savent pas trop ce qui pourrait être amélioré ou bien ils pensent que peu de choses sont à améliorer. Les quelques évolutions exprimées portent sur :

- la diversification des outils,
- l'amélioration de la qualité de l'enseignement (diversifier les enseignements au cours des années, éviter les généralisations au niveau pédagogique, améliorer la compétence des enseignants),
- le rejet des cours trop magistraux pour permettre davantage à l'élève d'être partie prenante de sa formation,
- l'utilisation accrue des techniques audiovisuelles et des outils multimédias,
- la nécessité de sortir des murs de l'établissement (visites d'entreprises, conférences par des professionnels ou experts, découverte des points forts d'autres pays).

##### 8.4.4.2. Analyse selon les caractéristiques de l'échantillon

Les analyses selon le sexe, la filière, le type d'études secondaires, le redoublement pendant les études secondaires, le niveau de formation du père ou de la mère, le réseau d'enseignement ou l'établissement scolaire ne permettent pas de montrer de différences significatives au sein de notre échantillon.

#### 8.4.5. Evolutions souhaitées au niveau de l'organisation des études

##### 8.4.5.1. Présentation globale des résultats

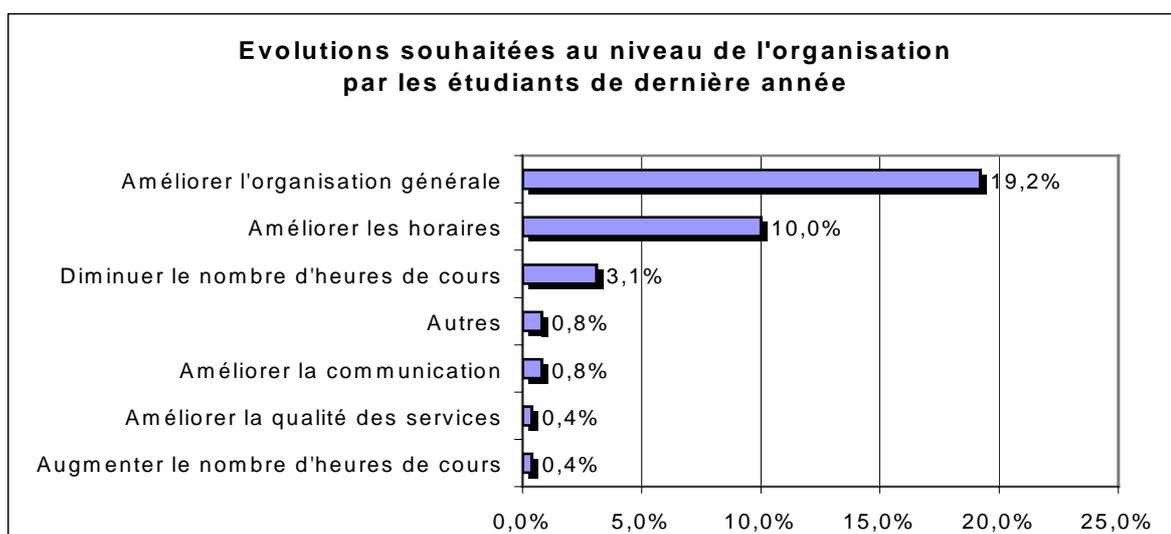


Figure 8-8

Deux souhaits ressortent essentiellement : l'amélioration globale de l'organisation (« Placer plus de cours de sciences en licence », « Regrouper une série de petits cours en un plus gros », « Mieux répartir les cours entre candidatures et licences », « Avoir plus de stages en candidatures » ) et l'amélioration des horaires, (« Mieux répartir les examens tout au long de l'année », « Avoir moins d'heures de fourches », « Obtenir les horaires de cours et d'examens plus tôt », « Ne pas avoir de cours après 19 heures » ) .

Ensuite, quelques étudiants souhaitent une diminution du nombre d'heures de cours mais une très faible minorité souhaite exactement l'inverse.

Enfin, quelques-uns voudraient voir s'améliorer la communication (« Manque cruel de communication », « Améliorer le dialogue avec les profs » ) et la qualité des services (« Meilleur accès à la bibliothèque, aux photocopieuses, à internet » ) .

##### 8.4.5.2. Analyse selon le sexe

Tableau 8-17

Evolutions souhaitées par les étudiants de dernière année au niveau de l'organisation	Sexe		
	♂ %	♀ %	P
Améliorer l'organisation générale	17,6	21,5	
Améliorer les horaires	5,9	15,9	*
Diminuer le nombre d'heures de cours	0,7	6,5	**
Améliorer la communication	0,7	0,9	
Augmenter le nombre d'heures de cours	0,0	0,9	
Améliorer la qualité des services	0,0	0,9	
Autres	0,0	1,9	

## Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année

Nous constatons que la plupart des souhaits émis le sont par les filles. Celles-ci sont en outre significativement plus nombreuses que les garçons à réclamer une amélioration des horaires et une diminution du nombre d'heures de cours.

### 8.4.5.3. Analyse selon la **filière** d'études

Tableau 8-18

Evolutions souhaitées par les étudiants de dernière année au niveau de l'organisation	Filière		
	Universités %	Hautes Ecoles %	P
Améliorer les horaires	29,5	6,0	***
Améliorer l'organisation générale	29,5	17,1	
Diminuer le nombre d'heures de cours	4,5	2,8	
Autres	4,5	0,0	*
Améliorer la qualité des services	2,3	0,0	
Augmenter le nombre d'heures de cours	0,0	0,5	
Améliorer la communication	0,0	0,9	

C'est surtout au niveau des horaires que les universitaires se distinguent des étudiants des Hautes Ecoles. Ils sont près de cinq fois plus nombreux à en demander l'amélioration.

### 8.4.5.4. Analyses selon le type d'études secondaires, selon que l'étudiant a ou pas redoublé durant ses études secondaires, et selon le niveau d'études de la mère

Les analyses en fonction de ces différentes caractéristiques ne montrent aucune différence significative. Ce sont globalement les mêmes éléments que chacun des sous-groupes analysés souhaite voir évoluer au niveau de l'organisation des études en éducation physique.

### 8.4.5.5. Analyse selon le **réseau** d'enseignement

Les étudiants du réseau libre sont trois fois plus nombreux que ceux de l'officiel à demander que l'on améliore l'organisation générale de leurs établissements (respectivement 30,8% contre 9,3%,  $p < 0,001$ )

## Synthèse : Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année

- Dans l'ensemble, les étudiants de dernière année expriment leur satisfaction par rapport aux apports opérationnels de la formation, en liaison avec le volume des stages en milieu scolaire et leur apparition dès le début de la forma-

tion. La formation professionnalisante semble répondre effectivement à leurs besoins et à leurs attentes, surtout pour les régents qui se montrent plus satisfaits que les licenciés, si ce n'est à propos de l'approfondissement des matières qui leur apparaît moins présent dans leur filière.

- Les étudiants dont le père ne possède pas de diplôme d'études supérieures sont plus sensibles que les autres à la possibilité d'être rapidement confrontés à la réalité de terrain à l'occasion des stages.
- Dans l'appréciation de la qualité des études, l'ambiance conviviale ainsi que les relations positives avec les enseignants comptent beaucoup. De nombreux critères, académiques (qualités des cours) ou extra-académiques (développement de la vie estudiantine, distance du domicile, richesse culturelle du site...) distinguent les deux filières.
- Les étudiants de dernière année jugent les cours théoriques avec un regard particulièrement critique. Ils souhaitent en diminuer le volume horaire mais se montrent exigeants quant à l'approfondissement de certains contenus. Ils sont en attente d'une plus grande diversification, notamment dans la formation pratique. Ils souhaitent davantage d'heures d'EPS.
- Les stages, selon les étudiants, mériteraient une meilleure organisation et une plus grande diversification.
- Les étudiants attendent des études mieux organisées et des outils pédagogiques plus diversifiés.
- Au travers de ces attentes et de ces critiques, on perçoit le point de vue des étudiants qui ont déjà touché du doigt la réalité du terrain de l'enseignement secondaire et qui analysent leur formation par rapport aux compétences et aux savoirs d'expérience qu'ils sont en droit d'attendre de la formation pour être mieux équipés en vue d'affronter la dure réalité scolaire. Leur message devrait être entendu.

Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année

## 9. Projet professionnel

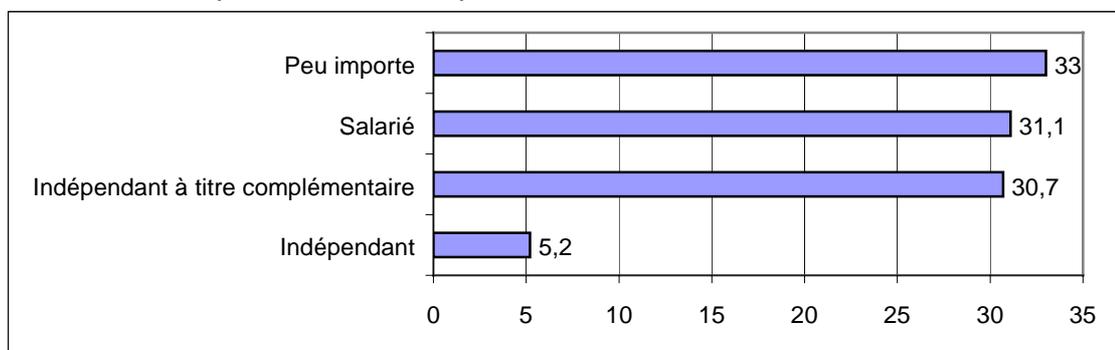
Dans cette partie du rapport, nous nous centrerons successivement sur le statut professionnel dans lequel les étudiants préféreraient s'engager à l'issue de leur formation et sur les domaines d'activité professionnelle souhaités. Nous compléterons cette analyse en présentant la répartition des métiers que les étudiants débutant leurs études désirent exercer et détaillerons finalement les choix prioritaires des étudiants de dernière année.

### 9.1. Statut professionnel préféré

Les résultats proviennent des réponses aux questions n° 17 (entrants) et n° 8 (sortants). Chaque étudiant devait choisir une des quatre propositions formulées (salarié, indépendant, indépendant à titre complémentaire, peu importe). Nous comparerons les proportions des choix de chaque proposition.

L'analyse des résultats de l'ensemble des étudiants permet de tirer deux constatations importantes (Figure 9-1) :

- Un tiers des étudiants ne possède pas de projet particulier relatif au statut professionnel préféré. Ceci paraît nettement moins que les étudiants américains étudiés par Placek, Dodds, Doolittle, Portman, Ratliffe & Pinkman (1991) qui atteignent presque 50% de chaque indice. Nos résultats sont plus proches de ceux de Varstala et Nieminen (2002) qui ne relevaient que de 12-15% d'indécis chez des étudiants finlandais.
- Le statut d'indépendant n'attire qu'un nombre très limité d'étudiants.



**Figure 9-1 : Statut professionnel préféré. Ensemble des étudiants (%)**

Les étudiants rechercheraient majoritairement un statut professionnel leur garantissant une situation relativement stable ou jouissant d'une certaine réputation de sécurité. En effet, plus de 60% d'entre eux souhaitent exercer un travail de salarié en le combinant éventuellement avec un travail d'indépendant à titre complémentaire.

D'emblée, nous nous interrogeons quant à l'existence d'un réel projet professionnel chez la majorité des étudiants. Les résultats correspondent assez fidèlement à l'image des professions perçues dans le domaine de l'éducation physique et des sports. En effet, les diplômés s'engagent traditionnellement dans des carrières

appartenant aux services publics. Les réponses des étudiants indiquent qu'un nombre non négligeable d'étudiants paraît prêt à saisir la première occasion qui se présentera lorsqu'ils seront en possession de leur diplôme.

De très rares différences significatives ont été mises en évidence dans les comparaisons de groupes d'étudiants. Nous notons ainsi que ni l'année d'étude, ni le sexe, ni la filière ne permettent de dégager de différences.

En revanche, comparés aux étudiants ayant suivi une formation générale, ceux qui proviennent des enseignements technique, professionnel ou artistique sont plus nombreux à choisir le statut de salarié lorsqu'ils se trouvent en première année et à choisir le statut d'indépendant lorsqu'ils atteignent la dernière année (36,2 Vs 27,9% et 9,1 Vs 2,7%).

En dernière année d'études supérieures, l'étudiant ayant redoublé pendant ses études secondaires choisit plus fréquemment le statut d'indépendant à titre complémentaire que lorsqu'il n'a pas connu l'échec (41,8 Vs 28,7%).

En première année, la profession des parents semble particulièrement influencer le choix du statut professionnel (Tableau 9-1 et Tableau 9-2). Lorsque leurs parents ont suivi une formation supérieure, les étudiants envisagent moins souvent de s'orienter vers un statut de salarié et plus fréquemment vers un statut d'indépendant à titre complémentaire. Chez les étudiants de dernière année, une formation supérieure des parents correspond à une proportion moindre de choix du statut de salarié. Parallèlement, une plus forte proportion de ces étudiants ne se prononce pas à l'égard d'un statut particulier. Les différences ne s'avèrent significatives que dans la comparaison selon la profession du père.

Tableau 9-1

Statut professionnel préféré Comparaison selon la profession du père	Première			Dernière		
	Primaire secondaire %	Etudes supérieures %	P	Primaire secondaire %	Etudes supérieures %	p
Peu importe	34,2	32,1		19,1	33,3	*
Salarié	32,8	24,9	*	45,7	27,9	**
Indépendant à titre complémentaire	27,5	37,2	**	33	32,6	
Indépendant	5,6	5,8		2,1	6,2	

Tableau 9-2

Statut professionnel préféré Comparaison selon la profession de la mère	Première			Dernière		
	Primaire secondaire %	Etudes supérieures %	P	Primaire secondaire %	Etudes supérieures %	p
Salarié	35,2	25,4	**	40,2	30	
Peu importe	34,9	30,9		22,4	33,3	

Statut professionnel préféré Comparaison selon la profession de la mère	Première			Dernière		
	Primaire secondaire %	Etudes supérieures %	P	Primaire secondaire %	Etudes supérieures %	p
Indépendant à titre complémentaire	25,7	37	**	33,6	31,7	
Indépendant	4,1	6,7		3,7	5	

En dernière année, les étudiants engagés dans l'enseignement libre sont plus nombreux à choisir le statut d'indépendant à titre complémentaire tandis que leurs condisciples de l'officiel sont significativement plus nombreux à ne marquer aucune préférence particulière pour leur statut professionnel futur.

### Synthèse : Statut professionnel souhaité

Retenons que le tiers des étudiants débute sans avoir de projet professionnel déterminé.

Plus de 60% d'entre eux souhaitent devenir salariés.

Les étudiants entrants dont les parents ont effectué des études supérieures témoignent d'un plus grand souhait d'exercer une profession à statut d'indépendant.

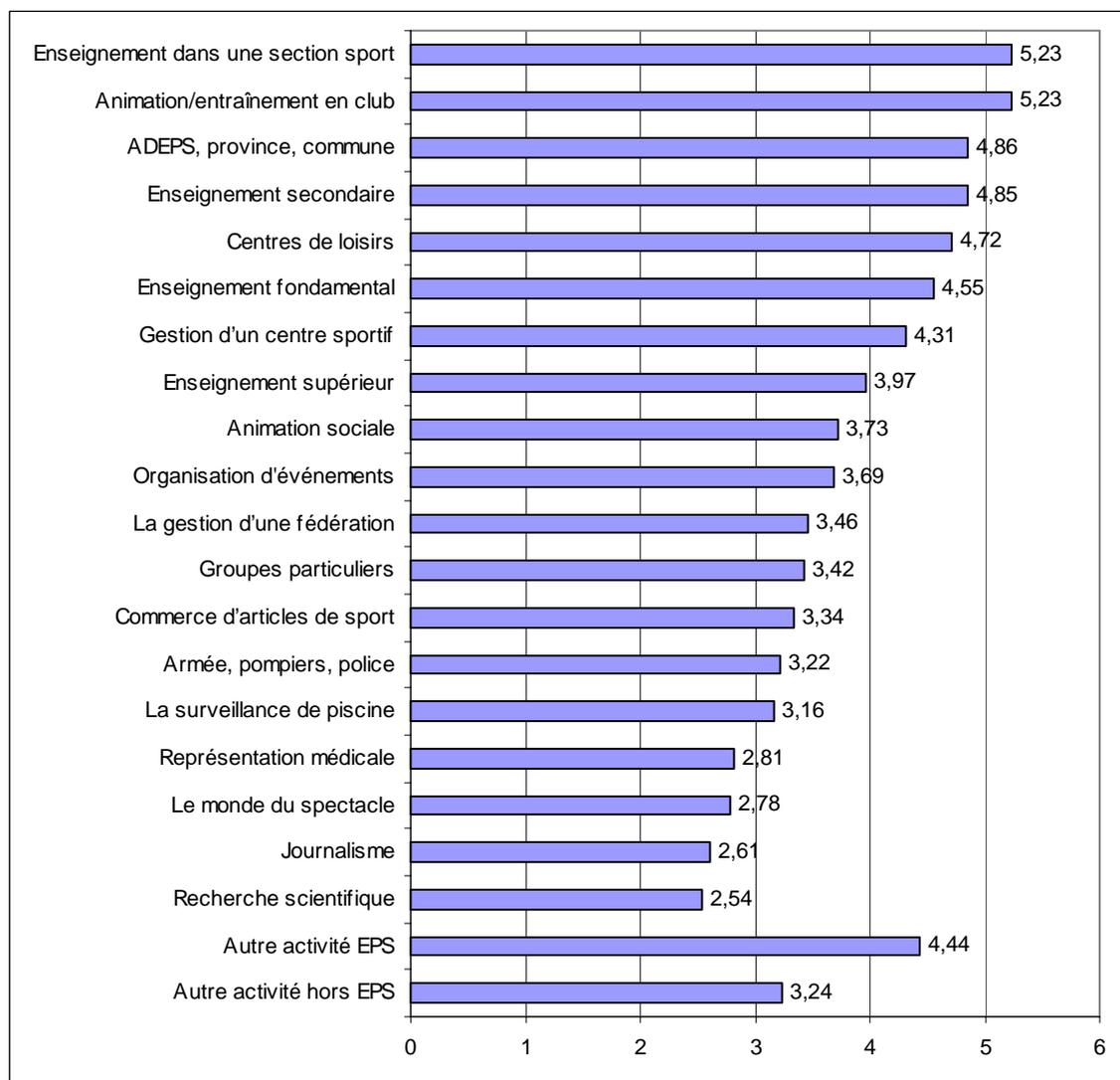
## 9.2. Souhaits d'activité professionnelle

### 9.2.1. Ensemble de l'échantillon

Nous distinguons quatre catégories d'activités professionnelles sur la base du degré d'importance accordé par les étudiants (Figure 9-2) :

Ensemble de l'échantillon (sur un maximum de 6)

- L'enseignement dans une section sport et l'animation / entraînement en club dont les valeurs sont supérieures à 5/6.
- Les activités dans les services publics tels que ADEPS, province, commune, enseignements secondaire et fondamental, centres de loisirs et sportifs qui présentent des valeurs comprises entre 4,86 et 4,31.
- L'enseignement supérieur, l'animation sociale, la gestion de fédérations, le travail dans des groupes particuliers et y compris la surveillance de piscine dont les valeurs sont comprises entre 3,97 et 3,16.
- La représentation médicale, le monde du spectacle, le journalisme et la recherche scientifique qui figurent systématiquement en dessous de 3/6.



**Figure 9-2 : Souhait d'activités professionnelles.  
Ensemble de l'échantillon (sur un maximum de 6)**

Remarquons également que les étudiants proposent et accordent assez bien d'importance à d'autres activités dans le domaine de l'éducation physique et spor-

tive (4,44/6). Ceci dépend vraisemblablement du choix d'activités très précises qu'ils souhaitent réaliser une fois qu'ils seront diplômés. Par ailleurs un nombre restreint d'étudiants proposent des activités sortant du domaine de l'éducation physique et sportive en ne leur accordant qu'une valeur assez moyenne (3,24/6).

### 9.2.2. Analyse selon l'année d'études

La comparaison des souhaits d'activités professionnelles entre les étudiants qui débutent et qui terminent leur formation livre des constats assez intéressants (Tableau 9-3).

Les étudiants débutant leurs études supérieures accordent plus d'importance à des activités professionnelles telles que le travail à l'ADEPS, dans un service sportif provincial ou communal, dans l'enseignement secondaire, dans la gestion d'un centre sportif ou d'une fédération sportive. En revanche, les étudiants qui terminent leur formation privilégient le travail dans l'enseignement fondamental, l'activité avec des groupes particuliers, la surveillance de piscine et le monde du spectacle.

De même, les étudiants sortants accordent plus d'importance à des activités hors du domaine de l'éducation physique que leurs condisciples qui débutent la formation. Les préférences des étudiants de dernière année semblent cohérentes avec les expériences vécues au cours de leur formation. En effet, il n'est pas étonnant qu'ils privilégient l'enseignement fondamental. Ceci doit être rapproché des stages réalisés par les étudiants des Hautes Ecoles dans l'enseignement primaire. Ce niveau d'enseignement est généralement considéré comme donnant plus de satisfactions aux intervenants. Passablement déçus de leurs expériences avec les élèves de l'enseignement secondaire, les étudiants seraient incités à privilégier l'enseignement primaire.

Confrontés à différentes expériences de pratique professionnelle, les étudiants de dernière année semblent logiquement plus attirés par des activités autres que l'enseignement comme l'encadrement de groupes particuliers, la surveillance de piscines ou le monde du spectacle (organisation d'événements sportifs). Ayant vécu plus fréquemment des expériences de pratique professionnelle, ils pourraient également se rendre davantage compte des possibilités d'emploi offertes par d'autres créneaux professionnels que les services publics. Par ailleurs, il est surprenant qu'ils accordent une importance moindre aux aspects associés à la gestion de centres sportifs ou de fédérations. Ces deux orientations professionnelles ne sont pas particulièrement bien représentées dans les carrières offertes aux diplômés en éducation physique. Il est probable que les étudiants terminant leurs études ont eu l'occasion de prendre conscience de la difficulté d'obtenir ce type de poste ou de leur rareté.

Tableau 9-3

Souhait d'activité professionnelle Comparaison selon l'année d'études	Année d'études		
	Première Max/6	Dernière Max/6	p
Animation/entraînement en club	5,26	5,17	
Enseignement dans une section sport	5,22	5,25	
ADEPS, province, commune	4,9	4,76	*
Enseignement secondaire	4,89	4,73	**
Centres de loisirs	4,68	4,84	
Gestion d'un centre sportif	4,41	3,98	***
Enseignement fondamental	4,39	4,99	***
Enseignement supérieur	3,98	3,97	
Animation sociale	3,73	3,74	
Organisation d'événements	3,66	3,8	
La gestion d'une fédération	3,57	3,14	***
Commerce d'articles de sport	3,31	3,45	
Armée, pompiers, police	3,28	3,07	
Groupes particuliers	3,24	3,97	***
La surveillance de piscine	3,06	3,46	***
Représentation médicale	2,79	2,87	
Le monde du spectacle	2,71	2,97	*
Journalisme	2,6	2,66	
Recherche scientifique	2,51	2,6	
Autre activité EPS	4,49	4,31	
Autre activité hors EPS	2,95	3,81	*

### 9.2.3. Analyse selon le **sexe**

En première année, la comparaison des souhaits professionnels met en évidence une différence majeure entre les filles et les garçons alors que la situation ne présente que très peu de différences en dernière année (Tableau 9-4). Il semblerait que les étudiants entrent dans la formation en éducation physique avec certains a priori liés au sexe. Par ailleurs, la formation tend à gommer ces divergences et à uniformiser les souhaits des filles et des garçons.

En première et dernière année, les filles donnent plus d'importance à des orientations professionnelles centrées sur l'animation sociale et l'encadrement de groupes particuliers. En première année, elles privilégient l'animation et l'entraînement en club, le travail à l'ADEPS, dans les services sportifs provinciaux ou communaux, l'activité dans des centres de loisir, dans l'enseignement fondamental et dans le monde du spectacle.

Les garçons privilégient l'enseignement secondaire, la gestion d'un centre sportif, l'enseignement supérieur, la gestion d'une fédération, la tenue d'un magasin d'articles de sport, le journalisme et la recherche scientifique. A l'entrée, les garçons semblent plus animés du désir d'entreprendre. Étrangement, les filles, géné-

ralement moins engagées dans le domaine sportif, paraissent plus motivées par des activités en club que les garçons.

Tableau 9-4

Souhait d'activité professionnelle Comparaison selon le sexe	Première année			Dernière année		
	♂ Max/6	♀ Max/6	p	♂ Max/6	♀ Max/6	p
Enseignement dans une section sport	5,24	5,16		5,23	5,27	
Animation/entraînement en club	5,23	5,32	*	5,27	5,01	
Enseignement secondaire	4,97	4,69	***	4,82	4,59	
ADEPS, province, commune	4,81	5,1	***	4,72	4,8	
Gestion d'un centre sportif	4,54	4,11	***	4,06	3,88	
Centres de loisirs	4,54	4,98	***	4,73	4,99	
Enseignement fondamental	4,28	4,66	***	4,95	5,05	
Enseignement supérieur	4,11	3,67	***	4,05	3,84	
La gestion d'une fédération	3,67	3,33	***	3,2	3,07	
Organisation d'événements	3,64	3,7		3,86	3,7	
Animation sociale	3,64	3,93	*	3,53	4,04	**
Commerce d'articles de sport	3,51	2,83	***	3,51	3,36	
Armée, pompiers, police	3,32	3,18		3,12	3	
La surveillance de piscine	3,01	3,16		3,44	3,5	
Groupes particuliers	3,0	3,78	***	3,56	4,56	***
Représentation médicale	2,83	2,71		2,81	2,95	
Journalisme	,0	2,34	**	2,73	2,55	
Recherche scientifique	2,61	2,29	**	2,58	2,63	
Le monde du spectacle	2,55	3,07	***	2,83	3,18	
Autre activité EPS	4,4	4,69		3,73	5,5	
Autre activité hors EPS	2,92	3,03		3,33	4,63	

#### 9.2.4. Analyse selon la filière

Elle souligne l'existence de trois différences tant en première qu'en dernière année (Tableau 9-5): les étudiants universitaires privilégient systématiquement l'enseignement supérieur ainsi que la recherche scientifique tandis que les étudiants des Hautes Ecoles donnent plus d'importance à la gestion d'un commerce d'articles de sport.

Les deux premières différences s'expliquent aisément par le type d'études. Jusqu'à présent, seuls les licenciés en éducation physique pensent accéder à une profession dans l'enseignement supérieur et reçoivent une initiation à la recherche scientifique. Par ailleurs, les étudiants de la formation en Haute école privilégient l'enseignement fondamental pendant toutes les études. Ceci est également logique puisque l'enseignement fondamental leur est normalement réservé. Par ailleurs, comme en témoigne l'importance accordée par les étudiants de troisième année en Haute Ecole, l'expérience du stage les incite probablement à préférer l'enseignement fondamental.

Tableau 9-5

Souhait d'activité professionnelle Comparaison selon la filière	Première année			Dernière année		
	Universités Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p	Universités Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p
Animation/entraînement en club	5,2	5,27		5,2	5,16	
Enseignement dans une section sport	4,99	5,28	***	5,28	5,24	
ADEPS, province, commune	4,78	4,93		4,65	4,78	
Enseignement secondaire	4,6	4,97	*	4,66	4,74	
Centres de loisirs	4,54	4,71		4,89	4,83	
Enseignement supérieur	4,5	3,83	***	4,7	3,81	***
Gestion d'un centre sportif	4,39	4,42		3,8	4,02	
Organisation d'événements	3,72	3,64		3,91	3,77	
La gestion d'une fédération	3,65	3,54		3,19	3,13	
Animation sociale	3,48	3,8	**	3,7	3,75	
Enseignement fondamental	3,41	4,67	***	3,81	5,22	***
Représentation médicale	3,13	2,7	***	2,67	2,91	
Groupes particuliers	3,13	3,27		4,42	3,88	*
Armée, pompiers, police	3,11	3,32		3,21	3,05	
Commerce d'articles de sport	2,95	3,41	***	3,05	3,53	*
Recherche scientifique	2,82	2,43	**	2,98	2,52	*
Journalisme	2,7	2,57		2,32	2,72	
La surveillance de piscine	2,69	3,16	***	3,2	3,51	
Le monde du spectacle	2,62	2,73		2,89	2,99	
Autre activité EPS	4,92	4,42		2,0	4,54	*
Autre activité hors EPS	2,42	3,02		3,12	3,93	

### 9.2.5. Analyses selon les autres variables indépendantes

Le type d'enseignement suivi lors des études secondaires influence relativement peu les choix d'activités professionnelles. En première et dernière année, les étudiants ayant suivi une formation technique professionnelle ou artistique privilégient des activités professionnelles dans l'enseignement fondamental par rapport aux étudiants ayant suivi une formation générale. En revanche, ces derniers favorisent le journalisme et la recherche scientifique. Notons que ces deux orientations professionnelles ne sont pas considérées comme particulièrement importantes parmi l'ensemble des possibilités. En première année, les étudiants ayant suivi une formation générale attribuent moins d'importance à l'enseignement dans une section sport et à l'enseignement au niveau secondaire que les étudiants issus des enseignements technique, professionnel ou artistique.

Il n'existe que très peu de différences selon que l'étudiant ait redoublé ou non durant ses études secondaires. En première année, nous notons uniquement que les étudiants qui ont redoublé privilégient l'enseignement dans une section sport plus que les étudiants qui ont réussi leurs humanités sans échec. A l'issue des études,

les étudiants ayant doublé dans le secondaire accordent plus d'importance à des orientations professionnelles telles que l'enseignement fondamental et la représentation médicale tandis que les étudiants au parcours secondaire sans échec préfèrent le travail avec des groupes particuliers.

### **Synthèse : Souhaits d'activité professionnelle**

L'action pédagogique dans des groupes de bonnes habiletés sportives (sections sportives, clubs) figure en tête des préférences d'activité professionnelle. Il existe de nombreuses différences significatives parmi les souhaits exprimés selon le moment de la formation. On notera que l'attirance vers les activités de gestion diminue alors qu'elle croît pour l'enseignement élémentaire et les groupes spéciaux.

S'il existe des différences significatives entre garçons et filles à l'entrée dans l'enseignement supérieur, la majorité a disparu en fin de formation.

Le nombre de souhaits différenciant de manière significative les deux types de formation diminue en fin de formation. On notera le maintien des différences pour les enseignements supérieur et fondamental ainsi que pour la recherche scientifique.

D'une manière générale, il existe une modification sensible de l'ordre des priorités.

### **9.3. Métier souhaité par les étudiants en début de formation**

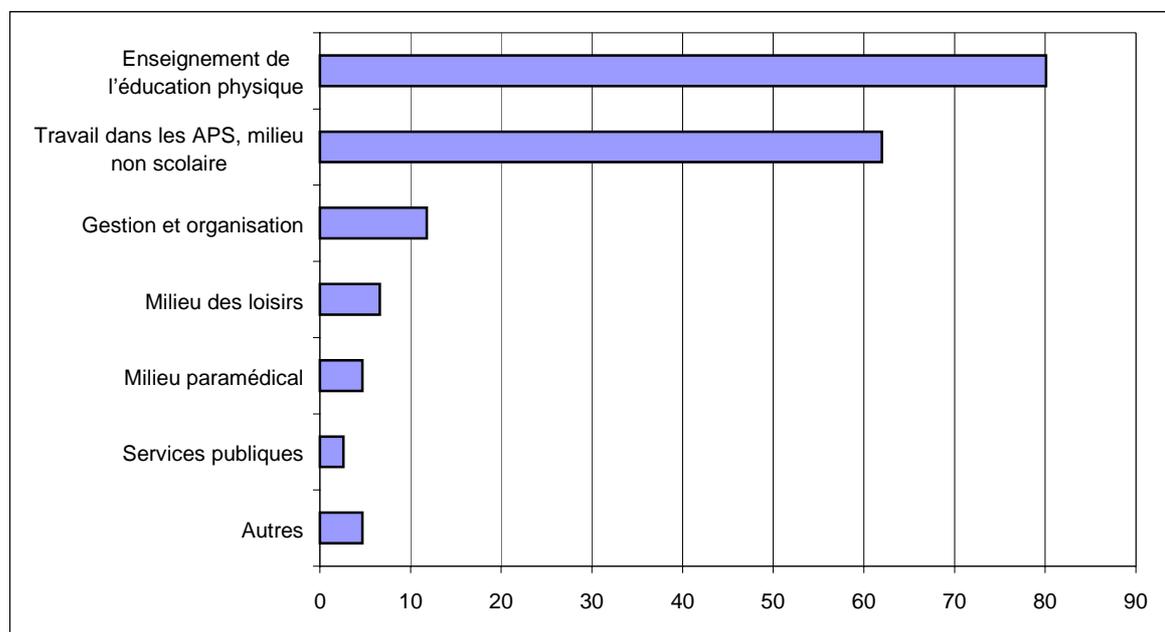
Les résultats sont issus des réponses à la question n° 15 du questionnaire distribué aux étudiants de première année. Ils disposaient de trois possibilités de réponse. Les valeurs indiquées dans les figures et tableaux correspondent aux pourcentages d'étudiants ayant proposé un métier classé dans les catégories correspondantes.

#### **9.3.1. Ensemble de l'échantillon**

Quatre étudiants sur cinq mentionnent l'enseignement de l'éducation physique comme l'un des métiers souhaités en début de formation (Figure 9-3). Cette constatation n'est pas étonnante. En effet, les études d'éducation physique sont

traditionnellement considérées comme conduisant à l'enseignement. N'oublions pas que la plupart des étudiants n'ont eu des contacts avec des diplômés en éducation physique qu'à l'école et, beaucoup plus rarement, dans un club sportif. Dans ces conditions, il est normal de constater que cette profession figure avec une telle importance parmi les métiers souhaités. Le choix de l'enseignement se trouve également en tête des désirs d'activité professionnelle d'étudiants portugais (40%). Près de 30% d'entre eux indiquaient qu'ils souhaitaient une association avec les fonctions d'entraîneurs (Carreiro da Costa et al., 1994).

Un peu moins de deux tiers des débutants évoquent également la possibilité de travailler dans les activités physiques et sportives en dehors du milieu scolaire (Figure 9-3). Les autres catégories d'emplois sont peu évoquées. Peu sont les étudiants à ne pas exprimer de souhaits en matière de profession (5%).



**Figure 9-3 Métiers souhaités par les étudiants débutant leur formation. Ensemble de l'échantillon (%)**

### 9.3.2. Analyse selon le **sexe**

Les filles sont significativement plus nombreuses à envisager de travailler dans les activités physiques et sportives en dehors du milieu scolaire ainsi que dans le paramédical (Tableau 9-6). Un plus grand nombre de garçons ne sait pas quel type de profession exercer par rapport aux filles (6,7 Vs 1,3% ;  $p = 0,002$ ).

On peut poser l'hypothèse que les filles construisent d'emblée un projet professionnel plus précis que les garçons. Il conviendra de vérifier ceci ultérieurement. En effet, l'enseignement est depuis de nombreuses années un débouché particulièrement intéressant pour les femmes.

Tableau 9-6

Métiers souhaités par les étudiants débutant leur formation Comparaison selon le sexe	Sexe		
	♂ %	♀ %	p
Enseignement de l'éducation physique	79,6	81,3	***
Travail dans les APS, milieu non scolaire	59,4	68,1	*
Gestion et organisation	13	8,9	
Milieu des loisirs	5,6	8,9	
Milieu paramédical	3,5	7,2	*
Services publiques	3	1,7	
Autres	5	3,8	
Ne sait pas	6,7	1,3	**

### 9.3.3. Analyse selon la filière

Les étudiants de 1<sup>ère</sup> année ne se distinguent que pour deux types d'emplois. Les étudiants des Hautes Ecoles sont nettement plus nombreux à envisager d'entreprendre une carrière dans l'enseignement (82,8 Vs 70,2% ;  $p < 0,001$ ). Cet intérêt plus marqué pour une carrière pédagogique semble logique. En effet, la filière non universitaire est théoriquement orientée spécifiquement vers ce type de débouchés professionnels. En revanche, les étudiants universitaires sont trois fois plus nombreux que leurs condisciples des Hautes Ecoles à envisager une carrière dans le milieu paramédical (9,5 Vs 3,3% ;  $p = 0,001$ ). A l'Université, les programmes sont généralement nettement plus ouverts vers des formations diversifiées.

### 9.3.4. Analyse selon les autres variables indépendantes

Les étudiants qui débutent immédiatement leur formation en éducation physique sont significativement plus nombreux à souhaiter travailler dans le domaine de l'enseignement (82,4 Vs 75,9% ;  $p = 0,029$ ). Ils sont également deux fois plus nombreux à envisager d'autres métiers que ceux repris dans la liste proposée (5,9 Vs 2,5% ;  $p = 0,029$ ).

La comparaison selon le diplôme du père et de la mère fournit des renseignements comparables. En effet, il apparaît que les étudiants dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures sont plus nombreux à souhaiter l'enseignement que ceux dont les parents ont effectué des études supérieures. Les différences sont hautement significatives. Ces derniers encouragent probablement leurs enfants à s'engager dans des filières professionnelles dont le statut social est supérieur à celui de l'enseignement.

Les étudiants ayant entrepris leur formation dans une institution dépendant du réseau libre sont plus nombreux à souhaiter des métiers liés à la gestion et à l'organisation (16,9 Vs 8,7% ;  $p = 0,001$ ) ainsi que d'autres métiers (6,6 Vs 3,5% ;  $p = 0,005$ ). Il est assez difficile de trouver une explication à ces différences.

### **Synthèse : Métier souhaité par les étudiants débutant leur formation**

D'une manière générale, l'enseignement des activités physiques et sportives recueille le plus fort pourcentage de choix pour l'exercice d'un métier, suivi d'une autre activité directement liée aux activités physiques et sportives en milieu non scolaire. Ce choix est particulièrement marqué chez les filles. Il prédomine également chez les étudiants des Hautes Ecoles.

#### **9.4. Projet professionnel pédagogique des étudiants de dernière année**

Les données relatives à cette partie du rapport proviennent des réponses fournies à la question n° 10. Quatre aspects ont été traités :

- le pourcentage d'étudiants pour lesquels l'enseignement de l'éducation physique constitue le projet professionnel prioritaire,
- le moment où leur décision a été prise,
- les autres orientations professionnelles qu'ils mettaient en concurrence avec l'enseignement,
- les raisons principales qui les ont incités à vouloir devenir professeur d'éducation physique.

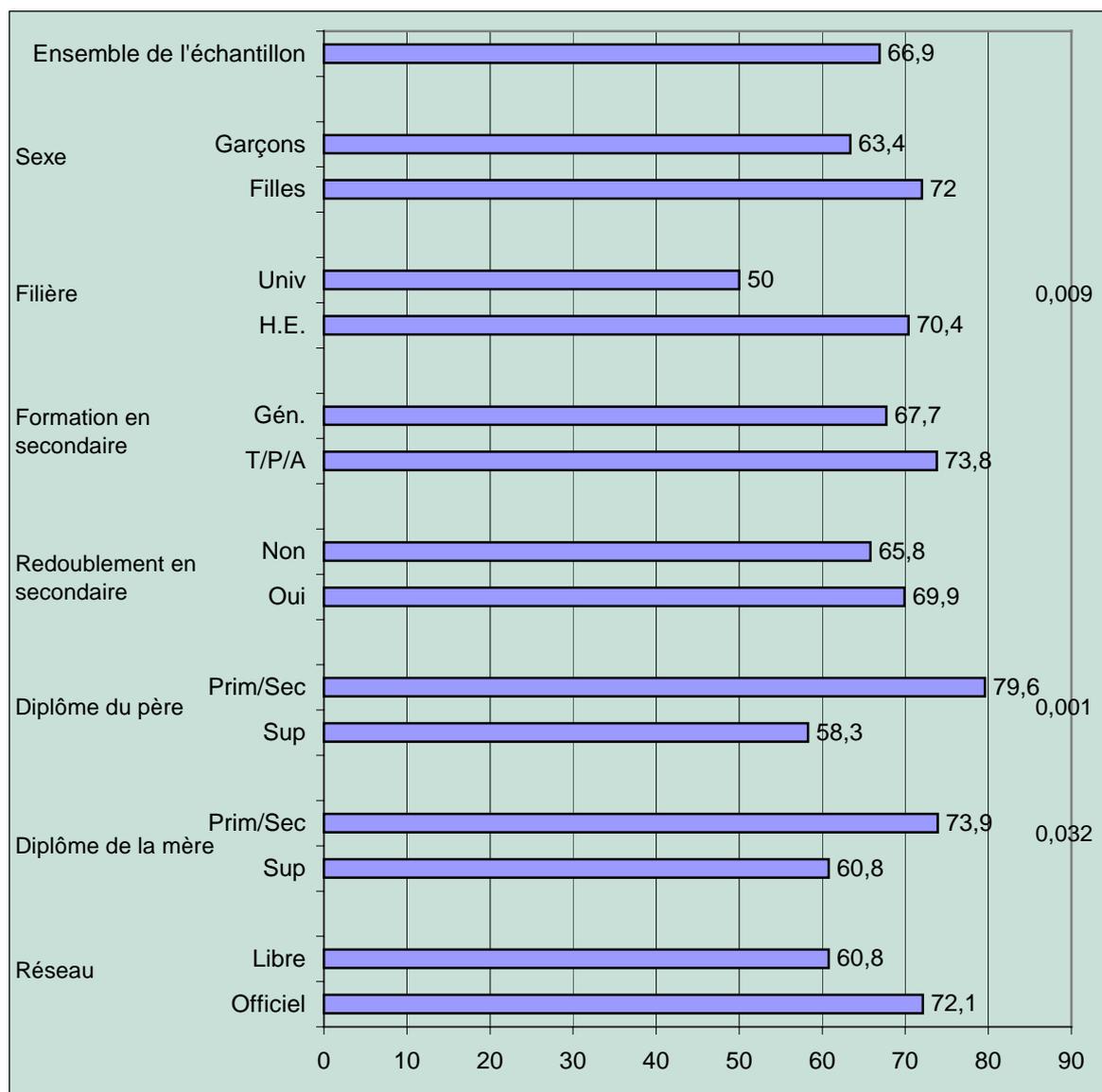
##### **9.4.1. Pourcentage d'étudiants pour lesquels l'enseignement de l'éducation physique constitue le projet professionnel prioritaire**

Deux tiers de ces étudiants répondent que leur projet consiste à travailler dans le milieu de l'enseignement (Figure 9-4). Ceci correspond bien aux débouchés traditionnels des formations supérieures en éducation physique. Ce choix majoritaire concerne les étudiants de tous les groupes à l'exception des étudiants terminant une formation universitaire. Nous devons donc admettre que les études en éducation physique restent essentiellement suivies par des jeunes qui se destinent à l'enseignement.

