

La socialisation professionnelle des éducateurs physiques

René Larouche

Volume 10, numéro 3, 1984

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900469ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900469ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Larouche, R. (1984). La socialisation professionnelle des éducateurs physiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(3), 515–540.
<https://doi.org/10.7202/900469ar>

Résumé de l'article

La formation d'une collectivité spécifique de travailleurs s'effectue à travers un processus de socialisation professionnelle. Après avoir fait état de ce concept, des principales étapes du processus et d'un certain nombre d'éléments observables, l'analyse de la valeur d'usage des connaissances acquises ou qu'auraient aimé recevoir les éducateurs physiques lors de leur séjour à l'université démontre que la dimension professionnelle de la formation (savoir-faire et savoir-faire-faire), leur semble plus utile sur le terrain que celle qui est liée à l'aspect académique (savoir-science et savoir-culture).

La socialisation professionnelle des éducateurs physiques

René Larouche*

Résumé — La formation d'une collectivité spécifique de travailleurs s'effectue à travers un processus de socialisation professionnelle. Après avoir fait état de ce concept, des principales étapes du processus et d'un certain nombre d'éléments observables, l'analyse de la valeur d'usage des connaissances acquises ou qu'auraient aimé recevoir les éducateurs physiques lors de leur séjour à l'université démontre que la dimension professionnelle de la formation (savoir-faire et savoir-faire-faire), leur semble plus utile sur le terrain que celle qui est liée à l'aspect académique (savoir-science et savoir-culture).

Abstract — The training of a specific group of workers is accomplished through a process of professional socialization. The author presents a statement of this concept, the principal stages in the process, and a number of observable elements of the process. Following this is an analysis of the value, for physical educators, of knowledges acquired or expected during their university training which shows that the professional dimension of their training was more useful on the job than was the academic aspect.

Resumen — La formación de una colectividad específica de trabajadores se efectúa a través de un proceso de socialización profesional. Después de haber presentado este concepto, las principales etapas del proceso y de un cierto número de elementos observables, el análisis del valor de utilización de los conocimientos adquiridos o que habrían querido recibir los educadores físicos durante sus estudios universitarios demuestra que la dimensión profesional de la formación (saber-hacer y saber hacer-hacer), les parece más útil en el terreno que la que está asociada al aspecto académico (saber-ciencia y saber-cultura).

Zusammenfassung — Die Bildung einer spezifischen Arbeitergemeinschaft vollzieht sich mittels eines Vorgangs beruflicher Sozialisation. Diese Idee wird zuerst dargelegt, gefolgt von den Hauptetappen des Vorgangs und einer gewissen Anzahl beobachtbarer Elemente. Dabei zeigt die Analyse des Gebrauchswertes der von Turnlehrern während ihres Aufenthaltes an der Universität tatsächlich erworbenen bzw. von ihnen gewünschten Kenntnisse, dass die praktische Dimension der Ausbildung (Fertigkeit und Fertigkeit-Vermitteln) ihnen im praktischen Dienst nützlicher erscheint als die, die mit dem theoretischen Aspekt zu tun hat (Wissen als Kenntnis oder Bildung).

La socialisation, en tant que «processus d'acquisition de connaissances, de modèles, de valeurs, de symboles, bref de 'manière de faire, de penser et de sentir' propres aux groupes, à la société, à la civilisation où une personne est appelée à vivre» (Rocher, 1968, p. 105), n'est pas facile à circonscrire chez une collectivité particulière de travailleurs.

* Larouche, René: professeur, Université Laval.

Outre la difficulté à pouvoir déterminer de façon univoque le nombre d'étapes comprises dans un tel processus, le chercheur est confronté à plusieurs problèmes lorsqu'il entreprend d'examiner le niveau de développement ainsi que l'interrelation qui existe « entre les deux principaux mécanismes de socialisation que sont l'apprentissage et l'intériorisation d'autrui » (Rocher, 1968, p. 111). D'autres obstacles se dressent sur sa route lorsqu'il désire tenir compte du rythme auquel chemine l'ensemble des individus qui font partie d'une occupation ou d'une profession spécifique, ainsi que la vitesse à laquelle ces derniers intègrent une variété d'éléments à caractère socio-culturels susceptibles de rendre plus « naturelle » ou « normale » certaines façons de percevoir et de se comporter.

Le résultat normal — du point de vue sociologique — de la socialisation est de produire une conformité suffisante des « manières de faire », de penser et de « sentir » chez chacun des membres d'une collectivité pour que, d'une part, chaque personne s'adapte et s'intègre à cette collectivité et que, d'autre part, celle-ci puisse se maintenir et durer (Rocher, 1968, p. 109).

Au niveau de la pensée, la socialisation fournit des caractéristiques mentales, des représentations, des images, des connaissances, des préjugés, des stéréotypes, bref des manières de penser (Rocher, 1968, p. 109).

La socialisation *professionnelle*, c'est-à-dire le processus par lequel les membres d'une collectivité particulière de travailleurs intériorisent de façon progressive les valeurs, les normes, les symboles, les modèles, les rôles, les connaissances qui sont privilégiées, ou imposées par leur groupe de référence ou par celui d'appartenance, exerce une très grande influence sur leurs opinions et attitudes, tout en imprimant à leurs conduites, une direction, une forme et un contenu spécifiques. Le fait que ces personnes possèdent plusieurs choses en commun facilite aussi la communication, tout en leur permettant de communier à certains sentiments, de partager des aspirations, des goûts, des besoins, des activités, bref, de partager ensemble assez d'idées ou de traits particuliers pour se reconnaître et s'identifier dans « le nous » qu'ils forment.

Generally, socialization refers to the process(es) by which the individual gains an understanding of the society's status structure and of the role prescriptions and behavior associated with the different positions in the structure. For the person aspiring to becoming a member of a profession these processes result in the development of his professional self, with selective acquisition of the values, attitudes, knowledge, and skills current in the professional group. These are fused to a more or less consistent set of dispositions which govern his behavior in a wide variety of professional and extraprofessional situations. All of the structural attributes of professionalization of an

occupation represent socializing influences on its practitioners (Wright, 1970, p. 12-13).

Même si l'intériorisation de certaines manières d'être et façons de faire privilégiées par une catégorie particulière de travailleurs est susceptible de prendre diverses formes à différentes périodes de leur vie active, la majorité des auteurs sont d'avis que le processus de socialisation professionnelle s'effectue sur plusieurs étapes, et qu'il débute bien avant que l'individu n'occupe son premier emploi (Olesen et Whittaker, 1970, p. 218; Keil, Riddel et Green, 1974, p. 80; Musgrave, 1974, p. 98-99).

The socialization of the would-be professional begins in earnest with his entrance into post-secondary educational preparation for his career (Wright, 1970, p. 13).

Socialization is a process. There is, therefore, the possibility that there are stages to the process. Certainly the commonest method of analysis is to split the process into stages (...). It is proposed to use stages based on the structural and organizational framework within which the whole process of economic socialization takes place (...). Four stages are considered: (1) pre-work socialization, (2) entry to the labour force, (3) socialization into the labour force, (4) job changes. These stages are chosen so that despite the prominence given to the first choice of occupation the framework can be applied to all choices of occupation that an individual makes throughout his working life (Musgrave, 1974, p. 101).

Certains aspects de ce processus peuvent être explorés en se basant sur ce que Wright (1970, p. 4) estime être les quatre principales sources d'influence susceptibles de contribuer à la socialisation d'un professionnel, soit la période de sa formation et de son entraînement; son affiliation professionnelle; ses expériences de travail; ainsi que le caractère de certaines pratiques qui existent au sein de(s) institution(s) qui l'emploient.

