

Emploi et engagement professionnel des diplômé(e)s d'une école en sciences de l'activité physique et santé : étude pilote

Jaouad Alem, Georges Kpazai et Michel Larivière
*École des sciences de l'activité physique
Université Laurentienne*

Introduction

Les diplômé(e)s de l'École des sciences de l'activité physique (ESAP) de l'Université Laurentienne arrivent-ils à se trouver un emploi relié à la santé et à la promotion de la pratique de l'activité physique dans le nord de l'Ontario? Une fois qu'ils ont trouvé cet emploi, y persévèrent-ils? Cet article, qui s'inspire d'une étude pilote, se propose de décrire l'itinéraire professionnel des diplômé(e)s de l'ESAP au regard de leur engagement professionnel. Les professionnels de la santé et les enseignants souffrent d'épuisement professionnel, de détresse psychologique, d'insatisfaction et beaucoup finissent même par abandonner leur profession (Alem, 2003). Selon Chapman (1984, 1983a, 1983b), le facteur qui détermine le plus la propension à persévérer dans la profession serait l'engagement professionnel, défini comme étant une forme d'attachement psychologique ou encore une force avec laquelle le professionnel s'implique dans son travail. Cette force serait négativement reliée à l'intention de démissionner et positivement reliée à la performance au travail selon plusieurs auteurs (Benkhoff, 1997; Cohen, 1993; Dunham, Grube et Castaneda, 1994; Mathieu et Zajac, 1990; Organ et Ryan, 1995).

L'étude pilote s'inscrit dans le cadre d'une recherche longitudinale plus large qui porte sur l'étude de la relation entre l'engagement et les compétences professionnelles des diplômé(e)s d'une école en sciences de l'activité physique et de la santé et leur rendement scolaire. Dans le cadre de cet article, nous présentons uniquement les résultats préliminaires de l'étude pilote qui décrit leurs engagements professionnels.

Cadre théorique

Problématique et objectifs de la recherche

Les ancien(ne)s étudiant(e)s de l'École des sciences de l'activité physique (ESAP) arrivent-ils à se trouver du travail relié à leurs champs d'étude et de compétence, c'est-à-dire un emploi relié à l'intervention en activité physique et à la promotion de la santé par la pratique de l'activité physique? Une fois qu'ils ont trouvé cet emploi, y persévèrent-ils? Jusqu'à ce jour, certains des programmes de l'ESAP de l'Université Laurentienne ont informellement sondé l'itinéraire professionnel des ancien(ne)s étudiant(e)s diplômé(e)s dans les six programmes de formation de l'école (Coulombe, 2007; Michel, 2004, Parry, 2001). Les résultats de ces sondages informels ne nous permettent pas d'affirmer scientifiquement, et hors de tout doute, que tous les six programmes de l'ESAP sont à l'avant-garde des besoins professionnels du marché du travail que devront affronter les futurs étudiants inscrits à nos programmes. Réalisant un sondage auprès de 39 associations publiques en Ontario, auprès d'anciens étudiants, et d'étudiantes actuels et auprès de certains organismes (hôpitaux, cliniques, etc.), Michel (2004) rapportait qu'un des facteurs limitant aussi bien l'accès au marché du travail que la qualification et la compétence professionnelle était l'absence d'un cours concernant les aspects légaux et juridiques qui régissent les différents types d'intervention liés à la pratique de l'activité physique.

En France, le syndicat national de l'éducation physique (SNEP, 2007) conclut que l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) comprend une meilleure qualification des enseignants, une revalorisation de leur métier, de meilleures rémunérations et des conditions d'emploi et de travail améliorées. Les enseignants d'EPS ont donc besoin d'une formation universitaire à visée professionnelle qui allie – en lien avec la recherche – une formation scientifique et pratique et qu'il est impératif d'élever le niveau de qualification des enseignants pour répondre aux exigences d'un métier de conception. Dans ce contexte difficile, les enseignants d'EPS ont le devoir de faire preuve d'un engagement social fort, notamment dans l'animation du sport scolaire. L'enjeu est de taille pour les jeunes et pour le métier dont c'est l'avenir même qui se joue.