La proportion d'étudiants ayant décidé de s'orienter vers l'enseignement diffère de manière significative dans trois des sept comparaisons envisagées (Figure 9-4) : selon la filière, le diplôme du père et celui de la mère. Ces comparaisons permettent de considérer que moins le niveau de formation est élevé dans le contexte familial ou dans leur histoire personnelle, plus les étudiants sont nombreux à retenir une orientation professionnelle pédagogique.

Par ailleurs, même si la différence n'atteint pas le seuil de signification statistique, les garçons sont proportionnellement moins nombreux que les filles à choisir cette orientation. Ce résultat confirme celui des étudiants de 1<sup>ère</sup> année.

Le moindre intérêt des étudiants universitaires pour l'enseignement serait notamment lié à leur intérêt envers des carrières mieux reconnues sur le plan social. Il doit également être rapproché de leur souhait de poursuivre d'autres formations. Rappelons également que, lorsqu'ils s'y inscrivent, les étudiants des Hautes Ecoles savent qu'elles sont officiellement chargées d'assurer des formations débouchant sur des carrières pédagogiques.



**Figure 9-4 : Pourcentages d'étudiants pour lesquels l'enseignement de l'éducation physique constitue le projet professionnel prioritaire. Comparaison selon les diverses variables indépendantes (%)**

#### 9.4.2. **Moment** de la décision

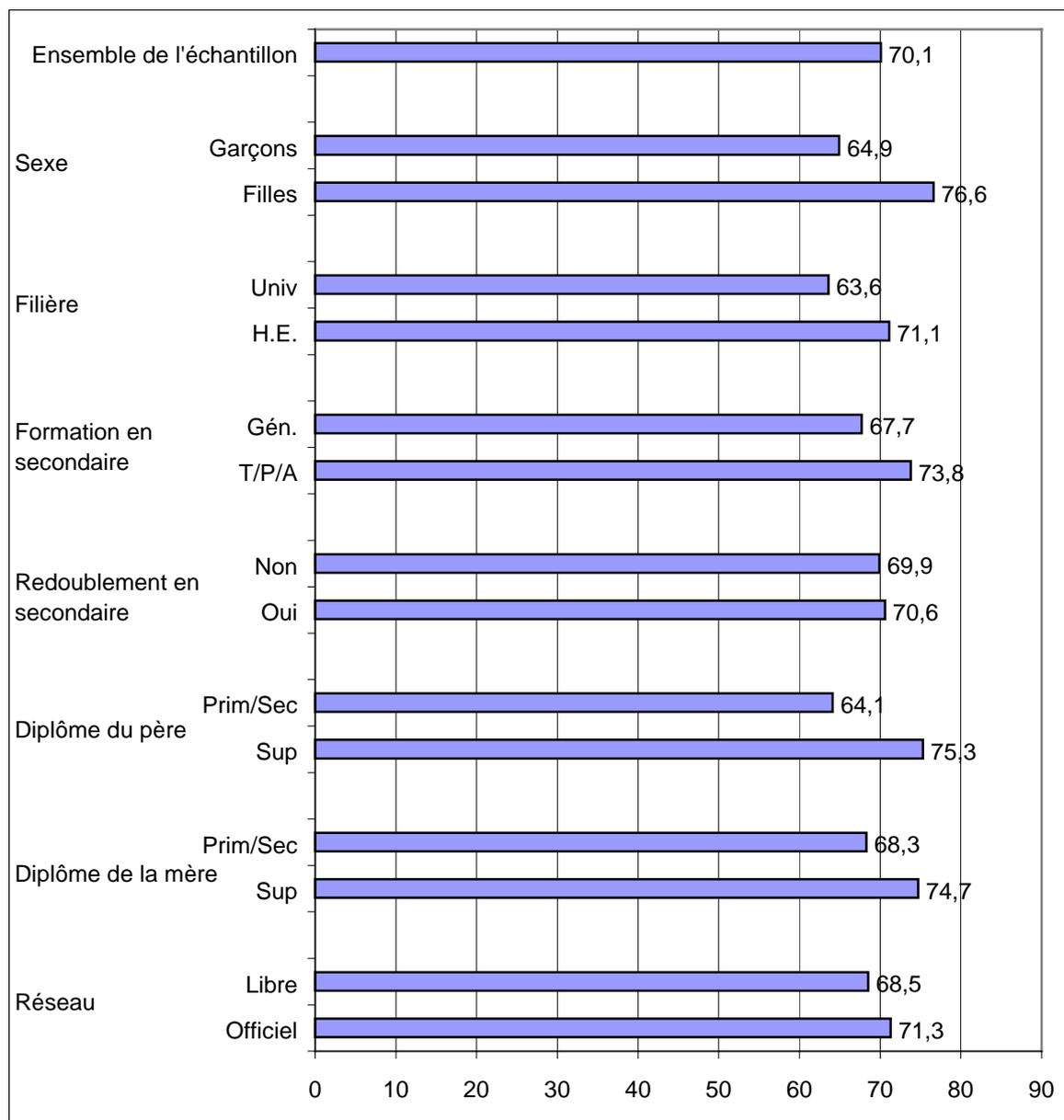
Il s'agit de déterminer si le choix s'opère avant ou pendant les études supérieures en éducation physique. Dans le second cas, l'analyse porte sur l'existence d'un moment clé du choix au cours de la formation. Deux aspects seront envisagés :

- déterminer la proportion d'étudiants qui ont choisi de s'engager dans l'enseignement avant de commencer leurs études supérieures ;
- identifier le moment où ce choix s'est opéré lorsqu'il est survenu au cours des études.

##### 9.4.2.1. Proportion d'étudiants qui avaient choisi de s'engager dans l'enseignement avant de commencer leurs études supérieures

En moyenne, sept étudiants sur dix qui aspirent à travailler comme professeur d'éducation physique ont pris cette décision avant les études supérieures (Figure 9-5). Nous estimons que ce choix repose essentiellement sur les représentations que les jeunes ont du métier concerné. Ceci signifie également qu'ils entreprennent des études en pensant d'abord à un débouché professionnel. Dans le domaine de l'éducation physique et des sports, l'enseignement reste le métier le mieux connu du grand public. Il semble logique que les jeunes appréciant le mouvement s'y réfère de manière prioritaire.

Aucune différence n'a été enregistrée dans les comparaisons envisagées (Figure 9-5). En effet, la marge de variation s'avère relativement faible : de 63,8% dans le groupe des universitaires à 76,6% chez les filles. Notons toutefois que des plus grandes proportions sont relevées lorsque les parents ont suivi une formation supérieure. Ceci paraît en contradiction avec ce qui a été mis en évidence précédemment. En fait, les étudiants dont les parents possèdent un niveau de formation supérieure choisissent moins facilement l'enseignement mais, s'ils le choisissent, leur projet prend forme plutôt avant le début des études.

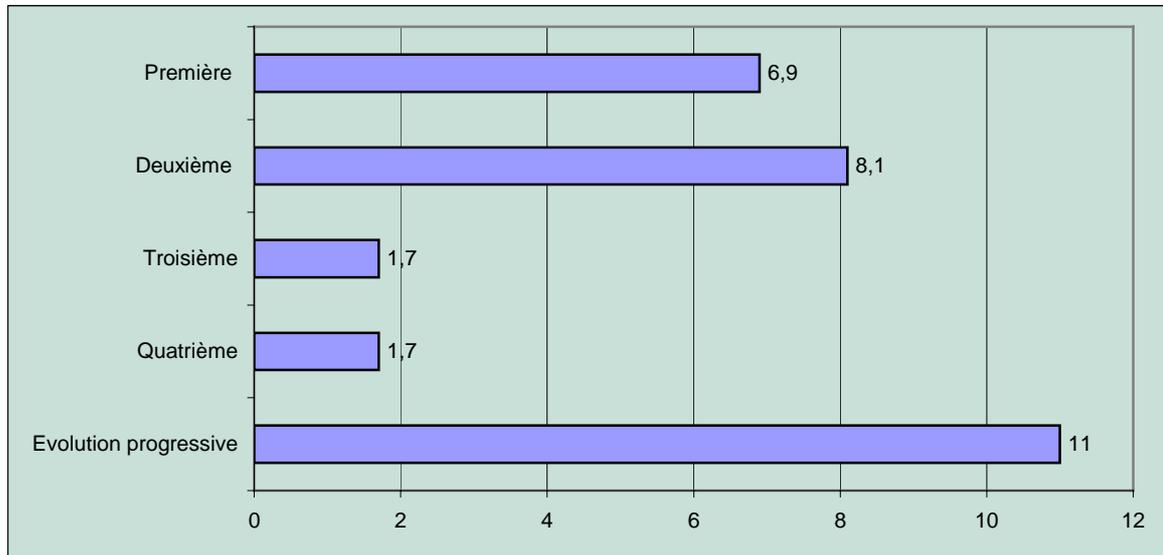


**Figure 9-5 : Pourcentage d'étudiants ayant choisi l'enseignement de l'éducation physique comme projet professionnel prioritaire avant leurs études supérieures. Comparaison selon les diverses variables indépendantes**

#### 9.4.2.2. Moment des études où le choix s'est opéré

Les données présentées dans la Figure 9-6 correspondent aux proportions d'étudiants ayant décidé de devenir enseignants pendant leurs études. Elles sont calculées en référence à l'ensemble des étudiants ayant manifesté cette intention. Sur l'ensemble de l'échantillon, 11% déclarent qu'ils ont fait ce choix suite à une évolution progressive et 15% ont choisi dans le courant de leurs deux premières années (Figure 9-6). Ces résultats soulignent que les étudiants se décident très tôt pour l'orientation pédagogique qu'ils souhaitent donner à leur carrière. Il est probable que les expériences d'enseignement vécues pendant les stages, notamment dans les Hautes Ecoles, les incitent à prendre cette décision. Par ailleurs,

nous posons également l'hypothèse que certains étudiants entament leur formation supérieure sans réellement penser à un débouché professionnel -ou sans en être sûrs- et se forment rapidement une idée par les activités initiales de la formation.



**Figure 9-6 : Décision de devenir professeur d'éducation physique pendant les études. Ensemble de l'échantillon (%)**

Les garçons tendent à se décider progressivement au cours de la formation initiale (15,5 Vs 5,3% ;  $p = 0,035$ ). Ils sont assez nombreux à prendre leur décision pendant les deux premières années. Très rares sont ceux qui choisissent de s'engager vers une activité professionnelle dans l'enseignement au cours des 3<sup>ème</sup> ou 4<sup>ème</sup> année, selon la filière d'études.

Une proportion relativement importante des étudiants universitaires choisissant de s'engager dans une filière professionnelle pédagogique pendant leurs études le font de manière progressive. Cette constatation est significativement moins présente chez les étudiants des Hautes Ecoles (23,8% Vs 9,2% ;  $p = 0,047$ ). A l'Université, les étudiants tendent également à choisir plus tard une filière professionnelle liée à l'enseignement (9,5 Vs 0,7% ;  $p = 0,005$ ).

Aucune différence marquante n'est relevée dans les comparaisons selon le type de formation secondaire, la présence d'un redoublement ou le réseau d'enseignement secondaire.

En revanche, les étudiants dont les parents n'ont pas réalisé d'études supérieures sont plus nombreux à se décider au cours de la première année :

- 11,7 Vs 1,2 % selon le diplôme du père ( $p= 0,007$ ),
- 7,4 Vs 3,8 % selon le diplôme de la mère (n.s.).

### 9.4.3. Autres orientations professionnelles en concurrence avec l'enseignement

#### 9.4.3.1. Proportion d'étudiants pour lesquels l'enseignement de l'éducation physique n'avait aucune concurrence

Sur l'ensemble de l'échantillon des étudiants ayant choisi l'enseignement comme orientation professionnelle prioritaire, 48% signalent n'avoir jamais envisagé une autre filière professionnelle (Figure 9-7). Aucune comparaison ne dégage de différence significative excepté le réseau.

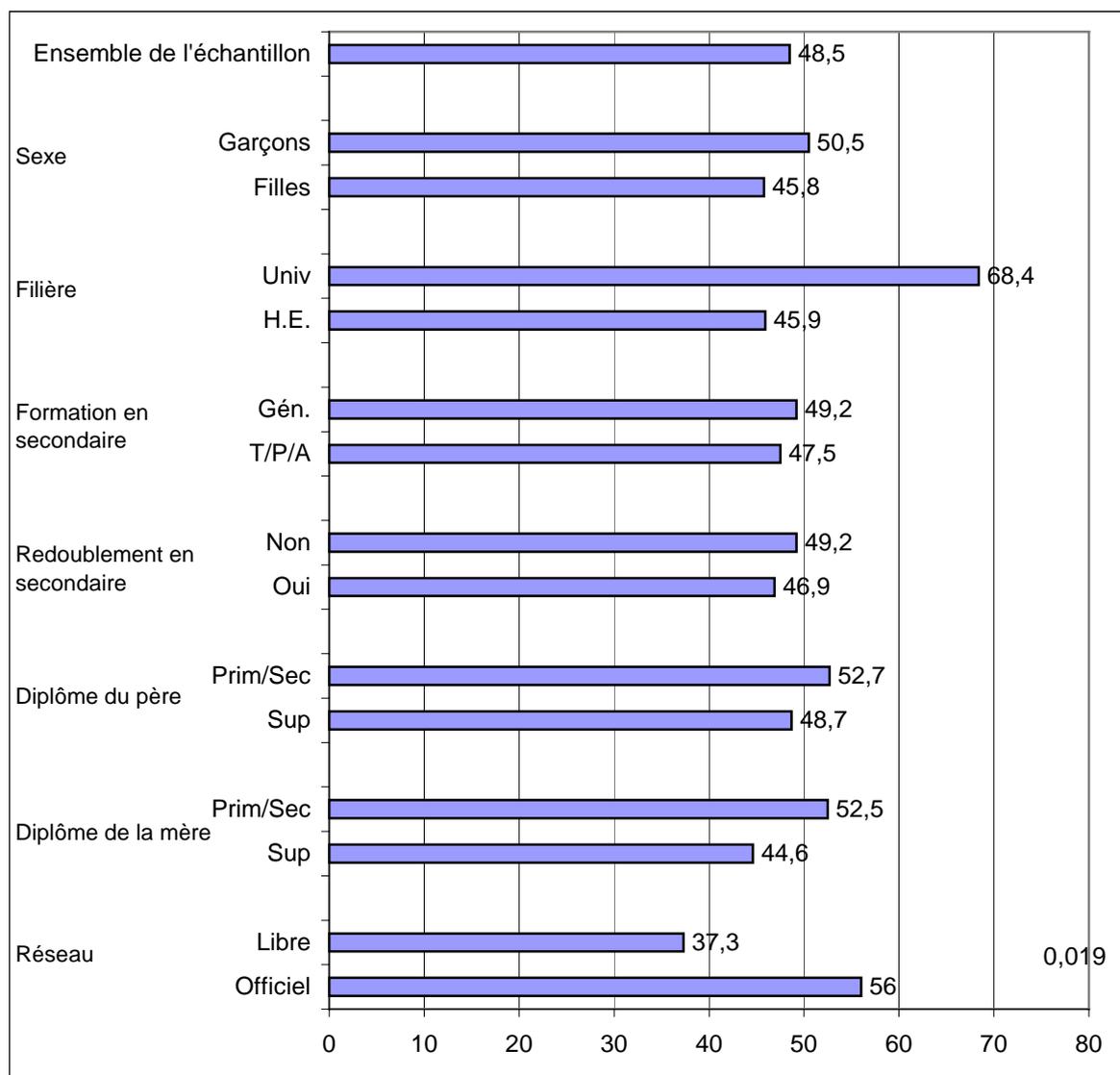
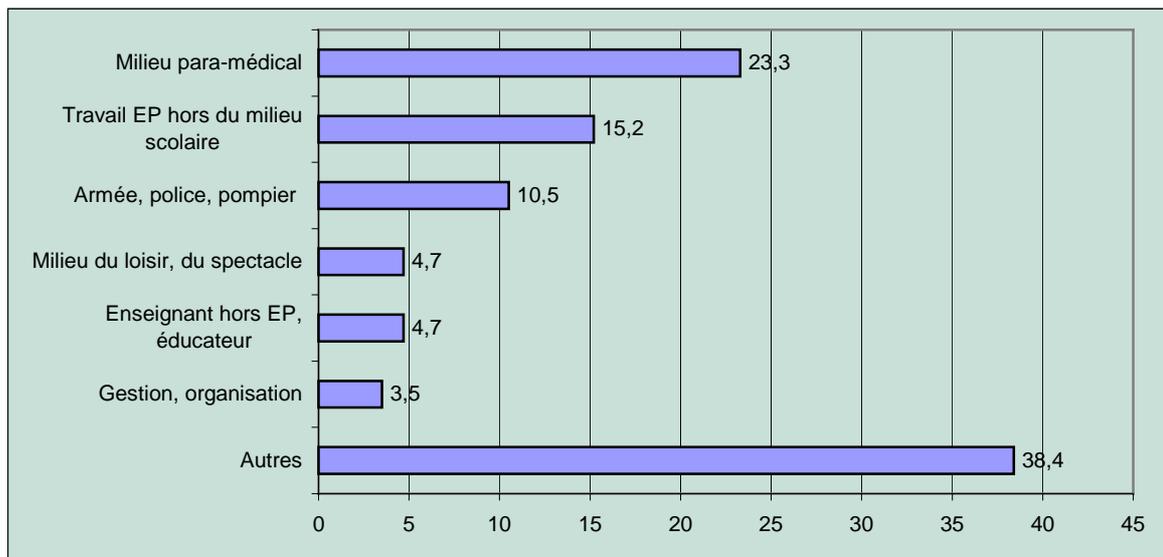


Figure 9-7 : Proportions d'étudiants ayant choisi exclusivement l'enseignement de l'éducation physique (%)

#### 9.4.3.2. Distribution des orientations professionnelles concurrençant l'enseignement de l'éducation physique

Si l'on excepte la catégorie « Autres » (38,4%) qui regroupe des professions libérales, scientifiques, commerciales, il apparaît que le milieu paramédical, le travail en éducation physique hors du milieu scolaire et les activités sportives dans les services publics (armée, police et pompiers) constituent les principaux concurrents de l'enseignement (Figure 9-8).



**Figure 9-8 : Orientations professionnelles concurrençant l'enseignement de l'éducation physique. Ensemble de l'échantillon (%)**

Les comparaisons n'indiquent que six différences significatives entre les groupes envisagés. Ceci indiquerait une relative stabilité des projets professionnels des étudiants. Toutefois, si l'on dépasse les aspects statistiques, quelques résultats méritent d'être soulignés.

Dans la comparaison selon le sexe, les filles sont significativement plus nombreuses à avoir été intéressées par les professions paramédicales et par le milieu du loisir ou du spectacle. Notons également la proportion très importante de garçons ayant mentionné la catégorie « autres » (46,8%).

La diversité des autres métiers envisagés se marque moins chez les étudiants de l'Université. La moitié d'entre eux déclare avoir hésité entre une carrière d'enseignants et des professions non associées aux activités physiques et sportives ni à l'enseignement. Un tiers a imaginé s'engager dans des activités professionnelles liées aux activités physiques et sportives mais en dehors du contexte scolaire. Les universitaires semblent plus ouverts à la diversité. La philosophie des formations qui leur sont offertes n'est probablement pas étrangère à cette idée.

Les étudiants issus d'une formation secondaire générale paraissent plus attirés par les activités physiques et sportives situés en dehors du milieu scolaire ainsi que dans des domaines très éloignés de l'éducation physique. Ils sont significativement moins nombreux à mentionner des orientations professionnelles pédago-

giques autres qu'en éducation physique. Leurs condisciples issus des formations technique, professionnelle ou artistique seraient plus enclins à rechercher un métier réputé pour la stabilité de l'emploi. Il est possible que ces étudiants moins bien armés sur le plan de la formation cognitive soient attirés par une solution relativement facile de s'assurer un avenir. Cette interprétation trouve un appui dans les résultats de la comparaison selon la présence d'un redoublement dans le secondaire. Les étudiants dont le parcours scolaire a connu certains échecs présentent en effet le même profil que ceux n'ayant pas suivi une formation secondaire autre que générale.

Lorsque leurs parents n'ont pas effectué d'études supérieures, les étudiants privilégient les métiers pédagogiques et le domaine paramédical ; dans le cas contraire, ils mentionnent plus fréquemment des hésitations avec des services publics (armée, police, pompiers) et le domaine de la gestion ou de l'organisation. Les différences n'atteignent le seuil de signification statistique que dans la comparaison selon le diplôme de la mère. Les différences portant sur les activités pédagogiques et de gestion s'inscrivent dans la logique des explications fournies jusqu'à présent. Celles qui concernent les deux autres catégories sont plus difficiles à interpréter.

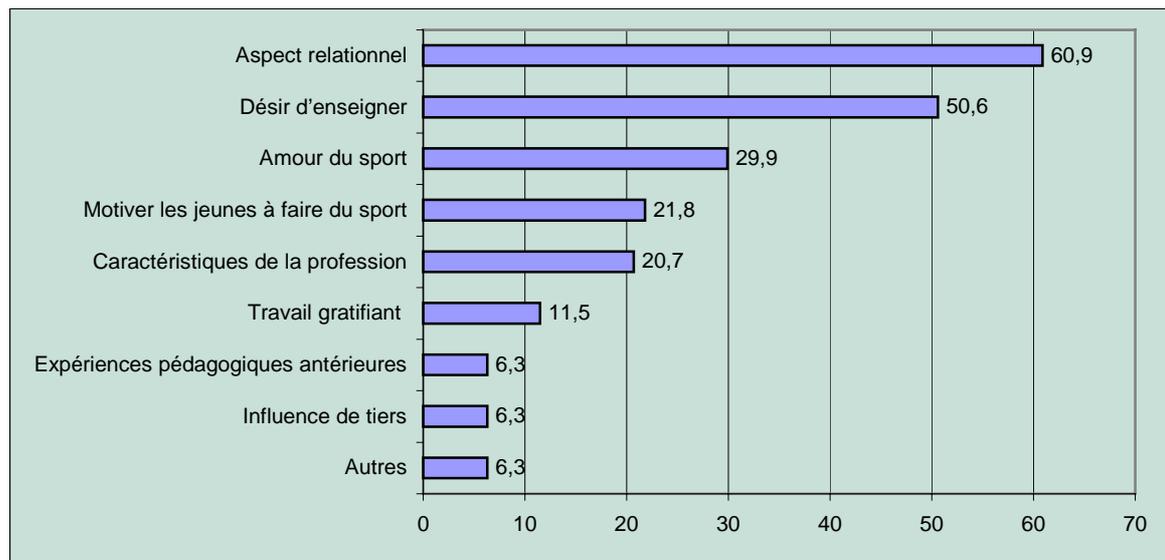
#### 9.4.4. Facteurs explicatifs du choix de l'enseignement comme orientation professionnelle prioritaire

Les résultats reposent sur l'analyse de réponses relevant de trois thèmes :

- L'identification des principales raisons associées à la volonté d'enseigner. Dans ce cas, les valeurs correspondent au pourcentage d'étudiants qui mentionnent la catégorie concernée dans leur réponse. Pour rappel, les étudiants disposaient de trois possibilités de répondre à cette question ouverte.
- Le degré d'importance accordé à 25 éléments susceptibles d'influencer leur choix de l'enseignement comme orientation professionnelle prioritaire. Ces propositions étaient réparties en trois tableaux comportant respectivement 4, 5 et 16 items.
- L'identification, dans les trois groupes d'items, des éléments les plus déterminants dans le choix de l'enseignement comme projet professionnel prioritaire.

##### 9.4.4.1. Raisons principales proposées par les étudiants

Sur l'ensemble de l'échantillon, les aspects relationnels (60,9%) et le désir d'enseigner (50,6%) représentent les deux principales catégories identifiées (Figure 9-9). Trois autres catégories prennent également une importance qui mérite l'attention : l'amour du sport (29,9%), motiver les jeunes à la pratique du sport (21,8%) et les caractéristiques de la profession (20,7%). La possibilité de bénéficier d'un travail gratifiant, les expériences pédagogiques antérieures, l'influence de tiers et d'autres raisons représentent des catégories nettement moins importantes. Il existe une certaine contradiction entre les raisons invoquées par les étudiants et les motivations vues précédemment dans lesquelles le désir d'enseigner se classait parmi les plus faibles.



**Figure 9-9 : Motifs associés au choix de l'enseignement comme orientation professionnelle prioritaire. (Ensemble de l'échantillon)**

Il n'est pas étonnant de constater que les aspects relationnels et le désir d'enseigner figurent parmi les motifs principaux associés au choix de l'enseignement comme projet professionnel prioritaire. C'est un lieu commun de considérer que la profession d'enseignant exige d'indispensables qualités relationnelles. Il est heureux de constater que les étudiants placent cette caractéristique en tête de leurs motifs de choix d'activité professionnelle.

Parmi les catégories identifiées précédemment, le désir d'enseigner distingue significativement deux groupes : les filles sont plus nombreuses à le choisir que les garçons (59,7 Vs 43,3% ;  $p = 0,031$ ).

La répartition des différentes catégories diffère assez peu selon la filière. Une seule différence significative est mise en évidence : un tiers des étudiants des Hautes Ecoles mentionne l'amour du sport parmi les motifs invoqués pour le choix de l'enseignement comme orientation professionnelle prioritaire, alors que leurs condisciples universitaires ne sont que 4,5% à proposer le même motif.

Les profils des raisons évoquées par les étudiants sont semblables quel que soit le type d'enseignement suivi lors des études secondaires. La seule différence significative concerne la catégorie qui traite des caractéristiques de la profession, nettement plus importante dans le groupe d'étudiants ayant suivi une formation générale (24,4 Vs 9,5% ;  $p = 0,039$ ).

Les étudiants qui ont effectué un parcours sans redoublement mentionnent beaucoup plus fréquemment la catégorie « Caractéristiques de la profession » comme motif de choix de l'enseignement (25,2 Vs 9,8% ;  $p = 0,022$ ).

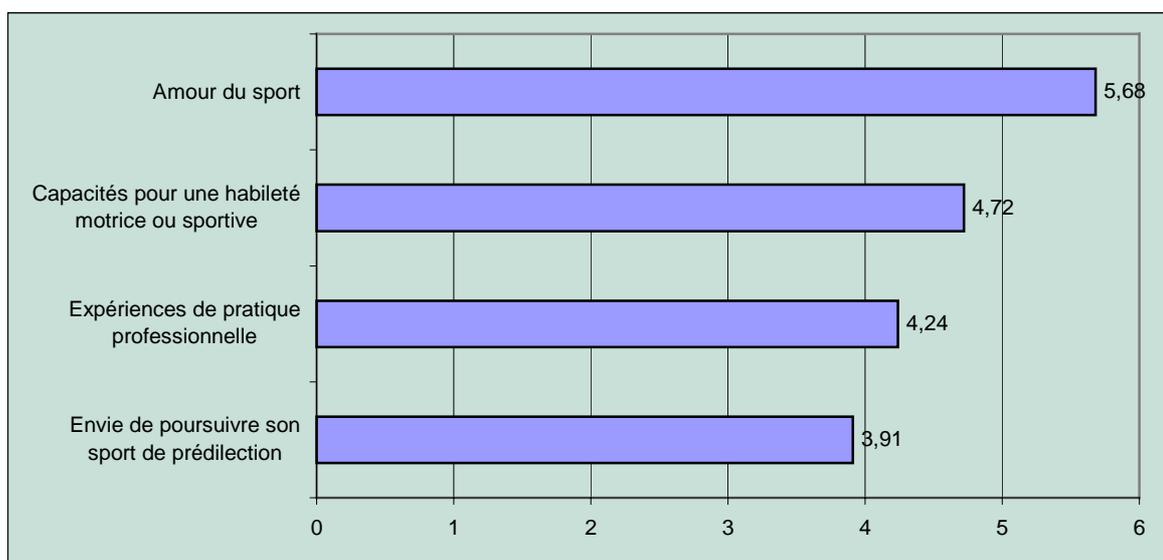
Aucune différence significative n'est relevée dans la comparaison selon le niveau d'études du père. Toutefois notons que les étudiants dont le père est diplômé de l'enseignement supérieur ou universitaire sont nettement plus nombreux à mentionner les caractéristiques de la profession comme motif de choix.

Le diplôme de la mère n'influence pas la répartition des motifs de choix de l'enseignement comme projet professionnel prioritaire. Relevons toutefois que les étudiants dont la mère n'a pas réalisé d'études supérieures privilégie l'amour du sport alors que leurs condisciples mentionnent plus fréquemment les catégories « Motiver les jeunes à faire du sport » et « Caractéristiques de la profession ».

Dans l'analyse selon le réseau d'enseignement fréquenté, seules deux comparaisons sont significatives. Les étudiants du réseau libre, plus que ceux du réseau officiel, choisissent l'enseignement comme projet professionnel prioritaire afin de motiver les jeunes à pratiquer un sport. A l'opposé, les seconds proposent plus fréquemment les caractéristiques de la profession comme motif principal.

#### 9.4.4.2. Importance accordée à des éléments sélectionnés

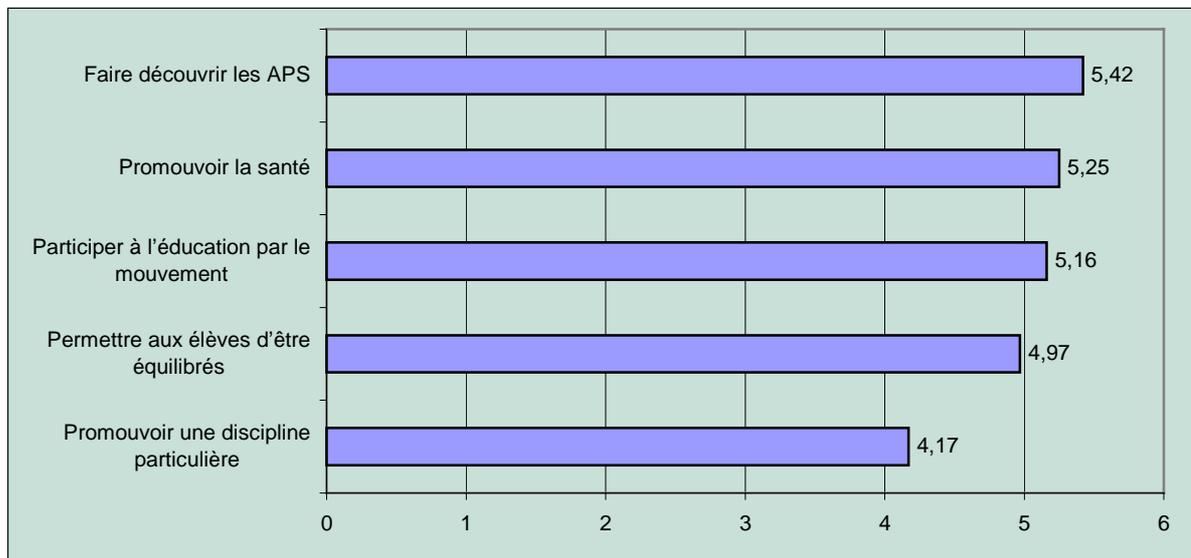
Parmi les aspects sportifs proposés aux étudiants pour justifier leur choix de carrière pédagogique, l'amour du sport (5,68/6) représente l'élément qui, de loin, a reçu le choix le plus marqué (Figure 9-10). A l'opposé, l'envie de poursuivre son sport de prédilection ne rencontre qu'une importance relative (3,91/6). La même catégorie a été identifiée comme l'une des principales raisons évoquées par les étudiants pour expliquer leur choix de s'engager dans les études d'éducation physique. On peut suggérer que leur passion pour le sport les incite à choisir les études qui leur permettront de réaliser une carrière dans un domaine qui les intéresse.



**Figure 9-10 : Eléments susceptibles d'avoir influencé le choix de l'enseignement comme orientation professionnelle prioritaire (aspects sportifs). Degré d'importance sur un maximum de 6**

Les cinq propositions relatives aux aspects scolaires présentent toutes une importance supérieure à 4/6 (Figure 9-11). Les étudiants perçoivent comme importants trois objectifs majeurs de l'enseignement de l'éducation physique : faire découvrir les activités physiques et sportives, promouvoir la santé et participer à l'éducation par le mouvement. Des étudiants portugais considèrent que la production d'effets éducatifs généraux constitue une finalité prioritaire, qui s'affirme

au cours de la formation. Une deuxième finalité, stable au cours des études, relève du développement physique (Carreiro da Costa, Carvalho, Pestana, Diniz & Piéron, 1995). Notons que la promotion d'une discipline particulière constitue l'élément qui reçoit le degré d'importance le plus faible. On pourrait penser que ces étudiants ont été influencés par leur formation. Rappelons qu'une forte proportion d'entre eux a déjà suivi des cours à caractère pédagogique.

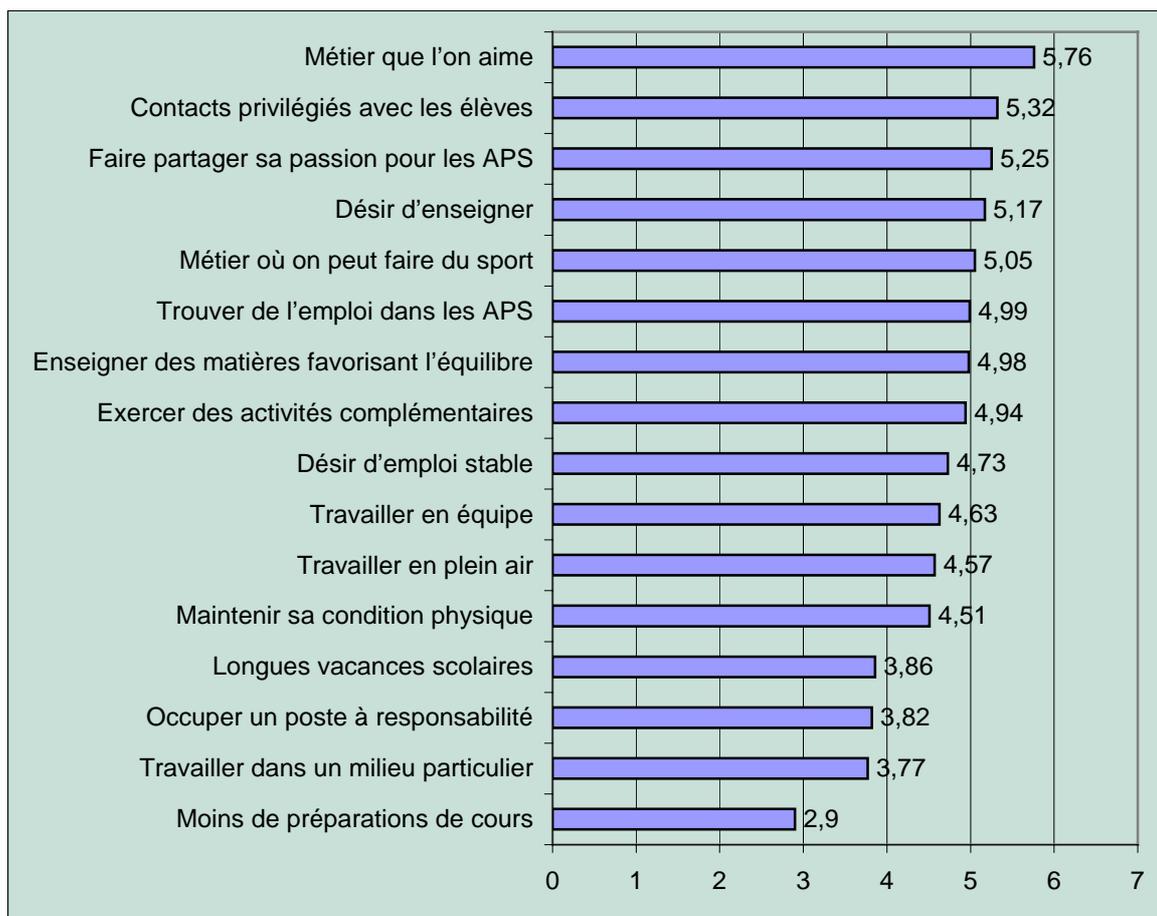


**Figure 9-11 : Eléments susceptibles d'avoir influencé le choix de l'enseignement comme orientation professionnelle prioritaire (aspects scolaires). Degré d'importance sur un maximum de 6**

L'importance attribuée aux 16 propositions concernant les caractéristiques de la profession varie de 5,76/6 (« Métier que l'on aime ») à 2,9/6 (« Moins de préparations de cours »). La distribution de l'importance conférée aux divers items est illustrée à la Figure 9-12.

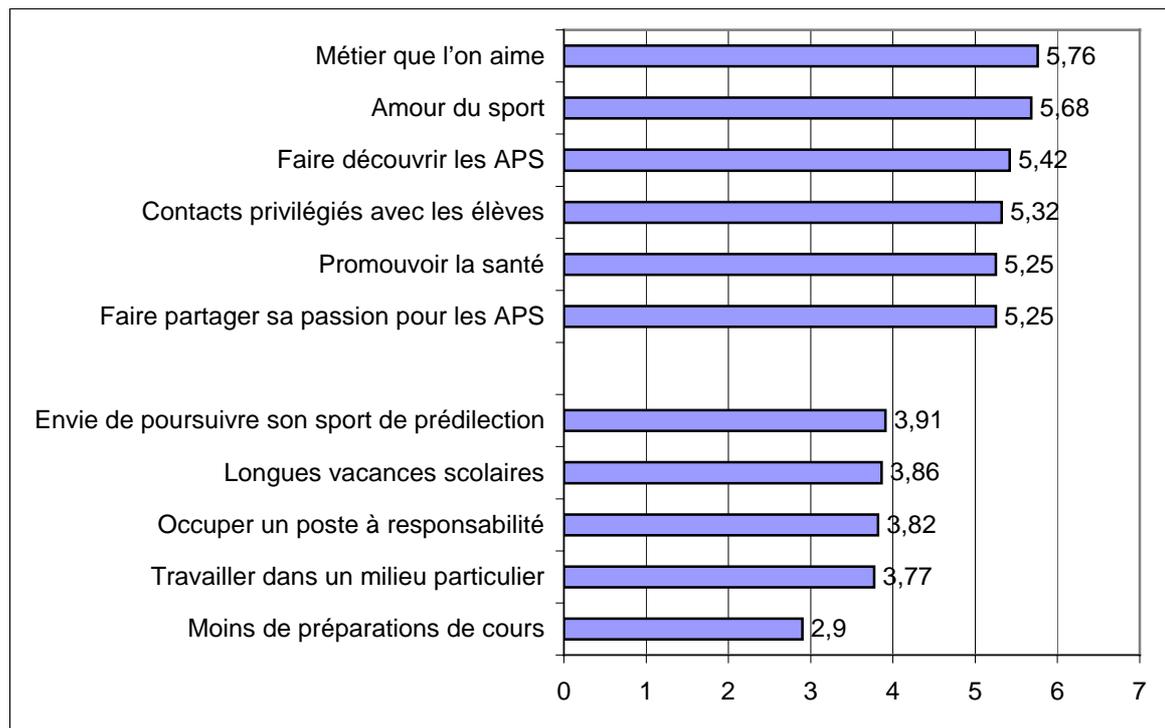
Les étudiants de dernière année choisissent l'enseignement car ils estiment aimer cette profession. Comme leur choix s'est généralement opéré avant de débiter leurs études, on peut considérer qu'ils développent des représentations attirantes du métier d'enseignant en éducation physique au cours de leur jeunesse et conservent cette optique positive à son égard par la suite. Cet élément est plébiscité. On admet sans peine que, pour pratiquer un métier, il convient de l'apprécier. Dans le cas des étudiants de dernière année, on peut croire que leurs expériences de stages leur ont permis de découvrir l'activité professionnelle et de les conforter dans leurs représentations.

Notons également que les deux items « Longues vacances scolaires » et « Moins de préparations de cours » figurent dans le groupe des propositions considérées comme les moins importantes.



**Figure 9-12 – Éléments susceptibles d'avoir influencé le choix de l'enseignement comme orientation professionnelle prioritaire (Caractéristiques de la profession). Degré d'importance sur un maximum de 6**

La Figure 9-13 reprend les cinq éléments considérés comme les plus importants (en raison d'un ex-aequo, il y a six items) et les cinq les moins importants, tous aspects confondus.



**Figure 9-13 : Eléments susceptibles d'avoir influencé le choix de l'enseignement comme orientation professionnelle prioritaire (propositions les plus et les moins importantes sur l'ensemble de celles qui ont été présentées). Degré d'importance sur un maximum de 6**

L'item dont le score est le plus élevé est lié aux caractéristiques de l'emploi : « Métier que l'on aime ». Ensuite vient un élément caractéristique des aspects sportifs : « Amour du sport ». Les autres items appartiennent aux aspects scolaires : « Faire découvrir les activités physiques et sportives » et entretenir des « Contacts privilégiés avec les élèves », et deux associés aux caractéristiques de l'emploi : « Promouvoir la santé » et « Faire partager sa passion pour les activités physiques et sportives ».

Les quatre éléments les moins importants relèvent principalement des caractéristiques de l'emploi (moins de préparations de cours, travailler dans un milieu particulier, occuper un poste à responsabilité, longues vacances scolaires). Le cinquième appartient aux aspects sportifs (envie de poursuivre son sport de prédilection).

Ces facteurs justificatifs du choix de l'enseignement comme projet professionnel prioritaire présentent un parallélisme avec les motivations à la base du choix des études d'éducation physique. Ceci confirme le lien entre la formation et l'idée des débouchés professionnels.