Comme ces différents facteurs constituent en quelque sorte un amalgame de phases et de facettes du processus de socialisation professionnelle, l'examen d'un tel concept est plus facilement opérationnalisable si l'on procède à la distinction des principales étapes, et que l'on parvient à déterminer pour chacune d'entre elles certains éléments observables. Dans un premier temps, la phase initiale de cette forme de socialisation est constituée des informations générales et particulières qu'un individu possède au sujet d'une occupation ou d'une profession, ainsi que des expériences spécifiques qu'il a eu la possibilité de vivre en regard avec celle-ci, *avant* de s'inscrire à un programme de formation dans une institution professionnelle dûment reconnue. La seconde étape (phase intermédiaire) porte principalement sur le type et le contenu de la préparation qu'une catégorie particulière de travailleurs reçoit à l'intérieur du programme d'études axé à la fois sur les aspects académique et

professionnel. L'étape tertiaire concerne les expériences vécues à compter de son arrivée sur le marché du travail, et tout au long de sa vie active : nécessité de s'ajuster à des degrés divers aux différentes réglementations de son employeur : type et degré d'implication au sein d'organismes à caractère *professionnel* se préoccupant de certaines facettes de son devenir ou de celui de son occupation ou de sa profession (corporation, syndicat, association ; comportement à l'égard de l'éducation continue, etc.).

Bien que différents aspects de la socialisation professionnelle s'acquièrent de façon formelle et informelle au moment de la seconde étape de ce processus, l'objectif de la présente étude ne vise pas à déterminer le type et le niveau d'influence que certains programmes d'études ou divers agents de socialisation¹, ont pu exercer sur les diplômés en éducation physique.

Comme une grande partie de la socialisation est acquise à l'intérieur de certains cours que le futur travailleur est obligé de suivre, ou qu'il a parfois la possibilité de choisir, l'attention sera portée sur la valeur d'usage ou l'utilité de certains aspects de la formation théorique et pratique que l'éducateur physique a reçue ou qu'il aurait aimé recevoir, lorsqu'il se construit une opinion sur la principale tâche qu'il a à accomplir dans l'exercice de ses fonctions.

Les éléments de connaissance qui ont été retenus furent regroupés en quatre types de savoirs puisque la formation universitaire que l'on retrouve dans le secteur de l'éducation physique suppose que l'on prépare ce type de travailleur à la fois sur les plans académique et professionnel. Le savoir-science est axé sur l'acquisition de connaissances théoriques et le développement du sens critique. Le savoir-culture est centré sur la façon de voir, de penser, d'être et d'agir particulière à une catégorie de travailleurs dont la profession ou le cheminement de l'occupation peut s'inscrire à l'intérieur du processus de professionnalisation. Le savoir-faire-faire porte sur la capacité de communiquer et de transmettre des connaissances théoriques et pratiques, ainsi que sur celle d'organiser des situations d'apprentissage pour les participants en tenant compte de leurs besoins et aspirations. Enfin, le savoir-faire concerne les capacités et habiletés physiques, de type général et spécifique, que l'éducateur physique se doit de posséder pour être en mesure de remplir ses fonctions de manière adéquate.

The sociologist must attempt to understand not only what the practitioner's problems are, but something of the wider culture and values of an occupation (...). The culture of the most practicing professions (...) is vastly different from that of academic life (Heraud, 1979, p. 193).

The issue of "professional knowledge" is a social question, and not just a question of objectively determining if an occupation has an abstract, theoretical knowledge base (...). Rather than being neutral, occu-

pational knowledge is partially related to the social meanings of the tasks of practitioners (Klegon, 1975, p. 183).

Même s'il n'existe pas de programme de formation ayant un tronc commun, ni de contenu de cours universellement accepté à l'échelle de la province et qui aurait pu servir de prototype pour évaluer la pertinence du programme d'études destiné à former les éducateurs physiques, il demeure que la préparation académique et professionnelle que ceux-ci peuvent obtenir dans différentes universités porte sur un certain nombre de matières susceptibles d'être perçues comme une certaine formation de base, indépendamment du fait que leur contenu se transforme au fil des décennies compte tenu de l'évolution du domaine d'études ou de celui des champs de pratique traditionnels ou nouveaux. Le choix des thèmes investigués porte donc sur des cours susceptibles d'être retenus et offerts par l'ensemble des universités québécoises d'expression française qui se préoccupent de la formation de ce type de travailleurs. La formulation des questions relatives à chacun des éléments inventoriés tient compte du fait que la raison d'être d'un programme d'étude de premier cycle est principalement axée sur l'acquisition d'une variété de connaissances susceptibles de permettre à un individu d'être en mesure d'œuvrer sur le marché du travail, tout en lui offrant certaines possibilités de centrer partiellement son attention sur un domaine d'études particulier.

Bien que chaque thème investigué soit classifié dans l'une ou l'autre catégorie du savoir précédemment mentionnée, il importe de conserver à l'esprit qu'il n'existe généralement aucun contenu de cours qui possède un caractère exclusivement théorique, pratique, ou culturel, et que certaines relations existent parfois entre les multiples formes de savoir dispensés par les entités académiques de niveau universitaire.

Professional skill requires a command of the theory upon which such skill rests. A profession presumes intellectual study. On the job training which may suffice for nonprofessional occupations is not sufficient for the professional. Thus, professional schools furnish professional education in contrast to trade schools. In the former, theory is the basic study, in the latter, it is operational procedures (...). The true foundation of a body knowledge is, therefore, intellectual. Some of it is explicit and consists of generalizations learned from books and classroom lectures. The remainder is implicit and is derived from understanding gained through practice and observation. The theoretical effects of knowledge and the elements of understanding which accrue from experience and observations are equally important elements in professional training (Stamm, 1968, p. 80-81).

Dans le but de pouvoir investiguer de façon plus synthétique la quinzaine d'éléments retenus pour les fins de la présente étude, chaque item fut classifié de manière à former un ensemble d'indicateurs logiquement regroupés en quatre index

se rapportant à chacune des grandes catégories de savoir retenues. Afin d'avoir une perception plus spécifique de cet instrument de mesure, voici les caractéristiques particulières que l'on a considérées pour chacun d'entre eux, suivi de la matrice des coefficients d'association gamma. Seuls les items dont le coefficient d'association était d'environ 0,40 et plus furent retenus (Tableau 1). Les index destinés à mesurer le savoir-science (i-1) et le savoir-culture (i-2), ont été construits à partir de trois indicateurs et ils varient de 3 à 9. Le nombre de sujets fut réparti en trois groupes relativement inégaux, lorsqu'on divise la population en terciles (items A et B). Il en est de même pour les index mesurant le savoir-faire-faire (i-3) et le savoir-faire (i-4), lesquels comprennent respectivement cinq et quatre indicateurs. Le premier varie de 5 à 15, tandis que le second s'échelonne de 4 à 12 (items C et D).

Après avoir examiné l'opinion² émise par les personnes qui ont obtenu une telle formation, et analysé ensuite les réponses fournies par celles qui affirment que leur préparation professionnelle ou académique est inexistante, ou nettement insuffisante en regard de tel ou tel élément et qu'elles auraient désiré en obtenir davantage sur ce sujet au moment de leurs études de premier cycle en éducation physique, nous chercherons à établir l'ordre hiérarchique qui existe entre les 15 items retenus. Dans ce dernier cas, le recours à la moyenne pondérée permet de tenir compte à la fois de l'opinion émise par les individus qui ont reçu ou non une telle formation en regard de chacun des items concernés, et fournir une meilleure perception de leur valeur d'usage, de leur fonctionnalité, ou de leur utilité relative.