La compétence professionnelle est ce qui permet au travailleur de faire face aux exigences multiples, complexes et souvent imprévisibles dans l'exercice de son métier ou encore la faculté de mobiliser un ensemble de ressources (cognitive, affective, motrice) internes et externes à l'individu pour résoudre efficacement une situation professionnelle problématique (Kpazai, 2007).

Les chercheurs s'intéressent à l'engagement vis-à-vis de l'organisation pour plusieurs raisons, entre autres, sa relation positive avec des résultats

désirables de la performance au travail, tels que la ponctualité, l'absentéisme réduit et le taux de roulement du personnel (changement de carrière). Deux facteurs sont négativement reliés à l'intention de démissionner et positivement reliés à la performance au travail (Benkhoff, 1997; Cohen, 1993; Dunham, Grube et Castaneda, 1994; Mathieu et Zajac, 1990; Organ et Ryan, 1995) : l'engagement professionnel et l'engagement dans l'organisation. L'engagement vis-à-vis de l'organisation est compris comme la force relative d'un individu identifié et engagé envers son organisation, d'où l'emphase sur l'attachement envers l'organisation, y compris ses valeurs et ses buts (Larivière, 2002). L'engagement professionnel est défini comme une forme d'attachement psychologique ou une force avec laquelle le professionnel s'engage dans son organisation. (Mowday, Porter et Steers, 1982).

Lessard et Tardif (2005, cités par Lenoir, 2007) souhaitent que les enseignants soient « des acteurs actifs engagés dans une démarche individuelle et collective d'analyse et de développements de leurs compétences ». La théorie de l'engagement a été publiée pour la première fois par Kriesler en 1971 (cité par Beauvois et Joulé, 1987). Négligée pendant de nombreuses années, elle revient dans les travaux de Beauvois et Joulé (1987) et Joulé et Beauvois (2004). Le facteur qui détermine le plus la propension à persévérer dans la profession serait, selon plusieurs auteurs, l'engagement professionnel (Chapman 1984, 1983a, 1983b; Chapman et Green 1986; Chapman et Lowther, 1982).

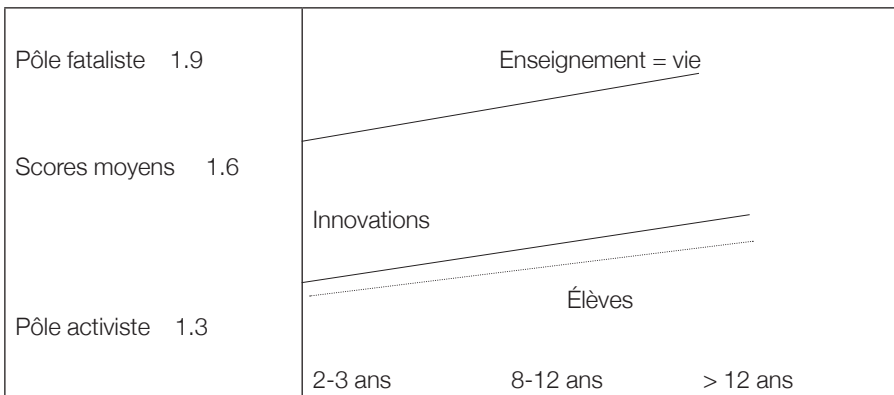
Dans le cadre d'une thèse doctorale, Alem (2003) avait démontré combien les professionnels de la santé ainsi que les enseignants au primaire et au préscolaire souffrent d'épuisement professionnel, de détresse psychologique, d'insatisfaction, beaucoup finissant par abandonner leur profession.

La tendance évolutive de l'activisme des enseignants suisses à différents moments de leur carrière a été étudiée par Huberman (1989), un spécialiste de l'étude du cycle de vie des intervenants en éducation. Huberman identifie des débuts difficiles appelés encore « noyade », puis une phase de stabilisation (consolidation, nomination, affirmation de soi) et, enfin, une phase d'expérimentation au sein de la classe et de l'école. Menant une recherche étalée sur cinq ans, et comportant quelque 60 entrevues de 5 à 6 heures chacune, son rapport de 700 pages soulevait des questions telles que : « Est-on plus ou moins satisfait de sa carrière à des moments précis de sa vie d'enseignant? » et « Y a-t-il des phases ou des stades dans l'enseignement? » (Huberman, 1989). L'auteur ajoute que les phases de remise en question peuvent être saines, mais que dans son échantillon, il notait que ces phases se répétaient quelques années plus tard et que cela était problématique, car elles n'étaient pas vécues comme un nettoyage nécessaire, une partie utile dans le cycle de vie comme le suggèrent certaines théories psychanalytiques. L'auteur

rapporte que ces résultats de recherches étaient valables pour l'Espagne et la Belgique également (Huberman, 1989,1990).