Sur l'ensemble des 25 propositions formulées, seules deux présentent une différence significative entre filles et garçons. Les premières accordent plus d'importance que les seconds à l'item « Contacts privilégiés avec les élèves » (5,43 Vs 5,23/6 ;  $p = 0,039$ ) et « Travailler dans un milieu particulier » (4,19 Vs 3,33/6 ;  $p < 0,001$ ). Les filles sont souvent considérées comme souhaitant davantage de contacts avec leurs élèves que les garçons. Cloes et Piéron

(1989) ont mis en évidence qu'un des aspects retenus par les étudiants dans l'identification des comportements enthousiastes relevait de la relation avec l'enseignant.

Peu de différences apparaissent entre les filles et les garçons dans l'identification des propositions les plus déterminantes dans les trois groupes d'items. En ce qui concerne les aspects sportifs, les garçons sont plus nombreux à sélectionner l'envie de poursuivre son sport de prédilection que les filles (10,8 Vs 1,4% ;  $p = 0,017$ ). Ceci peut être rapproché d'un engagement plus net des garçons dans la pratique d'activités sportives en clubs. Parmi les caractéristiques de l'emploi considéré, les filles sont plus nombreuses à placer les contacts privilégiés avec les élèves parmi les items les plus importants (20,4 Vs 8% ;  $p = 0,001$ ). Ceci est cohérent avec les résultats relatifs à l'importance accordée par les filles à cet item. Notons qu'il se classe à la deuxième place, derrière l'item « Métier que l'on aime » (21,7%).

Les étudiants des Hautes Ecoles attribuent une importance significativement supérieure à deux items : « Capacités pour une habileté motrice ou sportive » (4,79 Vs 4,27/6 ;  $p = 0,013$ ) et « Promouvoir une discipline particulière » (4,22 Vs 3,77/6 ;  $p = 0,037$ ). Ces résultats correspondent bien aux motifs identifiés par les étudiants. En effet, ils soulignent que les étudiants des Hautes Ecoles accordent une importance considérable à la pratique sportive. Il est probable que l'on retrouve parmi eux un plus grand nombre de sportifs pratiquants qui souhaitent certainement poursuivre leur activité préférée grâce à leurs études.

Aucune différence significative n'est relevée entre les deux groupes à propos des éléments considérés comme déterminants. Les variations enregistrées confirment les résultats précédents.

Seules deux différences significatives distinguent les étudiants selon le type d'études secondaires. Ceux qui ont suivi une formation générale accordent significativement plus d'importance à l'élément « Contacts privilégiés avec les élèves » avec les élèves (5,38 Vs 5,14 sur 6 ;  $p = 0,039$ ). Par ailleurs, les mêmes étudiants confèrent un degré d'importance moindre à l'élément « Désir d'emploi stable » (4,67 Vs 4,98/6 ;  $p = 0,033$ ). Cette deuxième différence présente un parallélisme direct avec des résultats présentés précédemment. En effet, les étudiants ayant suivi une formation moins centrée sur la connaissance tendent à s'engager dans l'enseignement, en espérant une plus grande sécurité d'emploi. Notons que ces deux éléments appartiennent aux caractéristiques de l'emploi.

Parmi les éléments considérés comme les plus importants, nous ne relevons qu'une seule différence significative. Les étudiants issus du général sont moins nombreux à sélectionner l'élément « Faire découvrir les APS » (27,7 Vs 46,3% ;  $p = 0,03$ ).

Deux différences significatives concernent les éléments associés aux aspects sportifs. Les étudiants qui n'ont pas redoublé dans le secondaire accordent moins d'importance aux capacités motrices ou sportives (4,65 Vs 4,9/6 ;  $p = 0,051$ ) et aux expériences de pratique professionnelle (4,09 Vs 4,59/6 ;  $p = 0,034$ ). A nou-

veau, il semble que les étudiants ayant connu certaines difficultés au cours de leur formation secondaire tendent à mettre en avant des motifs associés à une pratique sportive ou professionnelle.

Dans la sélection des éléments les plus importants, deux différences concernent la promotion de la santé et la possibilité de faire découvrir les APS. Ils font partie des objectifs scolaires dans le premier cas. Un plus grand nombre d'étudiants sans échec au secondaire mentionnent cet élément comme l'un des plus importants (32,5 Vs 16,7% ;  $p = 0,042$ ). Dans le second cas, les étudiants ayant redoublé sont plus nombreux à le mettre en avant (43,8 Vs 27,4% ;  $p = 0,042$ ).

Que la comparaison porte sur le diplôme du père ou sur celui de la mère, nous n'enregistrons que très peu de différences significatives. Dans le premier cas, seule la capacité pour une habileté motrice ou sportive s'avère supérieure chez les étudiants dont le père n'a pas réalisé d'études supérieures (4,9 Vs 4,59/6 ;  $p = 0,049$ ). Dans la comparaison selon le diplôme de la mère, aucune différence n'atteint le seuil de signification statistique. Ceci semble mettre en évidence que le type de formation effectuée par les parents ne joue pas un rôle particulièrement important dans l'identification des motifs considérés comme importants. Lorsqu'il s'agit d'identifier les motifs les plus importants, les étudiants dont le père a suivi une formation supérieure sont moins nombreux à mentionner le métier où l'on peut faire du sport (2,5 Vs 7,8% ;  $p = 0,034$ ) et plus nombreux à mentionner « Travailler dans un milieu particulier » (2,5 Vs 0% ;  $p = 0,05$ ). Lorsqu'on envisage la même comparaison selon le diplôme de la mère, une seule différence significative est mise en évidence : « Permettre aux élèves d'être équilibrés », élément plus fréquemment mentionné par les étudiants dont la mère n'a pas effectué d'études supérieures (22,8 Vs 4,1% ;  $p = 0,001$ ).

On ne retrouve pas plus de différences significatives entre les étudiants du réseau libre et du réseau officiel que lors des autres comparaisons. Un seul élément conduit à une différence remarquable : l'expérience de pratique professionnelle qui est considérée comme plus importante par les étudiants du réseau libre (4,41 Vs 4,11/6 ;  $p = 0,035$ ).

Les étudiants du réseau officiel sont significativement plus nombreux à mentionner l'élément « Promouvoir une discipline particulière » que leurs condisciples du réseau libre (7,4 Vs 0% ;  $p = 0,02$ ). De même, ils sont également plus nombreux à mentionner l'élément « Métier où l'on peut faire du sport » (7,1 Vs 2,1% ;  $p = 0,037$ ).

### **Synthèse : Projets professionnels des étudiants de dernière année**

Nous retiendrons que près de 70% des étudiants en fin de formation avaient déjà pris leur décision de devenir enseignant avant de débiter leurs études. Dans le choix, de l'ordre de 50% d'entre eux n'envisageaient aucune concurrence à l'enseignement.

Parmi les choix professionnels autres que l'enseignement, il n'existe que de très rares différences significatives dans les comparaisons selon les variables indépendantes. Néanmoins, notons que le milieu médical attire surtout les filles.

Retenons que les aspects relationnels et le désir d'enseigner représentent les raisons principales avancées par les étudiants. Il n'existe qu'un nombre très faible de différences significatives selon les variables indépendantes. Toutefois, notons un désir d'enseigner significativement supérieur chez les filles.

### **9.5. Projet professionnel non pédagogique des étudiants de dernière année**

Les données relatives à cette partie du rapport proviennent des réponses fournies à la question n° 11. Dans le traitement des réponses fournies à cette question, six points ont été envisagés :

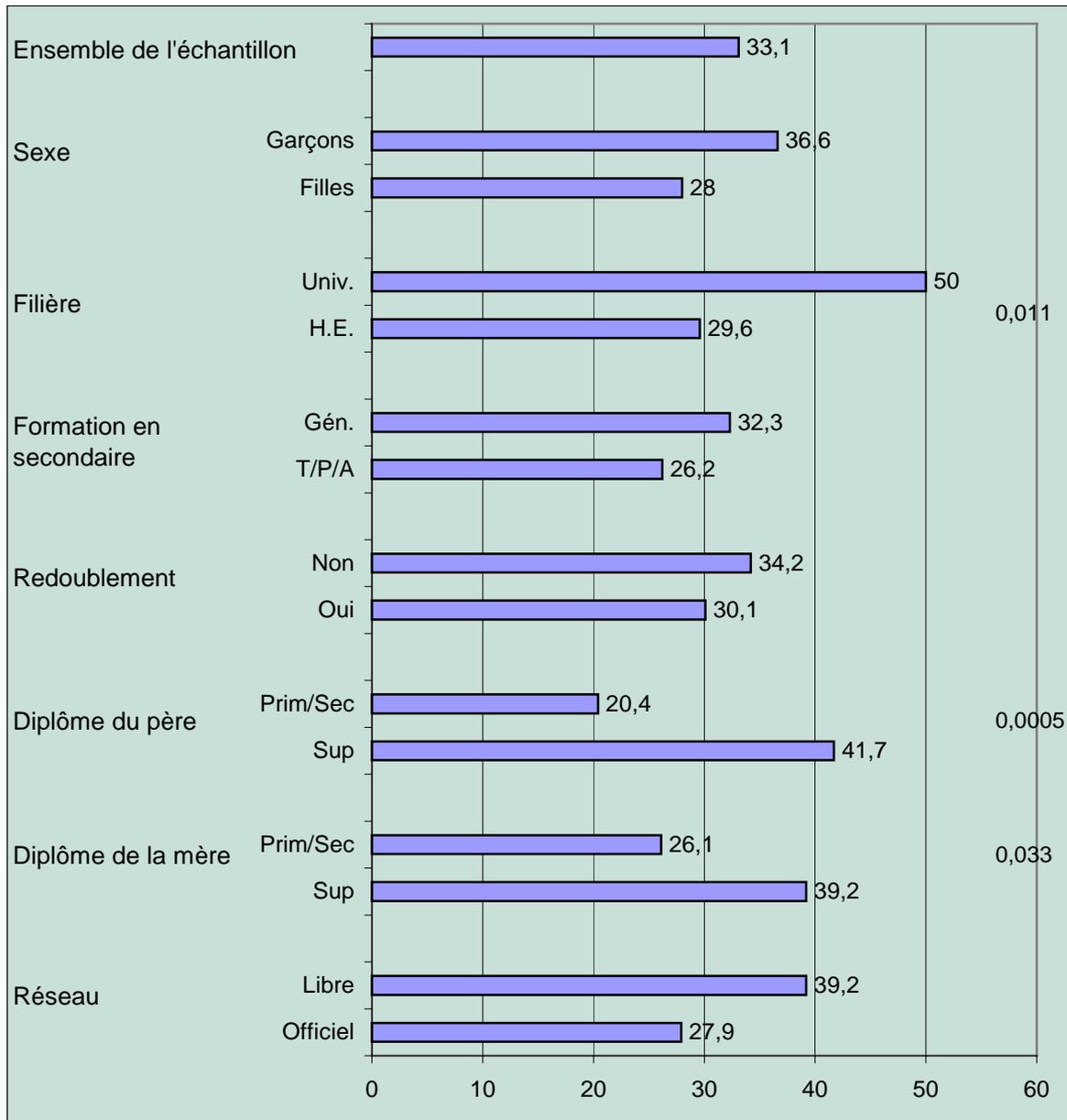
- le pourcentage d'étudiants pour lesquels l'enseignement de l'éducation physique ne constitue pas le projet professionnel prioritaire,
- le moment où leur décision a été prise,
- le métier choisi comme orientation professionnelle prioritaire,
- les autres orientations professionnelles mises en concurrence avec le métier choisi,
- les raisons qui les ont incité à choisir ce métier,
- les facteurs qui les ont amenés à ne pas vouloir devenir professeur d'éducation physique.

#### **9.5.1. Pourcentage d'étudiants pour lesquels l'enseignement de l'éducation physique ne constitue pas le projet professionnel prioritaire**

Un tiers des étudiants de dernière année ne souhaite pas s'engager dans une carrière pédagogique (Figure 9-14).

Cette nouvelle présentation des résultats éclaire encore plus distinctement les tendances déjà soulignées. Rappelons que les étudiants universitaires et ceux dont les parents ont réalisé des études supérieures sont significativement plus

nombreux à vouloir s'engager dans des orientations professionnelles autres que l'enseignement. Des différences dans le même sens se marquent à l'avantage des garçons et des étudiants inscrits dans le réseau libre. Les interprétations relatives à ces différences ont été présentées précédemment.



**Figure 9-14: Pourcentage d'étudiants pour lesquels l'enseignement de l'éducation physique ne constitue pas le projet professionnel prioritaire. Comparaison selon les diverses variables indépendantes**

### 9.5.2. Prise de la **décision**

Deux objectifs sont fixés :

- déterminer la proportion d'étudiants qui, avant de commencer leurs études supérieures, avaient choisi de s'engager dans un métier autre que l'enseignement de l'éducation physique,

- identifier le moment où s'est opéré ce choix lorsqu'il est survenu au cours des études.

Environ un tiers des garçons et des filles décide d'une orientation professionnelle avant le début de leurs études supérieures. Tandis que des proportions semblables et relativement faibles d'entre eux se décident au cours de la première année, les filles sont plus nombreuses à se décider en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année alors que les garçons optent davantage pour une évolution progressive. La différence enregistrée au niveau de cette catégorie atteint d'ailleurs le seuil de signification statistique (45,7% chez les garçons et 16,7% chez les filles).

Les étudiants des Hautes Ecoles sont plus nombreux à prendre leur décision au cours des deux premières années alors que les étudiants universitaires opèrent davantage ce choix en fin de formation (28 Vs 12,5% ;  $p = 0,026$ ). Ceci ne doit pas être étranger aux caractéristiques du début de formation à l'Université. En effet, les cours à caractère scientifique ne permettent pas aux étudiants universitaires de prendre conscience des activités professionnelles du domaine de l'éducation physique. Au contraire, dans les Hautes Ecoles, directement placés en contact avec des stages, les étudiants sont rapidement confrontés à la réalité de l'exercice d'un emploi (majoritairement à caractère pédagogique).

Aucune différence significative n'est mise en évidence dans la comparaison des étudiants selon le type d'études réalisées. Les étudiants ayant suivi une formation générale tendent à se répartir dans les différentes catégories alors que les étudiants ayant suivi une formation technique professionnelle ou artistique se regroupent dans trois catégories : avant le début des études supérieures, en 2<sup>ème</sup> année et dans le cadre d'une évolution progressive. Il est possible que la proportion importante de ces étudiants soit liée à une plus grande expérience du milieu professionnel. Ces étudiants sont généralement plus conscients du monde extrascolaire qui les entoure.

Nous retiendrons essentiellement la proportion très importante d'étudiants ayant connu l'échec dans leurs études secondaires et qui choisit son orientation professionnelle de manière progressive. Il est vraisemblable que ces étudiants paraissent assez hésitants par rapport au risque que représentent les emplois non traditionnels (non scolaires).

Les étudiants dont les parents n'ont pas effectué d'études supérieures tendent à s'engager relativement tôt dans un parcours hors enseignement. En revanche, leurs condisciples dont les parents ont effectué des études supérieures sont beaucoup plus nombreux à choisir une orientation professionnelle hors enseignement à partir de la 2<sup>ème</sup> année ou dans le cadre d'une évolution progressive.

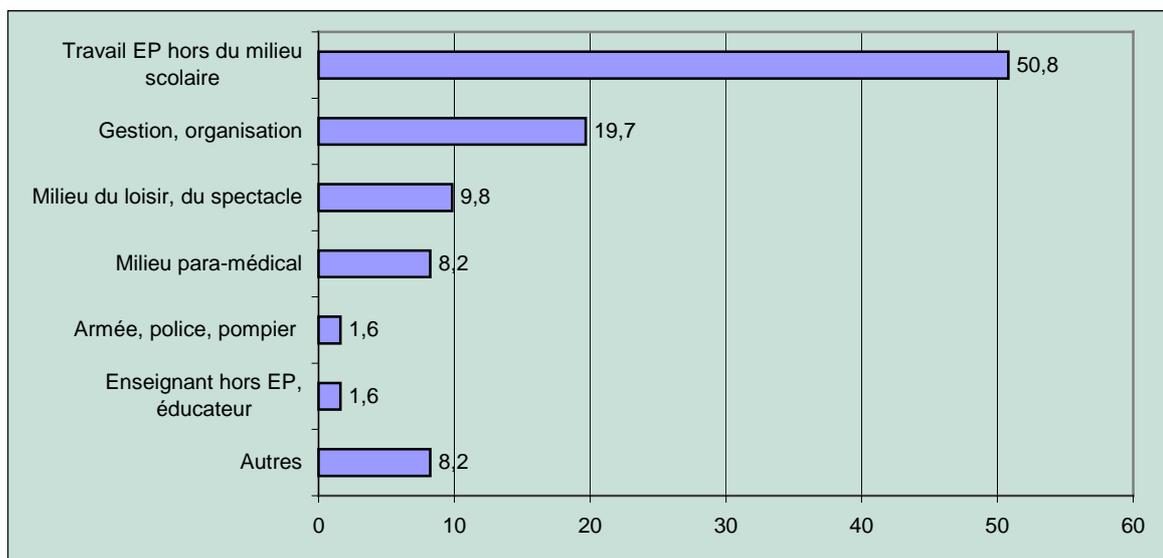
Paradoxalement, nous enregistrons des proportions nettement supérieures d'étudiants choisissant un parcours professionnel hors enseignement avant le début des études supérieures dans le groupe dont les parents possèdent le niveau de formation le plus élevé. Cette constatation paraît logique dans le sens où, faisant preuve de représentations plus favorables aux métiers hors enseignement,

ces étudiants développeraient avant leurs études des projets professionnels dans d'autres domaines. On peut croire à une influence du milieu familial.

Alors que les étudiants du réseau libre choisissent de s'orienter vers une activité professionnelle non pédagogique de manière progressive, leurs condisciples de l'enseignement officiel sont plus nombreux à formuler leur projet avant l'entrée dans les études supérieures ou au cours de la 2<sup>ème</sup> année.

### 9.5.3. Métier choisi comme orientation professionnelle prioritaire par les étudiants qui ne veulent pas prioritairement devenir professeur d'éducation physique

La moitié des étudiants envisage de travailler dans le domaine des activités physiques et sportives hors du milieu scolaire (Figure 9-15). De l'ordre d'un cinquième d'entre eux s'orienterait préférentiellement vers le domaine de la gestion et de l'organisation. Les milieux du loisir et du spectacle et le paramédical attirent chacun de l'ordre de 10% des étudiants. Il est surprenant de constater que moins de 2% des étudiants qui ont choisi d'exercer un métier hors de l'enseignement envisagent de rechercher un emploi dans un établissement scolaire. Ceci signifierait qu'ils tendent à rejeter toute forme d'activité professionnelle en milieu pédagogique. Par ailleurs, il est également possible qu'ils ne conçoivent pas que des spécialistes de l'éducation physique trouvent dans le domaine de l'enseignement des débouchés professionnels autres que celui de professeur d'éducation physique.



**Figure 9-15 : Orientations professionnelles des étudiants dont l'enseignement de l'éducation physique n'est pas le projet professionnel prioritaire. Ensemble de l'échantillon (%)**

#### 9.5.3.1. Analyse selon le **sexe**

Filles et garçons présentent un profil différent dans leurs choix de professions non pédagogiques. Toutefois, une seule différence s'avère significative : les activités paramédicales (20 Vs 0% ;  $p = 0,006$ ). Notons que les garçons tendent à être plus

attirés par des professions dans les activités physiques et sportives hors de l'école (centre de fitness, club sportif,...) et dans la gestion et l'organisation.

De leur côté, les filles privilégient le milieu du loisir et du spectacle, d'une part, et le milieu paramédical, d'autre part. Dans ce dernier cas, la différence entre les deux groupes est largement significative.

Les étudiants des Hautes Ecoles mentionnent une plus grande diversité d'orientations professionnelles prioritaires que leurs condisciples de l'Université. Ceux-ci envisagent majoritairement de travailler dans les activités physiques et sportives hors du milieu scolaire, nettement moins dans la gestion et l'organisation. Cette constatation est paradoxale lorsque l'on considère les objectifs différents des formations. En effet, par mission ministérielle (décret), la formation dans les Hautes Ecoles doit être essentiellement axée sur les compétences pédagogiques alors que dans les Universités, les programmes sont nettement plus diversifiés. Dans le cas des activités scolaires, il est probable que les futurs AESI aient pris conscience des possibilités qui s'offraient à eux de travailler comme éducateurs. Leurs expériences de stages et les contacts répétés avec les professeurs ne seraient pas étrangers à cette tendance. Aucune différence n'atteint toutefois un seuil de probabilité acceptable.

Aucune des différences relevées dans l'analyse selon le type d'enseignement suivi lors des études secondaires, n'atteint le seuil de signification. Néanmoins, plus de la moitié des propositions émanant d'étudiants issus du général concerne un travail dans le domaine des activités physiques et sportives hors du milieu scolaire. Cette proportion est nettement plus basse dans le groupe d'étudiants issus des formations technique, professionnelle ou artistique. Ces derniers proposent par contre plus souvent des activités dans le domaine de la gestion et de l'organisation.

#### 9.5.3.2. Analyse selon le **redoublement** dans le **secondaire**

Aucune différence notable n'est mise en évidence dans cette analyse selon que l'étudiant a ou non redoublé une ou plusieurs fois durant ses études secondaires.

#### 9.5.3.3. Analyse selon le **niveau d'études du père et de la mère**

Aucune tendance claire ne se dégage de la comparaison des étudiants. Il est toutefois surprenant de constater que les propositions visant à s'engager dans des orientations professionnelles associées à des services publics, tels que l'armée, la police et les corps de pompier proviennent d'étudiants dont les parents ont effectué des études supérieures.

#### 9.5.3.4. Analyse selon le **réseau** d'enseignement fréquenté

La répartition des propositions de projet professionnel prioritaire ne diffère pas de manière significative entre les groupes constitués d'étudiants du réseau libre ou officiel. Ces derniers tendent à répartir leurs réponses dans un plus grand nombre de catégories. Le travail dans les activités physiques et sportives hors du milieu scolaire concerne pratiquement six réponses sur dix chez les étudiants du réseau

libre pour quatre réponses sur dix dans le réseau officiel. Ceux-ci évoquent plus de propositions relatives à la gestion et à l'organisation.

Huit pour cent des étudiants qui choisissent un projet professionnel autre que l'enseignement de l'éducation physique ne savent pas exactement dans quelle direction ils souhaitent s'engager (Figure 9-16). Ceci signifie vraisemblablement qu'ils n'apprécient pas les activités pédagogiques sans avoir nécessairement développé un projet particulier. Deux cas de figure pourraient se présenter :

- ils hésitent entre plusieurs projets et leurs priorités restent floues,
- ils n'expriment pas de préférence au départ et suivront la loi du marché de l'emploi.

Aucune différence significative n'a pu être mise en évidence entre les groupes envisagés. Toutefois, nous retiendrons que (Figure 9-16) :

- les garçons sont nettement plus nombreux que les filles à ne pas avoir de projet. Les garçons marquent une propension à diversifier les activités professionnelles. Généralement, les filles tendent à réagir moins directement aux sollicitations multiples. Elles peuvent éventuellement se permettre plus facilement qu'un garçon (« chef de famille ») d'attendre l'emploi qu'elles souhaitent obtenir,
- les étudiants des Hautes Ecoles sont légèrement plus nombreux que leurs condisciples universitaires à ne pas avoir de projet professionnel bien défini. La difficulté de trouver un emploi pourrait expliquer l'indécision de ces étudiants,
- alors que les étudiants ayant suivi une formation secondaire technique, professionnelle ou artistique ne mentionnent jamais cette catégorie, leurs condisciples du général la mentionnent à raison de 9%. Pour être cohérents avec les explications proposées précédemment, ceci pourrait correspondre à un souci de stabilité invoquée comme caractéristique des premiers,
- aucune différence marquante n'est mise en évidence dans la comparaison selon le redoublement,
- les étudiants dont les parents ont effectué des études de niveau primaire ou secondaire sont plus nombreux à hésiter,
- les étudiants du réseau officiel sont plus probablement nombreux à répondre qu'ils ne savent pas quelle orientation professionnelle choisir.

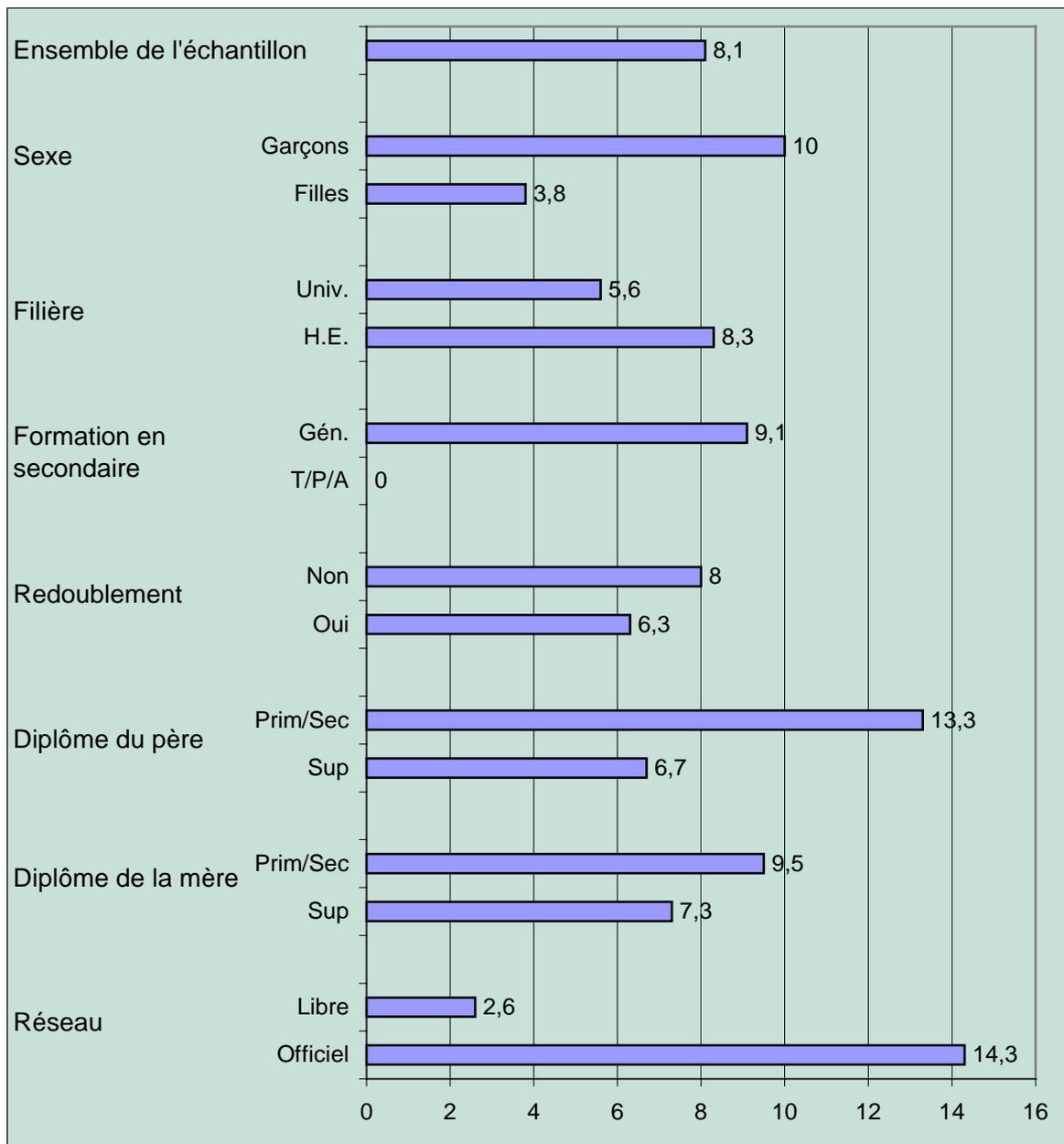
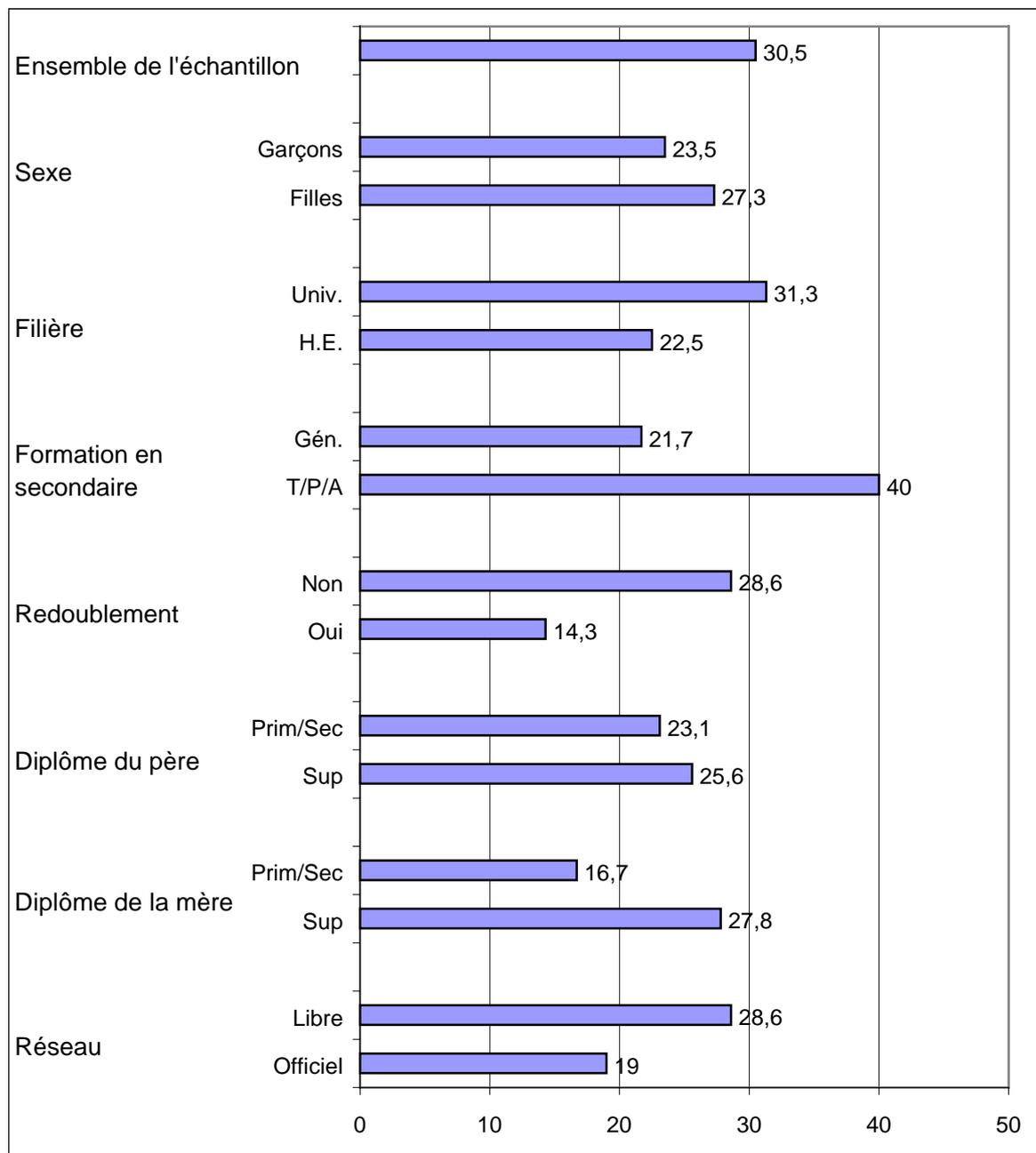


Figure 9-16 : Proportions d'étudiants ne sachant pas dans quelle orientation professionnelle ils veulent s'engager

#### 9.5.4. Concurrence entre le métier choisi et d'autres orientations professionnelles

Pour 30% de l'ensemble de l'échantillon, le métier choisi en dehors de la filière pédagogique ne souffrait d'aucune concurrence (Figure 9-17). Ceci souligne la relative détermination des étudiants qui ont opté pour une orientation professionnelle non pédagogique. Cette proportion varie de 14,3% chez les étudiants qui ont redoublé dans le secondaire à 40% chez les étudiants ayant suivi une formation technique, professionnelle ou artistique. Les valeurs reportées dans la figure 1-17 sont logiquement inversées par rapport à celles relatives à la proportion

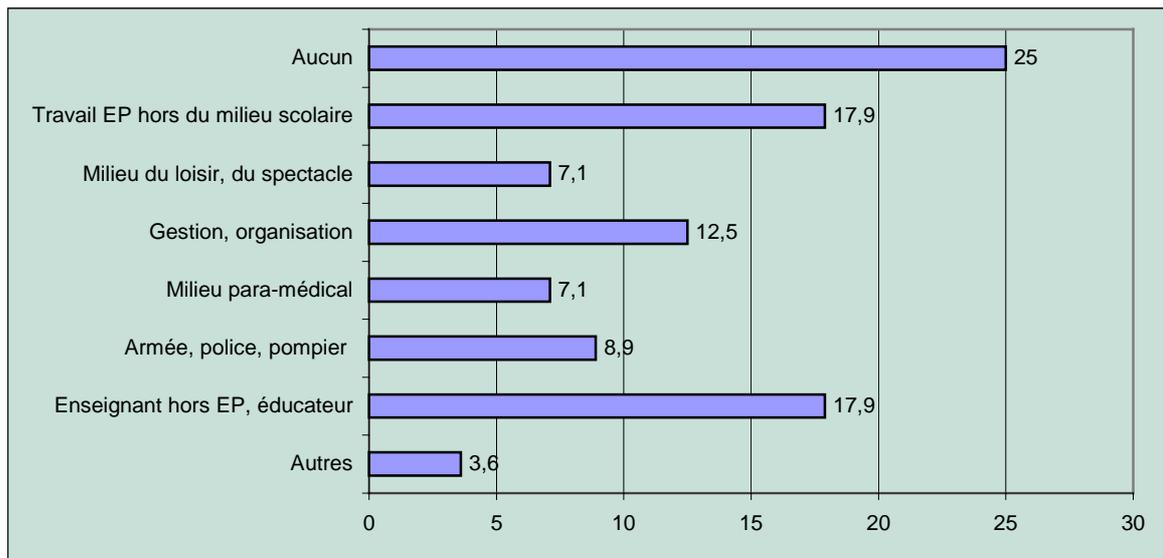
d'étudiants qui hésitent. Ceci permet de considérer que les étudiants ont répondu de manière cohérente aux questions posées.



**Figure 9-17 : Proportions d'étudiants ayant choisi exclusivement un autre métier que l'enseignement en éducation physique (%)**

En ce qui concerne la distribution des orientations professionnelles concurrençant le métier choisi, les valeurs présentées dans cette partie du texte correspondent aux proportions de réponses classées dans chaque catégorie calculées sur l'ensemble des réponses indiquant que l'étudiant a bien un projet professionnel particulier (Figure 9-18). Il apparaît que le travail dans le domaine des activités physiques et sportives hors du milieu scolaire et des fonctions dans l'enseigne-

ment comme professeur d'éducation physique, éducateur ou professeur d'une autre discipline, constituent les deux orientations professionnelles les plus fréquemment mentionnées. La comparaison de l'importance quantitative de chaque catégorie d'orientation professionnelle concurrente, selon les différents groupes envisagés, ne donne lieu qu'à une différence significative. Elle concerne le travail dans le domaine des activités physiques et sportives hors du milieu scolaire dans la comparaison selon le diplôme du père. Les étudiants dont le père possède un diplôme de l'enseignement primaire ou secondaire sont plus nombreux à mentionner cette catégorie que leurs condisciples (50 Vs 17,2% ;  $p = 0,048$ ).

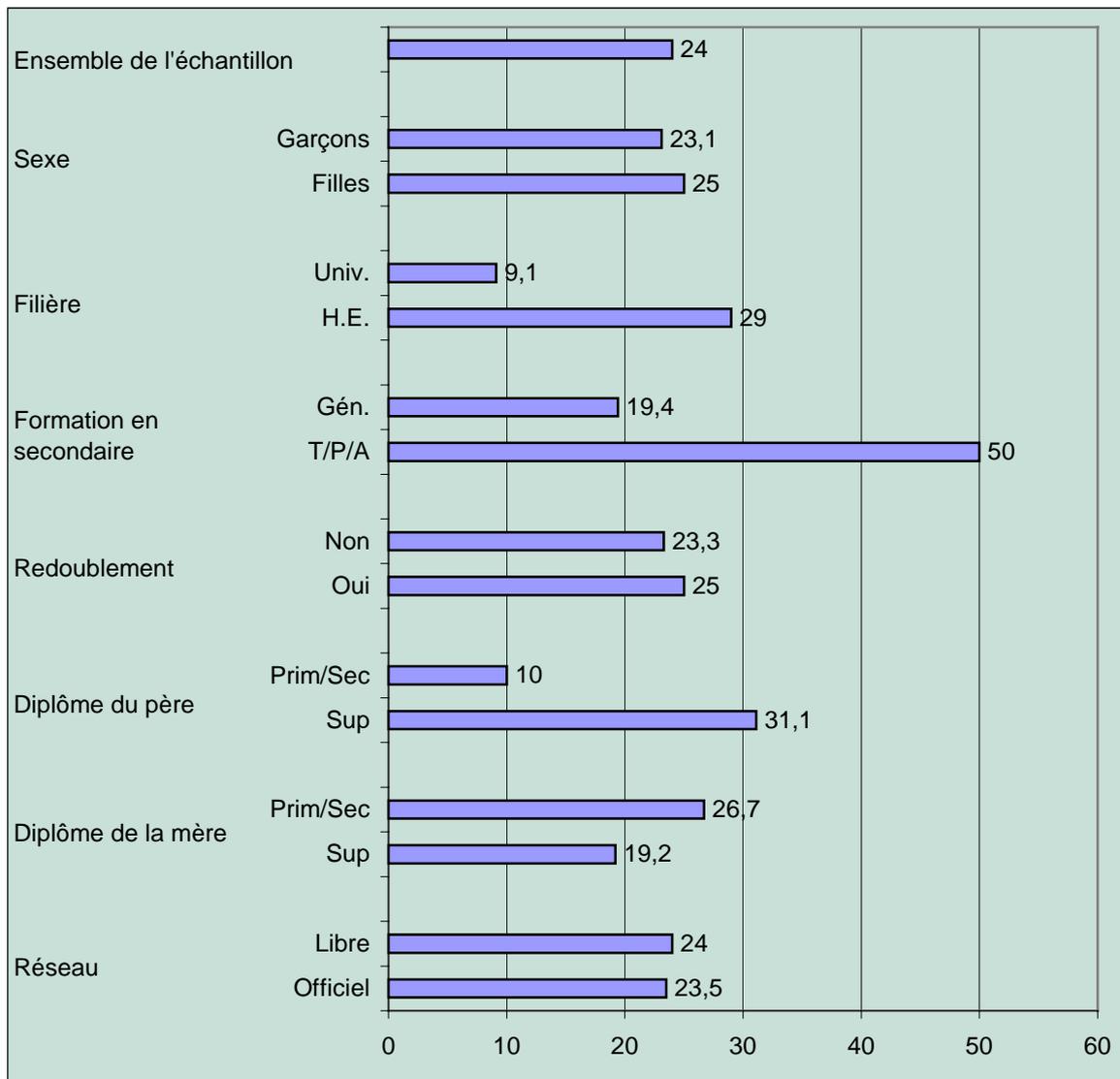


**Figure 9-18 : Orientations professionnelles concurrentant le métier choisi. Ensemble de l'échantillon (%)**

Afin d'alléger le texte, nous avons choisi de présenter essentiellement les valeurs relatives à la catégorie enseignement. En effet, cette dernière permet de considérer que l'étudiant a hésité entre le métier qu'il a finalement choisi et cette orientation professionnelle pédagogique.

Le pourcentage de réponses en relation avec l'enseignement représente pratiquement un quart des réponses (Figure 9-19). Si aucune différence marquante n'apparaît dans la comparaison en fonction du sexe, de plus nettes variations se distinguent selon la filière, le type de formation suivie dans le secondaire et le diplôme du père. Nous remarquons ainsi que les étudiants des Hautes Ecoles restent cohérents avec les résultats précédents. Ceci reste logique dans l'orientation pédagogique du programme des Hautes Ecoles. La comparaison en fonction du type d'enseignement suivi dans le secondaire concorde également avec les résultats précédents dans le sens où les étudiants qui ont suivi une formation secondaire technique, professionnelle ou artistique évoquent fréquemment cette catégorie. Il est plus surprenant de constater que les étudiants dont le père a effectué des études supérieures proposent trois fois plus souvent cette orientation professionnelle que leurs condisciples. En effet, nous avons remarqué à plusieurs reprises que les étudiants dont les parents n'avaient pas un niveau de formation supérieure tendaient à rechercher de manière préférentielle des carrières réputées

pour leur stabilité, même si leur « statut social » est généralement moins bien considéré.



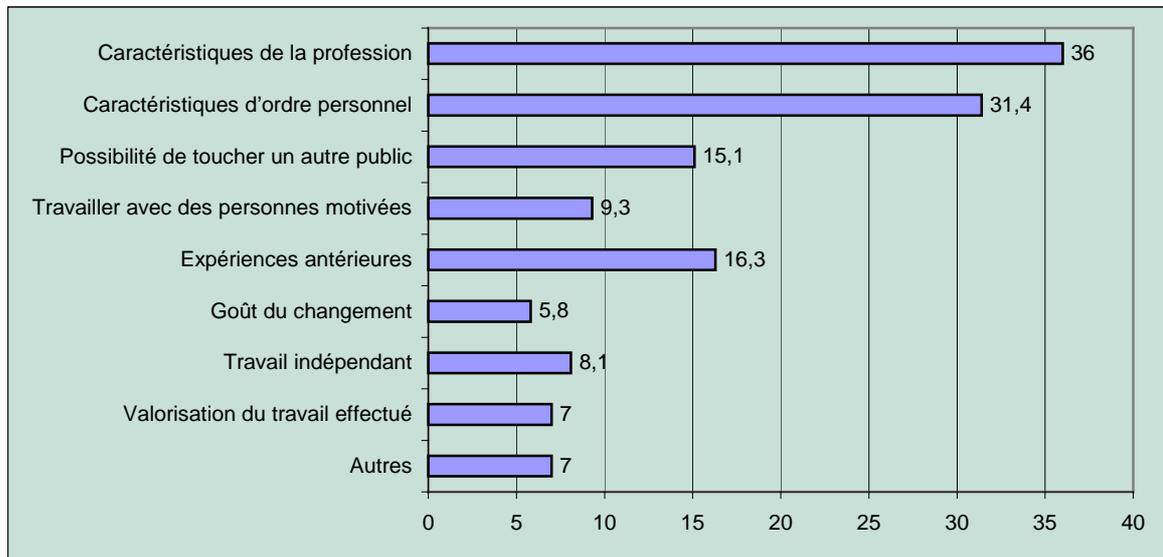
**Figure 9-19 : Importance quantitative de la catégorie « Enseignement ».**  
**Comparaison entre les différents groupes (%)**

Les analyses selon le sexe et selon le type d'enseignement suivi lors des études secondaires et selon que l'étudiant a ou non redoublé une ou plusieurs fois durant ses études secondaires ne donnent lieu à aucune différence significative. Pareillement, les analyses selon le niveau d'études du père et de la mère (primaire et/ou secondaires Vs études supérieures) et selon le réseau d'enseignement fréquenté ne montrent pas de différence significative à l'exception du travail hors du milieu scolaire souhaité par les étudiants dont le père n'a pas effectué des études supérieures.