Tableau 1

a - Index à l'égard du savoir-science

Pondération	3	4	5	6	7	8	9
Fréquence	166	160	184	228	49	26	16
Cumulatif (%)	20	39	62	89	95	98	100

b - Index à l'égard du savoir-culture

Pondération	3	4	5	6	7	8	9
Fréquence	34	34	88	129	66	34	20
Cumulatif (%)	8	17	39	70	87	95	100

c - Index à l'égard du savoir-faire-faire

Pondération	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Fréquence	37	39	53	53	68	69	19	12	9	1	1
Cumulatif (%)	10	21	36	50	69	88	94	97	99	100	100

d - Index à l'égard du savoir-faire

Pondération	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Fréquence	29	36	70	57	62	33	29	18	13
Cumulatif (%)	8	19	39	55	73	83	91	96	100

Pour chacun des index, voici les caractéristiques qui ont été retenues au cours de la présente enquête, ainsi que les coefficients d'association gamma.

i1 - Index mesurant le savoir-science

Question	Contenu de la question
a	— connaissance de la structure et du fonctionnement de l'organisme humain (0,93)
b	— connaissance des principes et des modalités d'influence sur la structure et les qualités physiques d'une personne par le biais de l'activité physique (0,95)
c	— connaissance de l'influence positive ou négative possible de l'activité physique ou sportive sur la croissance et le développement de l'individu (0,92)

Matrice des coefficients d'association gamma

Question	a	b	c
a	—	0,73	0,64
b		—	0,71
c			—

i2 - Index mesurant le savoir-culture

Question	Contenu de la question
d	— connaissance de la nature et des objectifs poursuivis par l'éducation physique dans divers secteurs d'application et à diverses époques (0,87)
e	— acquisition d'un esprit analytique et objectif en regard des recherches et des données disponibles dans le domaine des sciences de l'activité physique (0,86)
f	— connaissance des responsabilités (professionnelles, juridiques) rattachées aux actes posés par l'éducateur physique (0,91)

Matrice des coefficients d'association gamma

Question	d	e	f
d	—	0,49	0,49
e		—	0,39
f			—

i3 - Index mesurant le savoir-faire-faire

Question	Contenu de la question
g	— connaissance des besoins et des motifs qui régissent le comportement de la personne ou des groupes (0,78)
h	— connaissance des principes et des modalités de programmation d'activités physiques et d'évaluation des résultats (0,78)
i	— connaissance des principes et des modalités d'apprentissage d'habiletés physiques ou sportives par les étudiants ou clients (0,79)
j	— initiation à diverses formes de communication compte tenu de la clientèle et de la tâche à accomplir (0,86)
k	— initiation à l'enseignement, à la capacité de démontrer, ou de faire démontrer les activités physiques ou sportives (0,88)

Matrice des coefficients d'association gamma

Question	g	h	i	j	k
g	—	0,45	0,36	0,58	0,37
h		—	0,48	0,40	0,47
i			—	0,36	0,64
j				—	0,77
k					—

i4 - Index mesurant le savoir-faire

Question	Contenu de la question
l	— acquisition de la capacité d'administrer des tests servant à la mesure des qualités et des habiletés physiques les plus pertinentes (0,84)
m	— acquisition des savoir-faire en cas d'accident sportif (0,89)
n	— acquisition d'habiletés physiques nécessaires à la pratique d'au moins quatre activités sportives (0,83)
o	— acquisition d'une connaissance générale du mouvement expressif (0,79)

Matrice des coefficients d'association gamma

Question	l	m	n	o
l	—	0,58	0,41	0,32
m		—	0,52	0,44
n			—	0,40
o				—

Le savoir-science

Chez les diplômés dont l'emploi actuel est relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique, l'examen de la situation d'ensemble qui prévaut à l'item «savoir-science» laisse croire que, sur le plan de l'utilité, une importance quasi-identique est accordée aux connaissances qui sont acquises dans les cours qui portent sur la structure et le fonctionnement de l'organisme humain ainsi qu'à celles qui traitent de l'influence que l'activité physique ou sportive peut avoir sur cette structure et les qualités physiques d'une personne. En troisième lieu viennent les connaissances centrées sur les effets positifs ou négatifs que ces activités peuvent avoir sur la croissance et le développement de l'individu. Ce dernier aspect est cependant légèrement plus valorisé que les deux autres, lorsqu'on considère l'opinion émise par les personnes qui n'ont pas reçu de formation centrée spécifiquement sur ces sujets (Tableau 2).

En ce qui concerne l'acquisition de connaissances qui portent sur la structure et le fonctionnement du corps humain (item A), on remarque que ce sont surtout les personnes qui font partie de la cohorte la plus ancienne (1953-1971) et la plus récente (1979) qui considèrent «très utile» l'acquisition d'un tel savoir. C'est aussi dans ce dernier groupe et chez ceux qui ont gradué entre 1972 et 1975 que l'on retrouve les

Tableau 2

Utilité de certains éléments qui font partie du savoir-science et que les diplômés en éducation physique sont susceptibles d'avoir acquis au moment de leurs études de 1^{er} cycle, selon le moment de graduation

DIPLOMÉS DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIÉ TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE OU SPORTIVE											
Élément ou sujet d'étude concerné		1953-1971		1972-1975		1976-1978		1979		Situation d'ensemble*	
		Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée
A) Connaissance de la structure et du fonctionnement de l'organisme humain	très utile	49,7	58,3	46,9	74,4	43,6	56,8	48,2	100,0	46,5	63,8
	utile	45,2	36,1	46,9	23,3	51,4	40,5	44,6	0,0	48,1	32,8
	inutile	5,1	5,6	6,2	2,3	5,0	2,7	7,2	0,0	5,4	3,4
	TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	336	36	386	43	420	37	83	6	1142	116
B) Connaissance des principes et des modalités d'influence sur la structure et les qualités physiques d'une personne par le biais de l'activité physique	très utile	46,5	51,2	46,8	62,8	46,7	65,5	48,0	66,7	46,8	59,8
	utile	48,2	44,1	48,6	32,6	49,6	29,8	44,0	26,7	48,8	35,5
	inutile	5,3	4,7	4,6	4,6	3,7	4,7	8,0	6,6	4,4	4,7
	TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	282	86	331	86	431	84	75	15	1044	256
C) Connaissance de l'influence positive ou négative possible de l'activité physique ou sportive sur la croissance et le développement de l'individu	très utile	41,8	62,5	41,3	65,0	46,8	75,0	41,0	58,8	43,5	67,7
	utile	55,4	36,5	52,1	34,2	48,8	20,8	47,5	35,3	51,8	30,3
	inutile	2,8	1,0	6,6	0,8	4,4	4,2	11,5	5,9	4,7	2,0
	TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	72	96	317	120	346	120	61	34	735	336

* Ne concerne que les éducateurs physiques qui ont obtenu leur diplôme entre 1953 et 1978.

plus fortes proportions d'individus qui estiment « très utile » d'obtenir une telle formation non reçue au moment de leur séjour à l'université.

Pour l'ensemble des catégories de diplômés, il existe un pourcentage quasi identique de répondants qui considèrent « très utile » les connaissances qu'ils ont acquises sur les principes et les modalités d'influence que l'activité physique peut avoir sur la structure et les qualités physiques (item B). Parmi ceux qui n'ont pas reçu une telle formation, c'est chez la première vague de diplômés (1953-1971) que l'on retrouve le plus faible pourcentage de répondants qui estiment l'acquisition d'un tel genre de connaissances ne pas être « très utile ».

Comparativement aux deux autres aspects précédemment traités, un taux beaucoup plus élevé d'éducateurs physiques considèrent « utile », plutôt que « très utile », les cours qu'ils ont reçus sur l'influence positive ou négative que l'activité physique ou sportive peut avoir sur la croissance et le développement de l'individu (item C). Chez ceux qui n'ont pas eu accès à un tel type d'instruction, ce sont les gradués de 1976 à 1978 qui sont les plus nombreux à considérer que cela pourrait leur être « très utile ».

En observant la situation d'ensemble, on constate qu'une très grande majorité, 90,7% (1 142 sur 1 258) des bacheliers en éducation physique ont reçu une formation sur le plan de la structure et le fonctionnement du corps humain. Quelque 80,3% (1 044 sur 1 300) connaissent les principes et les modalités d'influence de l'activité physique sur la structure et les qualités physiques d'une personne. Beaucoup moins (68,6%/735 sur 1 071) sont familiers avec l'influence positive ou négative que l'activité physique ou sportive peut avoir sur la croissance et le développement d'un individu.