Huberman avait aussi voulu savoir si la transition d'une volonté « activiste » à une motivation professionnelle plus passive pouvait être problématique quant à l'investissement dans le travail pédagogique en classe, à l'engagement dans les tentatives d'améliorer l'enseignement au niveau de l'établissement, à la participation volontaire aux activités culturelles ou sportives en dehors des heures d'école. Pour ce faire, il avait choisi un échantillon d'enseignants et leur avait demandé de sélectionner les items avec lesquels ils étaient le plus en accord à différents moments de leur carrière : après deux ou trois ans, puis huit à douze ans d'exercices et, enfin, au moment même où leur était posée la question (Huberman, 1989, p. 236). La figure 1 suivante indique ses résultats.

Figure 1
Tendance évolutive de l'activisme des enseignants à différents moments de leur carrière



Source : Huberman (1989), graphique 7.1, p. 248

Il apparaît que la progression est plus lente dans le cas des items « élèves » et « innovations » ; par contre, elle est plus dramatique dans le cas de l'investissement absolu dans le travail professionnel. Ainsi, avec le temps et l'ancienneté, les enseignants deviennent de plus en plus fatalistes, et particulièrement les enseignants qui pensent que l'enseignement est toute leur vie.

Trudel, Boudreau et Proulx (1994) ont analysé le profil de carrière et la satisfaction au travail des éducateurs physiques franco-ontariens à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté. Leur étude révèle qu'il leur devient de plus en plus difficile de trouver un emploi, que la charge de travail des éducateurs physiques est variable si l'on tient compte du fait qu'ils assument aussi les

tâches d'entraîneurs sportifs pendant les week-ends, qu'ils sont appréciés par leurs directeurs car ils s'impliquent dans les activités parascolaires, qu'ils sont perçus de façon mitigée par leurs élèves et de façon peu élogieuse par leurs collègues et, enfin, que 54 % d'entre eux sont vraiment satisfaits de leur travail.

Bizet (2004) identifie les facteurs de réorientation professionnelle chez les enseignants d'éducation physique au Québec. L'analyse d'entrevues semi-dirigées révèle une augmentation des problèmes occupationnels avec l'expérience. Les enseignants d'éducation physique ont aussi bien des problèmes de santé physique (blessures musculo-tendineuses, fractures, douleurs lombaires) que des problèmes de santé psychologiques (baisse de moral, fatigue nerveuse, stress, surmenage). Selon la thèse de Bizet (2004), les enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) vivent des conditions difficiles de travail (pénurie de ressources matérielles, nombre important d'élèves à rencontrer chaque semaine, bruit, horaire d'enseignement inadéquat); ils vivent également des problèmes relationnels avec les élèves (indiscipline, manque de motivation, dévalorisation de l'EPS) et avec l'entourage professionnel (faible considération pour l'EPS, manque de soutien administratif de la direction); enfin, les femmes rapportent des conditions plus difficiles que les hommes.

En France, le syndicat des éducateurs physiques (SNEP) rapporte, lors d'un congrès en 2007, le même constat : la spécificité du métier d'enseignant d'EPS se traduit par une pénibilité tout au long de la carrière. Le facteur « usure du corps » est une réalité pour les enseignants d'EPS. Le corps est soumis à de nombreux traumatismes qui, même chez des personnes en forme, font progressivement apparaître des douleurs ankylosantes. L'enseignant d'EPS a souvent des problèmes de voix, d'audition (liés au bruit) et il est soumis à une tension nerveuse ainsi qu'à un stress extrêmement importants (sécurité des élèves, difficultés croissantes d'enseignement...).

La pénibilité du métier tout au long de la carrière est incontestable, notamment pour les femmes durant leur grossesse, et elle s'accroît pour tous à partir de 50 ans. Les dernières années d'enseignement peuvent être extrêmement difficiles.