#### 9.5.5. Raisons principales du choix du métier

Les motifs évoqués par les étudiants pour expliquer leur choix d'un métier non pédagogique font l'objet de cette partie du texte. La **Figure 9-20** illustre la répartition

des différentes catégories. Les caractéristiques de la profession choisie ainsi que les caractéristiques d'ordre personnel sont mentionnées par plus de 30% des étudiants interrogés.



**Figure 9-20 : Motifs associés au choix d'une autre profession que l'enseignement comme orientation professionnelle prioritaire. Ensemble de l'échantillon**

Les deux catégories apparaissent chez une majorité de garçons : « Caractéristiques de la profession » (41,1%) et « Caractéristiques d'ordre personnel » (25%). Les filles privilégient également ces réponses mais en ordre inverse, les caractéristiques d'ordre personnel arrivant largement en tête (43,3%) et celles de la profession en seconde place (26,7%). Dans cette comparaison, notons également qu'une proportion plus importante de filles mentionne la possibilité de toucher un autre public (30 Vs 7,1% ;  $p = 0,05$ ).

Dans l'analyse selon la filière, aucune différence n'est significative. La fréquence des catégories est pratiquement parallèle dans les deux groupes. Nous n'enregistrons qu'une légère inversion entre l'importance quantitative des catégories « Expérience antérieure » qui est présente plus fréquemment chez les étudiants universitaires (27,3 Vs 12,5%) et « Possibilité de toucher un autre public » qui est plus fréquemment relevée chez les étudiants des Hautes Ecoles (17,2% Vs 9,1%).

La catégorie « Possibilité de toucher un autre public » apparaît également plus souvent chez les étudiants issus des formations technique, professionnelle ou artistique (33,3 Vs 11,3% ;  $p = 0,03$ ) (Tableau 9-7). Les autres différences n'atteignent pas un seuil de signification acceptable. Néanmoins, notons que la présence des catégories est identifiée selon un schéma parallèle avec une inversion entre les deux premières catégories : les étudiants ayant suivi une formation générale proposent davantage de réponses en relation avec les caractéristiques de la profession (39,4 Vs 20%) tandis que leurs condisciples mentionnent plus fréquemment des caractéristiques d'ordre personnel (40 Vs 29,6%).

Tableau 9-7

Raisons principales d'exercer ce métier	Enseignement secondaire		
	Enseignement général %	Enseignement technique professionnel artistique %	p
Caractéristiques de la profession	39,4	20,0	
Caractéristiques d'ordre personnel	29,6	40,0	
Expériences antérieures	18,3	6,7	
Possibilité de toucher un autre public	11,3	33,3	*
Travailler avec des personnes motivées	8,5	13,3	
Valorisation du travail effectué	8,5	0,0	
Goût du changement	7,0	0,0	
Travail indépendant	7,0	13,3	
Autres	7,0	6,7	

#### 9.5.5.1. Analyse selon que l'étudiant a ou non redoublé une ou plusieurs fois durant ses études secondaire

Aucune différence n'est significative. Toutefois, les étudiants qui n'ont pas redoublé dans le secondaire mentionnent plus fréquemment des caractéristiques d'ordre personnel pour justifier leur choix d'une orientation professionnelle autre que l'enseignement (35,9 Vs 18,2%). En ce qui concerne les autres catégories, il existe un parallélisme entre les deux groupes.

#### 9.5.5.2. Analyse selon le niveau d'études du père et de la mère (primaire et/ou secondaires Vs études supérieures)

Si nous ne relevons aucune différence en fonction du diplôme du père, il convient de noter que les étudiants dont la mère a effectué des études supérieures proposent une plus grande diversité de réponses que leurs condisciples. Ces derniers proposent plus de réponses en relation avec les caractéristiques de la profession (44,8 Vs 33,3%). Les étudiants de l'autre groupe évoquent davantage des caractéristiques d'ordre personnel (39,2 Vs 17,2% ;  $p = 0,042$ ).

Les étudiants du réseau libre sont presque systématiquement plus nombreux à évoquer chaque catégorie de réponse (Tableau 9-8). Notons les différences concernant les caractéristiques d'ordre personnel (38,3 Vs 23,1%), le fait de travailler avec des personnes motivées (14,9 Vs 2,6% ;  $p = 0,05$ ), la valorisation du travail effectué (10,6 Vs 2,6%) et d'autres motifs (12,8 Vs 0% ;  $p = 0,021$ ).

Tableau 9-8

Raisons principales d'exercer ce métier	Réseau		
	Libre %	Officiel %	p
Caractéristiques d'ordre personnel	38,3	23,1	
Caractéristiques de la profession	36,2	35,9	
Expériences antérieures	17	15,4	
Possibilité de toucher un autre public	14,9	15,4	
Travailler avec des personnes motivées	14,9	2,6	*
Valorisation du travail effectué	10,6	2,6	
Travail indépendant	8,5	7,7	
Goût du changement	6,4	5,1	
Autres	12,8	0,0	*

#### 9.5.6. Importance accordée à des éléments qui ont influencé le choix des étudiants de ne pas enseigner l'éducation physique

Quatre groupes d'éléments furent envisagés. Ils étaient présentés aux étudiants sous forme de listes regroupant distinctement des aspects :

- d'ordre personnel,
- liés aux élèves,
- liés à un manque de compétence,
- liés à la pratique de la profession.

Pour chaque variable indépendante prise en considération dans cette étude, nous présenterons les résultats relatifs à chacune de ces listes. Dans un cinquième temps, nous proposerons une synthèse des résultats concernant l'identification par les étudiants des variables les plus importantes dans chaque groupe d'éléments.

##### 9.5.6.1. Ensemble des étudiants

###### 9.5.6.1.1. Aspects d'ordre personnel

A l'exception de l'item « Autre activité professionnelle plus attractive » (5,2/6), toutes les propositions portant sur ces dernières ne sont pas considérées comme importantes. En effet, les étudiants ne leur accordent qu'une importance moyenne variant de 1,30 à 2,07/6.

###### 9.5.6.1.2. Aspects liés aux élèves

Les étudiants soulignent l'existence de deux types de problèmes majeurs que l'on retrouve également parmi les difficultés évoquées par les professeurs d'éducation physique du secondaire: le manque de motivation des élèves (4,26/6) et leur manque de respect (4,08). Leur faible niveau d'habileté et l'excès de violence paraissent moins préoccupants (< 3/6).

## 9.5.6.1.3. Aspects liés à un manque de compétence

Les étudiants ne paraissent pas rejeter l'enseignement pour leur propre manque de compétences pédagogiques. En effet, l'importance accordée à toutes les propositions s'avère inférieure ou égale à 2,1/6.

## 9.5.6.1.4. Aspects liés à la pratique de la profession

Le degré d'importance de seulement trois propositions formulées dans cette liste avoisine la valeur de 3/6 (« Manque de reconnaissance du professeur d'éducation physique », 3,32 ; « Manque de débouchés professionnel », 3,02 ; « Salaire pas assez élevé », 2,94). Il apparaît clairement que la profession d'enseignant souffre d'une image peu valorisante chez un nombre non négligeable d'étudiants.

9.5.6.2. Analyse selon le **sexe**

L'importance attribuée par les filles aux quatre éléments relatifs aux aspects liés aux élèves est systématiquement supérieure à celle accordée par les garçons (Tableau 9-9). Trois des items diffèrent significativement : « Manque de motivation des élèves », « Elèves non respectueux » et « Elèves trop violents ». Les filles paraissent particulièrement sensibles à ce type d'éléments. Nous pouvons rapprocher cette constatation d'un souhait, exprimé dans une autre partie du questionnaire, d'établir des relations positives avec les élèves.

Tableau 9-9

Degré d'importance des éléments à la base du choix de ne pas vouloir enseigner Aspects liés aux élèves	Sexe		
	♂ Max/6	♀ Max/6	p
Manque de motivation des élèves	3,94	4,73	*
Elèves non respectueux	3,64	4,69	**
Elèves trop violents	2,28	3,5	***
Niveau trop faible des élèves	2,19	2,62	

Le degré d'importance accordé par les deux groupes d'étudiants aux éléments associés au manque de compétence est assez faible (Tableau 9-10). Les filles accordent toutefois légèrement plus d'importance à chaque item que les garçons. Deux différences significatives sont mises en évidence. Elles concernent le manque de capacité d'animation sportive et récréative et la mauvaise gestion de groupe.

Tableau 9-10

Degré d'importance des éléments à la base du choix de ne pas vouloir enseigner Aspects liés à un manque de compétence	Sexe		
	♂ Max/6	♀ Max/6	p
Manque d'imagination, de créativité	1,92	2,12	

Degré d'importance des éléments à la base du choix de ne pas vouloir enseigner Aspects liés à un manque de compétence	Sexe		
	♂ Max/6	♀ Max/6	p
Incapacité à gérer la violence à l'école	1,86	2,08	
Difficulté durant les stages en milieu scolaire	1,72	2,64	
Difficulté de transmettre un savoir	1,72	2,23	
Manque de capacités d'animation sportives et récréatives	1,5	2,04	*
Mauvaise relation avec les élèves	1,42	1,62	
Mauvaise gestion de groupe	1,39	2,08	**

En ce qui concerne les aspects liés à la pratique de la profession, aucune différence particulière n'est enregistrée entre garçons et filles. Notons toutefois que les filles accordent davantage d'importance que les garçons à leurs propres suggestions (catégorie « Autres »).

Lorsqu'on les interroge sur les éléments qu'ils considèrent comme les plus importants, les étudiants identifient parmi les aspects d'ordre personnel la présence d'une autre activité professionnelle plus attractive (Tableau 9-11). Elle représente 93,9 et 96,2% des réponses chez les garçons et les filles. Dans les deux groupes, de l'ordre de six étudiants sur dix identifient le manque de motivation des élèves comme l'élément déterminant lié à leurs caractéristiques. Le deuxième élément relève de ce que les élèves sont considérés comme peu respectueux (environ un tiers des réponses dans les deux groupes). L'incapacité à gérer la violence à l'école se classe en tête des éléments les plus importants (37 et 31,6% chez les garçons et les filles). Par ailleurs, les garçons mentionnent plus fréquemment le manque d'imagination et de créativité (22,2 Vs 5,3%) tandis que les filles soulignent les difficultés rencontrées durant les stages en milieu scolaire (42,1 Vs 7,4% ;  $p = 0,007$ ). Parmi les aspects liés à la pratique de la profession, nous notons dans les deux groupes que quatre étudiants sur dix proposent le manque de reconnaissance sociale de la fonction de professeur d'éducation physique. Il n'est pas étonnant de constater qu'ils mentionnent le manque de reconnaissance d'une profession pour expliquer le fait qu'ils ne la choisissent pas comme projet professionnel prioritaire. Le statut actuel de l'enseignement représente un élément qui ne motive pas à s'engager dans cette voie. Par ailleurs, les filles mentionnent significativement plus la présence d'un trop grand nombre de préparations de cours (13 Vs 0% ;  $p = 0,038$ ).

#### 9.5.6.3. Analyse selon la filière

Les étudiants universitaires accordent significativement plus d'importance à des questions d'ordre personnel telles que des capacités sportives (1,87 Vs 1,42/6 ;  $p = 0,01$ ) et une condition physique insuffisantes (1,69 Vs 1,28/6 ;  $p = 0,01$ ) (Tableau 9-11). Il est possible que, confrontés à des adolescents terminant les humanités, ils rencontrent plus de difficultés à s'affirmer face aux élèves que leurs condisciples stagiaires dans les Hautes Ecoles qui s'adressent plus généralement à des élèves plus jeunes.

Tableau 9-11

Degré d'importance des éléments à la base du choix de ne pas vouloir enseigner <b>Aspects d'ordre personnel</b>	Filière		
	Universités Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p
Autre activité prof plus attractive	5,12	5,22	
Conseil d'un tiers	2,62	1,8	
Manque de patience	2	2,09	
Manque de dynamisme	2	1,77	
Capacités sportives insuffisantes	1,87	1,42	**
Manque d'autorité	1,81	1,61	
Condition physique insuffisante	1,69	1,28	*
Diminution de ma passion pour le sport	1,6	1,41	

Aucune différence significative n'apparaît entre les étudiants suivant les deux filières à propos des aspects liés aux élèves.

Les étudiants universitaires accordent plus d'importance aux aspects liés au manque de compétence (Tableau 9-12). Ainsi et de manière significative, ils soulignent des problèmes personnels d'incapacité à gérer la violence à l'école, d'un manque de capacité d'animation sportive et récréative, d'une mauvaise gestion de groupe et de relations médiocres avec les élèves. Ces difficultés peuvent être mises au compte d'une formation moins poussée sur le plan pédagogique, notamment un nombre inférieur d'heures de stages. Les étudiants des Hautes Ecoles ont l'occasion de développer davantage leurs compétences pédagogiques grâce à des expériences sur le terrain. Par ailleurs, ils sont également confrontés à des élèves nettement moins problématiques que ceux dont s'occupent les étudiants universitaires. On constate en effet davantage de problèmes de discipline dans les groupes d'adolescents plus âgés (Piéron & Emonts, 1988). Ces derniers sont également généralement moins motivés à l'égard du cours d'éducation physique que leurs cadets (Delfosse, Ledent, Carreiro da Costa, Telama, Almond, Cloes & Piéron, 1997).

Tableau 9-12

Degré d'importance des éléments à la base du choix de ne pas vouloir enseigner <b>Aspects liés à un manque de compétence</b>	Filière		
	Universités Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p
Incapacité à gérer la violence à l'école	2,41	1,78	*
Difficulté de transmettre un savoir	2,24	1,82	
Manque d'imagination, de créativité	2,24	1,91	
Manque de capacités d'animation sportives et récréatives	2,24	1,53	**
Difficulté durant les stages en milieu scolaire	2,12	2,09	
Mauvaise gestion de groupe	1,94	1,58	*

Degré d'importance des éléments à la base du choix de ne pas vouloir enseigner Aspects liés à un manque de compétence	Filière		
	Universités Max/6	Hautes Ecoles Max/6	p
Mauvaise relation avec les élèves	1,88	1,36	*

Si l'on excepte l'importance significativement plus marquée que les étudiants accordent aux risques de blessures à long terme (2,59 Vs 1,42/6 ;  $p = 0,004$ ), il n'existe que peu de différences entre les deux groupes dans les aspects liés à la pratique de la profession. Il est possible que les notions de traumatologie du sport et des connaissances scientifiques plus poussées que les étudiants universitaires reçoivent au cours de leur formation les incitent à plus de prudence par rapport à leur avenir personnel sur le plan de la santé.

Dans les aspects liés aux compétences pédagogiques, il n'existe que peu de différences mises en évidence entre les catégories considérées comme les plus importantes par les deux groupes. Toutefois, les étudiants universitaires choisissent plus fréquemment le manque de capacité d'animation sportive et récréative, ainsi que les relations médiocres avec les élèves que leurs condisciples. En revanche, ceux-ci mentionnent plus fréquemment un manque d'imagination et de créativité et des difficultés rencontrées durant les stages en milieu scolaire. Les étudiants universitaires sont les seuls à retenir les risques de blessure à long terme et d'autres aspects liés à la pratique de la profession (11,8 Vs 0% ;  $p = 0,033$ ). Les étudiants des Hautes Ecoles signalent davantage le manque de débouchés professionnels, un salaire insuffisant et des possibilités limitées de promotion parmi les éléments les plus importants les ayant incités à ne pas souhaiter s'engager dans une carrière liée à l'enseignement.

#### 9.5.6.4. Analyse selon le type d'enseignement suivi lors des **études secondaires**

Elle ne dégage aucune différence significative dans les différents aspects envisagés. Toutefois, bien que les différences ne soient pas significatives sur le plan statistique, le degré d'importance accordé par les étudiants ayant suivi une formation générale dans le secondaire, est supérieur pour chaque item relatif aux différents éléments associés aux aspects liés aux élèves. Il est possible de considérer que les étudiants ayant suivi la formation technique, professionnelle ou artistique puissent être mieux accoutumés aux caractéristiques des élèves quand on estime qu'ils puisent dans leurs expériences personnelles pour mieux connaître le milieu actuel des classes.

Parmi les propositions les plus importantes, il est étonnant de constater que les étudiants ayant suivi des formations technique, professionnelle ou artistique soient significativement plus nombreux à pointer la présence d'élèves trop violents dans les classes comme un des éléments les incitant à rejeter l'enseignement comme projet professionnel prioritaire (25 Vs 3,9% ;  $p = 0,031$ ). Les incidents de discipline y sont plus fréquents que dans le général. Les étudiants qui ont suivi une forma-

tion technique, professionnelle ou artistique seraient peut-être plus conscients de ce qui les attend à l'avenir)

Ceci est en contradiction avec ce qui a été mis en évidence précédemment. En revanche, nous notons que les étudiants ayant suivi une formation générale proposent plus fréquemment des problèmes associés à des difficultés rencontrées lors des stages en milieu scolaire comme un élément déterminant de leur rejet de l'enseignement. Leurs condisciples ayant suivi des filières technique, professionnelle ou artistique choisissent plus fréquemment les difficultés de transmettre un savoir, le manque d'imagination et de créativité. Il est possible que les étudiants issus du technique, professionnel ou artistique puissent mieux profiter de leurs expériences personnelles pour gérer les difficultés rencontrées dans les classes. En revanche, ils paraissent être beaucoup plus perturbés par les contenus d'enseignement. Ceci peut être rapproché d'une formation cognitive moins poussée. En ce qui concerne les aspects liés à la pratique de la profession, les étudiants ayant suivi une formation générale choisissent plus fréquemment le manque de reconnaissance du professeur d'éducation physique et le manque de débouchés professionnels comme un élément important de leur rejet ; à l'opposé, leurs condisciples sont plus nombreux à sélectionner les possibilités de promotion réduite (30 Vs 44,3% ;  $p = 0,012$ ).

#### 9.5.6.5. Analyse selon le **redoublement** dans le **secondaire**

Le degré d'importance accordé aux différents éléments liés aux aspects d'ordre personnel par les étudiants qui n'ont pas redoublé est toujours supérieur à celui de leurs condisciples. A l'exception de l'intervention d'une autre activité professionnelle plus attractive, nous pouvons considérer qu'ils seraient plus critiques par rapport à eux mêmes que ceux qui ont déjà connu un échec au cours du secondaire.

Si aucune différence n'est significative, il est intéressant de noter que les étudiants qui ont doublé dans le secondaire accordent une importance très limitée aux facteurs « élèves trop violents » et « niveau trop faible des élèves ». Leurs condisciples ayant réussi sans problème dans le secondaire mentionnent également un degré d'importance supérieur en ce qui concerne le manque de respect des élèves. On peut se demander si les étudiants qui ont redoublé dans le secondaire présentent un degré d'exigence moindre que leurs condisciples.

Le degré d'importance accordé aux différents items associés à un manque de compétence par les élèves n'ayant pas redoublé est supérieur à celui de leurs condisciples. Néanmoins, aucune différence significative n'est toutefois mise en évidence.

Parmi les aspects liés à la pratique de la profession, aucune différence significative n'est mise en évidence entre les deux groupes. Soulignons le degré d'importance supérieur que les étudiants qui n'ont pas redoublé dans le secondaire accordent au manque de reconnaissance sociale du professeur d'éducation physique (3,47 Vs 2,77/6). Ils accordent aussi nettement plus d'importance à un problème de formation insuffisante et à la présence de trop de prépa-

rations de cours. De leur côté, les étudiants qui ont redoublé dans le secondaire donnent plus d'importance au manque de débouchés professionnels et à d'autres facteurs qu'ils ont identifiés personnellement.

Si l'on excepte une proportion supérieure d'étudiants ayant redoublé mentionnant un salaire trop peu élevé comme un des éléments associés à leur rejet de l'enseignement comme projet professionnel prioritaire (25 Vs 0% ;  $p = 0,001$ ), aucune différence significative n'est relevée entre les deux groupes. Notons toutefois que le manque de motivation des élèves comme facteur parmi les plus importants du rejet de l'enseignement est cité par tous les étudiants : sept sur dix parmi ceux qui ont redoublé dans le secondaire et plus de 55% des autres.

#### 9.5.6.6. Analyse selon le **niveau d'études des parents**

Aucune différence significative ne peut être relevée pour la comparaison portant sur le niveau de formation de la mère. La seule différence significative apparaît pour l'élément le moins important chez le père : le conseil d'un tiers.

Il est probable que les parents ayant effectué des études supérieures encouragent leurs enfants à s'engager dans des activités professionnelles plus représentatives que l'enseignement. Les autres éléments proposés ne diffèrent pratiquement pas.

Si aucune différence significative n'est mise en évidence, nous retiendrons toutefois que les étudiants dont le père n'a pas effectué d'études supérieures mentionnent un degré d'importance supérieur en ce qui concerne le manque de motivation des élèves et la présence d'élèves peu respectueux.

Les étudiants dont le père possède un diplôme de l'enseignement supérieur accordent un degré d'importance supérieur au manque de capacité d'animations sportives et récréatives et à la mauvaise relation avec les élèves. Ces deux différences sont significatives pour  $p = 0,028$ . Il est surprenant de constater que ces étudiants accordent un degré plus important aux difficultés de transmettre un savoir et à des problèmes de mauvaise gestion du groupe.

Les différences enregistrées parmi les aspects liés à la pratique de la profession sont relativement peu importantes. Signalons toutefois que les étudiants dont le père a obtenu un diplôme du supérieur accordent plus d'importance à la moindre reconnaissance sociale accordée aux professeurs d'éducation physique (3,49 Vs 3/6).

Parmi les éléments considérés parmi les plus importants par les étudiants dont le père ne possède pas de diplôme de l'enseignement supérieur, retenons le manque de débouchés professionnels (41,7 Vs 13,2%). Leurs condisciples mettent surtout en évidence le manque de reconnaissance du professeur d'éducation physique (47,4 Vs 25%). La comparaison des éléments identifiés comme les plus importants en fonction du diplôme de la mère permet de constater que :

- les étudiants dont la mère n'a pas effectué d'études supérieures sont plus nombreux à mentionner l'item élève non respectueux (52,6 Vs 27,8%), la possibilité de promotion réduite (16,7 Vs 5,7%) et le salaire trop faible (11,1 Vs 2,9%),
- leurs condisciples sont plus nombreux à sélectionner le manque de motivation des élèves (69,4 Vs 42,1%), et le manque de reconnaissance du professeur d'éducation physique (45,7 Vs 33,3%).

Les informations obtenues par l'identification des éléments considérés comme les plus importants confirment les propositions d'interprétation qui ont été élaborées précédemment.

#### 9.5.6.7. Analyse selon le **réseau** d'enseignement

Bien que non significatives, plusieurs différences du degré d'importance attribué aux éléments d'ordre personnel méritent un commentaire. Nous notons ainsi que les étudiants inscrits dans le réseau libre accordent une importance supérieure aux autres activités professionnelles plus attractives, à un manque de patience, un manque de dynamisme et à un manque d'autorité et à des capacités sportives insuffisantes.

Les étudiants du réseau libre qui ne choisissent pas l'enseignement comme projet professionnel prioritaire accordent plus d'importance au manque de motivation des élèves parmi les éléments les ayant incité à réagir de la sorte (4,59 Vs 3,76/6 ;  $p = 0,043$ ).

Un parallélisme assez étroit est mis en évidence au niveau du degré d'importance attribué aux aspects liés à un manque de compétences.

Les étudiants du réseau libre accordent une importance significativement supérieure au manque de reconnaissance sociale du professeur d'éducation physique (3,69 Vs 2,8/6 ;  $p = 0,05$ ). Bien que la différence ne soit pas significative, ils accordent également plus d'importance à l'exigence de trop de préparations de cours (2,37 Vs 1,8/6).

Dans les deux groupes le manque de motivation des élèves est mentionné par la plus forte proportion d'étudiants (68,6 et 45,8% pour les étudiants des réseaux Libre et Officiel). Si les étudiants du réseau libre sont plus nombreux à choisir comme éléments déterminants les difficultés rencontrées durant les stages en milieu scolaire, le manque de capacité d'animations sportives et récréatives, le manque de reconnaissance du professeur d'éducation physique, leurs condisciples du réseau officiel choisissent plus fréquemment le fait que les élèves soient peu respectueux ou trop violents, leur manque d'imagination et de créativité ainsi que le manque de débouchés professionnels et une formation insuffisante.

**Synthèse : Projet professionnel non pédagogique des étudiants de dernière année**

Dans l'analyse des variables relatives aux décisions de choix professionnel, très peu de différences se révèlent significatives. Toutefois, nous retiendrons les différences significatives entre garçons et filles quant aux éléments à la base d'un choix de ne pas vouloir enseigner l'éducation physique, le manque de motivation des élèves, le fait qu'ils sont peu respectueux et trop violents.



## 10. Analyse des interviews des responsables pédagogiques

Dans cette partie du texte, nous nous attacherons à décrire de manière synthétique les avis des responsables des établissements, ainsi que ceux du personnel enseignant concernant quatre grands thèmes :

- les caractéristiques des étudiants débutant des études d'éducation physique et celles des étudiants terminant ce type d'étude,
- les caractéristiques du bon enseignant,
- les caractéristiques de la formation proposée par les établissements,
- les points forts, aspects à améliorer, possibilités de développement et menaces perçus par les membres de l'institution.

Les chiffres entre parenthèses dans le texte correspondent au nombre d'institutions qui ont fourni une réponse classée dans la catégorie concernée.

### 10.1. Les caractéristiques des étudiants en éducation physique

#### 10.1.1. Etudiants débutant des études en éducation physique

Les questions relatives à cette partie de l'interview concernent cinq aspects :

- la motivation pour l'éducation physique,
- la motivation pour les cours,
- la motivation pour l'établissement et la filière,
- les différences de motivation en fonction du sexe,
- les aspirations professionnelles.

##### 10.1.1.1. Motivations pour l'éducation physique

Les responsables identifient quatre raisons qui pousseraient les étudiants à s'inscrire dans un cycle d'études en éducation physique :

- l'amour du sport et des Activités Physiques et Sportives (APS) (6/12) ,
- l'amour de la pratique d'une APS qui apparaît également dans le discours de la moitié des responsables,
- le fait de pratiquer déjà une APS apparaît dans cinq interviews,
- la représentation positive des études d'éducation physique chez les étudiants, mentionnées trois fois.

Ces motivations perçues cadrent relativement bien avec celles exprimées par les étudiants de 1<sup>ère</sup> année. Il est toutefois étonnant que l'amour du sport ne soit pas systématiquement proposé par les membres des équipes pédagogiques.

Interrogés sur les caractéristiques de leurs étudiants, tous les responsables signalent spontanément le niveau très hétérogène de leur population estudiantine. Les étudiants se distingueraient ainsi par leur motivation pédagogique (12/12), par un faible taux de choix des études comme première expérience dans l'enseignement supérieur (10/12) et par leur maturité (9/12). Ainsi, les étudiants en éducation physique sont régulièrement considérés comme moins matures et moins motivés pédagogi-

quement que leur condisciples d'autres sections. Ceux-ci sont perçus comme choisissant moins fréquemment leur orientation d'études par défaut que les étudiants en éducation physique. Par ailleurs, ils sont souvent décrits comme un public sociable (6), vivant (4), sincère (3) et bien dans sa peau (1).

#### 10.1.1.2. Motivations pour les cours

Elles varient fortement selon leurs finalités. L'intérêt pour la pratique est partagé par une large majorité des responsables (10). Le niveau des étudiants y est souvent hétérogène, allant du débutant à l'élite (9) ; leur position face à la formation est plutôt perçue comme celui de pratiquants que comme celui de futurs enseignants (4).

Les cours théoriques feraient moins l'unanimité chez les étudiants (8). Ceux-ci sous-estiment souvent leur importance (6). Selon les responsables, les cours théoriques ayant un rapport direct avec la pratique sont manifestement les plus appréciés (6). Des lacunes théoriques sont clairement mises en évidence (8). Elles sont parfois associées à la forme d'enseignement suivie au cours des études secondaires (5). Les dirigeants signalent également le fossé existant entre l'enseignement secondaire et le supérieur (8) ainsi que la difficulté pour les « nouveaux arrivants » à gérer une série de paramètres comme leur emploi du temps, la quantité de matière, les cours pratiques et théoriques (2). L'absence d'implication, de prise en main et d'engagement est perçue comme relevant d'un fréquent manque de maturité (7). Enfin, dans cinq établissements sur 12, il est fait référence à un manque de discipline chez les étudiants de 1<sup>ère</sup> année.

#### 10.1.1.3. Motivation pour l'établissement et la filière

##### 10.1.1.3.1. L'établissement

Plusieurs raisons sont évoquées pour le choix de l'établissement d'études : l'influence de tiers (11) ; la proximité entre l'école et le domicile (9) ; la qualité de la formation (5) ; la convivialité de la section (4) ; la qualité des infrastructures (4) ; le choix idéologique (4) ; la publicité faite par l'école (4) ; la qualité de l'encadrement (4) ; la réputation de l'institut (1) et l'absence de concurrence directe (1).

Remarquons que l'influence de tiers paraît être surestimée si l'on se réfère aux réponses fournies par les étudiants de première année.

#### 10.1.1.3.2. Filière

A la question du choix de la formation AESI par rapport à la licence, plusieurs groupes de réponses se dégagent :

- La représentation négative de l'ambiance régnant à l'Université (3), du niveau de difficulté (7) et du manque d'encadrement (5),
- Les spécificités de la formation en AESI comme la durée moindre des études (2), l'orientation pédagogique (2), et la présence sur le terrain (1),
- D'autres paramètres tels l'aspect financier (2), la possibilité plus importante de débouchés (2), l'accès à une passerelle vers la licence (1).
- Dans deux établissements, un manque d'ambition des étudiants a également été signalé tandis que les responsables de trois Hautes Ecoles mentionnent un échec dans l'autre filière.

Deux raisons sont citées pour le choix de la licence : (1) l'ouverture vers divers domaines proposés par la formation (1) et la reconnaissance offerte aux licenciés (1).

#### 10.1.1.3.3. Etudiants les plus et les moins intéressants

La conscience professionnelle et le fait de posséder une expérience dans le domaine des APS sont considérés par plus de la moitié des établissements comme intéressants. Les élèves possédant ces qualités sont généralement assidus et avides de connaissances (3). A l'opposé, les étudiants les moins intéressants sont centrés sur eux (1), immatures (1) et axés essentiellement sur leur pratique sportive (7).

#### 10.1.1.4. Motivation selon le sexe

Pour la majorité des établissements, il existe un accord pour qualifier les filles de plus scolaires (10). Elles sont considérées comme plus studieuses et plus impliquées dans les cours. Elles semblent également plus matures et savent mieux où elles vont (7). Leurs taux de réussite et de 1<sup>er</sup> choix sont supérieurs à ceux des garçons (2). Ces derniers sont plus sportifs et plus forts sur le plan physique et moteur que les filles (7). Leur niveau en sport collectif est supérieur à celui de leurs condisciples féminins portées davantage vers les activités artistiques (2). Les problèmes de discipline concernent surtout les étudiants masculin (3).

#### 10.1.1.5. Aspirations professionnelles

Selon les responsables, peu d'étudiants de première année se caractérisent par des aspirations professionnelles particulières (5). Ceux qui disposent déjà d'une expérience dans le milieu des APS ont généralement un objectif professionnel mieux défini (3). Les filles apparaissent plus traditionnelles (enseignement) dans leur choix par rapport aux garçons plus originaux (gestion, privé, police) (7).

Dans deux établissements, il est rapporté que les étudiants qui débutent présentent parfois une vision idéaliste de leur future profession.

### 10.1.2. **Etudiants terminant** leurs études en éducation physique

Deux aspects sont abordés dans cette partie de l'interview :

- l'évolution de la motivation des étudiants pour l'éducation physique,
- l'évolution de leurs aspirations professionnelles.

#### 10.1.2.1. Evolution des motivations pour l'éducation physique

La majorité des responsables signalent l'importante sélection qui s'est opérée par rapport à la 1<sup>ère</sup> année (7). Au cours de leur cursus, les étudiants évoluent en maturité (7), en responsabilité (7) et s'investissent de plus en plus dans ce qu'ils font (9). Leurs centres d'intérêts se précisent (4) et certains prennent des responsabilités dans des clubs (2). Les différences entre filles et garçons semblent s'atténuer (8).

Les étudiants apprécient la qualité de la formation (10), la mise en pratique sur le terrain (2) et la convivialité de la section (4). Leurs progrès les plus marqués concernent la qualité de leurs relations (6) ainsi que leur connaissance des enfants et du métier d'enseignant (6). L'autonomie dans le travail (5), la réflexion sur soi et sa pratique ainsi que la rédaction de textes sont cités comme des objectifs, généralement difficiles à atteindre (2). Ces derniers points indiquent une direction des efforts à accomplir afin de mieux répondre aux compétences demandées par le décret relatif à la formation des enseignants (Ministère de la Communauté française, 2001).

#### 10.1.2.2. Evolution des aspirations professionnelles

Avec l'évolution du cursus, les étudiants s'ouvrent vers d'autres domaines professionnels que l'enseignement (8). La plupart espéreraient trouver de l'emploi dans l'enseignement mais sont prêts à prendre ce qu'ils trouvent au départ (7). Les étudiants déjà engagés dans un domaine développent généralement un projet dans celui-ci (3). Même si les différences s'atténuent entre filles et garçons, les premières restent plus traditionnelles dans leurs choix (7).

## 10.2. **Les caractéristiques du bon enseignant**

Les avis des responsables concernent :

- le rôle de l'éducation physique scolaire,
- les compétences du bon enseignant,
- les rôles du professeur d'éducation physique à l'école,
- la formation de l'enseignant en éducation physique.

### 10.2.1. Rôle de l'éducation physique scolaire

Quatre grands rôles de l'éducation physique se dégagent des interviews récoltés dans les divers établissements :

- l'éducation de l'individu dans laquelle nous avons regroupé l'éducation globale (7), l'éducation à la santé (8) et l'éducation socio-affective (5),
- la découverte sportive dans la perspective de donner goût aux APS (8),
- le développement moteur de l'enfant (4) catégorie à laquelle nous associons l'amélioration de la connaissance de son propre corps (3),
- la détente (2) permettant une transition avec des cours plus théoriques.

Plus de la moitié des responsables des établissements soulignent la place minimale souvent accordée à l'éducation physique à l'école. Dans cinq établissements, la marginalisation du cours d'éducation physique a été clairement évoquée. La responsabilité de cette situation peut être attribuée à la direction de l'école (7), au manque de crédibilité des professeurs d'éducation physique et à leur absence d'implication (7). D'autres acteurs (parents, collègues, élèves...) sont également considérés comme responsables de cette situation (4).

#### 10.2.2. Compétences du bon enseignant

Lorsqu'on les interroge sur les compétences et qualités que devrait posséder un bon enseignant, les responsables fournissent des réponses proches de celles des élèves avec quelques nuances. Les compétences pédagogiques occupent une place nettement prioritaire (12), suivies par la connaissance de la matière (10) et les qualités de communication (10). Le dynamisme est cité sept fois. Les responsables de cinq établissements soulignent l'importance de l'approche réflexive des enseignants. Signalons la présence d'un argument absent chez les étudiants : le travail de collaboration de l'équipe éducative (3). Les principales compétences identifiées par le décret relatif à la formation des enseignants figurent dans cette énumération (Ministère de la Communauté française, 2001).

Selon les responsables, les compétences s'appliquent quelque soit le niveau d'enseignement auquel les diplômés seront confrontés (8). L'enseignant devrait toutefois adapter ses interventions en fonction de son public.

Même s'il est vrai que certains étudiants adoptent spontanément certaines stratégies pédagogiques (6), il n'est pas vraiment possible de parler d'inné. La plupart possèdent déjà une expérience dans le domaine des APS ou présentent des antécédents familiaux (parents enseignants, famille où l'on parle beaucoup du sport,...) (4).

Dans quatre établissements, les interviewés estiment que les compétences que devraient maîtriser un enseignant sont applicables dans d'autres domaines professionnels des APS. Il s'agit notamment des compétences relationnelles.

#### 10.2.3. Rôle du professeur d'éducation physique

Dans la majorité des établissements (8), les fonctions de l'enseignant en éducation physique sont représentées par un concept englobant l'éducation, l'animation et l'entraînement. L'éducation prend la part la plus importante. Toutefois, les élèves débutant un cycle en éducation physique apparaissent plus centrés sur les fonctions d'animation et d'entraînement (7). La formation permet de modifier sensiblement cet

aspect en modifiant les avis des étudiants et en les faisant évoluer vers un aspect éducatif.

Le rôle de l'enseignant en éducation physique au sein de l'école apparaît très important dans la plupart des établissements. C'est lui qui doit apporter une dynamique (3). De plus, en raison de ses contacts privilégiés avec les élèves, il devrait être au centre de l'équipe éducative (11).

#### 10.2.4. **Formation du professeur** d'éducation physique

L'enseignant en éducation physique doit être capable de prendre des décisions face aux situations qu'il rencontre ainsi que de prendre position face à un événement. Il doit donc posséder une formation théorique poussée et spécifique (6). L'importance des formations continuées dans un milieu en constante évolution (nouvelles disciplines, nouvelles méthodes d'enseignement, évaluation...) est mise en évidence dans deux établissements.

Par les compétences qu'ils maîtrisent (organisation, communication, capacité d'adaptation ...), les licenciés ou AESI en éducation physique devraient pouvoir faire valoir leur diplôme dans des secteurs professionnels très variés (10) (Van Meerbeek, 1990).

### 10.3. **Caractéristiques de la formation**

Dans cette partie de l'interview, les responsables étaient invités à s'exprimer sur le programme de formation en éducation physique en vigueur dans leur établissement. La question portait sur les objectifs du programme, sa mise en place, et son contenu.

#### 10.3.1. Objectifs du programme

Ils ont été différenciés en objectifs concernant le niveau de pratique, le niveau scientifique, les aspects pédagogiques, professionnels et autres.

##### 10.3.1.1. Niveau de **pratique**

Dans beaucoup d'établissements, les objectifs relatifs au niveau physique, technique et de performance dans les cours pratiques, sont fixés en début d'année et spécifiés en fonction du type de cours (5). Quatre institutions signalent la présence de tests physiques en début d'année permettant d'établir un état des lieux pour chaque étudiant. Un établissement a mis en place un « carnet de la condition physique » autorisant le suivi des qualités physiques des étudiants et mettant en évidence leur évolution. Les exigences physiques et techniques semblent varier fortement selon les établissements. Certains accordent plus d'importance à la maîtrise des habiletés sportives ou des techniques d'enseignement qu'à la condition physique (4).

##### 10.3.1.2. Niveau **scientifique**

Comme cela l'a déjà été exprimé dans la partie consacrée aux caractéristiques des étudiants, plusieurs responsables déplorent leur faible niveau initial sur le plan théo-

rique (3). Les enseignements se développent de manière pyramidale avec une reprise des notions de base en première année et une évolution vers une formation plus spécifique et pointue. Dans tous les établissements, les objectifs fixés dans les cours théoriques sont variés : connaissance du corps humain (anatomie, physiologie), compréhension de la biomécanique, des principes d'entraînement, des aspects psychomoteurs et biomédicaux,... Les étudiants doivent être capables d'appliquer leurs savoirs et de comprendre ce qu'ils font ainsi que de connaître les effets de leurs actions.

#### 10.3.1.3. Objectifs **pédagogiques**

Un objectif pédagogique parmi les plus importants aux yeux des responsables réside dans l'évolution vers l'autonomie des étudiants sur le plan des acquisitions des compétences et connaissances (8). En effet, le nouveau diplômé doit rester en constante ouverture sur le domaine des APS dont l'évolution est constante. Trois autres objectifs de formation se dégagent dans tous les établissements: être capable d'analyser ce que l'on fait et de se remettre en question ; savoir transférer et mettre en application ses compétences ; être capable d'adopter une pédagogie différenciée en fonction des différents milieux ou de son public. Ceci souligne l'intérêt accordé par les formateurs à la préparation de diplômés réflexifs. Parmi les autres objectifs pédagogiques mis en avant, citons : le développement des qualités relationnelles (3), la faculté d'organisation (2), le dynamisme (1), et la capacité de travailler en équipe (1).

#### 10.3.1.4. Objectifs **professionnels**

Pour les Universités, les objectifs en matière de profession sont clairement annoncés. La formation a pour objectif de fournir aux étudiants une base permettant d'entrer dans différents milieux (3). Des spécialisations sont parfois mises en place. Dans la formation des AESI, l'objectif professionnel prioritaire reste l'enseignement tel que demandé dans le décret relatif aux Hautes Ecoles (Ministère de la Communauté française, 2001)(5) mais certains établissements « avouent » diversifier leur formation en l'orientant vers des milieux professionnels variés (5) et élargissent ainsi l'éventail des différents débouchés professionnels de leurs diplômés.

#### 10.3.1.5. **Autres** objectifs

Parmi les objectifs de formation moins spécifiques, citons la préparation d'adultes responsables (2).