Le savoir-culture

Les divers types de connaissances que les éducateurs physiques peuvent acquérir durant la seconde phase de la période de socialisation ne se limitent pas seulement au savoir-science, auquel les membres d'une occupation doivent se référer dans l'exercice de leurs fonctions. Il importe aussi de tenir compte du savoir-culture.

To succeed in his chosen profession, the neophyte must make an effective adjustment to the professional culture. Mastery of the underlying body of theory and acquisition of the technical skills are in themselves insufficient guarantees of professional success. The recruit must also become familiar with and learn to weave his way through the labyrinth of the professional culture. Therefore, the transformation of a neophyte into a professional is essentially an acculturation process wherein he internalizes the social values, the behavior norms, and the symbols of the occupational group (Greenwood, 1966, p. 18).

“Training” holds out neat visions of an experimental learning theory model with a before-after design and for those reasons may seem

virtuously simple to the sociologist foundering with understanding of broader complexities of role ambiguities and cultural transmission implicated in student learning of a profession. Moreover, sociologists may long for concepts like "training" because "socialization" itself is not without certain ambiguities, either in its various meanings or the uses to which it has been put.

In the forefront of these problems are those which arise when "socialization" is seen as synonymous with "enculturation", that is, the learning process through which man, as child and adult, acquires the norms, values and relevant roles in his culture.

Professional socialization is not customarily thought to be synonymous with "acculturation" which is understood to be the process of culture change in which more or less continuous contact between two or more culturally distinct groups results in one group taking over elements of the culture of other groups. Nevertheless, throughout the literature of professional socialization runs a strong emphasis on the processes of personal and cultural reformulation which are implicated in acculturation (Olesen et Whittaker, 1970, p. 186, 192).

Certaines façons d'être, de penser et d'agir qui caractérisent un groupe occupationnel s'acquièrent au sein des cours qu'ils suivent, ainsi que de manière informelle par les contacts que les étudiants entretiennent avec les professeurs-chercheurs qui œuvrent en milieu universitaire. Elles proviennent aussi, d'autre part, du milieu de travail qui exige que les individus adoptent des attitudes et appuient leur comportement en privilégiant un système de valeurs, de normes et de règles de conduite qui influencent de manière tantôt directe, tantôt indirecte leur niveau d'autonomie, de responsabilité ainsi que la façon dont ils se doivent de jouer certains rôles.

L'examen du savoir-culture que reçoivent les diplômés en éducation physique à l'intérieur de leur programme de formation ne vise pas à déterminer leur niveau d'enculturation ou d'acculturation. Il tente tout au plus de déterminer, jusqu'où les éducateurs physiques considèrent utiles certains éléments qui font partie de ce type de savoir.

L'observation de la situation d'ensemble qui porte sur le savoir-culture (Tableau 3) démontre que l'acquisition de connaissances sur la responsabilité professionnelle et juridique qui est rattachée aux actes que pose l'éducateur physique est perçue comme étant légèrement «plus utile» par ceux qui l'ont reçue que l'acquisition d'un esprit analytique et objectif en regard des recherches et des données disponibles dans le domaine des sciences de l'activité physique. L'obtention d'un savoir centré sur la nature et les objectifs poursuivis par l'éducation physique, dans certains secteurs d'application et à différentes époques, arrive en troisième lieu.

Tableau 3

Utilité de certains éléments qui font partie du savoir-culture et que les diplômés en éducation physique sont susceptibles d'avoir acquis au moment de leurs études de 1^{er} cycle, selon le moment de graduation

DIPLOMÉS DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIÉ TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE OU SPORTIVE											
Élément ou sujet d'étude concerné		1953-1971		1972-1975		1976-1978		1979		Situation d'ensemble*	
		Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée
D) Connaissance de la nature et des objectifs poursuivis par l'éducation physique dans divers secteurs d'application et à diverses époques	très utile	24,2	30,0	14,8	34,4	17,8	38,7	30,0	38,9	18,8	34,9
	utile	59,2	55,7	54,9	46,9	51,7	45,3	58,6	50,0	55,0	48,5
	inutile	16,6	14,3	30,3	18,7	30,5	16,0	11,4	11,1	26,2	16,6
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	289	70	310	96	325	106	70	18	924	272
E) Acquisition d'un esprit analytique et objectif en regard des recherches et des données disponibles dans le domaine des sciences de l'activité physique	très utile	33,0	37,0	23,2	36,0	25,3	33,8	32,3	50,0	26,8	35,6
	utile	53,8	56,3	60,0	48,9	53,6	51,0	47,7	50,0	55,9	52,0
	inutile	13,2	6,7	16,8	15,1	21,1	15,2	20,0	0,0	17,3	12,4
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	212	135	250	139	261	151	65	20	723	425
F) Connaissance des responsabilités (professionnelles, juridiques) rattachées aux actes posés par l'éducateur physique	très utile	20,6	51,4	28,0	53,7	35,7	57,0	42,0	58,5	28,9	54,1
	utile	67,7	45,2	60,1	42,8	55,6	40,6	54,0	39,0	60,6	42,8
	inutile	11,7	3,4	11,9	3,5	8,7	2,4	4,0	2,5	10,5	3,1
TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	155	210	168	257	207	256	50	41	530	723

* Ne concerne que les éducateurs physiques qui ont obtenu leur diplôme entre 1953 et 1978.

Chez ceux qui n'ont pas eu accès à ces diverses facettes du savoir-culture, l'acquisition de connaissances relatives à la responsabilité professionnelle et juridique qui sont rattachées aux actes que l'éducateur physique a à poser dans l'exercice de ses fonctions est davantage perçue comme étant « très utile », comparativement aux deux autres items (54,1% versus environ 35%).

C'est chez les nouveaux diplômés (1979) de même que parmi les plus anciens (1953-1971) que l'on retrouve les plus hauts pourcentages d'éducateurs physiques qui estiment « très utile » l'acquisition d'un bagage de connaissances centré sur la nature et les objectifs que leur occupation peut être en mesure de poursuivre dans divers secteurs d'application ainsi qu'à diverses époques (item D). Environ 30,4% de ceux qui ont gradué entre 1972 et 1978 considèrent « inutile » l'assimilation d'une telle facette de la culture professionnelle. On constate cependant, une tendance inverse chez ceux dont la formation sur ce sujet souffre d'une carence, compte tenu du fait qu'un pourcentage de plus en plus élevé d'individus faisant partie des diverses cohortes perçoivent que cela pourrait leur être « très utile ».

En ce qui concerne l'acquisition d'un esprit analytique et objectif en regard de la recherche et des données disponibles dans le domaine des sciences de l'activité physique (item E) on constate, comme ce fut le cas pour l'item précédent, que les individus qui ont obtenu leur baccalauréat entre 1972-1975 et 1976-1978 sont beaucoup moins nombreux que leurs collègues des autres promotions à considérer comme « très utile » l'acquisition d'une telle compétence professionnelle. Chez ceux qui n'ont pas eu accès à ce type de formation, le pourcentage d'éducateurs physiques qui estiment « inutile » cet aspect de la culture augmente d'année en année, sauf chez les nouveaux diplômés (1979).

L'intérêt que les éducateurs physiques portent envers la responsabilité professionnelle ou juridique des actes qu'ils ont à poser connaît une progression continue parmi les membres qui font partie des diverses catégories de diplômés qui considèrent cela comme « très utile » (item B). Cette situation se manifeste dans le même sens, autant chez ceux qui ont acquis une telle formation que pour leurs collègues qui n'ont pas eu cette possibilité, au moment de leur séjour en milieu universitaire. Dans ces deux mêmes catégories de répondants, le pourcentage de bacheliers qui considèrent « inutile » cet aspect de leur culture diminue au fil des années de promotion et, surtout, depuis la seconde moitié des années soixante-dix.