Les enseignants — les jeunes comme les plus âgés — sont de plus en plus concernés par la « santé au travail ». Le dysfonctionnement (comités médicaux, commissions de réforme, manque criant de médecins de prévention...) dans le suivi des problèmes de santé du personnel perdure et s'intensifie dans un grand nombre de départements. L'absence d'une médecine de prévention, de suivis, de postes adaptés ou de reclassement fait qu'un grand nombre d'enseignants d'EPS se retrouvent dans des situations précaires qu'ils vivent psychologiquement très mal.

Bizet (2004) a aussi identifié les facteurs de changement de carrière des enseignants d'éducation physique. Il en conclut que les facteurs varient selon la trajectoire professionnelle suivie : les personnes ayant muté horizontalement, c'est-à-dire ayant quitté le domaine de l'activité physique, mentionnent plus fréquemment comme motifs, la précarité de l'emploi, les conditions occupationnelles pénibles ou l'inquiétude devant le vieillissement en tant qu'éducateurs physiques, alors que les anciens collègues occupant des postes de responsabilité administrative citent davantage le défi professionnel pour devenir directeur ou la volonté de remplir une mission éducative, dans certains cas, au bénéfice du développement de l'éducation physique.

Un autre chercheur, Madden (1992) a étudié le lien entre les compétences des intervenants en éducation physique adaptée et les exigences de l'emploi. Sa recherche révèle que toutes les compétences indiquées aux spécialistes en éducation physique adaptée sont perçues importantes par eux, cependant elles sont soit adéquatement maîtrisées, soit pas maîtrisées du tout. De plus, des différences significatives ont été notées en fonction du nombre de cours suivis lors de la formation universitaire en éducation physique adaptée et spéciale, en fonction du nombre d'années écoulées depuis la diplomation de ces professionnels et en fonction de leur âge.

Questions de la recherche

À la lumière de cette recension des écrits, nous soulevons les deux questions de recherche suivantes :

- 1) Les diplômé(e)s de l'École des sciences de l'activité physique de l'Université Laurentienne arrivent-ils à se trouver du travail relié à la santé et à la promotion de la pratique de l'activité physique dans le nord de l'Ontario?
- 2) Quel est l'engagement professionnel des diplômé(e)s d'une école des sciences de l'activité physique?

Méthodologie

Après avoir obtenu l'accréditation du comité d'éthique de l'Université Laurentienne en décembre 2007, nous avons conduit une étude pilote auprès d'un échantillon de 400 professionnels diplômé(e)s de l'École des sciences de l'activité physique (ESAP) entre 2000 et 2007.

L'ensemble des sujets sont d'ancien(ne)s étudiant(e)s des six programmes d'études de l'ESAP de l'Université Laurentienne. Nous n'avons pas prévu de protocole d'échantillonnage particulier, car nous visions tous les sujets disponibles des différentes cohortes. Nous avons utilisé la liste des étudiant(e)s de l'Université Laurentienne que possèdent le Secrétaire général et l'Association des Anciens pour dresser la base de données de l'ensemble

des diplômé(e)s de l'École. Cette liste nous a permis de distribuer, soit par courriel soit par la poste, un questionnaire de 25 items qui mesurait leur itinéraire professionnel en termes de compétences professionnelles et d'engagement dans la profession, tel que mesuré par Huberman (1989), et l'engagement dans l'organisation, tel que mesuré par Mowday, Porter et Steers (1982).

Le protocole initial de ceuillette de données prévoyait l'envoi du questionnaire par la poste, mais nous n'avons pas pu recueillir plus de 3 questionnaires sur les 125 questionnaires envoyés. Nous avons alors modifié le protocole en effectuant des sollicitations téléphoniques et en organisant une loterie de quatre prix de participation de 50 \$. Des sollicitations téléphoniques ont été faites de janvier 2008 à mars 2008 auprès des diplômé(e)s de l'ESAP. Nous prévenions les diplômé(e)s que les résultats donneraient lieu à un autre projet de recherche dans le cadre d'une étude longitudinale. Dix-sept personnes ont répondu favorablement à notre requête et ont rempli le questionnaire.