### 10.3.2. La **mise en place** du programme

Dans cette partie du texte, nous nous intéresserons successivement à l'identification de l'autorité qui établit le programme, à la marge de liberté laissée à l'établissement et au degré d'implication des étudiants dans l'aménagement de leur programme d'études.

### 10.3.2.1. Autorité responsable de la programmation

La synthèse des avis est schématisée dans le Tableau 10-1. Il apparaît que les responsables de l'équipe pédagogique ne disposent pas nécessairement d'une grande marge de manœuvre.

**Tableau 10-1**

<b>Universités</b>	<b>Hautes écoles</b>
Commission permanente d'enseignement ou conseil des études	Directeur et équipe pédagogique
Autorités académiques exercent le pouvoir final	Décret et Pouvoir organisateur

### 10.3.2.2. Marge de liberté de l'établissement

Dans la majorité des établissements, les intitulés, objectifs et cahiers de charge des cours sont imposés par l'autorité responsable. Les contenus de cours sont généralement laissés à l'appréciation de l'enseignant qui en a la charge ou de l'équipe pédagogique (4). Le nouveau décret laisse quelques heures de liberté aux Hautes Ecoles qui peuvent, ainsi, adapter la grille au contexte local.

### 10.3.2.3. Implication des étudiants

Six établissements déclarent que ces derniers ont l'occasion d'influencer directement l'organisation de leur formation. Dans ces cas, ils peuvent choisir des options ou orientations particulières au cours de leurs études. Ils possèdent un droit de regard sur leurs stages et séminaires de formation et peuvent choisir leur sujet de travail de fin d'études ou de mémoire, ... Les étudiants ne sont représentés dans les différents conseils administratifs que dans quatre établissements tandis que dans trois autres, ils ne sont pas impliqués du tout.

## 10.3.3. Le **contenu** du programme

Trois thèmes seront abordés : la présentation globale de la formation, sa diversité de la formation et ses originalités.

### 10.3.3.1. Présentation globale de la formation

Le caractère généraliste de la formation est mis en évidence dans la moitié des établissements (6). Les premières années servent à maîtriser les connaissances de base et laissent la place à la spécificité en fin de formation.

### 10.3.3.2. Diversification de la formation

La majorité des responsables déclarent essayer de diversifier au maximum la formation proposée en éducation physique (8) afin de s'adapter le mieux possible aux demandes du marché de l'emploi. Les contenus de formation sont donc très variés : utilisation des nouvelles technologies, sports adaptés, sports seniors, entraînement,

gestion, organisation d'événements sportifs... Certaines institutions établissent des conventions avec l'Adeps (6).

#### 10.3.3.3. Originalités de la formation

Dans la moitié des établissements les étudiants sont invités à participer à différents projets (6) : organisation d'événements, projet à présenter à leurs condisciples, ... L'ouverture vers les nouvelles technologies (3) et le travail de groupe ou en collaboration avec les enseignants (4) font également partie des originalités du programme de plusieurs institutions. L'interdisciplinarité, les stages intra et extra-muros, la visite d'exposition,... constituent autant de moyens de rendre attrayante et diversifiée la formation.

### 10.4. Points forts, faibles, possibilités de développement et menaces

Cette partie de l'interview est divisée en deux : les aspects concernant l'institution et ceux concernant les étudiants.

#### 10.4.1. Les aspects concernant l'institution

##### 10.4.1.1. Les points forts de l'institution

La qualité de la formation pédagogique et scientifique est signalée dans la moitié des établissements (6). Les responsables mettent surtout en avant des points forts tels que l'encadrement et le suivi des étudiants (4) et la qualité de l'équipe pédagogique (3). La variété du programme et des possibilités d'orientation (4) ainsi que la présence de stages et de mises en application sont également évoquées (2).

##### 10.4.1.2. Les aspects à améliorer

Parmi les aspects les plus importants nécessitant une amélioration, les responsables citent : le développement de nouveaux créneaux de formation (2), le matériel de didactique et les infrastructures sportives (3), l'amélioration de la spécificité de certains cours (3). Le développement des échanges Erasmus (1), du travail avec les étudiants (1) et de la coordination entre enseignants (1) fait également partie des projets de certains établissements. Pour la majorité des responsables (9), le manque de moyens humains, financiers et horaires est à la base de ces problèmes.

##### 10.4.1.3. Les opportunités de développement

Les réponses relatives à cet aspect se répartissent en trois catégories : améliorer la qualité de la formation (4) , développer les relations et collaborations avec l'extérieur (3) et mieux armer les étudiants face au marché de l'emploi en diversifiant la formation (2).

##### 10.4.1.4. Les risques et menaces

Parmi les risques et menaces pesant sur les institutions, identifiés par les responsables, citons : la faiblesse du budget (2) , le manque de moyens humains, notamment

dans l'encadrement (3), la diminution du nombre d'étudiants de la section (2). Cette menace est associée à la concurrence d'autres institutions. Tous les établissements évoquent des craintes provenant des dernières réformes des formations supérieures (décret sur la formation des enseignants, accords de Bologne). La majorité des responsables met en évidence le défi que vont poser ces réformes dans leur établissement.

#### 10.4.2. Les aspects concernant **les étudiants**

Les réponses obtenues dans cette partie de l'interview traitent de l'avis général des responsables sur leurs étudiants.

##### 10.4.2.1. Le mérite des étudiants

Lorsqu'on demande aux responsables d'identifier les mérites de leurs étudiants, des réponses variées apparaissent. Parmi les plus importantes, nous retiendrons : leurs qualités de communication (5), leur ouverture d'esprit et leur esprit critique (5), leur implication dans ce qu'il font et leur niveau général de responsabilité (4). Certains responsables signalent l'évolution considérable des étudiants entre le moment où ils commencent et terminent leurs études (2). Des qualités comme la polyvalence (2), le courage (1), la gentillesse (2) et la spontanéité (2) sont également mises en avant.

##### 10.4.2.2. Aspects positifs et négatifs que les étudiants sont susceptibles de mettre en évidence

La majorité des responsables estime qu'ils apprécient la qualité de la formation (7). Si on les suit, sa diversité, la qualité de l'encadrement, la cohérence de l'équipe éducative constituent des facteurs très importants pour les étudiants. L'ambiance de l'établissement et de la section (2) fait également partie des aspects qui seraient mis en avant par les élèves. En outre, ils considèrent que la formation permet de former des individus épanouis dans leur vie et dans ce qu'ils réalisent (4). Selon les responsables, la majorité des diplômés se plaignent du manque de diversité et d'ouverture de la formation en éducation physique (5). La quantité et les conditions de stages (3) ainsi que les cours pratiques (2) sont le plus fréquemment cités comme aspects à améliorer. Certains diplômés sembleraient également apprécier être plus au centre de leur formation (apprentissage par projet, monitorat, ...)

### **Synthèse : interview des responsables des établissements de formation**

Dans l'ensemble, les responsables identifient relativement bien les motivations des étudiants de 1<sup>ère</sup> année. Il est toutefois étonnant qu'ils ne soient pas conscients de la place privilégiée de l'amour du sport chez ces derniers. Le niveau très hétérogène et

l'intérêt de la population estudiantine qui entreprend des études en éducation physique pour leur finalité pédagogique sont rapportés de manière unanime. Très judicieusement, les intervenants relèvent également l'intérêt des étudiants à l'égard des enseignements pratiques et les matières centrées sur les activités physiques et sportives. Les filles sont considérées comme plus studieuses, matures et traditionnelles au niveau de leurs projets professionnels.

L'influence des tiers dans le choix de l'établissement et de la filière s'avère sur-estimée en comparaison avec les réponses fournies par les étudiants. En revanche, les responsables semblent bien percevoir les représentations des types de formations.

Au cours des études, les intervenants constatent une évolution de la maturité des étudiants. Ils estiment à juste titre que ceux-ci s'ouvrent vers d'autres débouchés professionnels et n'hésiteront pas à s'engager dans le premier emploi qui leur sera offert. Ceci justifie certainement que les programmes de formation, très « généralistes », soient aménagés afin de favoriser la diversification des orientations et d'élargir l'éventail des différents débouchés professionnels des diplômés. Grâce aux compétences qu'ils acquièrent (organisation, communication, capacité d'adaptation ...), les diplômés en éducation physique devraient pouvoir faire valoir leur diplôme dans des secteurs professionnels très variés.

Ceci implique que l'un des plus importants objectifs de formation réside dans le développement de l'autonomie des étudiants sur le plan des acquisitions des compétences et connaissances. Savoir analyser ce que l'on fait et se remettre en question, savoir transférer et mettre en application ses compétences et être capable d'adopter une pédagogie différenciée en fonction des différents milieux ou de son public représentent des compétences auxquelles les établissements accordent une importance particulière. D'après les responsables, il importe que les étudiants soient capables de mettre en application leurs savoirs, de comprendre ce qu'ils font ainsi que les effets de leurs actions.

Tous les établissements font part de craintes associées aux nouvelles réformes des formations supérieures (décret sur la formation des enseignants, accords de Bologne). La majorité des responsables mettent en évidence le défi que vont poser ces réformes au sein de leur établissement surtout en raison du manque de moyens humains, financiers et horaires auquel ils sont confrontés.



## 11. Représentations des diplômés

Nous avons reçu un total de 2525 questionnaires provenant de 1091 établissements, tous réseaux et niveaux d'enseignement confondus. Parmi ces questionnaires, 188 ont été complétés par des diplômés appartenant aux promotions **1984, 1985 et 1986** et 156 par des diplômés des promotions **1992, 1993 et 1994**. Pour rappel, ces deux échantillons ont été choisis pour les raisons suivantes :

- ils se différencient nettement comme antérieures et postérieures à la mise en application des nouvelles normes en matière d'encadrement,
- ils concernent des diplômés de deux générations distinctes. Les programmes de formation suivis ont évolué de manière significative dans les deux types de formation et dans les divers établissements.

Pour la clarté de la présentation, nous les appellerons respectivement promotions **A** et **B**. L'ancienneté moyenne des diplômés des deux échantillons correspond à 17,2 et 8,9 ans.

Dans ce chapitre, nous aborderons successivement les informations relatives :

- au métier exercé au cours de l'année 2001-2002 par les diplômés interrogés,
- aux autres activités professionnelles,
- à l'évolution de la carrière du diplômé,
- aux formations complémentaires suivies depuis l'obtention du diplôme,
- aux compétences et atouts des enseignants en éducation physique tels que perçus par les diplômés.

Chaque thème sera analysé en trois temps :

- la comparaison des deux groupes de diplômés,
- la comparaison selon le sexe dans chaque groupe,
- la comparaison selon le diplôme dans chaque groupe.

### 11.1. Métier

Par métier, nous considérons les activités exercées par les diplômés dans le cadre de leur activité scolaire. Nous envisagerons successivement le nombre de fonctions remplies, le nombre d'écoles dans lesquelles ils sont en activité simultanément, les fonctions exercées au sein des établissements scolaires, leur statut, le niveau d'enseignement auquel ils exercent.

#### 11.1.1. Nombre de fonctions exercées

##### 11.1.1.1. Comparaison selon l'ancienneté

Quelle que soit l'ancienneté des diplômés, une majorité occupe une seule fonction. Environ un cinquième des diplômés les plus anciens exerce simultanément deux fonctions tandis qu'un quart des plus jeunes occupe le même nombre d'activités professionnelles. La proportion de diplômés engagés simultanément dans trois fonctions s'élève à 14,1% dans l'échantillon A et 13,2% dans l'échantillon B. Aucune des

différences constatées n'atteint un seuil de signification statistique acceptable. Il est étonnant de constater que les diplômés sortis dans le milieu des années 80 occupent autant de fonctions différentes que les diplômés sortis au début des années 90. Ceci met clairement en évidence les difficultés rencontrées par les enseignants afin de stabiliser leur activité professionnelle. Trudel, Boudreau & Proulx (1995) notaient que l'emploi dans l'enseignement de l'éducation physique est devenu moins facile à obtenir à partir des années 80. L'idéal de l'enseignant prestant un horaire complet dans une même école semble de plus en plus éloigné de la réalité. Cette situation doit être rapprochée du malaise exprimé par la communauté éducative. Il est en effet très difficile d'éprouver beaucoup de satisfaction lorsque l'on est ainsi soumis à de multiples changements.

#### 11.1.1.2. Comparaison selon le **sexe**

Aucune des différences constatées entre les femmes et les hommes des deux groupes n'est significative. Dans les deux groupes, les femmes sont proportionnellement plus nombreuses à exercer une seule fonction. Cela se marque plus nettement dans le groupe des diplômés les plus jeunes (68 Vs 56,6%). Il est étonnant de constater qu'au moins un quart des hommes exerce deux fonctions différentes simultanément. Il semble que l'image du professeur d'éducation physique « bien rangé » dans son établissement ne corresponde pas exactement à la réalité. Plus désireux de travailler à temps complet, les hommes sont obligés de rechercher des compléments d'horaire dans des fonctions parfois différentes de celles de professeur d'éducation physique. Les femmes sont plus souvent engagées dans des horaires à temps partiel, particulièrement celles du groupe A qui présentent en moyenne deux heures de moins que leurs collègues masculins.

#### 11.1.1.3. Comparaison selon le **diplôme**

A nouveau, aucune des différences entre les deux groupes n'est significative. Toutefois, il apparaît clairement que les AESI sont plus nombreux à n'exercer qu'une seule fonction. Cela se marque surtout chez les plus jeunes diplômés. On pourrait l'expliquer par le fait que les licenciés disposent de moins de possibilités d'emploi dans l'enseignement. Il est nécessaire de compléter leur horaire par d'autres tâches, non pédagogiques. Une explication plus positive réside dans le fait que leur formation leur permet de se lancer dans des activités professionnelles plus diversifiées. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette explication.

#### 11.1.2. Nombre d'écoles

Quand une personne occupe simultanément plusieurs fonctions, il convient de retenir qu'elles peuvent s'exercer dans le même établissement. L'identification du nombre d'écoles dans lesquelles l'enseignant travaille simultanément fournit plus d'indications sur le stress auquel il peut être soumis. On considère que changer souvent d'écoles provoque plusieurs difficultés : synchronisation des horaires, gestion des transitions, nombre plus élevé de classes, difficultés d'organisation, différence de philosophie des établissements, variété des projets d'établissement, manque d'intégration au sein de l'équipe pédagogique, problèmes d'appropriation de l'esprit de l'établissement,...

#### 11.1.2.1. Comparaison selon l'**ancienneté**

Il existe un parallélisme entre les deux groupes d'enseignants pris en considération. A nouveau, relevons que les diplômés les plus anciens ne bénéficient pas d'un statut meilleur que leurs plus jeunes collègues. Si environ sept enseignants sur dix travaillent dans le même établissement d'enseignement, le sort des 30% de collègues qui doivent se déplacer d'un site d'enseignement à l'autre n'est pas enviable.

La plus grande stabilité relative constatée dans le groupe des diplômés sortis dans les années 90 pose quelques problèmes d'interprétation. En effet, il eut été logique que les enseignants plus anciens bénéficient de meilleures conditions de travail. Une analyse détaillée, liée notamment aux réseaux d'enseignement auxquels appartiennent les diplômés ayant répondu à ce questionnaire, pourrait peut-être nous permettre de dégager quelques pistes d'explication. La présence dans le groupe B d'une proportion supérieure d'enseignants issus d'établissements du réseau libre pourrait être à l'origine de cette situation. En effet, à partir d'observations informelles, il semble que les enseignants stabilisent plus rapidement leurs conditions de travail dans ce réseau. Dans le réseau officiel, les enseignants doivent parfois attendre une vingtaine d'années avant d'occuper une place définitive alors que le délai nécessaire pour cette nomination est de l'ordre de cinq à sept ans dans le réseau libre.

#### 11.1.2.2. Comparaison selon le **sexe**

Alors que l'on constate un parallélisme très net entre les valeurs relevées chez les hommes et les femmes des promotions 84 à 86, nous constatons que les enseignantes sont proportionnellement plus nombreuses à ne travailler que dans un seul établissement. La différence n'est toutefois pas significative. Ce résultat tend à confirmer celui qui a été mis en évidence lors de la comparaison du nombre de fonctions assumées par les diplômés. Rappelons que de nombreuses enseignantes demandent un travail à temps partiel, notamment pour s'occuper de leurs enfants. Cette habitude est nettement moins répandue chez les enseignants.

#### 11.1.2.3. Comparaison selon le **diplôme**

La proportion d'enseignants engagés dans un établissement scolaire ne diffère pas de manière significative selon le type de diplôme obtenu. Nous relevons des résultats en sens inverse lorsque l'on compare la proportion d'enseignants travaillant dans deux ou trois écoles différentes, selon que l'on s'intéresse à la promotion la plus ancienne ou à la plus récente. Dans le groupe A, les licenciés sont proportionnellement plus nombreux à travailler dans deux écoles, tandis que leurs collègues AESI sont plus nombreux à travailler dans trois écoles. Dans le groupe B, nous trouvons le résultat inverse. On peut peut-être trouver l'explication de ce phénomène dans la plus grande difficulté, voire l'impossibilité, qu'ont les licenciés, depuis une dizaine d'années, d'enseigner dans le secondaire inférieur. Dès lors, pour compléter leur horaire, ils se voient obligés de multiplier le nombre d'établissements. Nous touchons, par cette observation, l'effet pervers pour les uns, bénéfique pour les autres de dispositions administratives plus rigides imposées aux établissements.

### 11.1.3. Fonctions dans l'école

#### 11.1.3.1. Comparaison selon l'**ancienneté**

Dans chaque groupe, la fonction majoritaire est celle d'enseignant en éducation physique. Rappelons que cet objectif professionnel représentait une priorité pour les étudiants en première et en dernière année de formation. Il est donc heureux de constater qu'une majorité d'entre eux soit engagée dans le métier qu'ils souhaitent exercer à l'issue de leur formation. De l'ordre de 4 à 5% des fonctions correspondent à des postes d'enseignants dans un autre domaine que l'éducation physique. On pense parfois qu'il est valorisant pour un diplômé en éducation physique de pouvoir assurer une partie d'horaire dans un autre domaine. Cette réorientation fournit l'occasion à des collègues ne disposant plus des ressources physiques adéquates de poursuivre une carrière pédagogique. Il est regrettable que cette diversification ne soit plus toujours possible. La formation scientifique des diplômés en éducation physique leur permettrait de palier la carence relevée dans certaines orientations pédagogiques.

Les diplômés les plus anciens n'occupent que très rarement des fonctions de type administratif. Il n'en va pas de même pour les jeunes diplômés (5,2 Vs 1,5% ;  $p = 0,035$ ). Parmi ces fonctions administratives, le poste de surveillant-éducateur est celui qui offre le plus de possibilités d'emploi aux jeunes diplômés. Leurs compétences d'organisation et d'animation leur permettent d'assurer correctement les missions qui leur sont confiées dans cette fonction. Très souvent, ils complètent leur horaire en acceptant de travailler comme surveillant-éducateur. Toutefois, lorsque l'ancienneté leur permet d'obtenir un horaire exclusivement en éducation physique, ils n'hésitent pas à abandonner la fonction de complément.

#### 11.1.3.2. Comparaison selon le **sexe**

Les fonctions exercées par les diplômés, hommes ou femmes, diffèrent très peu quelle que soit la promotion envisagée. Aucune tendance ne se retrouve systématiquement dans les deux groupes. Notons que les diplômés masculins occupent proportionnellement plus de postes d'enseignants hors éducation physique dans le groupe A. Un nombre supérieur de diplômées des promotions 84 à 86 occupe un poste d'éducateur ou de surveillant, alors que dans l'autre groupe, les proportions sont pratiquement identiques.

#### 11.1.3.3. Comparaison selon le **diplôme**

Bien qu'aucune différence significative ne soit relevée, cette comparaison fournit des informations intéressantes. Les AESI sont toujours plus nombreux à enseigner l'éducation physique que les licenciés. Par contre, ceux-ci sont plus nombreux à trouver un emploi pédagogique hors du domaine de l'éducation physique. La tendance semble d'ailleurs plus marquée dans le groupe A. Nous supposons que les licenciés les plus expérimentés se réorientent plus facilement vers d'autres disciplines, notamment scientifiques. Ceci représente un avantage lorsqu'on considère les problèmes physiques que rencontrent les enseignants en éducation physique après un certain nombre d'années de pratique professionnelle. Retenons également que

les jeunes licenciés sont légèrement plus nombreux à exercer des fonctions d'éducateur. Cette différence se marque nettement moins dans le groupe A. Nous rapprocherons cette constatation de la difficulté des jeunes licenciés en éducation physique à trouver un emploi. En début de carrière, ils sont généralement obligés de compléter leur horaire par des heures de surveillant éducateur. Par la suite, la situation tend à se normaliser et ils intègrent plus de fonctions pédagogiques.

#### 11.1.4. Statut

##### 11.1.4.1. Comparaison selon l'ancienneté

Très logiquement, la proportion de postes exercés dans un statut nommé est significativement supérieure dans le groupe de diplômés sortis dans les années 80 (77 Vs 47,4% ;  $p < 0,001$ ) (Tableau 11-1). A l'opposé, 50% des postes occupés par les diplômés sortis dans les années 90 sont de type temporaire alors que cette proportion dépasse 20% dans l'autre groupe, ce qui est énorme après 15 ou 17 années d'ancienneté (Tableau 11-1). Nous sommes en droit de nous étonner qu'un cinquième des diplômés sortis depuis si longtemps n'exercent pas encore une fonction à caractère définitif. Cette situation n'est guère propice au développement de projets durables. On comprend qu'un enseignant ne s'engage pas pleinement dans une activité s'il ne dispose pas des possibilités de construire à long terme.

Tableau 11-1

Statut des diplômés	Promotions 84 - 85 - 86 n = 278 %	Promotions 92 - 93 - 94 n = 226 %	p
Nommé	77,0	47,4	***
Temporaire	21,9	50,0	***
Autre	1,1	2,7	

##### 11.1.4.2. Comparaison selon le sexe

Le statut des diplômés en éducation physique varie de manière particulièrement nette selon le sexe (Tableau 11-2). On observe d'ailleurs un renversement de la situation selon le groupe envisagé. Chez les diplômés des promotions 84 à 86, une proportion supérieure de temporaires se rencontre chez les enseignants masculins (26,4 Vs 16,4% ;  $p = 0,04$ ). On observe la situation inverse chez les diplômés des promotions 92 à 94. Dans ce groupe, les femmes sont très nettement plus nombreuses à travailler dans un statut temporaire (69,8 Vs 40% ;  $p \leq 0,001$ ). Ces différences pourraient être associées à l'évolution des tranches d'âge des enseignants en éducation physique. Il est probable que les diplômés masculins des promotions 92 à 94 aient pu bénéficier d'une phase propice à l'engagement, en raison des départs à la retraite de nombreux enseignants. Par ailleurs, la profession enseignante a connu une nette féminisation au cours des quinze dernières années du 20<sup>ème</sup> siècle. Dans ces conditions, il semble logique que les diplômées aient rencontré davantage de difficultés à trouver un emploi stable.

Tableau 11-2

Statut des diplômés	Promotions 84 - 85 - 86			Promotions 92 - 93 - 94		
	♂ %	♀ %	p	♂ %	♀ %	p
Nommé	73,6	82		57,3	27,6	***
Temporaire	26,4	16,4	*	40	69,8	***
Autre	0	1,6		2,7	2,6	

11.1.4.3. Comparaison selon le **diplôme**

Les AESI rencontrent plus de facilité à obtenir une nomination (Tableau 11-3). Si les différences constatées dans le groupe des diplômés des promotions 92 à 94 ne s'avèrent pas significatives, celles qu'on enregistre chez les enseignants plus anciens atteignent le seuil de signification statistique. Ceci peut vraisemblablement s'expliquer par la présence de débouchés relativement récents accessibles aux régents. En effet, depuis plusieurs années, les écoles primaires font un sérieux effort pour s'adjoindre les services d'un professeur d'éducation physique ou maître spécial. Un décret récent de la Communauté française facilite grandement cette tendance. Bien que l'éducation physique fut obligatoire dans l'enseignement élémentaire, la programmation systématique d'heures d'éducation physique par un enseignant spécialiste est relativement récente. Dans le Tableau 11-3, il convient également de relever une différence significative au niveau de la catégorie « Autre » chez les diplômés du groupe A (10,4 Vs 1,6% ;  $p = 0,007$ ). Il semble à ce niveau que les licenciés en éducation physique profitent plus du statut particulier dont les établissements d'enseignement peuvent parfois bénéficier (projet PRIM, détachement, Plan Rosetta,...). Ces missions dont la durée est parfois limitée dans le temps sont souvent accessibles car des licenciés en éducation physique en place sont appelés vers d'autres fonctions (détachement, conseil pédagogique,...).

Remarquons au passage que pour la période 1980-1985, les licenciés nommés issus de la KUL ne représentaient que la moitié des diplômés (Van Meerbeek, 1990).

Tableau 11-3

Statut des diplômés	Promotions 84 - 85 - 86			Promotions 92 - 93 - 94		
	AESI %	Licence %	p	AESI %	Licence %	p
Nommé	82,3	64,6	**	49,7	31	
Temporaire	17,2	33	**	48,7	58,6	
Autre	0,5	2,4		1,6	10,4	***

### 11.1.5. Niveaux d'enseignement

#### 11.1.5.1. Comparaison selon l'**ancienneté**

Dans les deux groupes, le poste occupé par les diplômés se distribue de manière fort semblable entre les niveaux élémentaire, secondaire et supérieur. Bien qu'aucune différence significative ne puisse être mise en évidence, nous constatons que les plus jeunes diplômés sont proportionnellement plus nombreux au niveau élémentaire et moins nombreux au niveau supérieur. Sur ce dernier aspect, il semble que les établissements d'enseignement supérieur fassent plus souvent appel à des diplômés ayant une expérience plus affirmée. Par ailleurs, l'enseignement dans le supérieur a été pendant de longues années considéré comme l'aboutissement d'une carrière. Il était particulièrement recherché par des enseignants issus du secondaire.

#### 11.1.5.2. Comparaison selon le **sexe**

Bien que les différences ne soient pas significatives, la répartition des hommes et des femmes diffère de manière sensible selon le niveau d'enseignement considéré. Quel que soit le groupe envisagé, nous retrouvons une proportion supérieure de femmes dans l'enseignement élémentaire, alors qu'au niveau secondaire, les hommes sont proportionnellement plus nombreux. Dans l'enseignement supérieur, les proportions sont très comparables. Il semble que la préférence des diplômées à rechercher des emplois dans l'enseignement primaire puisse être un élément fondamental dans cette différence. Il est possible également que le choix des directions d'écoles primaires de rechercher prioritairement des enseignantes en éducation physique pour s'occuper des enfants plus jeunes puisse être un élément expliquant cette différence. Nous pouvons également considérer que les hommes, généralement plus centrés sur les aspects sportifs, tendent à rechercher des situations d'enseignement qui répondent davantage à leurs inspirations sportives. L'enseignement primaire correspond généralement à une phase de découverte des activités motrices qui convient peut-être moins à cet esprit compétitif que l'on retrouve généralement chez les hommes.

#### 11.1.5.3. Comparaison selon le **diplôme**

Très logiquement, nous retrouvons un plus grand nombre de régents au niveau élémentaire et de licenciés au niveau du secondaire et du supérieur (Tableau 11-4). Cette distribution correspond étroitement aux niveaux d'enseignement qui sont statutairement réservés aux deux types de diplômés en éducation physique. Ceci devrait particulièrement bien justifier l'orientation des formations initiales des diplômés en éducation physique, la formation des AESI orientant ses diplômés vers l'enseignement élémentaire et secondaire inférieur et les licences préparant essentiellement ses diplômés à l'enseignement secondaire supérieur et enseignement supérieur.

Tableau 11-4

Niveau d'enseignement dans lequel travaillent les diplômés	Promotions 84 - 85 - 86			Promotions 92 - 93 - 94		
	Régendat %	Licence %	p	Régendat %	Licence %	p
Elémentaire	69,8	11,9	***	63,6	20,7	***
Secondaire	29,6	71,4	***	36,4	62,1	**
Supérieur	0,6	16,7	***	0	17,2	***

### Synthèse : activités exercées dans le contexte scolaire

La majorité des diplômés occupe une seule fonction. Toutefois, la proportion de ceux qui sont engagés dans plusieurs activités ne diffère pas statistiquement selon l'ancienneté ni en fonction du sexe et du type de diplôme. Nous avons pourtant mis en évidence que les femmes tendent à travailler plus souvent à horaire partiel tandis que les plus jeunes licenciés paraissent plus nombreux à assurer plusieurs fonctions.

L'analyse du nombre d'établissements dans lesquels les diplômés sont actifs confirme largement les résultats précédents. En majorité et quel que soit leur sexe, ils occupent une fonction de professeur d'éducation physique. Les plus jeunes sont plus fréquemment engagés dans un poste d'éducateur. Même si la différence n'est pas significative, notons que les AESI sont proportionnellement plus nombreux à travailler comme enseignant d'éducation physique, notamment dans le groupe des diplômés sortis dans les années 80.

Très logiquement, ces derniers sont significativement plus nombreux à être nommés. Toutefois, nous sommes étonnés de constater que 21,9% d'entre eux ne bénéficient pas encore d'un statut définitif. Dans le groupe des diplômés des promotions 84 à 86, on rencontre moins souvent de temporaires chez les femmes que chez les hommes. Par contre, la situation s'inverse chez leurs collègues plus jeunes. Quelle que soit leur ancienneté, les AESI bénéficient d'un sort plus enviable sur le plan de la stabilité d'emploi. Le fait qu'ils soient de trois à six fois plus nombreux à travailler dans l'enseignement primaire n'est certainement pas étranger à cette situation.

## 11.2. Autre activité professionnelle

Après avoir commenté la proportion de diplômés signalant exercer une activité professionnelle parallèlement à leur métier dans un établissement scolaire, nous aborderons le nombre d'activités et le domaine dans lequel elles se déroulent.

### 11.2.1. Implication dans une activité extrascolaire

#### 11.2.1.1. Comparaison selon l'ancienneté

Près de 29% des diplômés sortis dans les années 80 déclarent exercer une autre activité professionnelle tandis que 39,1% de leurs collègues sortis dans les années 90 sont dans le même cas. La différence est significative ( $p = 0,043$ ). S'il semble logique que les plus jeunes soient davantage impliqués dans des activités hors du domaine scolaire, en parallèle avec leur métier, nous restons relativement prudents quant à la validité des chiffres obtenus. En effet, comme dans toutes les enquêtes portant sur l'activité professionnelle et les salaires obtenus par les individus, nous avons constaté une réticence d'une proportion non négligeable des personnes interrogées à fournir des renseignements sur des informations personnelles. Une proportion importante de diplômés ont ainsi « oublié » de compléter cette question. D'autres, rencontrés par hasard, nous ont fait part du malaise qu'elle avait provoqué. Nous estimons que la proportion de diplômés en éducation physique engagés dans des activités en dehors de l'école devrait être considérablement revue à la hausse. Rares sont en effet les éducateurs physiques qui ne sont pas impliqués dans la vie associative. Cependant, les plus jeunes sont certainement plus engagés que leurs aînés. En effet, leurs obligations familiales, leur souci de se faire connaître sur le marché de l'emploi et un besoin d'argent pour répondre à leurs projets les poussent très certainement à diversifier et à multiplier leurs activités en dehors de l'école. Ceci correspond à une analyse faite par Williams (1993) chez des enseignants américains.

#### 11.2.1.2. Comparaison selon le sexe

Si les hommes et les femmes diplômés dans les années 90 déclarent exercer d'autres activités professionnelles dans des proportions semblables, 32,3% des hommes diplômés entre 84 et 86 déclarent exercer ce type d'activité contre 26,1% de leurs collègues féminines. La différence n'atteint pas le seuil de signification statistique mais va toutefois dans le même sens que les résultats obtenus par Carreiro da Costa, Correia & Onoffre (1998).

La situation différente que nous constatons selon l'ancienneté des diplômés permet de supposer l'évolution des habitudes selon le sexe. En effet, chez les plus jeunes diplômés dont le statut est généralement plus précaire, disposer d'une activité complémentaire permet d'assurer un revenu suffisant. Leur situation socio-économique étant généralement moins confortable que celle de leurs aînés, il semblerait que les femmes s'engagent plus volontiers dans la pratique d'activités de complément que lorsque leur situation familiale est plus favorable.

### 11.2.1.3. Comparaison selon le **diplôme**

Si l'implication des régents et des licenciés dans d'autres activités professionnelles ne diffère pas dans les promotions 84 à 86, il en va tout autrement pour celles de 92 à 94. Dans ce groupe, les régents sont nettement plus nombreux à déclarer pratiquer une autre activité professionnelle (41,2 Vs 27,8%). Même si cette différence n'est pas significative, elle mérite notre attention. Bénéficiant d'un salaire plus élevé, il est possible que les licenciés puissent se passer d'activité complémentaire. Cette interprétation mériterait d'être vérifiée de manière spécifique. Il convient par ailleurs de rapprocher cette constatation de l'engagement plus fréquent des licenciés dans des statuts autres que temporaires et définitifs. Ceci pourrait tout simplement signifier que les jeunes licenciés disposeraient de moins de temps disponible pour s'investir dans des activités extrascolaires.

### 11.2.2. Nombre d'activités physiques et sportives

#### 11.2.2.1. Comparaison selon l'**ancienneté**

Il se confirme que la majorité des diplômés ne s'engage pas dans des activités après leur horaire scolaire. Toutefois, la proportion de diplômés des années 90 est significativement inférieure à celle de leurs aînés ( $p = 0,05$ ). La majorité des diplômés qui exercent des activités complémentaires se limite à une seule activité. Sachant que ce type d'engagement représente une moyenne de six heures par semaine, il serait compréhensible que les diplômés ne s'engagent pas dans plus de professions parallèles.

Toutefois, nous devons considérer ces données avec prudence. En effet, d'après le commentaire d'un enseignant, il est possible que des diplômés n'aient pas pris le risque de mentionner leurs activités « extrascolaires ». Ce sujet est souvent tabou en raison des implications fiscales éventuelles. Williams (1993) le faisait également remarquer.

#### 11.2.2.2. Comparaison selon le **sexe**

Dans les promotions 92 à 94, aucune différence significative n'est enregistrée au niveau du nombre d'activités extrascolaires exercées par les diplômés et les diplômées. En revanche, lorsque l'on considère les diplômés du groupe 84-86, il apparaît que les hommes sont significativement plus nombreux à s'engager dans deux activités (11,1 Vs 3,4% ;  $p = 0,04$ ). Ceci tend à confirmer les résultats qui ont été mis en évidence lors des analyses précédentes.

#### 11.2.2.3. Comparaison selon le **diplôme**

Aucune différence notable n'apparaît entre les régents et les licenciés des deux promotions. Toutefois, les licenciés du groupe 92-94 sont plus nombreux à mentionner ne pas s'engager dans des activités complémentaires. Ceci tend à confirmer les résultats précédents et peut être considéré comme une validation des réponses.

### 11.2.3. Lieu des activités

#### 11.2.3.1. Comparaison selon l'**ancienneté**

La répartition des lieux sur lesquels se déroulent les activités complémentaires des diplômés en éducation physique ne varie pas d'un groupe à l'autre. Les clubs et les activités en cours du soir sont de très loin majoritaires parmi ces différentes possibilités. Les centres de fitness et les activités en services publics sont plus fréquemment évoqués par les jeunes diplômés. Ils s'adaptent à l'évolution de la demande en matière de loisirs actifs. Les diplômés plus anciens se conforment à un modèle sportif traditionnel et s'impliquent plus nettement dans la structure associative.

#### 11.2.3.2. Comparaison selon le **sexe**

Une seule différence atteint le seuil de signification statistique. Les hommes appartenant aux promotions 84 à 86 sont ainsi nettement plus nombreux que les femmes à travailler dans des clubs sportifs (93 Vs 75,9% ;  $p = 0,004$ ). D'ailleurs, même si les différences ne sont pas significatives, quelle que soit l'année de promotion des diplômés, les femmes sont toujours plus nombreuses à travailler dans des centres de fitness que les hommes. Elles sont également plus nombreuses dans les promotions 84 à 86 à mentionner des activités classées dans la catégorie « Autres ». Il semble que la diversité des activités soit plus importante parmi les membres des promotions 92 à 94 que chez leurs aînés. L'évolution du marché des loisirs et des demandes en matière d'encadrement des activités physiques et sportives permet aux jeunes diplômés de trouver des débouchés extrascolaires que leurs aînés n'étaient pas en mesure de rencontrer. En outre, il se pourrait qu'une culture différente de l'emploi dans les activités physiques et sportives se développe actuellement. Le souci des établissements de formation des diplômés en éducation physique de diversifier les orientations professionnelles et les compétences de leurs étudiants semble donc légitime mais ne cadre pas, pour les Hautes Ecoles, avec les dispositions décrétales qui imposent à ces établissements une vocation essentiellement pédagogique. La nette progression du nombre de diplômés – y compris des hommes – engagés dans des centres de fitness constitue un exemple particulièrement marquant de ce phénomène.

#### 11.2.3.3. Comparaison selon le **diplôme**

Aucune différence ne distingue les deux groupes. Les licenciés des promotions 92 à 94 sont significativement moins nombreux à être engagés dans les clubs sportifs (33,3 Vs 79,5% ;  $p = 0,012$ ) et sont les seuls à travailler dans le milieu commercial (50 Vs 0% ;  $p < 0,001$ ). En ce qui concerne cette activité, la situation inverse est constatée au niveau des promotions 84 à 86 (Tableau 11-5).

Tableau 11-5

Types d'activités extrascolaires exercées par les diplômés	Promotions 84 - 85 - 86			Promotions 92 - 93 - 94		
	Régendat %	Licence %	p	Régendat %	Licence %	p
Centre de fitness	3,5	0		7,7	0	
Clubs sportif, cours du soir, Asbl	72	87		79,5	33,3	*
Commerce	15,8	0	*	0	50	***
Service public	1,7	4,3		6,4	16,7	
Autre	7	8,7		6,4	0	

### Synthèse : activités exercées hors du contexte scolaire

Les plus jeunes diplômés sont statistiquement plus nombreux à s'y engager. Aucune différence significative ne permet de considérer que les femmes des promotions 84 à 86 s'impliquent moins dans ces activités que leurs collègues masculins.

Aucune différence n'est non plus enregistrée selon le diplôme dans le groupe des plus expérimentés. En revanche, les AESI ayant terminé leur formation entre 1992 et 1994 tendent à prêter davantage hors de l'école que les licenciés des mêmes promotions. Ceci est confirmé par l'analyse du nombre d'activités dont s'occupent les diplômés en éducation physique. Ceux-ci sont majoritairement engagés dans les clubs et des cours du soir. Si aucune différence n'est significative selon l'ancienneté, retenons que les plus jeunes travaillent plus souvent en centres de fitness et dans les services publics (ADEPS, par exemple) alors que leurs aînés se conforment davantage à un modèle sportif traditionnel et s'impliquent beaucoup dans les clubs et associations sportives. Les diplômés des promotions 84 à 86 sont plus nombreux que leurs collègues féminines à travailler dans ce type de structures. Les femmes sont toujours plus nombreuses à intervenir dans des centres de fitness (différence non significative). Les licenciés les moins expérimentés sont moins engagés dans les clubs et privilégient plus le milieu commercial que leurs collègues AESI ( $p = 0,012$ ). Cette dernière activité s'avère toutefois plus pratiquée par les régents des promotions 84 à 86.

### 11.3. Evolution de la carrière

Le parcours professionnel d'un diplômé en éducation physique est parfois sinueux et chaotique. Il est amené à exercer plusieurs métiers. Dans cette partie du texte, nous aborderons successivement le nombre de métiers différents exercés avant d'obtenir

leur emploi actuel, les autres métiers exercés au cours de leur carrière ainsi que le nombre d'établissements scolaires dans lesquels ils ont presté.

### 11.3.1. Nombre d'autres métiers exercés

Nous avons retenu quatre catégories :

- les diplômés n'ayant jamais exercé un autre métier,
- les diplômés ayant exercé d'un à trois autres métiers,
- les diplômés ayant exercé quatre à six autres métiers,
- les diplômés ayant exercé un minimum de sept métiers différents.

Il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes concernés (Figure 11-1). On aurait pourtant pu s'attendre à ce que les diplômés des années 80 aient exercé un moins grand nombre de métiers que leurs jeunes collègues. Ceci aurait bien cadré avec la diminution générale de l'offre d'emploi dans le domaine de l'éducation. Celui-ci fermant petit à petit ses portes, les diplômés ont dû chercher d'autres orientations professionnelles pour subvenir à leurs besoins, ce qui se traduit peut-être par les 3,2% de l'échantillon des plus jeunes qui ont exercé au moins sept métiers.

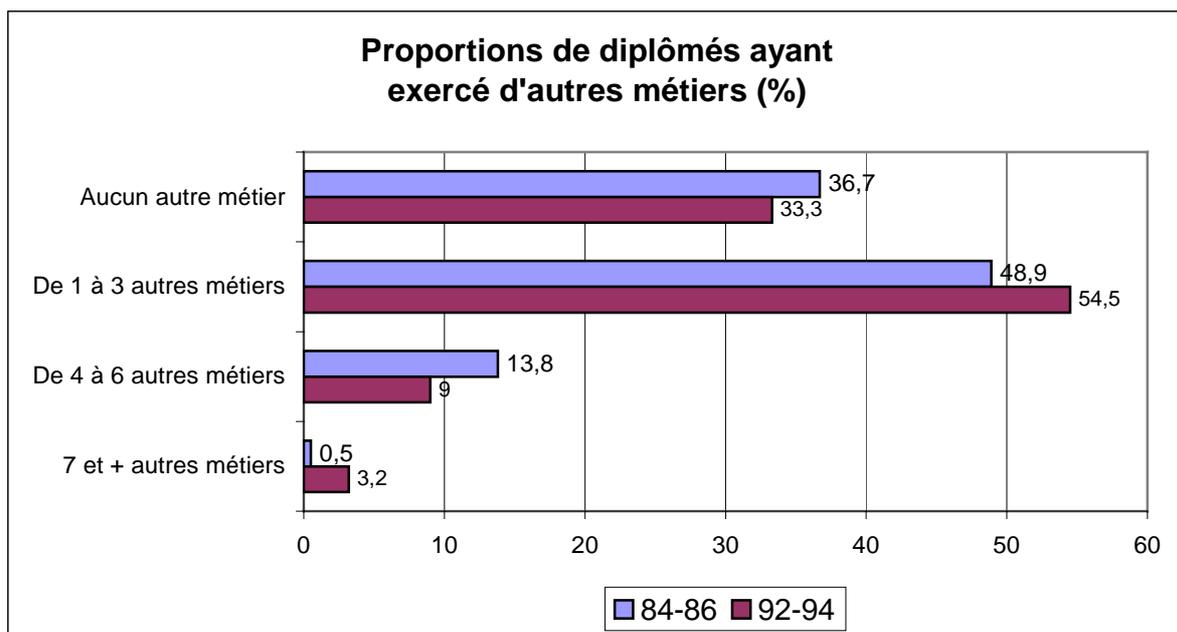


Figure 11-1

### 11.3.2. Types d'autres métiers exercés

Dans les deux groupes, l'encadrement des activités physiques et sportives hors du milieu scolaire représente le plus important débouché professionnel non pédagogique pour les diplômés en éducation physique. Cette proportion s'avère supérieure dans le groupe B (36,5 Vs 27,5% ;  $p = 0,032$ ). A cette exception près, les autres catégories diffèrent peu. Notons que 4 à 7% des emplois concernaient des professions en dehors de l'éducation physique. Les emplois d'éducateur représentent une catégorie assez importante.