En se basant sur la situation d'ensemble, plus de trois-quarts (77,3%; 924 sur 1 196) des diplômés en éducation physique ont suivi des cours qui portent sur la nature et les objectifs poursuivis par leur occupation dans divers secteurs d'application et à diverses époques. Moins de deux-tiers (63%; 723 sur 1 148) affirment avoir eu la possibilité d'acquérir des connaissances qui leur permettent d'avoir une attitude analytique et objective face à la recherche et aux données disponibles dans le domaine des sciences de l'activité physique. Très peu (42,3%; 530

sur 1 253) connaissent quelles sont les responsabilités professionnelles ou juridiques qui sont rattachées aux actes qu'ils ont à poser dans l'exercice de leurs fonctions.

Le savoir faire-faire

Le savoir faire-faire concerne les possibilités et les capacités qu'ont les éducateurs physiques de pouvoir transmettre et appliquer les diverses connaissances ou techniques apprises principalement au cours de leur période de formation en milieu universitaire.

Cinq aspects de cette dimension ont été retenus pour les fins de la présente recherche (Tableau 4). Ceux-ci furent ensuite regroupés en deux grandes catégories. Le premier groupe de facteurs concerne l'utilité que ce type de travailleurs accorde à la connaissance des besoins et des motifs qui régissent le comportement des individus et des groupes. Viennent ensuite les principes et les modalités sur lesquels ils doivent s'appuyer pour programmer les activités physiques et pour en évaluer les résultats. Enfin, on y retrouve les connaissances sur lesquelles on se base pour fixer les diverses étapes d'apprentissage en tenant compte des clientèles auxquelles on s'adresse. En second lieu, l'observation du savoir faire-faire est centrée sur la capacité de pouvoir communiquer avec divers types de clientèles, ainsi que sur celle d'être en mesure d'utiliser les activités physiques ou sportives comme instruments de travail.

L'analyse sommaire de la situation d'ensemble démontre que, pour ce qui est des trois items qui font partie de la première facette, du savoir faire-faire, c'est la connaissance des principes et des modalités d'apprentissage des habiletés physiques ou sportives qui est considérée comme étant l'élément le plus utile (45,2%) aux individus qui ont reçu une telle formation. Pour ceux qui n'ont pas eu accès à ce type de savoir, de même que pour les personnes qui n'ont pas acquis de connaissances sur ce qui peut motiver les individus et les groupes, ou en ce qui a trait aux modalités de programmation et d'évaluation, on retrouve un taux de désir quasi identique (près de 68%) au sujet de la grande utilité que les éducateurs physiques attribuent à ces trois éléments.

En ce qui concerne la seconde dimension, l'initiation à l'enseignement apparaît comme étant légèrement plus utile que l'initiation aux diverses formes de communication, autant chez ceux qui ont reçu une telle formation dans chacun de ces domaines (51,5% versus 41,1%), que pour les personnes qui désirent combler cette carence (77,3% versus 65,8%).

L'examen systématique de chacun des items appartenant au domaine du savoir faire-faire démontre qu'environ 40% des personnes qui font partie des diverses cohortes considèrent « très utiles » les connaissances qu'ils ont acquises au sujet des besoins et des motifs qui régissent le comportement des individus ou des groupes (item G). La perception de cette nécessité est plus élevée chez les nouveaux diplômés (1979) que chez les plus anciens (1953-1971). Toutefois, c'est chez ces derniers que l'on retrouve le pourcentage le plus élevé d'éducateurs physiques qui considèrent

Tableau 4

Utilité de certains éléments qui font partie du savoir faire-faire et que les diplômés en éducation physique sont susceptibles d'avoir acquis au moment de leurs études de 1^{er} cycle, selon le moment de graduation

DIPLÔMÉS DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIÉ TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE OU SPORTIVE											
Élément ou sujet d'étude concerné		1953-1971		1972-1975		1976-1978		1979		Situation d'ensemble*	
		Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée
G) Connaissance des besoins et des motifs qui régissent le comportement de la personne ou des groupes	très utile	37,2	69,9	40,9	65,9	40,2	66,4	45,8	65,2	39,6	67,1
	utile	57,0	28,3	52,9	31,8	56,0	31,9	52,1	28,3	55,1	31,0
	inutile	5,8	1,8	6,2	2,3	3,8	1,7	2,1	6,5	5,3	1,9
	TOTAL										
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
H) Connaissance des principes et des modalités de programmation d'activités physiques et d'évaluation des résultats	très utile	38,5	68,5	36,2	70,7	38,8	67,8	42,9	80,6	37,8	68,8
	utile	52,9	28,7	54,6	26,1	46,9	28,2	44,4	16,7	51,4	27,8
	inutile	8,6	2,8	9,2	3,2	14,3	4,0	12,7	2,7	10,8	3,4
	TOTAL										
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
I) Connaissance des principes et des modalités d'apprentissage d'habiletés physiques ou sportives par les étudiants (ou clients)	très utile	46,0	67,6	38,0	62,0	51,2	74,6	50,7	51,7	45,2	68,0
	utile	50,0	29,6	55,1	35,9	44,7	24,6	46,3	41,4	49,8	30,2
	inutile	4,0	2,8	6,9	2,1	4,1	0,8	3,0	6,9	5,0	1,8
	TOTAL										
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
J) Initiation à diverses formes de communication compte tenu de la clientèle et de la tâche à accomplir	très utile	30,4	64,0	38,0	62,9	53,1	69,5	64,4	76,1	41,1	65,8
	utile	62,8	34,0	54,3	33,9	42,5	28,6	31,2	19,6	52,6	31,8
	inutile	6,8	2,0	7,7	3,2	4,4	1,9	4,4	4,3	6,3	2,4
	TOTAL										
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	148	203	184	224	179	262	45	46	511	689

K) Initiation à l'enseignement, à la capacité de démontrer, ou de faire démontrer les activités physiques ou sportives	très utile	49,5	75,0	48,5	77,8	56,3	78,2	63,3	89,3	51,5	77,3
	utile	41,9	23,7	45,0	19,8	39,7	19,4	31,7	7,1	42,2	20,5
	inutile	8,6	1,3	6,5	2,4	4,0	2,4	5,0	3,6	6,3	2,2
TOTAL											
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	N	279	80	291	126	320	124	60	28	890	330

* Ne concerne que les éducateurs physiques qui ont obtenu leur diplôme entre 1953 et 1978.

comme « très utile » l'acquisition de telles notions, lorsque le programme d'études auquel ils étaient inscrits ne leur en a pas offert la possibilité. Pour toutes les catégories de diplômés en éducation physique on retrouve au moins 2,1 fois plus de personnes qui, tout en manifestant un tel désir, considèrent « très utile » plutôt que simplement « utile » la possession d'un tel savoir. Même si le nombre de répondants qui affirment ne pas avoir reçu ce type de formation équivaut presque à celui des personnes qui l'ont obtenu (603 versus 663), seulement 3,7% des éducateurs physiques considèrent « inutile » l'acquisition de ce type de connaissances.

Parmi ceux qui ont suivi des cours centrés sur les principes et les modalités de programmation d'activités physiques ainsi que sur l'évaluation des résultats qui sont engendrés par la pratique de ces activités (item H), le pourcentage d'individus qui, dans chaque cohorte, considèrent « très utile » ce type de savoir demeure assez stable au fil des années, tandis que le taux de ceux qui affirment que cela leur semble « inutile » tend à augmenter dans le temps, sauf chez les nouveaux diplômés (1979). Les éducateurs physiques qui n'ont pas reçu une telle formation au cours de leurs études en milieu universitaire estiment, généralement dans une proportion 2,5 fois plus élevée, que cela pourrait leur être « très utile » plutôt que simplement « utile ». Même si les valeurs sont semblables d'une promotion à l'autre ($\pm 69\%$), un tel désir semble se manifester davantage (80,6%) chez les nouveaux diplômés (1979). Chez ceux qui ont reçu ce genre de formation, c'est aussi chez les membres de cette promotion que l'on retrouve le plus haut taux d'individus qui considèrent « très utile » l'acquisition de telles connaissances.