Conceptuellement, l'échelle qui mesure l'engagement professionnel provenait de deux sources. D'abord, pour les items « élèves » et « innovations », Huberman (1989) avait adapté l'échelle de Rotter (1966) visant à cerner le degré « d'activisme/fatalisme » de la personne. Pour Rotter (1966), mis à part les expériences d'interventions réussies qui peuvent induire un activisme généralisé et un engagement accru, les échecs induisent, pour leur part, un désengagement, car les intervenants finissent par croire que l'intervention est inutile. Quant à l'item « investissement professionnel », il s'agit de travaux sur le « désengagement » de Cuming et Henry (1961), selon lesquels l'adulte se désinvestirait progressivement sur le plan professionnel, surtout à l'approche de la retraite.

L'annexe 1 indique quelques items qui mesuraient l'engagement dans la profession et l'engagement dans l'organisation à l'aide de l'échelle de Lickert, de 1 (peu en accord) à 4 (tout a fait d'accord).

Dans la mesure où certaines variables comme le sexe, les années d'expérience et le fait d'appartenir à une minorité francophone, peuvent agir comme variables potentiellement modératrices, nous avons comparés les itinéraires professionnels selon ces variables avec des analyses de variances (ANOVA).

Discussion des résultats

Cette section présente en résumé l'analyse de l'échantillon des dix-sept diplômé(e)s qui ont été rejoints par téléphone.

Le tableau suivant présente les données sociodémographiques et l'occupation d'un emploi relié à l'activité physique et à la santé (APS) :

Tableau 1
Données sociodémographiques et emploi

Âge moyen	27,5 ans
Sexe	13 femmes 4 hommes
Langue	5 francophones 12 anglophones
Date d'obtention du diplôme	5 ans
Occupation d'un emploi en APS	76,5 % : oui 23,5 % : non

Cette étude révèle les résultats suivant concernant l'engagement professionnel des diplômé(e)s :

- Les diplômé(e)s n'identifient pas facilement et rapidement les problèmes au fur et à mesure qu'ils surgissent dans leur emploi.
- Par contre, les principaux problèmes à résoudre dans cet emploi sont plutôt perçus comme étant surmontables.
- Selon eux, la formation acquise à l'École semble contribuer difficilement à leur capacité à identifier et à résoudre les problèmes dans cet emploi.
- Selon les diplômé(e)s, malgré le temps et l'effort nécessaire qu'ils investissent dans leurs interventions pédagogiques, leurs apprenants sont difficilement 'atteignables' (ou encore les apprentissages sont difficilement réalisables pour certains apprenants).
- Les diplômé(e)s s'investissent plus dans leur profession qu'ailleurs et ne jugent pas utile d'innover en pédagogie.

Nous avons utilisé le test t pour échantillon indépendant afin d'effectuer les analyses de variances. Celles-ci révèlent que les variables nominales comme le sexe, la langue apprise agissent quelquefois comme variables modératrices. Ainsi :

- Les hommes sont plus en accord que les femmes avec l'utilité d'innover en pédagogie ($t= 3,6^{**}$).
- Par contre, les femmes s'investissent plus dans leur profession que les hommes ($t=3,11^*$).
- Les anglophones perçoivent que la formation acquise dans leur programme à l'École contribue plus difficilement à identifier et à résoudre les problèmes que les francophones ($t= -3,25^{**}$).

Conclusion

Les résultats de cette étude pilote sont assez similaires aux perceptions initiales de l'engagement professionnel rapportées par Huberman (1989) qui avait décrit l'évolution de l'engagement professionnel selon l'expérience en enseignement. Les professionnels de l'APS ne trouvent pas tous un emploi dans le domaine de l'activité physique et la santé, ils s'investissent beaucoup dans leur profession, ils tardent à identifier les problèmes et les difficultés professionnelles à résoudre bien que ces difficultés ne soient perçues comme étant surmontables. Ils ne jugent pas utile d'innover en pédagogie, cependant les hommes moins que les femmes; ils s'investissent beaucoup plus dans leur profession qu'ailleurs (les femmes davantage que les hommes). Par contre, ils pensent (déjà!) que les apprentissages sont difficilement réalisables pour certains apprenants.