## 11.3.3. Nombre d'établissements d'enseignement

Dans les deux groupes, la plus grande partie des enseignants a travaillé dans plus de quatre établissements différents (Tableau 11-6). Si 3% des enseignants les plus expérimentés n'ont connu qu'un seul établissement, la proportion est plus du double chez les diplômés des années 90. Cette différence se marque également dans la proportion de diplômés ayant fréquenté deux établissements scolaires. Dans ce cas, la différence est significative (6,9 Vs 13,5% ;  $p = 0,05$ ). Il est difficile d'affirmer que les plus jeunes diplômés ont dû effectuer davantage de déplacements à travers les établissements scolaires. Toutefois, en considérant leur ancienneté moindre, on peut s'attendre à ce que, après vingt ans de carrière, ils aient connu davantage d'établissements secondaires différents. Cette situation n'est certainement pas propice à l'établissement de projets d'enseignement à long terme. Nous avons déjà eu l'occasion de souligner que cette instabilité devait perturber le bon fonctionnement des écoles. En effet, pour un groupe-classe, il est souvent intéressant de pouvoir travailler pendant plusieurs années avec le même enseignant. Ceci permet de développer des relations plus étroites. L'enseignant parvient à mieux connaître ses élèves et à prévoir un travail à long terme. Une extrême mobilité des responsables pédagogiques n'est pas propice à la motivation des élèves, ainsi qu'à la mise en œuvre de projets de formation cohérents.

Tableau 11-6

Nombre d'établissements scolaires fréquentés	Promotions 84 - 85 - 86 %	Promotions 92 - 93 - 94 %	p
1	3,2	7,7	
2	6,9	13,5	*
3	13,3	7,7	
4 à 6	30,9	20,5	*
7 à 10	21,3	25,6	
Plus de 10	22,9	23,7	
Ne sais pas	0	0	
Pas de réponse	1,6	1,3	

### **Synthèse : évolution de la carrière**

Les plus jeunes diplômés n'ont pas exercé un plus grand nombre de métiers que leur aînés. L'encadrement des APS hors du milieu scolaire représente le plus important débouché professionnel non pédagogique, notamment dans les promotions 92 à 94 ( $p = 0,032$ ). Quelle que soit l'année de sortie, plus de sept enseignants sur 10 ont connu au moins quatre établissements différents.

#### **11.4. Formations complémentaires**

Nous entendons par formation complémentaire toute formation délivrant un diplôme, un certificat ou un brevet. Les formations continuées en sont donc exclues même si elles sont massivement suivies depuis 20 ans par les enseignants du réseau libre notamment.

Nous aborderons successivement le nombre de formations, les types de formations, les organismes responsables ainsi que les buts poursuivis par les diplômés.

##### 11.4.1. Nombre de formations

En majorité, les diplômés des deux groupes déclarent avoir suivi au moins une formation complémentaire depuis la sortie de leurs études supérieures en éducation physique. Alors qu'ils ont bénéficié de plus de temps pour le faire, les diplômés du groupe A sont proportionnellement plus nombreux à ne pas s'y être engagés (25 Vs 19,9%). Si la différence n'est pas significative, elle attire l'attention sur un éventuel changement de mentalité entre les deux groupes de promotion. Depuis quelques années, nous constatons qu'un nombre croissant de jeunes diplômés poursuit sa formation et s'engage dans une série d'activités complémentaires. Cette tendance est vraisemblablement liée à la difficulté du marché de l'emploi ainsi qu'à une propension de la société à inciter les travailleurs à se perfectionner de manière constante et à rechercher des spécialisations. Toutefois, de plus en plus de diplômés s'intéressent particulièrement à l'actualisation de leurs connaissances et compétences. Environ 10% de l'échantillon déclarent avoir participé à cinq formations et plus. Ceci est naturellement encourageant en tenant compte de l'évolution des connaissances et de l'indispensable remise à niveau de la formation initiale.

##### 11.4.2. Types de formations

Le profil des formations complémentaires effectuées par les deux groupes de diplômés ne diffère de manière significative que pour la catégorie secourisme. A ce niveau, il apparaît que les plus jeunes diplômés se sont proportionnellement davantage impliqués dans ce type de formation que leurs aînés (10,4 Vs 5,1% ;  $p = 0,029$ ).

Remarquons que les formations ADEPS et d'entraîneurs sont très majoritairement représentées parmi les activités continuées des diplômés en éducation physique. Elles dépassent 50% des réponses. Ceci paraît logique dans le sens où elles visent à améliorer les connaissances techniques spécifiques à certaines disciplines et constituent des passages obligés pour la pratique d'activités extrascolaires.

Nous avons déjà fait remarquer que de nombreux diplômés en éducation physique exerçaient des activités dans le contexte sportif. Il importe qu'ils puissent faire valoir également une formation sportive spécifique qui n'est pas directement proposée dans les programmes de formation initiale. Comme la plupart des diplômés sont animés par une certaine passion pour la pratique sportive, il est logique de constater qu'ils participent à ces formations techniques leur donnant accès à un encadrement pédagogique de plus haut niveau que celui du niveau scolaire.

Notons également que le brevet supérieur de sauvetage a été suivi par plus de 18% des diplômés. Pour rappel, un décret de la Communauté française l'a rendu obligatoire dans l'enseignement de la natation. Il est étonnant qu'un nombre supérieur de diplômés ne possède pas ce diplôme.

### 11.4.3. Organismes responsables des formations complémentaires

Sans conteste, les plus gros opérateurs de formations complémentaires pour les diplômés en éducation physique sont l'ADEPS et les fédérations sportives. Ceci semble cohérent avec ce que nous venons de présenter. La différence significative enregistrée entre les deux groupes, à l'avantage des diplômés des promotions les plus anciennes (72,7 versus 61,1% ;  $p = 0,003$ ) relève probablement de la combinaison des formations d'entraîneur et au brevet supérieur de sauvetage chez les diplômés du groupe A. Dans l'autre groupe, il est possible que ces formations de brevet supérieur de sauvetage aient été suivies dans d'autres cadres (les Hautes Ecoles, par exemple). Une autre différence significative est relevée dans l'importance relative des formations suivies dans le privé chez les plus jeunes diplômés. Ceci est certainement lié au type d'activités qu'ils réalisent. Nous avons ainsi souligné que les plus jeunes étaient davantage engagés dans les centres de fitness. Ceci exige naturellement une spécialisation qui n'est pas offerte dans le programme de l'ADEPS.

### 11.4.4. Buts des formations complémentaires

Il apparaît clairement que l'objectif des diplômés qui s'engagent dans des formations complémentaires n'est nullement gratuit. En effet, la moitié des diplômés déclarent que leur objectif vise à améliorer leurs chances de trouver du travail. Ces activités sont surtout effectuées en début de carrière, immédiatement après la sortie de la formation initiale, à un moment où les diplômés sont généralement moins actifs ou moins engagés sur le plan familial. Toutefois, plus du tiers des diplômés considèrent que ces formations ont été réalisées afin d'améliorer leur compétence. On peut poser l'hypothèse que le brevet supérieur de sauvetage représente un moyen d'élargir ses possibilités professionnelles tandis qu'une formation de cadre technique peut simplement permettre au professeur d'éducation physique d'enrichir ses connaissances

en matière de technique sportive. La distribution des catégories présente un parallélisme étroit dans les deux groupes.

### **Synthèse : formations complémentaires**

Il est surprenant de constater les proportions élevées de diplômés n'en ayant pas suivi (25 et 19,9%, respectivement dans les promotions 84 à 86 et 92 à 94). Rappelons à ce propos que nous n'avons envisagé ici que les formations diplômantes. Les formations continuées qui ont pour objectif premier d'améliorer les compétences des enseignants dans le cadre scolaire sont massivement suivies par les enseignants en éducation physique.

Les formations techniques sont logiquement majoritaires (plus de 50%) quelle que soit l'ancienneté. Par contre, les plus jeunes diplômés se sont proportionnellement plus impliqués dans des formations de secourisme. Bien qu'il soit devenu obligatoire pour encadrer un groupe en piscine, à peine 18% de la population a suivi le brevet supérieur de sauvetage.

Améliorer ses chances de trouver du travail représente la raison principale qui incite les diplômés à compléter leur formation initiale, notamment lorsqu'ils ont obtenu leur diplôme depuis peu. Un tiers d'entre eux signale qu'ils souhaitent améliorer leurs compétences.

## **11.5. Compétences et atouts des enseignants en éducation physique**

Après avoir analysé le degré d'importance accordé par les diplômés aux différentes compétences qui leur étaient proposées, nous analyserons leurs réponses relatives au contexte dans lequel ces compétences furent le mieux développées. Nous aborderons le problème de deux manières différentes. Dans un premier temps, nous donnerons la priorité au contexte en analysant les différentes compétences que les diplômés estiment avoir développées. Dans un deuxième temps, nous passerons en revue les compétences les plus importantes et identifierons les contextes dans lesquels elles sont le mieux développées d'après les diplômés.

## 11.5.1. Degré d'importance des compétences

Le classement des compétences par ordre d'importance décroissante permet de mettre en évidence que les diplômés sont particulièrement attentifs aux aspects relationnels (Tableau 11-7). On trouve en effet parmi les dix premières catégories des items tels que « Être capable de gérer son groupe », « Avoir un bon sens de la communication », « Avoir des capacités d'animation », « Être capable d'établir des relations avec les jeunes », « Être capable de travailler en coordination avec les collègues ». On se rend compte que ces compétences relationnelles sont particulièrement importantes dans le cadre du succès rencontré dans une activité pédagogique. A l'autre extrémité du continuum figurent trois items pour lesquels les diplômés n'accordent pas une attention particulièrement élevée : la capacité à lire de manière critique les médias, être capable d'établir des relations avec le sport de haut niveau, être capable d'établir des relations avec les instances politiques et les médias. Ces propositions paraissent éloignées des préoccupations immédiates des enseignants. Il est logique qu'ils ne leur accordent pas une importance élevée.

Tableau 11-7

<b>Degré d'importance accordée aux compétences et atouts. Comparaison selon l'ancienneté</b>	<b>Promotions 84 - 85 - 86 n = 335 Max/6</b>	<b>Promotions 92 - 93 - 94 n = 289 Max/6</b>	<b>p</b>
Être capable de gérer son groupe	5,8	5,9	
Avoir un bon sens de la communication	5,5	5,6	
Avoir une bonne santé	5,5	5,5	
Avoir des capacités d'animation en sport	5,5	5,5	
Adopter un comportement minimisant les risques de blessures	5,5	5,5	
Maîtriser les contenus à enseigner	5,4	5,4	
Être capable d'établir des relations avec les jeunes	5,4	5,4	
Gérer la violence à l'école	5,3	5,4	
Appliquer les techniques de premiers soins	5,2	5,2	
Être capable de travailler en coordination avec ses collègues	5,1	5,2	
Appliquer la théorie à la pratique	4,9	5	
Mettre en évidence les facteurs influant sur la santé	4,9	4,8	
Être capable de s'adapter aux innovations pédagogiques	4,9	4,8	
Avoir une bonne condition physique	4,8	4,7	
Défendre l'éthique sportive	4,6	4,5	
Être capable d'établir des relations avec le sport loisir	4,4	4,6	
Faire face au stress et à l'anxiété	4,4	4,3	
Expliquer les facteurs influant sur la performance	4,1	4,3	
Lecture critique des médias	3,4	3,2	
Être capable d'établir des relations avec le sport de haut niveau	3,2	3,3	
Être capable d'établir des relations avec les instances politiques et les médias	2,8	2,8	

### 11.5.2. Contexte et compétences

Pour chaque contexte de formation envisagé, nous présenterons les compétences que les diplômés estiment y avoir développé. Nous aborderons ainsi les compétences acquises au cours de la formation initiale, celles qui le furent lors des expériences professionnelles, celles qui ressortent d'une formation continuée et finalement celles obtenues dans d'autres contextes.

#### 11.5.2.1. Les compétences développées en **formation initiale**

Les valeurs présentées dans la Figure 11-2 et dans les trois suivantes correspondent à la part prise par les contextes concernés dans l'acquisition des compétences. Les diplômés les plus récents accordent toujours une part plus importante à la formation initiale dans l'acquisition des différentes compétences ou atouts pédagogiques que leurs collègues. A l'exception des items « Avoir un bon sens de la communication », « Etre capable d'établir des relations avec le sport de haut niveau » et « Etre capable de travailler en coordination avec ses collègues », toutes les différences s'avèrent significatives ( $p = 0,044$ ). Cette constatation trouve probablement trois origines :

- En raison de l'amélioration constante des programmes de formation initiale, les diplômés les plus jeunes seraient davantage satisfaits. En effet, des efforts considérables ont été réalisés dans toutes les institutions afin de proposer des contenus beaucoup plus proches des besoins des professionnels.
- Les diplômés ayant moins d'ancienneté seraient moins influencés par leur vécu professionnel. Dans leur cas, la formation initiale est moins lointaine et ils garderaient encore en mémoire ce qu'ils y ont appris.
- Le rôle indéniable que joue la formation continuée, plus particulièrement chez les plus anciens, dans des items en relation avec l'acquisition de nouveaux savoirs.

Parmi les différences particulièrement marquées, notons que les diplômés des promotions 92 à 94 attribuent à la formation initiale un rôle deux fois plus important que leurs collègues dans le cadre de l'acquisition des compétences nécessaires pour appliquer les techniques de premiers soins (55,8 Vs 25,1 ;  $p < 0,001$ ) et pour faire face au stress et à l'anxiété (22,3 Vs 12,2% ;  $p < 0,001$ ). Il est difficile de proposer une explication à ces différences.

Lorsqu'on identifie les compétences et atouts considérés comme principalement développés dans la formation initiale, un net parallélisme existe entre les deux groupes. Néanmoins, notons quelques différences particulières. Ainsi, dans le groupe des diplômés des années 80, trois items recueillent des pourcentages d'avis nettement supérieurs aux autres : « Expliquer les facteurs influant la performance », « Maîtriser les contenus à enseigner » et « Appliquer la théorie à la pratique ». Dans le groupe B, cinq propositions sont classées nettement en avant : « Appliquer les techniques de premiers soins », « Maîtriser les contenus à enseigner », « Expliquer les facteurs influant sur la performance », « Appliquer la théorie à la pratique » et « Adopter un comportement minimisant les risques de blessures ». Manifestement, les compétences et atouts qui sont particulièrement bien développés lors de la formation initiale appartiennent à des aspects en relation avec la théorie des activités physiques et sportives. A l'autre extrémité du classement, il est intéressant de noter la présence de l'item « Gérer la violence à l'école » (4,4 et 10%, respectivement dans les grou-

pes A et B). Les diplômés soulignent une des lacunes qui existaient dans les formations initiales. Devant la montée des problèmes de discipline dans les écoles, plusieurs institutions ont adapté leurs programmes en y insérant des activités spécifiques à la gestion des classes difficiles et de la violence scolaire. Ces modifications n'ont été mises en place que depuis quelques années. Il est donc logique que les diplômés, surtout les plus anciens, considèrent que leur formation initiale n'a guère contribué à les préparer à affronter ce type de problème.

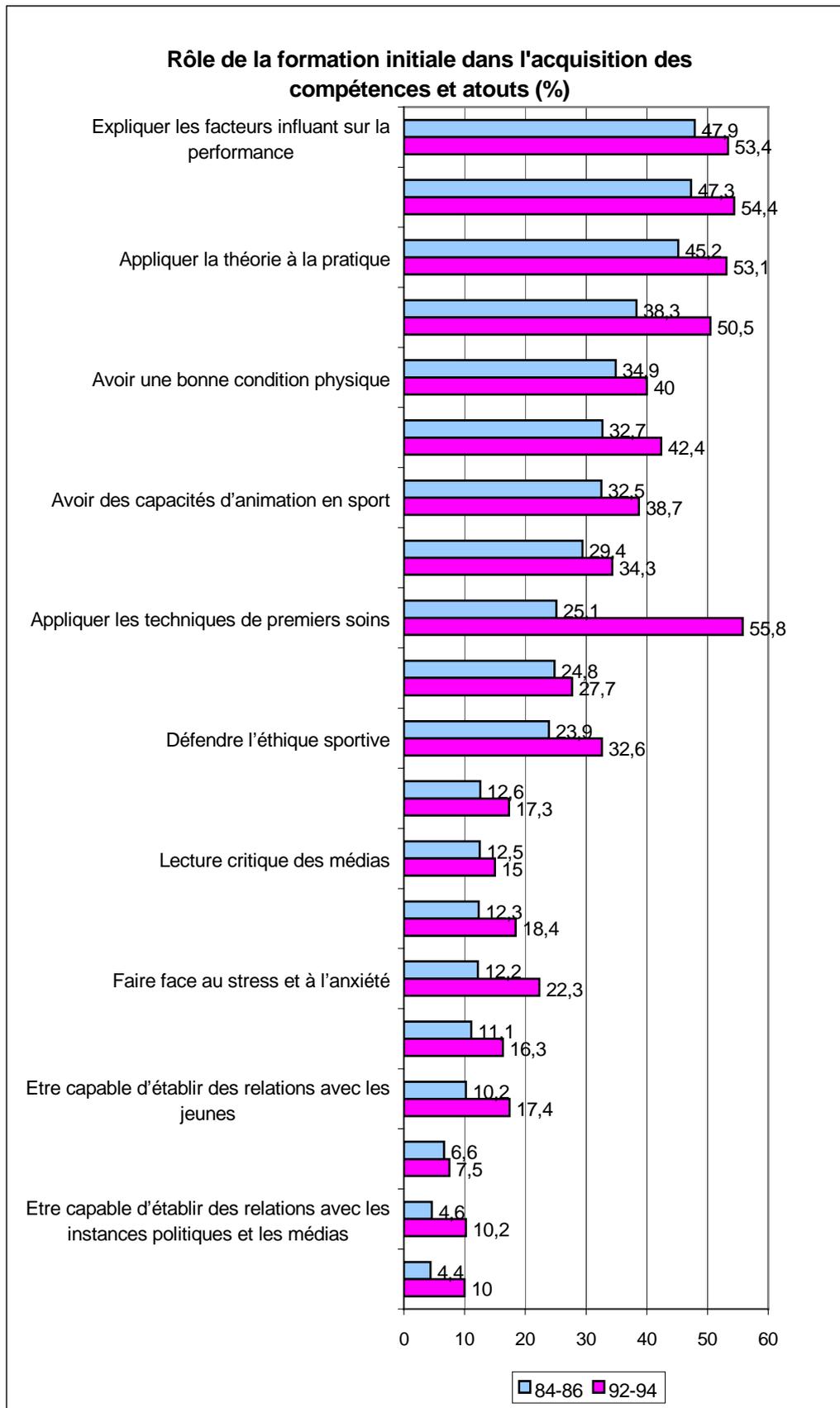


Figure 11-2

#### 11.5.2.2. Les compétences développées lors de l'expérience professionnelle

Au vu des valeurs présentées dans la Figure 11-3, l'expérience professionnelle constitue un des paramètres importants dans l'acquisition des compétences et atouts des enseignants en éducation physique. L'analyse d'ensemble de la figure souligne le net parallélisme qui existe entre les deux groupes dans l'identification de la part prise par ce contexte de formation. Contrairement à ce que nous avons observé pour la formation initiale, les différences relevées entre les deux groupes ne s'avèrent pas systématiquement à l'avantage du même groupe. Toutefois, lorsqu'elles atteignent le seuil de signification statistique, elles sont toujours à l'avantage des enseignants du groupe A ( $p = 0,02$ ). Ceci concerne sept catégories : « Etre capable d'établir des relations avec les jeunes », « Etre capable de gérer son groupe », « Avoir un bon sens de la communication », « Avoir des capacités d'animation en sport », « Adopter un comportement minimisant les risques de blessures », « Mettre en évidence les facteurs influant sur la santé » et « Appliquer les techniques de premiers soins ».

Il semble logique que l'expérience de la classe soit une clé dans l'acquisition de ce groupe de compétences et atouts qui ne peut vraiment s'acquérir qu'au contact réel avec les élèves. Le milieu de l'enseignement est très spécifique et, comme dans tout apprentissage, il convient de pouvoir bénéficier d'un volume de pratique important avant de pouvoir acquérir certaines habiletés.

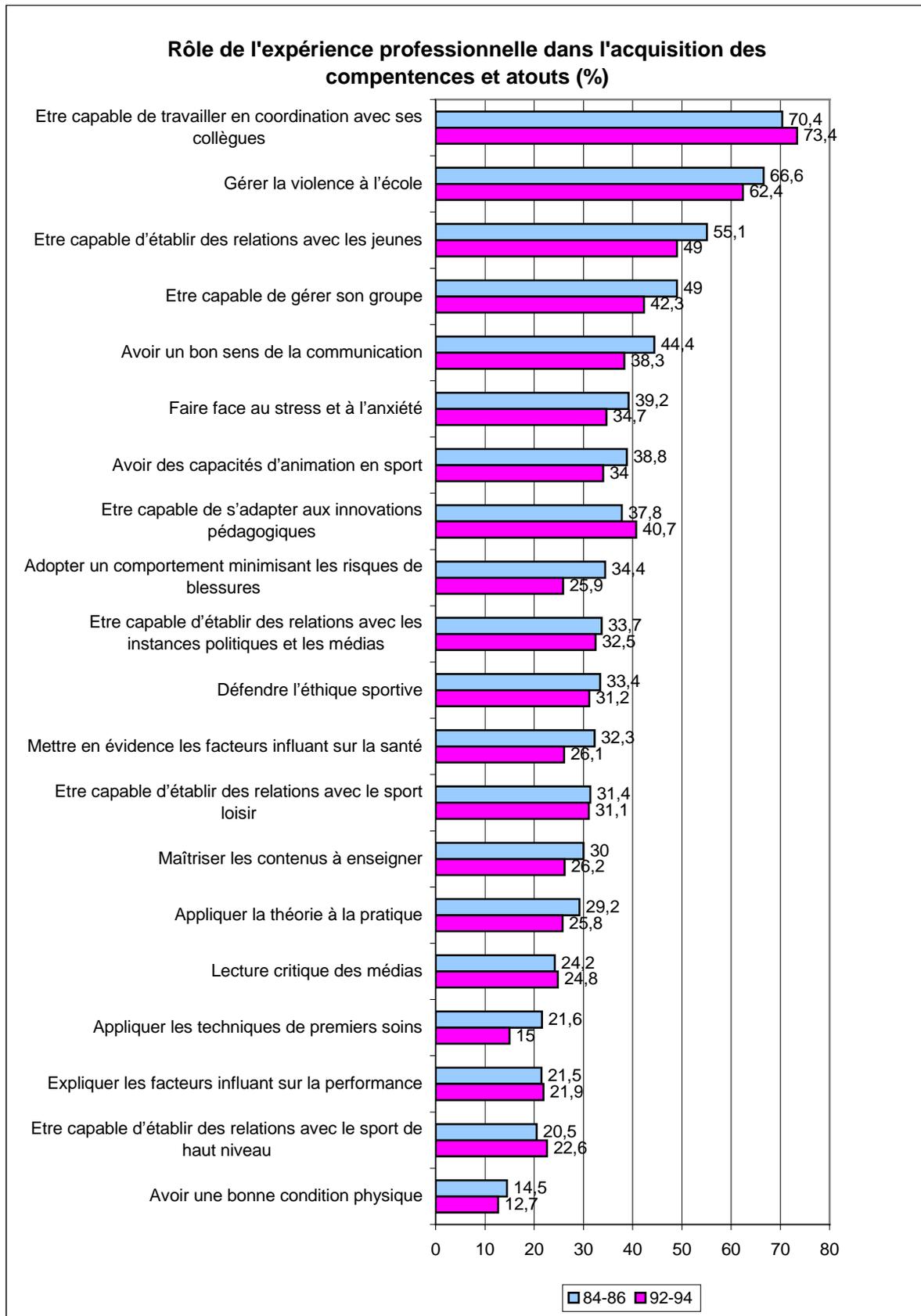


Figure 11-3

### 11.5.2.3. Les compétences développées en **formation continuée**

A nouveau, un net parallélisme apparaît entre la distribution de la part réservée à la formation continuée dans l'acquisition des différentes compétences et atouts par les deux groupes (Figure 11-4). Plus d'un diplômé sur trois reconnaît l'apport de la formation continuée dans l'acquisition de pratiques pédagogiques nouvelles. Par ailleurs, l'item « Appliquer les techniques de premiers soins » s'avère également clairement associé à l'engagement des formations continuées. En ce qui concerne les autres compétences et atouts, il n'est guère étonnant que les diplômés n'attribuent pas une place plus importante à ce contexte de formation. En effet, il faut prendre en considération que ces formations continuées sont courtes (généralement un à trois jours par an) et qu'elles visent généralement le but qu'elles semblent atteindre à savoir une meilleure maîtrise de savoirs nouveaux ou complémentaires. Que de telles formations, très limitées dans le temps, aient un tel impact peut être considéré comme un succès incontestable.

Notons que l'utilité des recyclages est surtout perçue dans l'adaptation aux innovations pédagogiques. Ceci porte sur l'application des nouvelles directives en matière de programme et objectifs. Par ailleurs, nous considérons également que les recyclages permettent aussi aux enseignants de découvrir des nouveautés pédagogiques et didactiques afin de mieux rencontrer les besoins des élèves, en évolution constante. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant de constater que le groupe de diplômés les plus âgés souligne davantage la part prise par la formation continuée. Rappelons que leur formation initiale est bien plus lointaine que celle de l'autre groupe et que leurs connaissances sont moins actuelles que celles de leurs cadets. Ceux-ci sont généralement mieux informés nouveautés sportives et peuvent mieux en faire profiter leurs élèves.

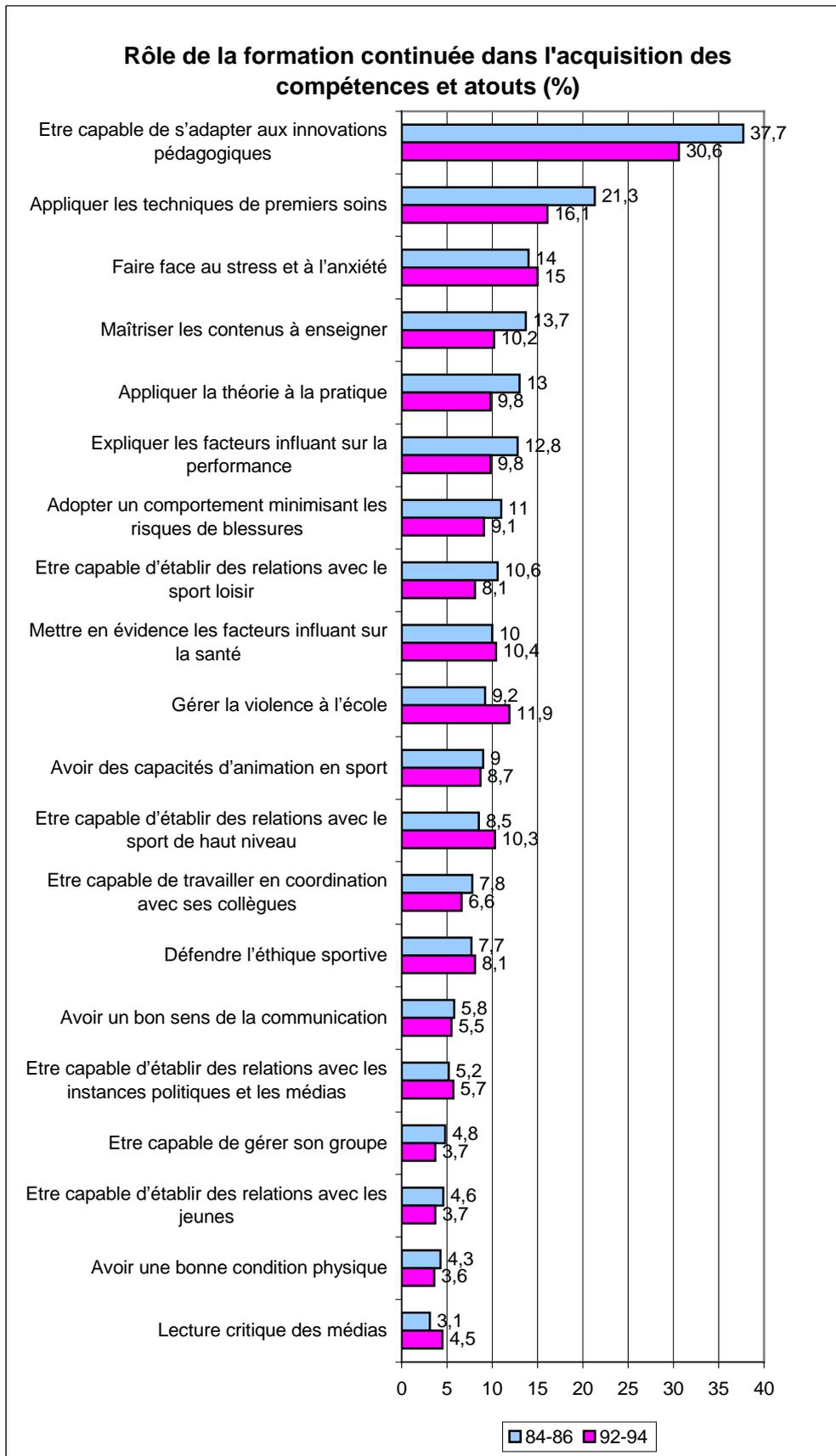


Figure 11-4

#### 11.5.2.4. Les compétences développées dans **d'autres contextes**

Il est courant de considérer que les enseignants peuvent puiser dans d'autres expériences les compétences qui leur permettront d'être efficaces dans leur relation pédagogique.

Parmi les autres contextes parfois utiles à la formation de l'enseignant, nous trouvons notamment les activités réalisées dans les mouvements de jeunesse, dans des clubs sportifs ou dans des activités à caractère culturel. Il est probable que la pratique et l'entraînement en milieu sportif doivent aider les diplômés en éducation physique à développer des connaissances spécifiques dans des domaines tels que la lecture critique des médias, l'établissement de relations avec le sport de haut niveau et l'établissement de relations avec des instances politiques et des médias. Ces trois thèmes se retrouvent d'ailleurs majoritairement dans le contexte varié que nous traitons pour l'instant (Figure 11-5).

Deux autres propositions semblent également être liées à ces contextes variés : « Etre capable d'établir des relations avec le sport loisir » et « Avoir une bonne condition physique ». Pour ce dernier item, il semble logique que la pratique réalisée dans des contextes aussi variés que le temps libre personnel et des activités sportives tout aussi personnelles soit l'élément prédominant dans le développement d'une bonne condition physique.

Le classement des quatre dernières catégories paraît également logique. En effet, les items en question concernent des activités typiquement pédagogiques et qui ne pourraient pas être développées en dehors du milieu scolaire ou de formation spécifique à leur égard.

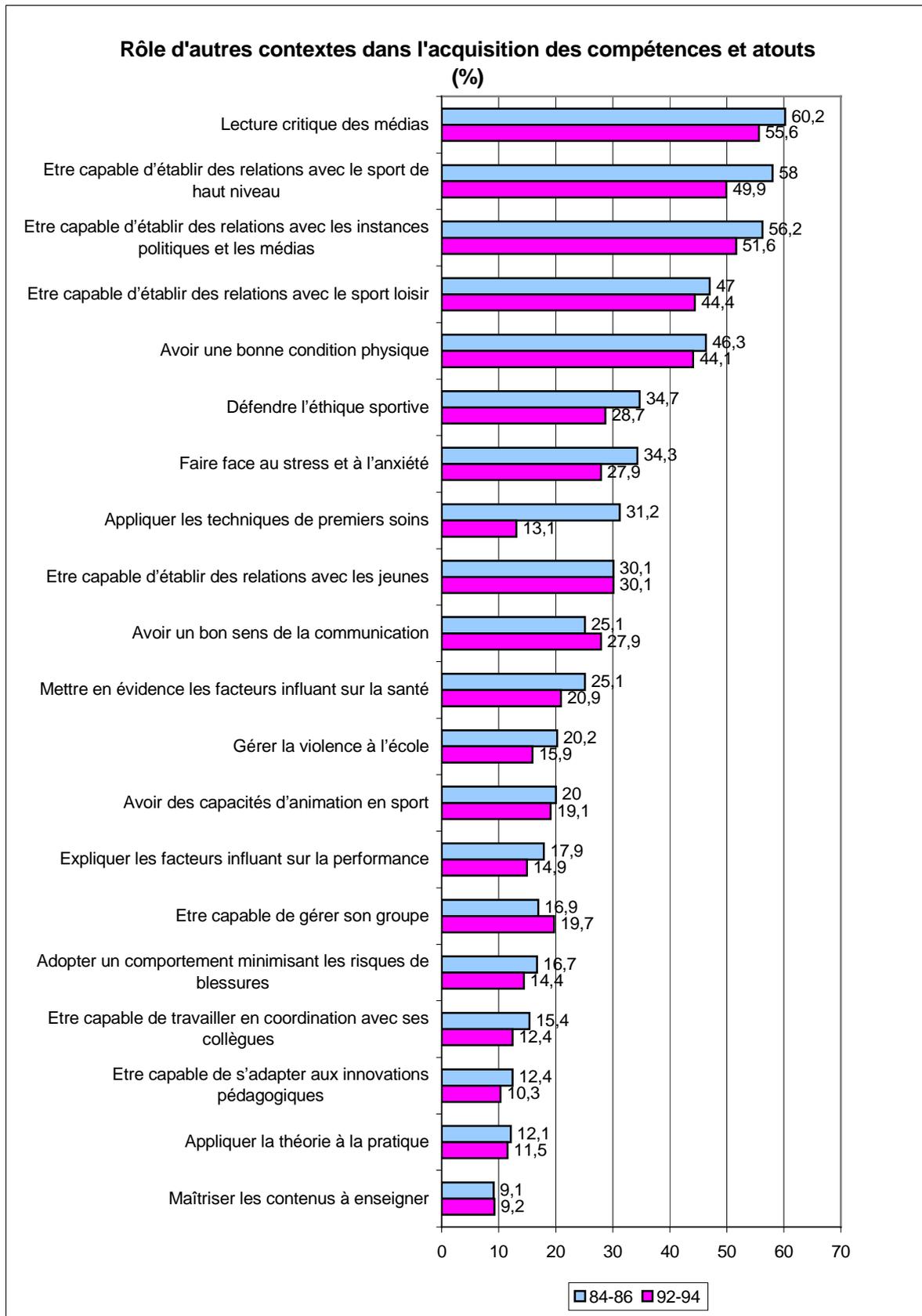


Figure 11-5

### 11.5.3. Compétences et contexte

La présentation en parallèle des parts prises par chacun des domaines de formation évoqués précédemment permet de mettre en évidence des informations intéressantes. Nous détaillons ci-après les données relatives aux neuf compétences et atouts pédagogiques les plus importants.

#### 11.5.3.1. Etre capable de gérer son groupe

Pour cette compétence, il apparaît clairement que l'expérience professionnelle se démarque par rapport aux autres secteurs, la formation initiale et les autres contextes (Figure 11-6). La formation continuée, au cours de laquelle les participants ont rarement l'occasion de travailler directement en situation avec des groupes d'élèves, offre peu de possibilités dans le développement dans cette compétence. Il semble que les diplômés soient quelque peu livrés à eux-mêmes par rapport à cette activité particulière. Il serait peut-être intéressant de développer des programmes de recyclages dans lesquels cette compétence serait mieux prise pour cible et développée spécifiquement. Ceci nécessiterait vraisemblablement une intervention dans le cadre de monitoring réalisé sur les lieux mêmes du travail de chaque enseignant.

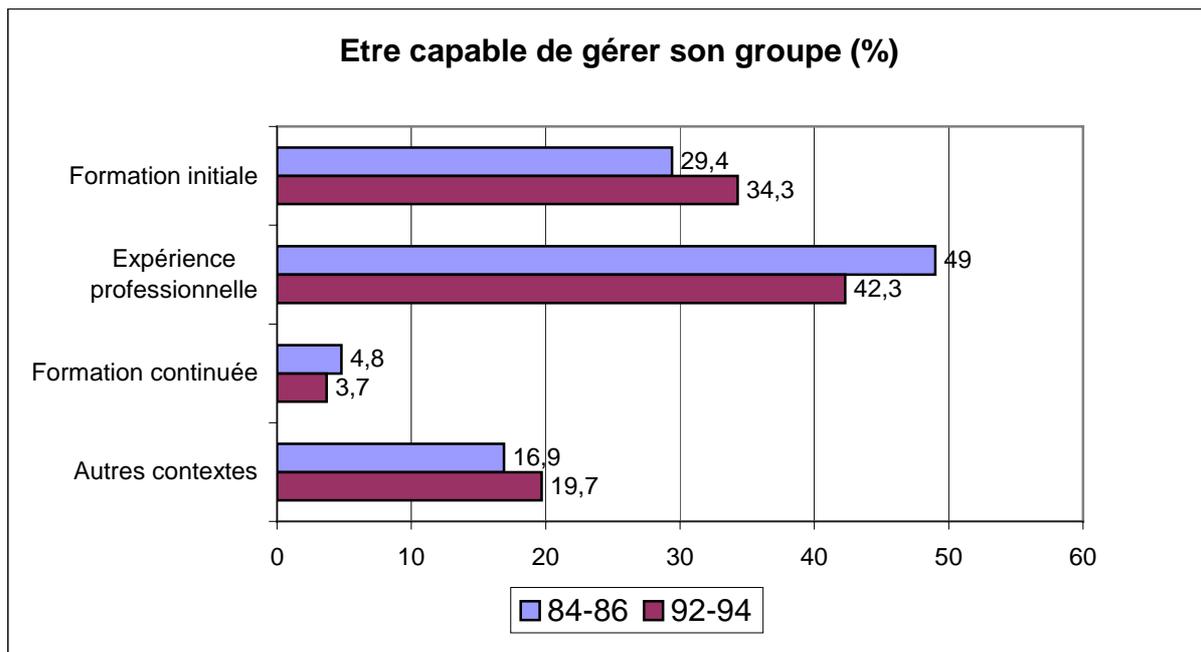
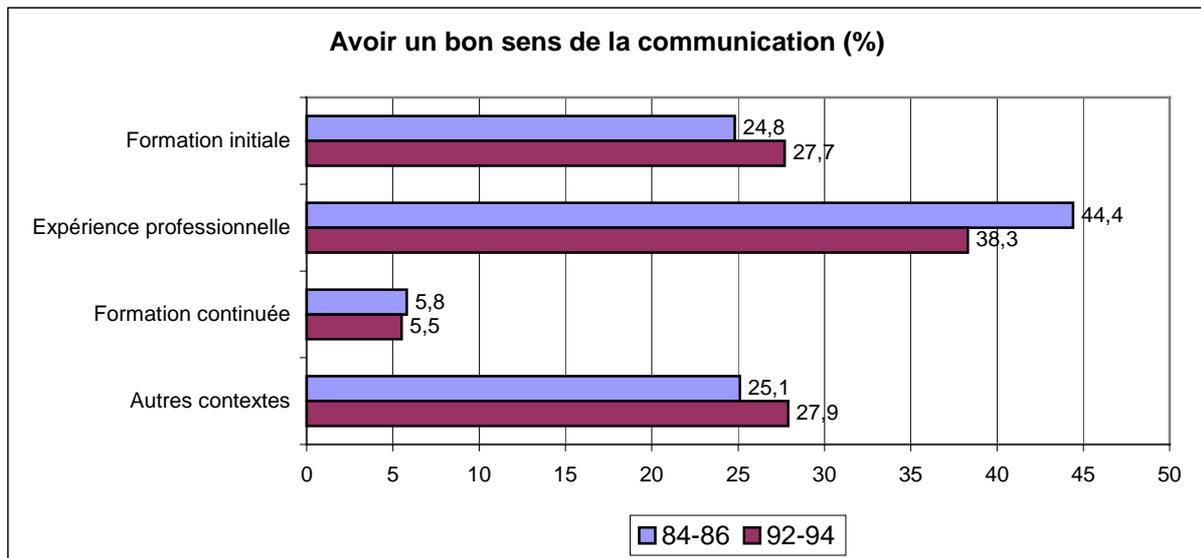


Figure 11-6

#### 11.5.3.2. Posséder un bon sens de la communication

Cette compétence proviendrait surtout de l'expérience professionnelle (Figure 11-7). Par ailleurs, contrairement à la compétence précédente, la formation initiale et les autres contextes se trouvent sur un pied d'égalité. Enseigner est généralement associé à la transmission de connaissances à autrui. Pour ce faire, il est particulièrement important de pouvoir s'exprimer clairement et faire passer ses idées. Il est indéniable que des activités réalisées hors du milieu scolaire, la formation et des aptitudes « innées » permettent à certains d'être beaucoup plus efficaces que d'autres. Dans la formation initiale, très rares sont les activités programmées en vue d'améliorer le

sens de la communication des étudiants. A l'instar de ce qui se pratique dans certaines écoles de théâtre, les futurs enseignants pourraient s'entraîner à s'exprimer en public lors d'exercices très spécifiques. Rappelons que des séances de micro-enseignement et jeu de rôle figurent parmi les outils didactiques de certains établissements. Le développement des habiletés à la communication ne semble pas être l'objet de la formation continuée.