L'un des principaux médiums avec lequel travaille l'éducateur physique est l'activité physique ou sportive. La connaissance des principes et des modalités qui ont trait à la manière dont les personnes peuvent apprendre les diverses habiletés physiques ou sportives est davantage perçue comme étant « très utile » plutôt qu'« utile », par les éducateurs physiques qui ont obtenu ce type de connaissances, ainsi que leur baccalauréat durant la seconde moitié des années soixante-dix, quand on compare leur opinion à celle de leurs prédécesseurs (item I). À l'exception des nouveaux diplômés (1979) où les valeurs sont relativement semblables entre ceux qui ont reçu ou non une telle formation on constate, dans les autres cohortes, que le pourcentage d'éducateurs physiques qui considèrent « très utile » ce genre de connaissances comparativement à ceux qui la jugent simplement « utile » est toujours plus élevé, sauf chez les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat avant la seconde moitié des années soixante-dix et pour qui la tendance inverse est perceptible chez les individus qui ont eu accès à ce type de connaissances.

La seconde catégorie d'éléments que l'éducateur physique est susceptible d'acquérir sur le plan du savoir faire-faire lors de son passage à l'université concerne la manière de transmettre les connaissances théoriques et pratiques.

Chez les bacheliers qui ont été initiés à certaines formes de communication qu'il importe de privilégier lorsque l'éducateur physique est confronté à divers types

de clientèles ainsi qu'à diverses tâches à accomplir, le pourcentage d'individus qui considèrent « très utile » ce type de formation augmente de façon rapide au fil des années (item J). Lorsqu'on met en relation les opinions qu'émettent à cet effet les personnes qui ont obtenu leur baccalauréat avant l'année 1972 et qu'on les compare à celles de la dernière promotion de diplômés (1979), on constate que le taux de ceux qui sont de cet avis a plus que doublé (64,4% versus 30,4%). Quant aux autres qui n'ont pas reçu ce genre de formation et qui en manifestent le désir on retrouve, chez les bacheliers d'avant 1976, presque deux fois plus de répondants qui considèrent que cela pourrait leur être « très utile », plutôt que simplement « utile ». Ce taux s'élève à 2,4 chez ceux qui ont gradué entre 1976 et 1978, et il se situe à 3,9 pour les nouveaux diplômés (1979).

L'opinion émise au sujet de l'acquisition d'un savoir faire-faire sur le plan de l'enseignement, perçu en tant que capacité à pouvoir démontrer ou de faire démontrer les activités physiques ou sportives que l'éducateur physique utilise comme outil de travail, met en évidence le fait que cet aspect de la formation semble très important aux yeux des diplômés en éducation physique (item K). Pour toutes les promotions regroupées au sein des quatre sous-catégories retenues pour les fins de la présente recherche on constate que le taux d'individus qui considèrent cet aspect de leur formation comme étant « très utile » est toujours plus élevé que celui de ceux qui affirment que cela pourrait leur être « utile ». Cette constatation s'applique autant à ceux qui ont reçu ou non ce type de formation. Toutefois, le ratio qui s'établit à environ 1,2 pour ceux qui ont acquis un tel savoir faire-faire, se situe entre 3,2 et 4,0 pour les trois premières cohortes, et à 12,6 chez les diplômés de 1979 qui n'ont pas été initiés à cette forme d'enseignement. Ainsi, un pourcentage quasi identique ($\pm 72\%$) d'éducateurs physiques qui font partie des diverses cohortes ont été initiés à l'enseignement et connaissent les principes ainsi que les modalités d'apprentissage des habiletés physiques ou sportives lorsqu'ils entrent en relation avec leurs étudiants ou leurs clients. Près de deux individus sur trois (63,4%; 820 sur 1 294) sont au courant de la manière dont il faut procéder lorsqu'arrive le moment de programmer les activités physiques et d'en évaluer les résultats. Seulement 52,4% (663 sur 1 266) des éducateurs physiques ont été sensibilisés aux notions de besoins et de motifs qui régissent le comportement des individus ou des groupes. Très peu (42,6%; 511 sur 1 200) ont été initiés sur le plan des diverses formes de communication qu'il importe de privilégier face à certaines clientèles, ou lorsqu'ils sont confrontés à diverses tâches à accomplir.

Le savoir-faire

Les éléments qui ont trait au savoir-faire ont été regroupés en deux catégories. En premier lieu, l'examen de cet aspect de la formation est centré sur ce qui touche à l'administration des tests que les éducateurs physiques utilisent pour mesurer les qualités et les habiletés physiques les plus pertinentes, ainsi qu'en ce qui concerne la façon de procéder au moment où il se produit un accident lors de la

pratique d'un sport. Le second volet porte sur les habiletés physiques que ces derniers ont pu développer au cours de leur séjour à l'université, ainsi que sur la pratique d'un certain nombre d'activités sportives, et la connaissance du mouvement expressif.

Une brève analyse de la situation d'ensemble permet de constater que le type de savoir-faire qui est centré soit sur l'acquisition d'habiletés physiques perçues comme nécessaires à la pratique d'une quantité minimale d'activités sportives, ou envers la manière d'agir en cas d'accident sportif, sont davantage considérés comme « très utiles », à la fois par ceux qui ont reçu ou non ce type de formation, lorsqu'on compare leur importance par rapport aux deux autres items qui ont été inventoriés dans le même sous-univers (Tableau 5).

En ce qui concerne plus spécifiquement la capacité d'administrer des tests destinés à mesurer les qualités et les habiletés physiques qui sont considérées comme très pertinentes par les éducateurs physiques (item L), un pourcentage (33%) relativement égal d'individus, dans chaque cohorte, considèrent ce type de savoir comme « très utile ». Chez leurs collègues qui ont reçu aussi ce genre de formation, environ 15% ont l'impression que cela ne leur est d'aucune utilité, pourcentage qui atteint 21% chez les nouveaux diplômés (1979) dont l'emploi est relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive. Ceux qui n'ont pas eu l'occasion d'acquérir un tel type de savoir considèrent, dans une proportion généralement 1,5 fois plus élevée, que cela pourrait leur être « très utile », plutôt que simplement « utile ».

L'acquisition des savoir-faire applicables au moment où un accident se produit durant la pratique d'une activité sportive (item M) est davantage considérée comme quelque chose de « très utile » par les individus qui ont obtenu leur baccalauréat durant les années soixante-dix, comparativement à l'opinion émise par ceux qui font partie de la première cohorte d'éducateurs physiques (1953-1971) et qui ont reçu une telle formation. Tous ceux et celles qui n'y ont pas eu accès affirment que cela leur serait « très utile » dans une proportion de 75,4%. Très peu considèrent que cet aspect de leur formation est en quelque sorte « inutile ».

L'acquisition d'habiletés physiques nécessaires à la pratique d'au moins quatre activités sportives (item N) est perçue comme « très utile » chez l'ensemble des catégories de diplômés en éducation physique. Cette constatation s'applique autant aux individus qui possèdent une telle formation que pour ceux qui ne l'ont pas reçue. Dans cette dernière catégorie, un tel besoin semble se faire ressentir davantage chez les répondants qui ont obtenu leur baccalauréat à compter de la seconde moitié des années soixante-dix, lorsqu'on compare leur perception à celle de leurs prédécesseurs.

L'opinion émise par les éducateurs physiques à l'égard de l'utilité qu'il y aurait d'acquérir une connaissance générale du mouvement expressif (item O) au moment de leur séjour en milieu universitaire ne va pas dans le même sens que celle qui a été émise précédemment au sujet des activités sportives. Chez ceux qui ont reçu une telle formation et qui ont gradué avant l'année 1976, un pourcentage plus élevé

Tableau 5

Utilité de certains éléments qui font partie du savoir-faire et que les diplômés en éducation physique sont susceptibles d'avoir acquis au moment de leurs études de 1^{er} cycle, selon le moment de graduation

DIPLÔMÉS DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIÉ TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE À L'ACTIVITÉ PHYSIQUE OU SPORTIVE												
Élément ou sujet d'étude concerné			1953-1971		1972-1975		1976-1978		1979		Situation d'ensemble*	
			Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée	Reçue	Désirée
L) Acquisition de la capacité d'administrer des tests servant à la mesure des qualités et des habiletés physiques les plus pertinentes	très utile		30,2	53,4	35,5	57,7	33,3	58,3	29,3	58,6	33,0	56,6
	utile		55,7	40,8	50,4	38,5	50,5	34,5	50,0	37,9	52,1	37,5
	inutile		14,1	5,8	14,1	3,8	16,2	7,2	20,7	3,5	14,9	5,9
	TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
		N	262	103	276	130	309	139	58	29	847	373
M) Acquisition des savoir-faire en cas d'accident sportif	très utile		29,9	64,4	47,5	75,1	55,9	83,7	52,1	84,6	45,2	75,4
	utile		59,8	32,5	45,7	23,4	39,2	15,9	41,7	12,8	47,9	23,1
	inutile		10,3	3,1	6,8	1,5	3,9	0,4	6,2	2,6	6,9	1,5
	TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
		N	164	194	162	261	181	276	48	39	507	731
N) Acquisition d'habiletés physiques nécessaires à la pratique d'au moins quatre activités sportives	très utile		57,3	56,8	50,3	48,5	50,9	79,4	52,7	75,0	52,5	62,0
	utile		36,1	37,8	42,9	42,4	39,2	14,3	25,7	25,0	39,6	30,7
	inutile		6,6	5,4	6,8	9,1	9,9	6,3	21,6	0,0	7,9	7,3
	TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
		N	316	37	350	66	375	63	74	12	1041	166
O) Acquisition d'une connaissance générale du mouvement expressif	très utile		22,7	32,5	19,8	45,0	27,3	50,8	14,5	33,3	23,4	43,0
	utile		47,6	47,9	54,0	44,4	47,3	41,8	72,6	47,7	49,9	44,6
	inutile		29,7	19,6	26,2	10,6	25,4	7,4	12,9	19,0	26,7	12,4
	TOTAL	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
		N	172	163	248	151	256	177	62	21	676	491

* Ne concerne que les éducateurs physiques qui ont obtenu leur diplôme entre 1953 et 1978.

d'individus considèrent ce type de savoir-faire comme étant « inutile » plutôt que « très utile ». Une tendance inverse semble toutefois exister chez ceux qui ont gradué entre 1976 et 1979. Environ 50% des éducateurs physiques qui ont une connaissance du mouvement expressif considèrent que ce genre de connaissance leur est « utile », taux qui s'élève à 72,6% chez les nouveaux diplômés (1979). Chez ceux qui n'ont pas de connaissances dans ce domaine, 44,6% estiment que cela pourrait leur être « utile », tandis que 43% sont d'avis qu'un tel savoir-faire constitue quelque chose de « très utile » pour eux. En résumé, la très grande majorité (86,2%; 1 041 sur 1 207) des diplômés en éducation physique ont acquis, durant leurs études au niveau universitaire, les habiletés physiques nécessaires à la pratique d'au moins quatre activités sportives. Quelque 69,5% (847 sur 1 219) ont reçu des cours susceptibles de les rendre capables d'administrer des tests servant à mesurer les qualités et les habiletés physiques considérées comme les plus pertinentes. Alors que 57,9% (676 sur 1 167) ont eu la possibilité d'acquérir une certaine connaissance du mouvement expressif, seulement 41% (507 sur 1 238) ont reçu des notions qui leur permettent de savoir quoi faire lorsqu'il se produit un accident sportif.

Vue d'ensemble

L'insertion, à l'intérieur d'un tableau-synthèse (Tableau 6) des items retenus pour les fins de la présente étude ainsi que leur regroupement en quatre grandes catégories de savoir permet de faire ressortir, à la fois sur le plan d'une vision d'ensemble et pour chacune des promotions de diplômés en éducation physique, quels sont les sujets d'études que ce type de travailleurs considère comme étant plus utiles que d'autres.

Pour l'ensemble des individus dont l'emploi est relié totalement ou en grande partie au domaine de l'activité physique ou sportive, c'est l'acquisition d'un savoir-faire en cas d'accident sportif (item M) qui constitue, pour le plus fort pourcentage d'entre eux (63,3%), le sujet d'études le plus utile. Les six autres éléments qui suivent appartiennent à la catégorie du savoir-faire-faire, à l'exception du quatrième qui se situe dans le sous-univers du savoir-faire et qui porte sur l'acquisition d'habiletés physiques nécessaires à la pratique d'au moins quatre activités sportives (N). Outre la très grande importance que les éducateurs physiques accordent à tout ce qui touche à la capacité d'enseigner les activités physiques ou sportives (item K; 59,4%), ainsi qu'à la façon de communiquer avec certaines clientèles tout en tenant compte des diverses tâches à accomplir (item J; 56,3%), plus de la moitié considèrent « très utile » l'acquisition de connaissances qui leur permettent de déterminer les besoins et les motifs qui régissent le comportement des individus et des groupes (item G; 52,7%), de même que les principes et les modalités d'apprentissage des habiletés physiques ou sportives (item I). L'intérêt manifesté envers ce qui touche à la programmation et à l'évaluation (item H) se situe en septième place.

Sur l'échelle hiérarchique de ce qui est perçu comme utile, on retrouve ensuite les éléments qui se rapportent au savoir-science. Ceux qui concernent le

Tableau 6

Tableau synthèse de l'utilité des éléments qui font partie des divers types de savoirs que les diplômés en éducation physique sont susceptibles d'avoir acquis au moment de leurs études de 1^{er} cycle, selon leur ordre d'importance et le moment de graduation

		DIPLOMÉS DONT L'EMPLOI ACTUEL EST RELIÉ TOTALEMENT OU EN GRANDE PARTIE AU DOMAINE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE OU SPORTIVE									
		1953-1971		1972-1975		1976-1978		1979			
		%		%		%		%		%	
Élément ou sujet d'étude concerné		pondéré	rang	pondéré	rang	pondéré	rang	pondéré	rang	pondéré	rang
SAVOIR-SCIENCE	A) Connaissance de la structure et du fonctionnement de l'organisme humain	50,5	5 ^e	49,7	7 ^e	44,7	11 ^e	51,7	7 ^e	48,4	10 ^e
	B) Connaissance des principes et des modalités d'influence sur la structure et les qualités physiques d'une personne par le biais de l'activité physique	47,6	9 ^e	50,1	5 ^e	50,1	8 ^e	51,1	8 ^e	49,5	9 ^e
	C) Connaissance de l'influence positive ou négative possible de l'activité physique ou sportive sur la croissance et le développement de l'individu	47,1	10 ^e	47,8	9 ^e	54,1	6 ^e	47,4	11 ^e	49,7	8 ^e
SAVOIR-CULTURE	D) Connaissance de la nature et des objectifs poursuivis par l'éducation physique dans divers secteurs d'application et à diverses époques	25,3	15 ^e	19,4	15 ^e	22,9	15 ^e	31,8	14 ^e	23,1	15 ^e
	E) Acquisition d'un esprit analytique et objectif en regard des recherches et des données disponibles dans le domaine des sciences de l'activité physique	34,6	13 ^e	27,8	14 ^e	28,4	14 ^e	36,5	13 ^e	30,5	14 ^e
	F) Connaissance des responsabilités (professionnelles, juridiques) rattachées aux actes posés par l'éducateur physique	38,3	11 ^e	43,4	11 ^e	47,5	10 ^e	49,3	10 ^e	43,8	11 ^e