**Figure 11-7**

#### 11.5.3.3. Disposer de capacités d'animation en sport

Pour acquérir des capacités d'animation en sport, les enseignants doivent vraisemblablement disposer d'informations relatives aux techniques sportives et les actualiser en permanence. Cet aspect se réfère donc davantage à des connaissances qu'à des compétences. Il s'agit d'identifier des tâches d'apprentissage qui permettront aux élèves de progresser. Il semble dès lors logique de constater que la formation initiale prenne davantage de place à ce niveau. La part réservée à l'expérience professionnelle est certainement liée au vécu de chaque enseignant (**Figure 11-8**). C'est par un processus d'essais erreurs que l'enseignant réalise ses apprentissages et développe de nouvelles compétences dans les domaines de l'animation sportive. Il expérimente différentes approches pédagogiques ou didactiques, en fonction des groupes qui lui sont confiés. Ces activités permettent de compléter les informations, souvent théoriques, reçues au cours de la formation initiale. La part relativement importante occupée par les autres contextes dans le développement de ces compétence/atouts relève vraisemblablement de l'implication des diplômés dans l'encadrement d'activités sportives et l'expérience acquise sur le terrain lors de la pratique personnelle. On constate en effet que de nombreux diplômés en éducation physique s'engagent dans la pratique des activités physiques et sportives à l'issue de leurs études supérieures. Pour certains qui avaient mis cette pratique en veilleuse pendant leur formation, il s'agit d'une reprise d'activités.

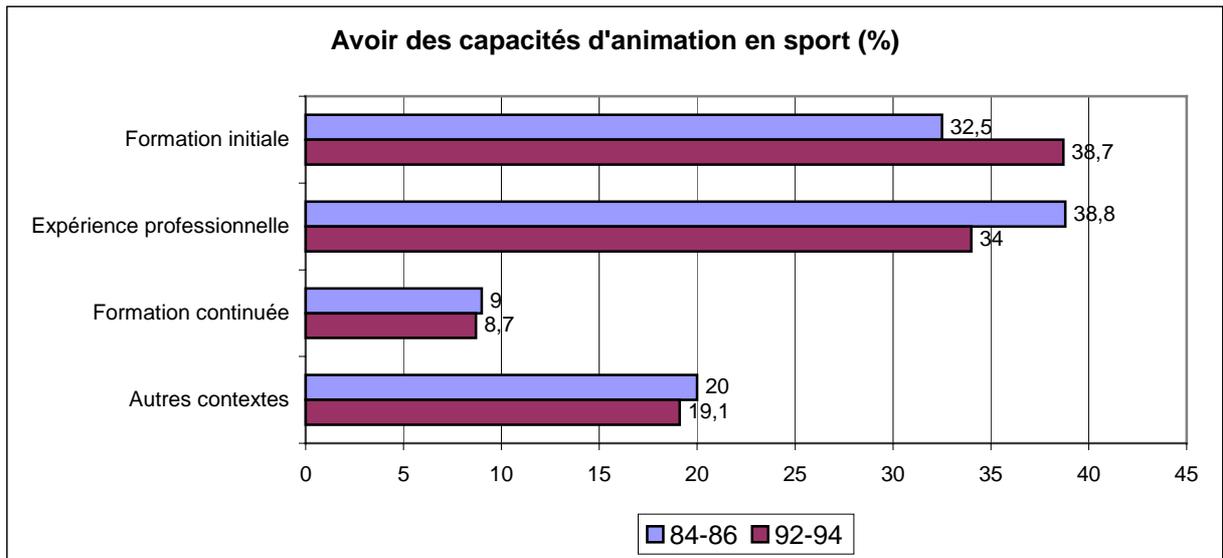


Figure 11-8

#### 11.5.3.4. Adopter un comportement minimisant les risques de blessures

La part prise par la formation initiale dans l'acquisition d'une aptitude à adopter un comportement minimisant les risques de blessures relève de la logique.

En effet, il s'agit également de connaissances qui peuvent être transmises lors de cette partie importante de la formation. La différence enregistrée entre les deux groupes doit être rapprochée de l'accent de plus en plus prononcé qui est placé sur les risques liés à la pratique sportive, notions généralement abordées dans les cours de traumatologie du sport. A nouveau, remarquons que ces contenus d'enseignement sont assez récents. Il n'est pas étonnant de constater que les diplômés les plus anciens considèrent que la part prise par la formation initiale dans le développement de ces compétences est moindre.

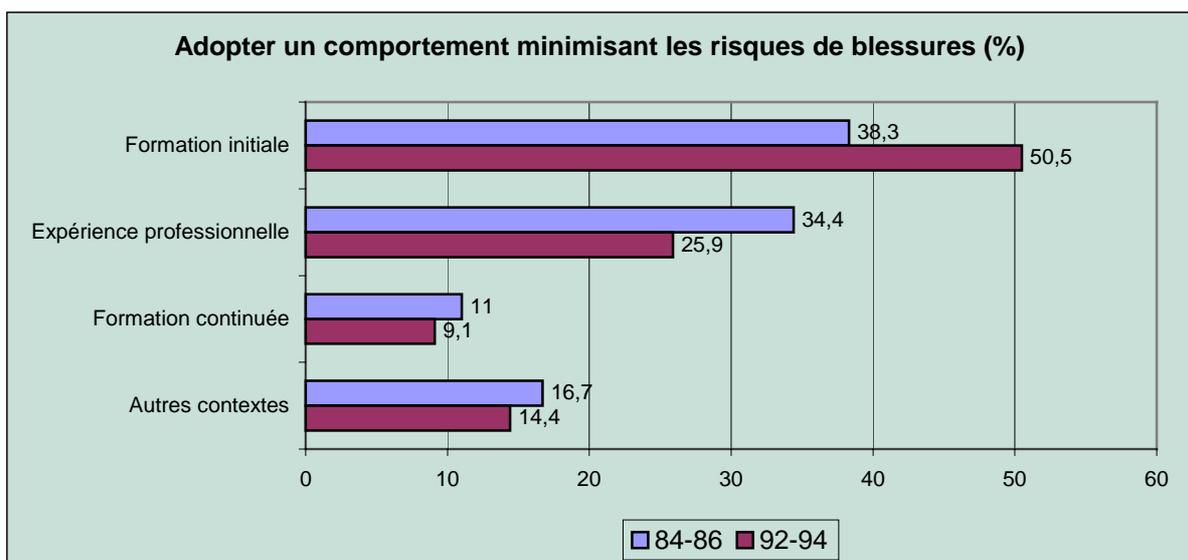


Figure 11-9

## 11.5.3.5. Maîtriser les contenus à enseigner

Il s'agit typiquement des connaissances développées surtout dans la formation initiale (**Figure 11-10**). A nouveau, la différence significative enregistrée entre les deux groupes peut s'expliquer par l'évolution des programmes de formation proposés par les différentes écoles. On constate en effet un effort de plus en plus marqué de la part des concepteurs des programmes à développer ce dont les diplômés auront besoin immédiatement dans leur pratique professionnelle. La part réservée à des enseignements plus fondamentaux se réduit au bénéfice d'activités directement utiles dans la pratique professionnelle. Remarquons également que c'est la première fois que la part prise par la catégorie « Formation continuée » dépasse celle de la catégorie « Autres contextes ». La différence significative constatée entre les deux groupes de diplômés semble logique si l'on considère un déficit relatif en matière d'informations pratiques et un effet cumulatif qu'auraient les formations continuées. Traditionnellement, les recyclages destinés aux enseignants sont généralement orientés sur la présentation de nouvelles méthodes d'apprentissage de disciplines sportives. Nos résultats semblent souligner la cohérence des réponses fournies par les diplômés interrogés.

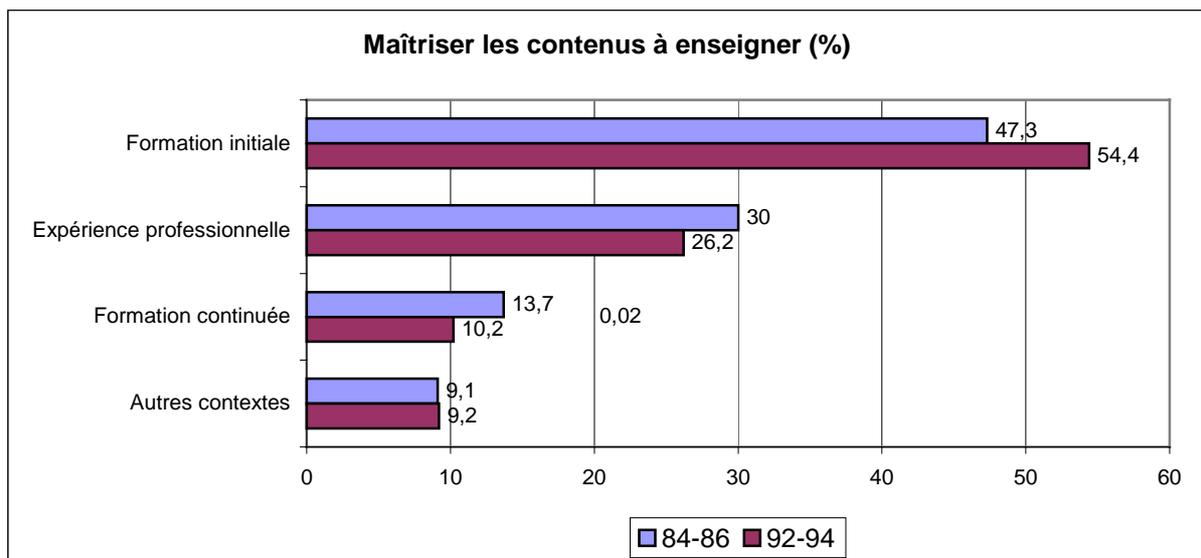


Figure 11-10

## 11.5.3.6. Etre capable d'établir des relations avec les jeunes

Etablir des relations avec les jeunes apparaît essentiellement comme une affaire d'expérience professionnelle et d'activités réalisées dans d'autres contextes (**Figure 11-11**). Il n'est pas étonnant de constater que les structures de formation organisées (formations initiale et continuée) sont considérées comme intervenant peu dans le développement de ces compétences. Il est probable que cette compétence particulièrement pratique ne peut se développer que sur le terrain au contact direct avec l'élève. Il est rassurant de constater que l'estimation des diplômés sortis dans les années 90 brosse un tableau moins tranché. En effet, ils accordent une part significativement moindre à l'expérience professionnelle et significativement plus importante à la formation initiale. Il est normal de constater que des autres contextes de formation interviennent pour 30% dans le développement de ces compétences. En effet, les

jeunes qui se destinent à l'éducation physique ou qui ont terminé ces études sont généralement engagés dans d'autres activités soit sportives soit sociales qui leur permettent de se familiariser au contact avec les jeunes.

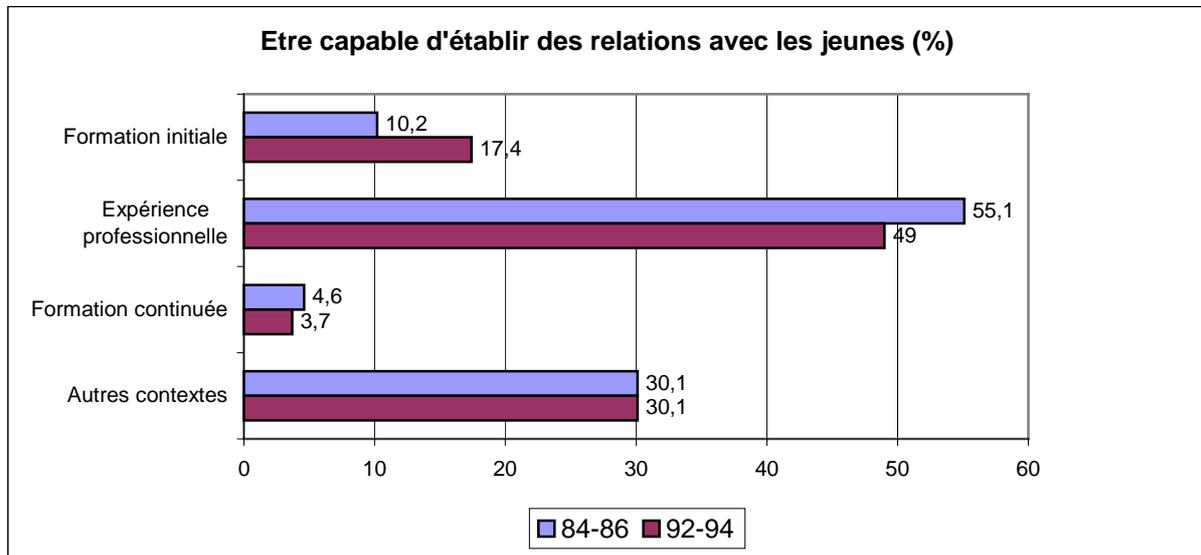


Figure 11-11

#### 11.5.3.7. Gérer la violence à l'école

Etre capable de gérer la violence à l'école relève d'une compétence qui se développe lors de l'expérience professionnelle (Figure 11-12). Néanmoins, remarquons la part significativement plus importante accordée à la formation initiale par les diplômés sortis dans les années 90. Les efforts réalisés par les responsables des institutions de formation doivent certainement être associés à cette constatation.

Comme dans le cadre d'autres compétences pratiques, il apparaît que les autres contextes jouent un rôle plus important que les contextes officiels de formation. Ceci doit interpeller les responsables des programmes des formations initiale et continuée et les inciter à organiser davantage d'activités préparant les diplômés ou jeunes en formation à affronter les problèmes de plus en plus fréquents dans la vie professionnelle en milieu scolaire.

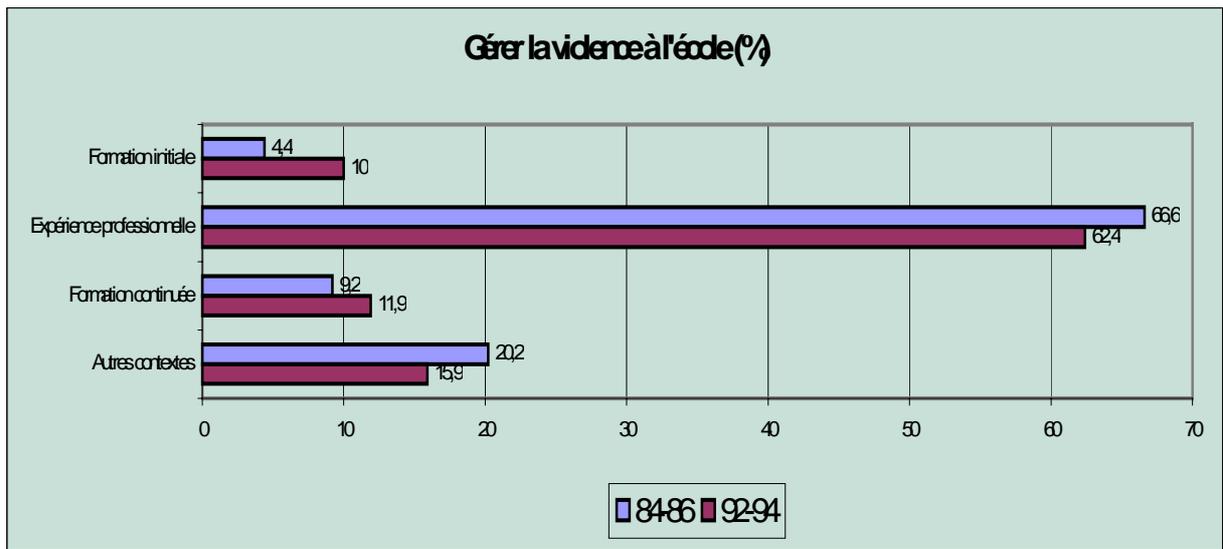


Figure 11-12

11.5.3.8. Appliquer les techniques de premiers soins

Selon que le diplôme ait été obtenu dans les années 80 ou dans les années 90, les enseignants expriment des opinions très différentes sur la manière selon laquelle ils ont acquis des compétences relatives à l'application des techniques de premier soins (Figure 11-13). De manière significative, les jeunes diplômés considèrent que la formation initiale est à l'origine de ces compétences. En revanche, les diplômés plus âgés se réfèrent à d'autres contextes.

Comme pour l'aptitude à adopter un comportement minimisant les risques de blessures, nous pouvons considérer que l'évolution du contenu des programmes serait à l'origine de ces différences. Il convient de constater également l'importance de la catégorie « Autres contextes ». Il est vraisemblable que la formation au brevet supérieur de sauvetage que les enseignants effectuent souvent à leur propre initiative soit à l'origine de l'opinion relative à l'importance de ce domaine de formation.

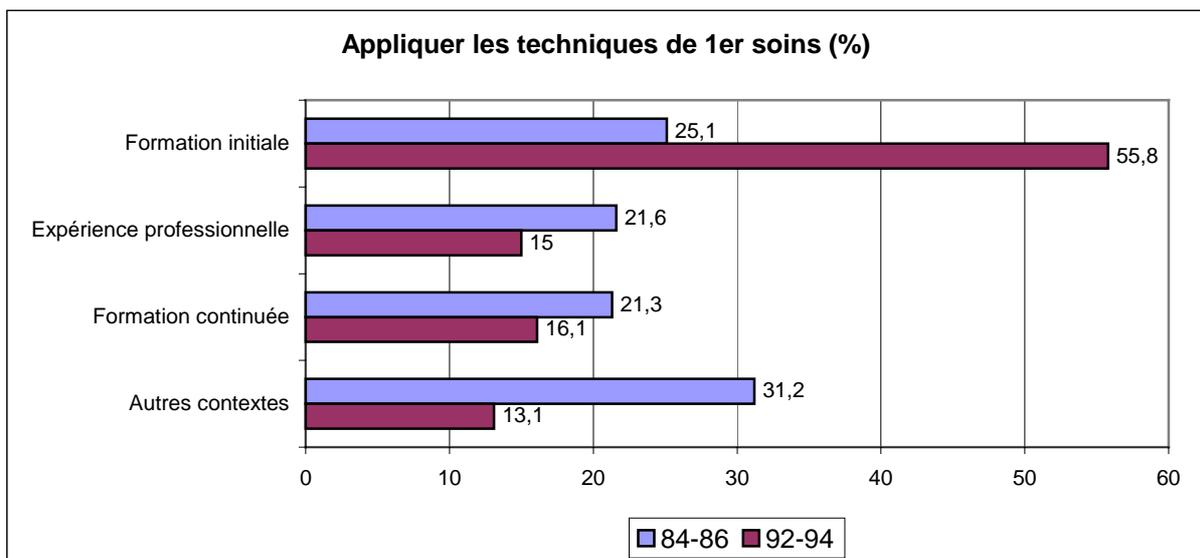


Figure 11-13

## 11.5.3.9. Être capable de travailler en coordination avec des collègues

Il est étonnant de constater que, selon les diplômés les plus récents, la formation initiale représente la filière qui leur a permis de développer au mieux leurs capacités à travailler en coordination avec des collègues (Figure 11-14). Même si des efforts sont entrepris dans les formations initiales pour inciter les étudiants à travailler en groupe, le travail sur le terrain avec des collègues enseignants devrait normalement dépendre davantage de l'expérience professionnelle. Il est possible que, sur le terrain, la coordination entre les enseignants ne soit pas une habitude bien ancrée dans les comportements. Ceci justifierait également la part plus importante de la formation continuée dans ce secteur. En effet, lors de recyclages et journées de formation, il est fréquent que les animateurs tentent de faire travailler les enseignants ensemble. Les formations continuées sont également le lieu privilégié de contacts entre collègues et l'incitant à une nécessaire collaboration ou coordination en vue d'une intégration harmonieuse de nouveaux savoirs dans la programmation générale du programme d'éducation physique de l'établissement. Ces démarches sont difficiles à mettre en œuvre dans les écoles. Ceci nous paraît regrettable. Les enseignants les plus expérimentés considèrent majoritairement que leur expérience dans d'autres contextes leur ont permis de développer cette compétence de manière privilégiée.

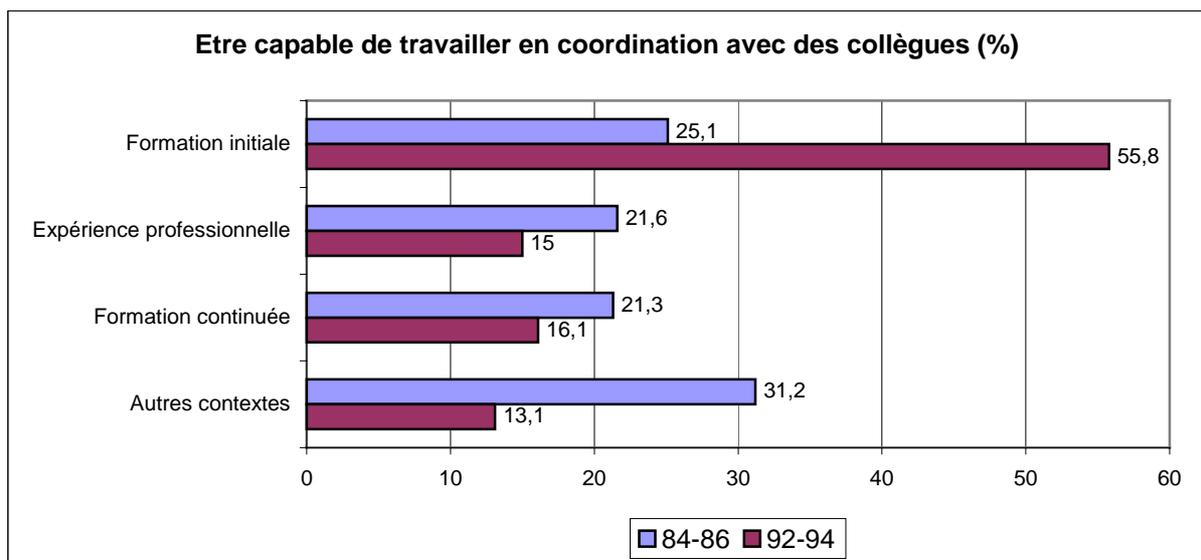


Figure 11-14

**Synthèse : compétences et atouts des enseignants en éducation physique**

Les diplômés sont particulièrement attentifs aux aspects relationnels. Chez les plus jeunes, la formation initiale est considérée comme intervenant toujours pour une part plus importante dans l'acquisition des compétences professionnelles. Les différences

sont pratiquement toutes significatives. Les diplômés des promotions 84 à 86 mettent particulièrement en exergue le rôle de la formation initiale pour les items « Expliquer les facteurs influant la performance », « Maîtriser les contenus à enseigner » et « Appliquer la théorie à la pratique ».

Parmi les compétences considérées comme principalement développées grâce à l'expérience professionnelle, les diplômés de toutes les promotions mentionnent « Etre capable de travailler en coordination avec ses collègues », « Gérer la violence à l'école », « Etre capable d'établir des relations avec les jeunes » et « Etre capable de gérer son groupe ». Cette fois, ce sont les diplômés les plus expérimentés qui attribuent une part plus importante à ce contexte de formation.

Le rôle de la formation continuée est souligné -par tous les diplômés- dans le cadre de l'adaptation aux innovations pédagogiques. Il est très important si l'on considère que ces formations sont courtes et très ciblées sur l'objet qu'elles semblent réellement atteindre, à savoir l'adaptation aux innovations pédagogiques et de contenus. Les contextes autres que ceux évoqués jusqu'à présent interviendraient davantage lorsqu'il s'agit d'établir des relations avec le sport de haut niveau, les instances politiques, les médias ou le sport loisir. L'acquisition et/ou le maintien d'une bonne condition physique figure également parmi les atouts que les diplômés attribuent particulièrement à ces contextes extérieurs.



## 12. Rappel des résultats

Cette recherche visait à mieux cerner les raisons pour lesquelles les étudiants en éducation physique avaient entrepris leur formation et quelles étaient leurs représentations à l'égard des filières d'études, de l'éducation physique scolaire et des fonctions des enseignants dans cette discipline. Nous nous sommes également intéressés à leurs projets en matière d'activité professionnelle. Par ailleurs, nous souhaitions obtenir des précisions relatives aux activités professionnelles des diplômés dans l'enseignement et en dehors ainsi que connaître leurs opinions à propos des compétences importantes des enseignants. Finalement, cette étude visait également à recueillir l'avis des responsables des établissements de formation sur les différents thèmes précédents.

### 12.1. Représentations de l'éducation physique à l'école

Les représentations que développent les étudiants de première année à propos de l'éducation physique scolaire sont prioritairement marquées par l'ambiance positive qui règne dans les cours. Elles sont caractérisées en second par le contenu des cours avec, en ordre décroissant, une perception positive, puis neutre et enfin négative. La personnalité de l'enseignant n'influence que peu les représentations.

Les représentations des filles se distinguent de celles des garçons par une perception plus positive tant des contenus, de la personnalité des enseignants que de la perception qu'elles ont des relations du cours d'éducation physique avec la vie en société. Par ailleurs, les étudiants engagés dans le cycle universitaire jugent plus sévèrement les cours qu'ils ont suivis durant leurs études secondaires, semblant ainsi témoigner d'un plus grand niveau d'exigence.

L'évolution des représentations de la première à la dernière année est assez nette et peut se résumer par :

- un souci plus élevé en dernière année de voir le cours d'éducation physique favoriser le développement de la qualité de vie,
- l'importance accrue accordée à la possibilité de donner le goût du sport par le cours d'éducation physique,
- l'accent mis sur la nécessité d'apprendre à vivre en société dans le cadre du cours d'éducation physique,
- une importance moindre accordée en fin d'études au développement du corps, à une meilleure connaissance de soi, à la nécessité de répondre au besoin de mouvement et à se détendre dans le cadre du cours d'éducation physique.

### 12.2. Représentations de la profession d'enseignant en éducation physique

Dans toutes les comparaisons, la fonction d'éducateur est choisie de manière préférentielle comme la plus importante et cette situation se marque davantage en fin d'études. Il convient de noter aussi la réduction très nette du choix des fonctions d'animateur et d'entraîneur.

En début comme en fin de formation, les étudiants des deux sexes accordent la même importance à la fonction éducative. En revanche, les filles attribuent significativement plus d'importance à l'animation tandis que leurs condisciples masculins privilégient davantage la fonction d'entraîneur.

Dans les deux filières de formation, les étudiants de première année ne se distinguent pas quant à l'importance de la fonction éducative de l'enseignement en éducation physique. En revanche, une différence significative est relevée entre les étudiants de première année selon la filière suivie. Ceux des hautes écoles attribuent d'importance à l'animation alors que les universitaires privilégient l'orientation « entraînement ». En fin de formation, nous ne constatons plus aucune différence.

En première année, les étudiants issus de l'enseignement général choisissent significativement plus souvent la fonction « éducateur » que leurs condisciples provenant des sections techniques, professionnelles et artistiques. Inversement, ces derniers sont proportionnellement plus nombreux à accorder une grande importance à l'animation. Ces différences pourraient refléter des options de formation différentes, axées surtout sur une image plus scolaire de l'éducation physique dans le chef des étudiants issus du général alors qu'elle est associée à des aspects plus récréatifs chez les autres. Aucune différence significative n'apparaît dans les autres comparaisons.

Les qualités attribuées au bon professeur d'éducation physique présentent des profils hiérarchiques très proches chez les étudiants en formation. Parmi les plus fréquemment identifiées figurent les catégories « Proche des jeunes », « Dynamique, motivé », « Bon pédagogue », « Enjoué, de bonne humeur », « Patient, tolérant ». En fin d'études, un plus grand nombre d'étudiants mentionne des qualités relationnelles.

L'analyse séparée des filles et des garçons fait apparaître plusieurs modifications qui surviennent pendant la formation. En effet, les réponses des deux groupes diffèrent plus en première année qu'à l'issue des études. Chez les garçons, on relève une augmentation du nombre d'étudiants mentionnant la proximité des jeunes, la qualité de bon pédagogue, le dynamisme et la motivation, la patience et la tolérance, la créativité et le caractère imaginatif, la bonne formation et la culture recueillent des choix en plus fort pourcentage en fin qu'en début de formation. Chez les filles se marque une diminution de l'intérêt accordé à la créativité et à l'imagination ou encore à la connaissance de la matière, au caractère enjoué ou à la patience et à la tolérance.

La représentation du bon professeur d'éducation physique ne présente pas de réelle divergence selon la filière de formation et les opinions se ressemblent encore davantage en dernière année.

Les trois items considérés comme les plus importants se réfèrent à des compétences indispensables dans toutes les formations mais particulièrement dans la mission éducative de l'enseignant (« Etre capable de gérer un groupe », « Posséder un bon sens de la communication et des capacités d'animation en sport »). Le degré

d'importance accordé diffère significativement selon l'année d'études pour la moitié des items proposés.

Malgré quelques divergences, la représentation du bon professeur d'éducation physique varie très peu selon le sexe. Les différences se marquent plus en première année qu'à la fin des études. Les filles de première tendent à conférer plus d'importance à la plupart des items. Le degré d'importance de la plupart des items augmente dans les deux groupes entre la première et la dernière année.

En première année, les étudiants des deux filières ne s'accordent pas sur le degré d'importance de cinq des 14 items. A la fin des études, il ne reste plus qu'une différence. Ceci permet de considérer que la formation initiale pourrait exercer des effets semblables sur l'opinion, quelle que soit la filière suivie.

### **12.3. Représentations des filières d'études d'éducation physique**

Les étudiants qui débutent des études en éducation physique sont nombreux (58%) à avoir hésité entre les deux filières (licence ou AESI) avant d'opérer leur choix définitif.

Une plus grande facilité des études et leur moindre durée constituent les principaux arguments retenus dans le choix des études d'AESI. Des méthodes d'enseignement mieux adaptées, un souhait de travailler avec des plus jeunes et un volume moindre de cours théoriques (ou jugés plus abordables) dans le programme figurent également parmi les éléments entrant en ligne de compte dans le choix de la filière haute école.

Des débouchés professionnels jugés plus nombreux, une meilleure valorisation du diplôme, une qualité de supérieure formation, des références à la profession et un salaire plus élevé constituent les aspects recueillant un fort pourcentage de choix (supérieur à 25%) chez les étudiants des universités.

Plusieurs différences significatives entre les représentations des filières ont été relevées dans les comparaisons envisagées. Elles apparaissent le plus souvent dans les représentations des étudiants des hautes écoles. Leurs représentations semblent être mieux marquées que celles des étudiants universitaires par certaines variables indépendantes, telles que le sexe, le type d'enseignement secondaire suivi, le redoublement dans l'enseignement secondaire, le passé dans l'enseignement supérieur, le diplôme des parents ou le réseau.

De nombreuses raisons sont jugées importantes par les étudiants de première année pour expliquer leur choix de filière. Les moyennes de ces items se situent entre 5,06 et 4,50 sur un maximum de 6. Dans l'ordre décroissant d'importance, les plus marquantes sont la possibilité d'être rapidement opérationnel, les débouchés professionnels à l'issue des études, l'implication de l'étudiant dans sa formation.

La possibilité de développer l'esprit d'initiative, de poursuivre son sport de prédilection, la qualité des contacts professeurs-élèves, la valorisation du diplôme, l'orientation professionnelle de la formation, le suivi des étudiants par les ensei-

gnants, le volume de cours pratiques d'éducation physique forment l'essentiel des motivations.

La possibilité d'être rapidement opérationnel diffère significativement en faveur des filles et des étudiants de l'AESI. Les débouchés professionnels sont en faveur des étudiants universitaires. La qualité des relations professeurs-étudiants concerne principalement les étudiants des hautes écoles.

D'autres différences méritent d'être notées : les filles accordent plus d'importance à la précocité et au volume des stages, à l'orientation professionnelle de la formation, à la qualité des relations avec les enseignants, au développement de l'esprit d'initiative et enfin aussi à la variété et à l'actualisation des cours.

La possibilité de suivre des cours plus actualisés et approfondis et d'obtenir un diplôme mieux valorisé, offrant de meilleurs débouchés importe plus aux étudiants universitaires qu'aux futurs AESI. Ceux-ci sont plus sensibles à la possibilité de suivre des cours dont la durée est plus limitée et globalement moins difficiles parce que moins marqués par une théorie déconnectée de la pratique. Ils sont aussi très soucieux d'être plus rapidement opérationnels, souhaitent plus des relations harmonieuses avec leurs enseignants et, enfin, sont plus désireux de pouvoir poursuivre la pratique de leur sport de prédilection.

Aucune tendance générale marquée ne se dégage pour expliquer les différences assez nombreuses observées pour les autres variables indépendantes contrôlées (le type d'humanités suivies, le redoublement tant dans le secondaire que dans le supérieur, les diplômes des parents ou de réseau).

L'analyse des représentations des filières que se font les étudiants de dernière année mérite qu'on s'y arrête. Du point de vue des caractéristiques, la licence est considérée comme plus longue, plus coûteuse et offrant plus d'autonomie aux étudiants. Elle propose un contenu d'études plus axé sur le développement des notions théoriques et permet leur meilleur approfondissement. Son diplôme est mieux valorisé et offre des débouchés professionnels plus nombreux. En revanche, les étudiants considèrent qu'elle les prépare moins bien à exercer immédiatement un métier. D'après eux, la formation des AESI représente des études plus faciles à réussir et des étudiants plus engagés dans leur projet professionnel et privilégiant le contact étudiants-formateurs. Elle présente un contenu d'études mettant plus l'accent sur le développement des habiletés motrices, dans lequel le lien entre les différents cours est mieux établi et offre la possibilité de faire plus rapidement et plus de stages. Elle délivre également un diplôme qui est l'image inverse de la licence, à savoir une valorisation faible, de moins bons débouchés professionnels, mais concernant des étudiants nettement mieux préparés à exercer un métier.

Outre les conclusions générales déjà relevées dans les paragraphes précédents, la comparaison des résultats des représentations des filières entre les étudiants de première et ceux de dernière année, nous avons mis en évidence que, pour les caractéristiques des études, la perception d'un engagement supérieur des étudiants de l'AESI se dégage au fil des années. Il en va de même en ce qui concerne le sentiment que ces études forment davantage à prendre des initiatives. En outre, les hau-

tes écoles laissent plus de possibilités aux étudiants de pratiquer leur sport de prédilection.

Sur le plan du contenu, l'idée que la licence met davantage l'accent sur les notions théoriques alors que la composante pratique est plus développée dans la formation AESI se développe avec le temps. Le volume des stages et leur précocité sont de plus en plus considérés comme un avantage de ces études. Même si beaucoup d'étudiants ne se prononcent pas, ils deviennent plus nombreux à penser que les contenus des cours sont plus actualisés dans leur filière.

Les étudiants de dernière année éprouvent le sentiment d'une réduction de la valeur du diplôme de licence et de l'existence de débouchés plus nombreux dans la formation universitaire. En revanche, la conviction que les hautes écoles préparent mieux à un métier se confirme très nettement.

#### **12.4. Motivations à la base du choix des études en début de formation**

L'item dont le score est le plus élevé relève d'une motivation en relation avec les caractéristiques de la profession : vouloir exercer un métier aimé. Dans l'ordre décroissant suivent immédiatement l'amour du sport et le désir de travailler dans le domaine de l'éducation physique et du sport. En 15<sup>ème</sup> position nous trouvons le souhait d'enseigner, Ceci peut sembler très loin quand on considère que les principaux débouchés des diplômés en éducation physique se rencontrent dans le domaine de l'enseignement. Une certaine crainte des situations d'enseignement en relation avec la gravité croissante des problèmes de gestion des classes (indiscipline, manque de respect de la part d'élèves, violence, ...) pourrait aussi expliquer ces constatations.

Parmi les 15 motivations les plus importantes, neuf sont en relation avec les caractéristiques du métier, deux avec des caractéristiques d'ordre personnel, trois avec les objectifs de la profession et une seule avec les caractéristiques des études, ce qui semble fort peu.

Par rapport aux garçons, les filles choisissent leurs études pour exercer un métier aimé, pour continuer une pratique sportive en travaillant, pour établir un contact privilégié avec les élèves, parce qu'elles veulent enseigner, par souci de participer à l'éducation par le mouvement, suite à une expérience de pratique professionnelle antérieure, suite aux conseils de parents ou d'amis, parce qu'elles désirent travailler dans des milieux particuliers. Les garçons choisissent davantage les études d'éducation physique pour avoir moins de préparations et de corrections, et pour profiter de longues vacances.

Les étudiants des hautes écoles attribuent systématiquement un score plus élevé aux principales motivations. Toutefois, les différences ne s'avèrent pas significatives.

Si l'on tient compte de l'ensemble de la population, quatre éléments distinguent les étudiants qui commencent leurs études et ceux qui les achèvent. Ceux-ci déclarent avoir particulièrement été guidés par le désir d'enseigner, les aspects relationnels propres à la profession et le plaisir de la pratique sportive. Par contre, en début de

première année, les étudiants mettent surtout l'accent sur l'importance des débouchés professionnels.

Les comparaisons portant sur les diverses variables indépendantes montrent de manière générale que les différences de motivations présentes en première année tendent nettement à s'amenuiser en dernière année. Les formations semblent avoir un effet de lissage ou d'uniformisation des motivations. Retenons toutefois qu'en dernière année, les filles se distinguent de leurs condisciples masculins en justifiant plus souvent leur choix d'études par l'expérience antérieure et que les étudiants qui ont doublé durant leur parcours secondaire sont significativement moins nombreux à considérer les débouchés professionnels et l'accomplissement de soi comme des motivations de choix importantes. De plus, les étudiants dont le père possède un diplôme d'études supérieures sont significativement plus nombreux que leurs condisciples à considérer qu'une des raisons de leur choix d'études est l'intérêt pour les matières étudiées.

### **12.5. Satisfaction des étudiants de dernière année**

Dans l'ensemble, ils expriment leur satisfaction par rapport aux apports de la formation, en liaison avec le volume des stages en milieu scolaire et leur organisation dès le début de la formation. La formation « professionnalisante » semble répondre effectivement à leurs besoins et à leurs attentes, surtout pour les AESI qui se montrent plus satisfaits que les licenciés, si ce n'est à propos de l'approfondissement des matières qui leur paraît moins présent dans leur filière.

Dans l'appréciation de la qualité des études, l'ambiance conviviale importe beaucoup ainsi que les relations positives avec les enseignants. De nombreux critères académiques (qualité et volume des cours) ou extra-académiques (développement de la vie estudiantine, distance du domicile, richesse culturelle du site,...) distinguent les deux filières.

Dans les deux filières, les étudiants de dernière année jugent les cours théoriques avec un regard particulièrement critique. Ils souhaitent en réduire le volume horaire tout en se montrant exigeants quant à l'approfondissement de certains contenus. Ils attendent une plus grande diversité, notamment dans la formation pratique. Ils souhaitent plus d'heures d'EPS et une meilleure organisation des stages.

### **12.6. Projet professionnel**

Retenons que le tiers des étudiants débute ses études sans prévoir un projet professionnel clairement déterminé. Plus de 60% d'entre eux souhaitent devenir salariés. Les étudiants dont les parents, le père notamment, ont effectué des études supérieures privilégient davantage les statuts d'indépendant.

Sur la base du degré d'importance accordé par les étudiants, deux catégories d'activités professionnelles recueillent les choix marquants :

- L'enseignement dans une section sport et l'animation/entraînement en club.
- Les activités dans les services publics tels que ADEPS, province, commune, enseignements secondaire et fondamental, centres de loisirs et sportifs.

Parmi les souhaits d'activité professionnelle, l'action pédagogique dans des groupes caractérisés par un bon niveau d'habileté sportive (sections sportives, clubs) figure en tête des préférences. Il existe de nombreuses différences significatives parmi les souhaits exprimés selon le moment de la formation. On notera que l'attrance vers les activités de gestion diminue alors qu'elle croît pour l'enseignement élémentaire et les groupes spéciaux.

Il existe d'assez nombreuses différences significatives entre garçons et filles lorsqu'ils entrent dans l'enseignement supérieur. En fin de formation, la majorité d'entre elles ont disparu.

Le nombre de souhaits différenciant de manière significative les deux types de formations diminue également en fin d'études. On notera le maintien des différences pour les enseignements supérieur et fondamental ainsi que pour la recherche scientifique.

D'une manière générale, il existe une modification sensible de l'ordre des priorités.

En ce qui concerne le métier souhaité par les étudiants de première année, l'enseignement des activités physiques et sportives recueille le plus fort pourcentage de choix. Il est suivi par le travail dans les activités physiques et sportives en milieu non scolaire. Ce choix est particulièrement marqué chez les filles. Il prédomine également chez les étudiants des hautes écoles.

Près de 70% des étudiants en fin de formation avaient déjà pris leur décision de devenir enseignant avant de débiter leurs études. De l'ordre de 50% d'entre eux n'envisageaient aucune concurrence à l'enseignement.

Parmi les choix professionnels autres que l'enseignement, il n'existe que de très rares différences significatives dans les comparaisons selon les variables indépendantes. Néanmoins, notons que le milieu médical attire surtout les filles.

Très peu de différences se révèlent significatives dans l'analyse des variables traitant des décisions de choix professionnel. Toutefois, nous retiendrons les différences entre garçons et filles quant aux éléments à la base d'un choix de ne pas vouloir enseigner l'éducation physique. Les secondes soulignent ainsi le manque de motivation des élèves, le fait qu'ils soient peu respectueux et trop violents.

### **12.7. Opinions des responsables pédagogiques**

Dans l'ensemble, ils identifient relativement bien les motivations des étudiants de 1<sup>ère</sup> année. Il est toutefois étonnant qu'ils ne soient pas conscients de la place privilégiée de l'amour du sport chez ces derniers. Le niveau très hétérogène et l'intérêt de la population estudiantine qui entreprend des études en éducation physique pour leur finalité pédagogique sont rapportés de manière unanime. Très logiquement, les intervenants relèvent également l'intérêt des étudiants à l'égard des enseignements

pratiques et des matières centrées sur les activités physiques et sportives. Les filles sont considérées comme plus studieuses, matures et traditionnelles dans leurs projets professionnels.

L'influence des tiers dans le choix de l'établissement et de la filière s'avère surestimée en comparaison avec les réponses fournies par les étudiants. En revanche, les responsables semblent bien percevoir les représentations des formations.

Au cours des études, les intervenants constatent une évolution de la maturité des étudiants. Ils estiment que ceux-ci s'ouvrent vers d'autres débouchés professionnels et n'hésiteront pas à s'engager dans le premier emploi qui leur sera offert. Ceci justifie certainement que les programmes de formation, très généralistes, soient aménagés afin d'élargir l'éventail des débouchés professionnels des diplômés.

Ceci implique que l'un des plus importants objectifs de formation réside dans le développement de l'autonomie des étudiants sur le plan des acquisitions des compétences et connaissances. Savoir analyser ce que l'on fait et se remettre en question, savoir transférer et mettre en application ses compétences et être capable d'adopter une pédagogie différenciée en fonction des différents milieux forment des compétences auxquelles les établissements accordent une importance particulière. D'après les responsables, il importe que les étudiants soient capables de mettre en application leurs savoirs, de comprendre ce qu'ils font ainsi que les effets de leurs actions.

Tous les établissements font part de craintes associées aux nouvelles réformes des formations supérieures (décret sur la formation des enseignants et accords de Bologne). En majorité, les responsables mettent en évidence le défi que poseront ces réformes dans leur établissement surtout en raison du manque de moyens humains, financiers et horaires auquel ils sont déjà confrontés.

Les perceptions des aspirations des étudiants soulignent le fait que les responsables restent à leur écoute.

### **12.8. Opinions des diplômés**

Les diplômés sont particulièrement attentifs aux aspects relationnels. Chez les plus jeunes, la formation initiale est considérée comme intervenant toujours pour une part plus importante dans l'acquisition des compétences professionnelles. Les différences sont pratiquement toutes significatives. Les diplômés des promotions 84 à 86 mettent particulièrement en exergue le rôle de la formation initiale des compétences relevant de l'explication des facteurs influant la performance, des contenus à enseigner et des applications de la théorie à la pratique.

Parmi les compétences considérées comme principalement développées grâce à l'expérience professionnelle, les diplômés de toutes les promotions mentionnent la capacité de travailler en coordination avec leurs collègues, de gérer la violence à l'école, d'établir des relations avec les jeunes et de gérer leur groupe. Cette fois, ce sont les diplômés les plus expérimentés qui attribuent une part plus importante à ce contexte de formation.

Le rôle de la formation continuée est souligné, par tous les diplômés, dans le cadre de l'adaptation aux innovations pédagogiques tandis que des contextes autres que ceux évoqués jusqu'à présent interviendraient surtout lorsqu'il s'agit d'établir des relations avec le sport de haut niveau, les instances politiques, les médias ou le sport loisir. L'acquisition et/ou le maintien d'une bonne condition physique figure également parmi les atouts que les diplômés attribuent particulièrement à ces contextes extérieurs.



## 13. Réflexions et propositions

Cette recherche se caractérise par la multiplicité des aspects abordés qui ont conduit à l'accumulation d'un nombre impressionnant de données. De ces dernières ressortent quelques idées maîtresses que nous avons souhaité présenter dans cet ultime chapitre.

Nous aborderons successivement l'adéquation des études en éducation physique et les recommandations que les membres des équipes de recherche proposent à l'issue de cette analyse.

### 13.1. Quelle adéquation ?

Deux aspects peuvent être considérés.

#### 13.1.1. Adéquation entre les attentes des étudiants et le contenu de leurs études

On s'est interrogé sur la cohérence existant entre les motivations et ce que l'étudiant rencontre dans ses études.

L'étudiant débute ses études en voulant exercer un métier aimé. Cette affirmation peut passer pour un lieu commun. Elle ne l'est pas quand on sait que dans bon nombre d'autres disciplines, les étudiants entament aussi leur formation sans projet professionnel précis.

Le travail dans le domaine des APS figure sous plusieurs formes parmi les motivations. Celles-ci expriment une centration sur soi-même surtout en relation avec sa propre pratique sportive. En découle une moindre affection vis-à-vis de ce qui ne touche pas à ces aspects. L'exemple le plus clair relève des enseignements théoriques assez peu appréciés quand ils ne sont pas en prise directe avec les pratiques physiques. Il semblerait bien que l'étudiant y trouve son compte puisque d'une manière générale, il exprime une large satisfaction de ses études principalement sur les aspects pratiques.

#### 13.1.2. Adéquation entre les attentes des étudiants et les exigences de la profession

La réponse à cet aspect présente plusieurs difficultés puisqu'une large part des étudiants ne possède pas de projet précis à l'entrée des études.

D'autre part, en début d'études, les motivations en rapport étroit avec la fonction enseignante telle qu'elle est définie par le décret relatif aux compétences des enseignants ou encore par les recherches sur l'expertise des enseignants, viennent au second plan. Certes, on rencontre le contact privilégié avec les élèves mais à un niveau d'importance très moyen. La pratique réflexive de l'enseignement et la coopération au sein de l'équipe pédagogique ne figurent guère en bonne place.

Une contradiction nous apparaît dans les projets et attentes professionnelles des étudiants. Les futurs AESI présentent une bonne propension à accueillir favorablement la formation à l'enseignement. En revanche, ils expriment dans une proportion non négligeable le désir d'exercer des métiers autres, notamment dans l'encadrement des activités typiques des adultes ainsi que dans la gestion et le management. La préparation à ces activités professionnelles ne figure pas dans le décret définissant les missions des hautes écoles à vocation pédagogique. Un examen des contenus de cours indique que la préparation à ces options professionnelles constitue un thème marginal du cursus proposé par ces dernières.

## 13.2. Propositions

### 13.2.1. Avant la formation initiale

**Renforcer auprès des futurs étudiants en éducation physique l'information relative aux objectifs des principaux métiers du sport en vue de leur faire davantage prendre conscience qu'on ne choisit pas ce type de profession, a priori, dans l'objectif d'une pratique personnelle.**

Les motivations en relation avec l'éducation par le mouvement sont particulièrement éloignées des préoccupations premières des étudiants qui commencent un cycle d'études en éducation physique. Leurs intérêts sont beaucoup plus d'ordre personnel (amour du sport, souhait d'exercer un métier qui plaît, un métier où les aspects relationnels sont importants, un métier qui permette de continuer à pratiquer les APS et à se maintenir en condition physique,...).

### 13.2.2. Pendant la formation initiale

**Eduquer aux valeurs éthiques à respecter dans toute pratique sportive devrait figurer à l'avant plan de l'action pédagogique des enseignants. Cette éducation devrait faire l'objet d'attentions essentielles de la part des formateurs.**

Même si le rôle d'éducateur est privilégié par rapport aux fonctions d'animateur ou d'entraîneur, les valeurs éducatives des activités physiques et sportives apparaissent assez loin dans les hiérarchies des motivations à enseigner.

**Enseigner aux étudiants comment communiquer à la communauté éducative les caractéristiques positives de leur métier.**

La recherche montre que les étudiants en formation dans l'une et l'autre filière ont une représentation positive du bon professeur d'éducation physique. Par ailleurs, on sait que ce métier, exercé sur le terrain de l'enseignement dans des conditions parfois difficiles, fait l'objet de représentations souvent réductrices de la part des partenaires éducatifs.

**Réconcilier les éducateurs physiques avec leurs repères théoriques en développant des méthodes plus inductives et l'acquisition de démarches réflexives.**

La découverte des exigences de la profession, à l'occasion des stages notamment, amène les étudiants à réclamer une formation davantage en prise avec la nécessaire acquisition de compétences d'intervention. Cette priorité questionne la pertinence des savoirs savants enseignés en formation initiale et trop souvent discriminés. Une telle revendication légitime ne devrait pas amener à minimiser leur rôle indispensable dans l'exercice professionnel du métier.

**Développer des instruments spécifiques d'évaluation et de développement des compétences des enseignants des APS. L'acquisition et le perfectionnement des compétences essentielles relève également d'une formation continue articulée avec la préparation initiale.**

Au long de son parcours de formation, l'étudiant en éducation physique est fortement centré sur sa passion pour le sport, son désir de poursuivre une pratique des APS à travers son métier. Même si cette centration sur soi-même diminue légèrement au fil de la formation, elle persiste et reste une préoccupation des enseignants bien après la sortie des études. Par ailleurs, la formation au métier d'enseignant n'apparaît qu'au second plan des attentes et motivations. Les compétences d'enseignement inscrites dans le décret relatif à la formation des enseignants sont rarement évoquées, en début comme en fin d'études. Par ailleurs, parmi ces compétences, les enseignants interrogés se réfèrent fréquemment à celles qui relèvent de la relation pédagogique et mentionnent le rôle primordial de l'expérience professionnelle dans leur acquisition.

13.2.3. **Après** la formation initiale

**Poursuivre la formation à la gestion des problèmes de violence au-delà de la préparation des AESI ou AESS, par une facilitation à l'entrée dans l'enseignement, notamment par des aides variées aux enseignants débutants ou par un type de tutorat.**

Les futurs enseignants manifestent à des degrés divers des craintes face au manque de respect des élèves, aux difficultés de gestion de la classe, à la violence qui s'y manifeste occasionnellement.

**Offrir aux enseignants désireux d'actualiser leurs compétences, savoirs et savoirs-faire la possibilité de capitaliser leur investissement.**

Nombreux sont les enseignants à participer aux stages de formation continuée en éducation physique, parce qu'ils ont un effet certain sur la prise de connaissance de nouveaux contenus et l'adaptation aux innovations pédagogiques, malgré le peu de temps/année qu'ils représentent.

Beaucoup d'entre eux souhaitent une reconnaissance de cet investissement capitalisé en unités de temps qui se traduise aussi par une valorisation barémique. Cette dernière représenterait assurément tant un incitant supplémentaire à fréquenter ces formations qu'une réponse à la démotivation de certains enseignants observée dans de nombreuses disciplines.

Tant la création de l'Institut de Formation en Cours de Carrière (IFCC) que les anciennes structures ayant fait leurs preuves permettraient de garantir la qualité de ces formations.

#### 13.2.4. Proposition **structurelle**

##### **S'inscrire harmonieusement dans le plan de Bologne en organisant deux niveaux complémentaires de formation.**

Plusieurs indicateurs témoignent de l'existence de profils différents d'étudiants à la recherche de formations distinctes. Une bonne partie d'entre eux désirent une rapide prise de contact avec l'élève et la possibilité d'être au plus vite opérationnels. Ils souhaitent une formation permettant une intégration harmonieuse de la théorie aux cours axés sur le développement des habiletés motrices. Cette formation de bacheliers, à organiser tant dans les Hautes Écoles qu'à l'Université, devrait permettre d'enseigner à tous les niveaux.

D'autres étudiants, au projet professionnel parfois plus incertain au sortir de l'enseignement secondaire, opteront volontiers après l'obtention d'un premier diplôme professionnalisant pour la poursuite d'études plus approfondies dans leur discipline, la maîtrise. Il serait plus que souhaitable de proposer une maîtrise à orientation scientifique et une maîtrise à orientation pédagogique. Cette dernière leur donnerait accès à des fonctions plus spécialisées et plus valorisées qu'ils pourraient également exercer à tous les niveaux (coordination pédagogique disciplinaire ou transdisciplinaire, enseignements spécifiques, maîtres de stages, tutorat de jeunes collègues...). Un changement d'orientation disciplinaire leur permettrait de poursuivre des études complémentaires à leur formation initiale telles que la communication, la gestion ou la thérapie du sportif.

**BIBLIOGRAPHIE**

Aubret, F. (1986). Filles et garçons en 3<sup>e</sup> et après ? Les étapes d'une orientation sélective. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 15 (3), 225-244.

Baillauques, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In Paquay L., Altet M., Charlier E. & Perrenoud P. (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck, Bruxelles, 41-61.

Balon, B., Gorts, C. & Larsimont, D. (1984). A quoi doit servir le cours d'Education physique ? Réponse de 21000 élèves du secondaire. Analyse du contenu. Mémoire non publié, IEPR-UCL, Louvain-la-Neuve.

Benedetto, P. (1987). Intérêts, maturité vocationnelle et choix des études. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 16 (3), 193-206.

Bernet, O. (2000). La représentation du problème « s'orienter » chez les lycéens de terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29 (3), 453-482.

Berthelot, J.M. (1989). Le procès d'orientation de la terminale aux études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 18 (1), 3-22.

Blain, T. (2001). Profils de compétences et d'évolution professionnelle des licenciés en Education Physique. Mémoire non publié, IEPR – UCL, Louvain-la-Neuve.

C.E.E.P.Q. (Confédération des Educateurs et Educatrices physiques du Québec) (1994).. *L'avenir de l'Education physique, le temps de l'engagement* (coordonné par G. Marcotte). Québec. Ed. L'Impulsion.

C.E.P.E. (2002) Comprendre l'échec pour promouvoir la réussite. Enquête auprès des étudiants qui ont échoué ou abandonné en première candidature à l'UCL en 1999-2000. Rapport de la commission de pédagogie de l'UCL.

Carreiro da Costa, F. & Piéron, M. (1995). L'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives (1995). *Revue de l'Education Physique*, 35, 4, 159-171.

Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Pestana, C. & Diniz, J. (1995). Physical education and sport first and fifth years students' expectations of future work activities. In, C. Paré (Ed.) *Better teaching in physical education? Think about it*, Proceedings of the International Seminar on Training of teachers in reflective practice in physical education. Trois-Rivières: Librairie Nationale du Québec, 223-235.

Carreiro da Costa, F., Carvalho, L.M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). As expectativas de exercício profissional dos alunos de um curso que habilita para a docência : a formação (Nao) passa por aqui ? In *Formação de professores em educação física. Concepções, investigação, prática*. Universidade técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, 57-74.

Carreiro da Costa, F., Carvalho, L.M., Pestana, C., Diniz, D. & Piéron (1995). Physical education and sport first and fifth years students' expectations of future work activities. In, C. Paré (Ed.) *Better teaching in physical education? Think about it*, Procee-

dings of the International Seminar on Training of teachers in reflective practice in physical education. Trois-Rivières: Librairie Nationale du Québec, 223-235.

Carreiro da Costa, F., Correia, V. & Onoffre, M. (1998). Well being and malaise felt by physical education teachers. In R.S. Feingold et al. (Eds), AIESEP Proceedings, Education for Life. Garden City: Adelphi University, 215-224.

CEREQ (Une enquête du) (juin 2001). L'insertion professionnelle des étudiants S.T.A.P.S. Vite insérés mais... *Bulletin de liaison et d'informations scientifiques de l'AFRAPS*, 41, 21-22.

Cloes, M. & Piéron, M. (1989). Identification de comportements enthousiastes de l'enseignant perçus par des élèves lors de séances d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 29, 1, 7-16.

Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in Physical Education : problem of teaching and implication for change. *Quest*, 45, 339-356.

Crum, B. (1995). Le besoin urgent pour une pratique réflexive. In C. Paré (Ed.) : « Mieux enseigner l'Education physique ? Pensez-y ! », Actes du séminaire international sur la formation des enseignants à une pratique réflexive en Education physique, Trois-Rivières, Université du Québec Trois-Rivières : 1-20.

Delcommune, M. (1985). Réussir une première candidature en sciences appliquées : tentative d'approche des facteurs déterminants. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Delfosse, C., Ledent, M., Carreiro da Costa, F., Telama, R., Almond, L., Cloes, M. & Piéron, M. (1997). Les attitudes de jeunes Européens à l'égard de l'école et du cours d'éducation physique. *Sport*, 159/160, 96-105.

Delmelller. (1988). Allocution d'ouverture du colloque de Spa, « Le rôle privilégié et indispensable du professeur d'éducation physique pour une formation complète des jeunes », Spa.

Delpierre, F. & Origer, D. (1990). Etude de la satisfaction des étudiants en administration et gestion. Mémoire non publié, Faculté des sciences économiques, sociales et politiques, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Dewar, A. (1989). Recruitment in physical education teaching: Toward a critical approach. In, T. Templin & P. Schempp (Eds.), Socialization into physical education. Learning to teach. Indianapolis, IN: Benchmark Press, 39-58.

Dodds, P., Placek, J. H., Doolite, S., Pinkham, K. M., Ratliffe, T. A., Portman, P. A. (1992). Teacher/ coach recruits : background profiles, occupational decision factors, and comparisons with recruits into other physical education occupations. *Journal of teaching in physical education*, 11, 161-176.

Doolites, S., Dodds, P. & Plackek, J. (1993). Persistence of Beliefs about Teaching during Formal Training of Preservice Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 355-365.

Dosnon, O. (1996). L'indécision face au choix scolaire ou professionnel : concepts et mesures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25 (1), 129-168.

- Dosnon, O., Wach, M., Blanchard, S. & Lallemand, N. (1997). La mesure de l'indécision chez les lycéens : présentation de trois instruments. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26 (1), 57-88.
- Draime, J., Laloux, A., Lebrun, M., Saussez, F. & Wouters, P. (1997). Rapport de l'IPM. Les carrefours. Quelles compétences développer ? Comment poursuivre le travail ensemble 36-44. In Commission Permanente d'Enseignement.
- Droesbeke, J.J., Hecquet, I. & Wattelar, C. (2001). *La population étudiante. Description, évolution, perspectives*. Ed. de l'Université de Bruxelles, Bruxelles.
- Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L. & Pujol, J.C. (1995). Les étudiants en psychologie : de l'histoire scolaire au projet universitaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24 (2), 135-156.
- Duru, M. (1980). Données actuelles sur l'orientation des bacheliers. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 9 (1), 33-54.
- Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20 (3), 257-267.
- Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La « causalité du probable » et son interprétation sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24 (1), 69-86.
- Emler, N., James, A. (1994). Carrières scolaires et attitudes envers l'autorité formelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23 (3), 355-367.
- Erbani, E. (1983). Influence de l'expérience sportive de compétition sur la pratique pédagogique des étudiants en E.P.S., *Motricité humaine*, 1, 3-11.
- Ertul, S. (2000). Enseignement public/enseignement privé « choix d'établissement » et « effet d'établissement » dans le processus d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29 (4), 615-635.
- Famose, J.P. (2001). La motivation en éducation physique et en sport. Paris, Ed. Armand Colin.
- Florence, J., Brunelle, J. & Carlier, Gh. (1998). Enseigner l'éducation physique au secondaire. Bruxelles, Ed. De Boeck Université.
- Fontaine, P. (1991). Sept questions posées à 98 licenciés en éducation physique introduits dans la vie active. Travail de fin d'études, Institut d'Education Physique Parnasse, Bruxelles.
- Forner, Y. & Autret, K. I (2000). Indécision et adaptation à l'université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29 (3), 499-517.
- Forner, Y. (1987). L'attitude motivée chez les lycéens de classe terminale : modèle, structure et variabilité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 16 (2), 131-150.
- Forner, Y. (1989). La motivation des lycéens de classe terminale : effets sur la réussite au baccalauréat et sur la réalisation de projets. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 18 (2), 139-153.

- Furnemont, G. (1995). La pratique réflexive. Formation des enseignants en éducation physique. Mémoire non publié, IEPR-UCL, Louvain-la-Neuve.
- Goncalves, C. (1993). Etude de la pensée des élèves sur le processus de formation en Education physique. Communication présentée au séminaire A.I.E.S.E.P., Trois-Rivières.
- Gosling, P. & Mullet, E. (1991). ACOR : un logiciel éducatif d'aide à l'élaboration du choix professionnel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20 (2), 151-162.
- Graber, K. (1989). Teaching to tomorrow's teachers: Professional preparation as an agent of socialization. In, T. Templin & P. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education. Learning to teach*. Indianapolis: Benchmark Press, 59-80.
- Graham, K.C., Hohn, R.C., Werner, P.H. & Woods, A.M. (1993). Prospective PETE students, PETE student teachers, and clinical model teachers in a university teacher education program. *Journal of teaching in physical education*, 12, 161-179.
- Grehaigne, J.-F. & Guillon, R. (1993). Les représentations conjoncturelles et la formation des jeunes enseignants d'Education physique. Communication au congrès A.I.E.S.E.P., Trois-Rivières.
- Gresser, B. (1989). Les entrants en STAPS à Lille. *Revue des sciences et techniques des activités physiques et sportives*, 10 (20), 15-30.
- Griffin, L.M. & Combs, C.S. (2000). Student teachers' perceptions of the role of the physical educator. *JOPERD*, 71 (4).
- Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. In P. Holborn, M. Wideen & I. Andrews (coord) : *Devenir enseignant : d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Montréal, Ed. Logiques, 85-103.
- Hutchinson, G.E. (1993). Prospective teachers' perspectives on teaching physical education : an interview study on the recruitment phase of teacher socialization. *Journal of teaching in physical education*, 12, 344-354.
- I.R.L. Le choix de la filière et le mode d'hébergement des étudiants font grimper l'addition. *Journal Le Monde* du 2 et 3 septembre 2001.
- Lanotte, B (2000). Les représentations sociales du cours d'éducation physique : inventaire et transformation. Thèse non publiée, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Lanotte, B, Carlier, Gh., Beaume, S. & Dendoncker, P. (1996). Transformer les représentations sociales de l'éducation physique scolaire : enjeux pour les enseignants et implication des chercheurs. Communication au colloque international « actualité de la recherche en éducation physique et sportive », Toulouse.
- Lawson, H. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 2, 107-116.
- Lawson, H. (1989). From Rookie to Veteran: Workplace conditions in physical education and induction into the profession. In, T. Templin & P. Schempp (Eds.), *Sociali-*

zation into physical education. Learning to teach. Indianapolis, IN: Benchmark Press, 145-164.

Lecomte, J. & Carlier, Gh. (1999). Représentation des études de licence en Education physique. Enquête auprès d'étudiants d'autres facultés. *Revue de l'éducation physique*, 39 (3), 115-126.

Ledent, M, Cloes, M., Telama, R., Almond, L., Diniz, J. & Piéron, M. (1997). Participation des jeunes Européens aux activités physiques et sportives. *Sport*, 61-71.

Ligot, V. (1995). Des représentation de l'éducation physique. Enquête auprès des étudiants en éducation physique de l'U.C.L. Mémoire non publié, IEPR-UCL, Louvain-la-Neuve.

Locke, L. (1979). Supervision, schools and student teaching: Why things stay the same. In, G. Scott (Ed.), *The Academy Papers*, N°13. Washington, D.C.: The American Academy of Physical Education, 65-74.

Marique, Th. & Zintz, Th. (1998). Organisation et perspectives de la formation des régents en éducation physique, sports et loisirs en Communauté française de Belgique. *Revue de l'Education physique*, 38 (3), 139-146.

Martinelli, D. & Molinari, M. (2000). L'insertion à l'issue de la filière STAPS. *Bulletin de liaison et d'informations scientifiques de l'AFRAPS*, 20, 35-41.

Martinelli, D. & Molinari, M. (2000). L'insertion à l'issue de la filière STAPS. *Bulletin de liaison et d'informations scientifiques de l'AFRAPS*, 19, 33-37.

Michon, B. (1983b). Eléments pour une histoire sociale des enseignants en éducation physique et sportive. *STAPS*, 8, 12-28.

Michon, B. (1983). Etudiants en EPS et enseignements théoriques. *Motricité humaine*, 1 (2), 47-58.

Michon, B. (1984). Capital corporel et stratégies sociales : le cas des étudiants français en EPS. Actes du VIII<sup>e</sup> symposium de l'I.C.S.S. : sports et sociétés contemporaines. 539-548.

Michon, B. (1985). Culture savante, culture technique et S.T.A.P.S. Saint-Raphaël, Actes du colloque international d'anthropologie des techniques du corps. *STAPS*, 125-135.

Michon, B. (1987). Les postulants en STAPS à Strasbourg. *STAPS*, 8 (15), 47-78.

Orndorff, R.M. & Herr, E.L. (1996). A comparative study of declared and undeclared college students on careeer uncertainluy and involvement in career development activities. *Journal of counseling and development*, 47, 632-639.

Ossandon, M. & Canieau, J.L. (1983). L'origine socio-culturelle et les raisons du choix des études supérieures. *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 45 (184), 141-154.

- Parmentier, P. (1994). La réussite des études universitaires. Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première candidature médecine. Thèse de doctorat non publiée, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Perrenoud, P. (1994). La formation des enseignants en question(s). Conférences au colloque « Formation des enseignants », dans le cadre des rencontres internationales du R.E.F., Louvain-la-Neuve.
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF Ed.
- Piéron, M. & Carreiro da Costa, F. (1995). L'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives (1995). *Revue de l'Education Physique*, 35, 4, 159-171.
- Piéron, M. & Emonts, M. (1988). Analyse des problèmes de discipline dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 28, 1, 33-40.
- Piéron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Paris, Ed. Revue E.P.S.
- Piéron, M., Delfosse, C., Ledent, M. & Cloes, M. (2000). Les caractéristiques de l'enseignant expert. *Revue de l'Education physique*, 40, 4, 173-180.
- Placek, J.H., Dodds, P., Doolittle, S.A., Portman, P.A., Ratliffe, T.A. & Pinkman, K.M. (1995). Teaching recruits' physical education backgrounds and beliefs about purposes for their subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 246-261.
- Placet, J.H., Dodds, P., Doolite, S.A., Portman, P.A., Ratliffe, T.A., Pinkham, K.M. (1995). Teaching recruits' physical education background and beliefs about purposes for their subject matter. *Journal of teaching in physical education*, 14, 246-261.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris, Ed. L'Harmattan.
- Schempp, P. & Graber, K. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 329-348.
- Schempp, P. (1985). Becoming a better teacher: An analysis of the student teaching experience. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 158-166.
- SET & SONECOM(2001-2002). Motivations du choix de l'UCL et origine géographique des étudiants. Plan de l'exposé.
- Stoefs-Samin, M. (1998). La formation des instituteurs et régents en éducation physique. *Revue de l'Education physique*, 38 (3), 147-151.
- Templin, T., Woodfort, R. & Mulling, C. (1982). On Becoming a physical educator : Occupational choice and the anticipatory socialization process. *Quest*, 34, 2, 119-133.
- Trudel, P., Boudreau, P. & Proulx, R. (1995). Analyse qualitative du profil de carrière et de la satisfaction au travail des professeurs d'éducation physique francophones de l'Ontario (Canada). *Revue de l'Education Physique*, 35, 2, 65-77.
- Van Meerbeek, R. (1990). The employment situation of licentiates in physical education in Flanders. In, D. Eldar & U. Simri (Eds). *Integration or diversification of physical*

education and sport studies. Wingate institute: The Emmanuel Gill Publishing House, 89-98.

Varstala, V. & Nieminen, P. (2002). Physical education students' reflections on their development in becoming a p.e. teacher. Proceedings of the AIESEP International Congress in Madeira. Cd-rom.

Williams, J.A. (1993). Teacher moonlighting: Interviews with physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 62-77.

Wolfs, J.L. (1993). Contribution à l'étude des facteurs de réussite en première année d'études universitaires. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 42 (2), 65-93.

Wolfs, J.L. (1998). *Méthode de travail et stratégies d'apprentissage du secondaire à l'université : recherche, théorie, application*. Paris, De Boeck Ed.

Wouters, P. (1991). Les cours d'été : un dispositif de pédagogie universitaire en vue de faciliter la transition entre l'enseignement secondaire et l'université. Mémoire de licence non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Zeichner, K. (1980). Myths and realities: Field based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31, 6, 45-55.



1. Introduction	3
1.1. Déterminants des motivations aux études d'éducation physique	3
1.2. Objectifs poursuivis par la recherche	4
1.2.1. Analyse de l'évolution des motivations des étudiants engagés dans les diverses filières de formation en éducation physique	4
1.2.2. Identification des débouchés professionnels	4
1.2.3. Analyse de l'adéquation des formations actuelles	5
1.3. Synthèse graphique	5
2. Etude de la littérature	6
2.1. Les motivations et aspirations professionnelles des étudiants entrant dans la formation	6
2.2. Facteurs d'attraction vers la profession d'enseignant	7
3. Méthodologie	10
3.1. Enquête auprès des étudiants	10
3.1.1. Enquête auprès des étudiants de première année	10
3.1.2. Enquête auprès des étudiants de dernière année	13
3.2. Enquête auprès des responsables	14
3.2.1. Instrument utilisé pour la collecte des données	14
3.2.2. Modalités pratiques d'investigation	16
3.2.3. Procédés d'analyse utilisés	16
3.3. Enquête auprès des diplômés	17
3.3.1. Instrument utilisé pour la collecte des données	17
3.3.2. Les données personnelles	17
3.3.3. Le parcours professionnel	17
3.3.4. Les formations complémentaires	18
3.3.5. Les compétences de l'enseignant en éducation physique	18
3.3.6. Modalités pratiques d'investigation	18
3.3.7. Procédés d'analyse utilisés	18
4. Représentations de l'éducation physique à l'école	20
4.1. Analyse des représentations des étudiants en début de première année, relatives à l'éducation physique dans l'enseignement secondaire	20
4.1.1. Présentation globale des résultats	22
4.1.2. Comparaison selon le sexe	23
4.1.3. Comparaison selon la filière	24
4.1.4. Comparaison selon le type d'enseignement secondaire suivi par les étudiants	25
4.1.5. Comparaison selon que l'étudiant a ou non un passé dans l'enseignement supérieur	25
4.1.6. Comparaison selon que l'étudiant a ou non doublé une ou plusieurs fois durant ses études secondaires	26
4.1.7. Comparaison selon le réseau d'enseignement fréquenté	27
4.2. Comparaison des représentations des étudiants de première et de dernière année sur le rôle de l'éducation physique à l'école	27
4.2.1. Ensemble de l'échantillon	28
4.2.2. Analyse selon le sexe	30
4.2.3. Analyse selon la filière d'études	30
4.2.4. Analyse selon le type d'enseignement suivi lors des études secondaires	31
4.2.5. Analyse selon que l'étudiant est pour la première fois ou non en première année de l'enseignement supérieur	31
4.2.6. Analyse selon que l'étudiant a ou non redoublé une ou plusieurs fois durant ses études secondaires et selon le niveau de formation de ses parents	32
4.2.7. Analyse selon le réseau fréquenté	32

5. Représentations de l'enseignant en éducation physique _____	34
5.1. Importance des fonctions du professeur d'éducation physique en milieu scolaire _____	34
5.1.1. Ensemble de l'échantillon _____	34
5.1.2. Analyse selon le sexe _____	35
5.1.3. Analyse selon la filière _____	36
5.1.4. Analyse selon le type d'enseignement suivi lors des études secondaires _____	37
5.1.5. Comparaison selon d'autres variables indépendantes _____	38
5.2. Qualités principales d'un bon professeur d'éducation physique _____	40
5.2.1. Analyse selon l'année d'études _____	40
5.2.2. Analyse selon le sexe _____	41
5.2.3. Analyse selon la filière _____	43
5.2.4. Analyse selon d'autres variables indépendantes _____	44
5.3. Degré d'importance des compétences et atouts d'un bon enseignant en éducation physique _____	47
5.3.1. Analyse selon l'année d'études _____	47
5.3.2. Analyse selon le sexe _____	49
5.3.3. Analyse selon la filière _____	51
5.3.4. Analyse selon d'autres variables indépendantes _____	53
6. Représentations des filières d'études d'éducation physique _____	56
6.1. Analyse des représentations des étudiants en début de première année _____	56
6.1.1. Présentation globale des résultats _____	56
6.1.2. Comparaison selon le sexe _____	62
6.1.3. Comparaison selon le type d'études secondaires _____	65
6.1.4. Comparaison selon que l'étudiant a ou non un passé dans l'enseignement supérieur _____	68
6.1.5. Comparaison selon que l'étudiant a ou non doublé une ou plusieurs fois durant ses études secondaires _____	70
6.1.6. Comparaison selon le niveau d'études du père et de la mère _____	72
6.1.7. Comparaison selon le réseau d'enseignement fréquenté _____	72
6.2. Analyse des éléments qui ont influencé le choix de la filière chez les étudiants en début de première année _____	75
6.2.1. Présentation globale des résultats _____	76
6.2.2. Comparaison selon le sexe _____	77
6.2.3. Comparaison selon la filière d'études _____	78
6.2.4. Comparaison selon la forme d'enseignement secondaire _____	80
6.2.5. Comparaison selon que l'étudiant a ou non un passé dans l'enseignement supérieur _____	81
6.2.6. Comparaison selon que l'étudiant a ou n'a pas redoublé durant ses études secondaires _____	83
6.2.7. Comparaison selon le niveau d'études du père _____	84
6.2.8. Comparaison selon le niveau d'études de la mère _____	85
6.2.9. Comparaison selon le réseau d'enseignement fréquenté _____	86
6.3. Analyse des représentations des étudiants de dernière année _____	88
6.3.1. Comparaison selon le sexe _____	88
6.3.2. Comparaison selon la filière _____	91
6.3.3. Comparaison selon le type d'études secondaires suivies par les étudiants _____	95
6.3.4. Comparaison relatives aux caractéristiques des études, à leur contenu et au diplôme obtenu selon que l'étudiant a ou pas redoublé durant ses études secondaires _____	96
6.3.5. Comparaison relatives aux caractéristiques des études, le leur contenu et du diplôme obtenu selon le niveau d'études du père _____	97
6.3.6. Comparaison selon le niveau d'études de la mère _____	97
6.3.7. Comparaison selon le réseau d'enseignement fréquenté _____	99
6.4. Comparaison des représentations des filières d'enseignement des étudiants de première année avec celles des étudiants de dernière année _____	102
6.4.1. Analyse des représentations relatives aux caractéristiques des études _____	103
6.4.2. Analyse des représentations relatives au contenu des études _____	104

## Table des matières

6.4.3. Analyse des représentations relatives à la valeur du diplôme _____	106
7. <i>Motivations à la base du choix des études d'éducation physique</i> _____	108
7.1. Analyse des motivations des étudiants en début de première année _____	108
7.1.1. Présentation globale des résultats _____	108
7.1.2. Analyse selon le sexe _____	116
7.1.3. Analyse selon la filière _____	122
7.1.4. Analyse selon le type d'enseignement suivi lors des études secondaires _____	127
7.1.5. Analyse selon que l'étudiant est pour la première fois (primants) ou non (non primants) en première année de l'enseignement supérieur _____	131
7.1.6. Analyse selon que l'étudiant a ou non doublé une ou plusieurs fois durant ses études secondaires _____	136
7.1.7. Analyse selon le niveau d'études du père _____	139
7.1.8. Analyse selon le niveau d'études de la mère _____	143
7.1.9. Analyse selon le réseau d'enseignement fréquenté _____	146
7.2. Comparaison des motivations des étudiants de première et de dernière année _____	150
7.2.1. Ensemble de l'échantillon de première et dernière année _____	151
7.2.2. Analyse selon le sexe _____	152
7.2.3. Analyse selon la filière d'études _____	153
7.2.4. Analyse selon le type d'enseignement suivi lors des études secondaires _____	154
7.2.5. Analyse selon que l'étudiant est pour la première fois ou non en première année de l'enseignement supérieur _____	155
7.2.6. Analyse selon que l'étudiant a ou non doublé une ou plusieurs fois durant ses études secondaires _____	156
7.2.7. Analyse selon le niveau d'études du père _____	157
7.2.8. Analyse selon le niveau d'études de la mère _____	158
7.2.9. Analyse selon le réseau fréquenté _____	159
8. <i>Niveau de satisfaction par rapport aux études chez les étudiants de dernière année</i> _____	161
8.1. Satisfaction globale par rapport aux choix de l'orientation, de la filière, et de l'établissement _____	161
8.1.1. Présentation globale des résultats _____	161
8.1.2. Analyse comparative des résultats selon les caractéristiques de l'échantillon _____	161
8.2. Satisfaction par rapport à la formation reçue _____	161
8.2.1. Présentation globale des résultats _____	162
8.2.2. Analyse selon le sexe _____	164
8.2.3. Analyse selon la filière d'études _____	165
8.2.4. Analyse selon le type d'études secondaires suivies par les étudiants _____	166
8.2.5. Analyse selon que l'étudiant a ou pas redoublé durant ses études secondaires _____	167
8.2.6. Analyse selon le niveau d'études du père _____	167
8.2.7. Analyse selon le niveau d'études de la mère _____	168
8.2.8. Analyse selon le réseau d'enseignement fréquenté _____	169
8.3. Satisfaction par rapport à l'établissement fréquenté _____	170
8.3.1. Présentation globale des résultats _____	171
8.3.2. Analyse selon le sexe _____	173
8.3.3. Analyse selon la filière d'études _____	173
8.3.4. Analyse selon le type d'études secondaires suivies par les étudiants _____	174
8.3.5. Analyse selon que l'étudiant a ou pas redoublé durant ses études secondaires _____	175
8.3.6. Analyse selon le niveau d'études du père _____	175
8.3.7. Analyse selon le niveau d'études de la mère _____	176
8.3.8. Analyse selon le réseau d'enseignement fréquenté _____	176
8.4. Evolutions souhaitées par les étudiants de dernière année _____	177
8.4.1. Evolutions souhaitées au niveau de la formation théorique _____	177
8.4.2. Evolutions souhaitées au niveau de la formation pratique _____	179
8.4.3. Evolutions souhaitées au niveau des stages _____	180

## Table des matières

8.4.4. Evolutions souhaitées au niveau des outils pédagogiques _____	182
8.4.5. Evolutions souhaitées au niveau de l'organisation des études _____	183
<b>9. <i>Projet professionnel</i> _____</b>	<b>187</b>
9.1. Statut professionnel préféré _____	187
9.2. Souhais d'activité professionnelle _____	189
9.2.1. Ensemble de l'échantillon _____	189
9.2.2. Analyse selon l'année d'études _____	191
9.2.3. Analyse selon le sexe _____	192
9.2.4. Analyse selon la filière _____	193
9.2.5. Analyses selon les autres variables indépendantes _____	194
9.3. Métier souhaité par les étudiants en début de formation _____	195
9.3.1. Ensemble de l'échantillon _____	195
9.3.2. Analyse selon le sexe _____	196
9.3.3. Analyse selon la filière _____	197
9.3.4. Analyse selon les autres variables indépendantes _____	197
9.4. Projet professionnel pédagogique des étudiants de dernière année _____	198
9.4.1. Pourcentage d'étudiants pour lesquels l'enseignement de l'éducation physique constitue le projet professionnel prioritaire _____	198
9.4.2. Moment de la décision _____	200
9.4.3. Autres orientations professionnelles en concurrence avec l'enseignement _____	203
9.4.4. Facteurs explicatifs du choix de l'enseignement comme orientation professionnelle prioritaire _____	205
9.5. Projet professionnel non pédagogique des étudiants de dernière année _____	213
9.5.1. Pourcentage d'étudiants pour lesquels l'enseignement de l'éducation physique ne constitue pas le projet professionnel prioritaire _____	213
9.5.2. Prise de la décision _____	214
9.5.3. Métier choisi comme orientation professionnelle prioritaire par les étudiants qui ne veulent pas prioritairement devenir professeur d'éducation physique _____	216
9.5.4. Concurrence entre le métier choisi et d'autres orientations professionnelles _____	219
9.5.5. Raisons principales du choix du métier _____	222
9.5.6. Importance accordée à des éléments qui ont influencé le choix des étudiants de ne pas enseigner l'éducation physique _____	225
<b>10. <i>Analyse des interviews des responsables pédagogiques</i> _____</b>	<b>235</b>
10.1. Les caractéristiques des étudiants en éducation physique _____	235
10.1.1. Etudiants débutant des études en éducation physique _____	235
10.1.2. Etudiants terminant leurs études en éducation physique _____	238
10.2. Les caractéristiques du bon enseignant _____	238
10.2.1. Rôle de l'éducation physique scolaire _____	238
10.2.2. Compétences du bon enseignant _____	239
10.2.3. Rôle du professeur d'éducation physique _____	239
10.2.4. Formation du professeur d'éducation physique _____	240
10.3. Caractéristiques de la formation _____	240
10.3.1. Objectifs du programme _____	240
10.3.2. La mise en place du programme _____	241
10.3.3. Le contenu du programme _____	242
10.4. Points forts, faibles, possibilités de développement et menaces _____	243
10.4.1. Les aspects concernant l'institution _____	243
10.4.2. Les aspects concernant les étudiants _____	244
<b>11. <i>Représentations des diplômés</i> _____</b>	<b>247</b>
11.1. Métier _____	247
11.1.1. Nombre de fonctions exercées _____	247

## Table des matières

11.1.2. Nombre d'écoles	248
11.1.3. Fonctions dans l'école	250
11.1.4. Statut	251
11.1.5. Niveaux d'enseignement	253
11.2. Autre activité professionnelle	255
11.2.1. Implication dans une activité extrascolaire	255
11.2.2. Nombre d'activités physiques et sportives	256
11.2.3. Lieu des activités	257
11.3. Evolution de la carrière	258
11.3.1. Nombre d'autres métiers exercés	259
11.3.2. Types d'autres métiers exercés	259
11.3.3. Nombre d'établissements d'enseignement	260
11.4. Formations complémentaires	261
11.4.1. Nombre de formations	261
11.4.2. Types de formations	261
11.4.3. Organismes responsables des formations complémentaires	262
11.4.4. Buts des formations complémentaires	262
11.5. Compétences et atouts des enseignants en éducation physique	263
11.5.1. Degré d'importance des compétences	264
11.5.2. Contexte et compétences	265
11.5.3. Compétences et contexte	274
<i>12. Rappel des résultats</i>	<i>283</i>
12.1. Représentations de l'éducation physique à l'école	283
12.2. Représentations de la profession d'enseignant en éducation physique	283
12.3. Représentations des filières d'études d'éducation physique	285
12.4. Motivations à la base du choix des études en début de formation	287
12.5. Satisfaction des étudiants de dernière année	288
12.6. Projet professionnel	288
12.7. Opinions des responsables pédagogiques	289
12.8. Opinions des diplômés	290
<i>13. Réflexions et propositions</i>	<i>293</i>
13.1. Quelle adéquation ?	293
13.1.1. Adéquation entre les attentes des étudiants et le contenu de leurs études	293
13.1.2. Adéquation entre les attentes des étudiants et les exigences de la profession	293
13.2. Propositions	294
13.2.1. Avant la formation initiale	294
13.2.2. Pendant la formation initiale	294
13.2.3. Après la formation initiale	295
13.2.4. Proposition structurelle	296
Bibliographie	297