SAVOIR-FAIRE-FAIRE	G) Connaissance des besoins et des motifs qui régissent le comportement de la personne ou des groupes	51,7	4 ^e	53,3	3 ^e	52,9	7 ^e	52,3	6 ^e	52,7	5 ^e
	H) Connaissance des principes et des modalités de programmation d'activités physiques et d'évaluation des résultats	49,6	7 ^e	48,5	8 ^e	49,6	9 ^e	56,6	4 ^e	49,8	7 ^e
	I) Connaissance des principes et des modalités d'apprentissage d'habiletés physiques ou sportives par les étudiants (ou clients)	52,1	3 ^e	45,9	10 ^e	57,8	4 ^e	51,0	9 ^e	52,0	6 ^e
	J) Initiation à diverses formes de communication compte tenu de la clientèle et de la tâche à accomplir	49,8	6 ^e	51,7	4 ^e	62,8	2 ^e	70,3	2 ^e	56,3	3 ^e
	K) Initiation à l'enseignement, à la capacité de démontrer ou de faire démontrer les activités physiques ou sportives	55,2	2 ^e	57,3	2 ^e	62,4	3 ^e	71,6	1 ^e	59,4	2 ^e
SAVOIR-FAIRE	L) Acquisition de la capacité d'administrer des tests servant à la mesure des qualités et des habiletés physiques les plus pertinentes	36,7	12 ^e	42,6	12 ^e	41,1	12 ^e	39,1	12 ^e	40,2	12 ^e
	M) Acquisition des savoir-faire en cas d'accident sportif	48,6	8 ^e	64,5	1 ^e	73,1	1 ^e	66,7	3 ^e	63,3	1 ^e
	N) Acquisition d'habiletés physiques nécessaires à la pratique d'au moins quatre (4) activités sportives	57,2	1 ^e	50,0	6 ^e	55,0	5 ^e	55,8	5 ^e	54,0	4 ^e
	O) Acquisition d'une connaissance générale du mouvement expressif	27,4	14 ^e	29,3	13 ^e	36,9	13 ^e	19,3	15 ^e	30,8	13 ^e

savoir-culture arrivent en dernier lieu, à l'exception de ce qui se rapporte à la connaissance des responsabilités professionnelles et juridiques rattachées aux actes que l'éducateur physique pose dans l'exercice de ses fonctions, et qui se classe au onzième rang (item F).

Comparativement aux individus qui font partie des diverses autres promotions, les anciens diplômés (1953-1971) accordent une importance beaucoup plus grande à l'acquisition d'habiletés physiques nécessaires à la pratique d'au moins quatre activités sportives (item N). Par contre, ces derniers sont moins enfreints que leurs collègues qui ont obtenu leur baccalauréat durant les années soixante-dix à accorder une valeur aussi élevée à ce qu'il faut faire lors d'un accident sportif (item M), de même qu'en ce qui a trait à l'influence que l'activité physique peut avoir sur la structure et les qualités physiques d'une personne (item B), ou en ce qui concerne les divers aspects du monde de la communication (item J).

Les nouveaux diplômés (1979) accordent une importance beaucoup plus élevée que leurs prédécesseurs aux principes et aux modalités de programmation des activités physiques ainsi qu'à l'évaluation des résultats qui sont engendrés par la pratique de ces activités (item H).

On remarque, entre les diverses groupes de diplômés, une valorisation à la hausse de l'enseignement (item K), de la connaissance de diverses formes de communication (item J), ainsi que du savoir qui touche aux responsabilités professionnelles et juridiques qui sont rattachées aux actes que l'éducateur physique pose dans l'exercice de ses fonctions (item F). Cette constatation s'applique aussi à compter de 1972, pour ce qui a trait à la connaissance de la nature et des objectifs que l'éducation physique est censée poursuivre dans divers secteurs d'application ainsi qu'à certaines époques (item D), de même qu'envers l'acquisition d'un esprit analytique et objectif face aux recherches et aux données disponibles dans le domaine des sciences de l'activité physique (item E).

Conclusion

La période où s'effectue la formation « initiale » d'une catégorie particulière de travailleurs constitue un élément d'une très grande importance à la fois sur le plan de leur socialisation professionnelle ainsi que sur celui de la raison d'être et du cheminement de leur occupation ou profession au sein de la société.

Le fait qu'une majorité d'éducateurs physiques appartenant à différentes promotions estiment que l'acquisition de connaissances reliées à « l'aspect disciplinaire » (savoir-science et au savoir-culture) apparaissent moins utiles sur le terrain que celles appartenant à la « facette occupationnelle » (savoir-faire et savoir-faire-faire) laisse entrevoir que ce type de diplômés valorise davantage la dimension professionnelle qu'académique de leur formation. Sans sous-estimer l'importance des habiletés et des connaissances acquises ou susceptibles de l'être durant cette seconde phase du processus de socialisation professionnelle, il demeure que le comportement

des individus qui aspirent à ce que leur occupation soit perçue comme une profession ne peut reposer d'abord et avant tout sur ces deux dernières formes de savoir. L'acquisition de ce seul type de connaissances est nettement insuffisant sur le plan de l'acquisition d'une compétence professionnelle globale et intégrée. Elle ne favorise pas non plus le cheminement ascendant de l'éducation physique à l'intérieur du processus de professionnalisation des occupations.

NOTES

1. Parmi les multiples agents de socialisation professionnelle avec lesquels les futurs travailleurs entrent fréquemment en contact à ce moment-là se trouvent les professeurs avec qui ils entretiennent, à des degrés divers, des rapports de conformité, de variance ou de déviance au sujet de la poursuite de certains buts et de diverses valeurs. Cela se présente, entre autres, au moment où ces derniers transmettent, de façon directe ou informelle, leurs manières de voir, de penser et d'agir en se basant sur leur groupe d'appartenance ou de référence, ainsi que sur la perception qu'ils ont de leur raison d'être ou de leur façon d'être individuelle ou collective au sein de la société.
2. Les données sont celles qui figurent dans la thèse de doctorat en sociologie présentée en 1984 par l'auteur du présent texte. L'enquête fut conduite à l'été 1980 auprès des personnes qui ont obtenu un baccalauréat décerné par une université qui offre un programme de formation en langue française dans le domaine de l'éducation physique ou des sciences de l'activité physique. Quelque 4744 personnes avaient obtenu un tel diplôme au moment de l'administration du questionnaire: les réponses codifiées sont celles qui ont été fournies par 48.4% des individus qui ont dûment complété le questionnaire, parmi les 3798 qui furent réellement atteintes. Pour les fins de l'étude comparative, la population des diplômés d'avant 1979 fut divisée en terciles (1953-71, 1972-75, 1976-78); ceux ayant obtenu leur baccalauréat en 1979 ont été classifiés dans une catégorie différente puisqu'ils n'étaient sur le marché du travail que depuis environ 14 mois au moment où nous leur avons demandé de prendre part à cette recherche. Environ 84% de l'ensemble des répondants œuvrent à l'intérieur du système d'éducation, 91% possèdent un emploi à temps complet et près des trois-quarts détiennent le titre de professeur ou occupent des fonctions similaires.

RÉFÉRENCES

- Greenwood, Ernest, The elements of professionalization, *Professionalization*, édité par Vollmer, H.M. et D.L. Mills, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1966, p. 9-19.
- Heraud, Brian, *Sociology in the professions*, London: Open Books Publishing Limited, 1979, 219 p.
- Keil, E.T., Riddell et B.S.R. Green, Youth and work: problems and perspectives, *Occupational Choice*, Great Britain: W.M. Williams, The University of Keele, 1974, p. 76-95.
- Klegon, Douglas Alan, *Lawyers and the social culture: an historical analysis of the role of professionalization among lawyers in the United States*, Thèse de Ph.D., University of Wisconsin, 1975, 206 p.
- Musgrave, P.W., Towards a sociological theory of occupational choice, *Occupational Choice*, Great Britain: W.M. Williams, The University of Keele, 1974, p. 97-110.
- Oleson, V. et E.W. Whittaker, Critical notes on sociological studies of professional socialization, *Professions and Professionalization*, édité par J.A.J. Jackson, London: Cambridge University Press, 1970, p. 181-221.
- Rocher, Guy, *Introduction à la sociologie générale*, Montréal: Éditions HMM, 1968, vol. 1, 139 p.
- Stamm, Harold S., *The nature and process of professionalization among engineers in an applied industrial setting*, Thèse de Ph.D., New York University, 1968, 472 p.
- Wright, Joan, *The professionalization of practitioners in the institutionalized occupation of adult education*, Thèse de Ph.D., Cornell University, 1970, 148 p.