Lessard et Tardif (2005) évoquaient toutes les composantes de l'évolution du travail des enseignants : dégradation qualitative (complexification et intensification du travail) sans adaptation quantitative (organisation du temps et rémunération); décentralisation des systèmes avec mise en place d'indicateurs de performance, marchandisation de l'espace scolaire; apparition de contraintes liées à la professionnalisation de l'enseignement, à l'usage des TIC à l'école et hors de l'école, à la dispersion des savoirs; mise à mal de l'éthique professionnelle face aux inégalités sociales et aux détresses qu'elles engendrent.

Il resterait maintenant à mesurer l'engagement professionnel des diplômé(e)s qui ont plus de 10 ans d'expérience afin de vérifier si cet engagement professionnel diminue, comme l'avait rapporté Huberman (1989).

L'intérêt scientifique de cette recherche pilote réside dans l'identification des différents modèles d'itinéraire type des diplômé(e)s sur la base de l'analyse de plusieurs dizaines de cohortes. Les résultats de nos investigations ont permis de dresser un premier portrait de leur itinéraire type, spécifique à leur profession. De plus, nous avons pu comparer ces itinéraires professionnels selon deux variables nominales : le sexe et le fait que les diplômé(e)s soient francophones ou anglophones.

Ce projet présente également un intérêt pratique, car il permet de s'interroger et de proposer des améliorations du curriculum de formation après avoir identifié les conditions de travail de nos ancien(ne)s étudiant(e)s, d'une part, et en identifiant également les nouvelles exigences des professionnels de l'activité physique et la santé, d'autre part. En effet, une meilleure connaissance de l'itinéraire professionnel des diplômé(e)s et de la pertinence de leur programme de formation professionnelle peut permettre d'effectuer des recommandations en vue d'améliorer ces dits programmes.

Références

- Alem, Jaouad (2003). *La valeur de l'appréciation par simulation (APS) pour prédire le succès initial en enseignement des candidats aux études en éducation*, Thèse de doctorat, Université Laval, 127 p.
- Beauvois, Jean-Léon, et Robert-Vincent Joulé (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, PUG, 231 p.
- Benkhoff, Birgit (1997). « Ignoring commitment is costly: New approaches establish the missing link between commitment and performance », *Human Relation*, 50, p. 701-726.
- Bizet, Ivan (2004). *Les facteurs de réorientation professionnelle chez les enseignants d'éducation physique au Québec*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, 164 p.
- Chapman, David W. (1983a). « A model of the influences on teacher retention », *Journal of Teacher Education*, vol. 34, n° 5, p. 43-49.
- Chapman, David W. (1983b). « Career satisfaction of teachers », *Educational Research Quarterly*, vol. 7, n° 3, p. 40-50.
- Chapman, David W. (1984). « Teacher retention: The test of a model », *American Educational Research Journal*, vol. 21, n° 3, p. 645-658.
- Chapman, David W., et Michael S. Green (1986). « Teacher retention: A further examination », *Journal of Educational Research*, vol. 79, n° 5, p. 273-279.
- Chapman, David W., et M. A. Lowther (1982). « Teacher's sense of efficacy and commitment to teaching », *Journal of Experimental Education*, 60, p. 323-337.
- Cohen, Aaron (1993). « Organisational commitment and turnover: A meta-analysis », *Academy of Management Journal*, 36, p. 1140-1157.
- Coulombe, Émilie (2007). *Portrait d'ensemble de l'histoire des gradués, des programmes de l'ESAP/SHK*, Étude indépendante (cours EDPH 4706 FL) supervisée par Yvan Morin et Alem Jaouad, Sudbury, École des sciences de l'activité physique, Université Laurentienne, inédit, 17 p.
- Cuming, Elaine, et William E. Henry (1961). *Growing Old*, New York, Basic Books.
- Dunham, Randall B., Jean A. Grube, et Maria B. Castañeda (1994). « Organisational commitment: The utility of an integrative definition », *Journal of Applied Psychology*, 79, p. 370-380.
- Huberman, Michael (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Huberman, Michael (1990). *Où en êtes vous dans votre vie d'enseignant(e)?* (enregistrement vidéo) / CIRADE, Université du Québec à Montréal.
- Joulé, Robert-Vincent, et Jean-Léon Beauvois (2004). « La psychologie de l'engagement », *Pour la science*, 2004, n° 317, p. 52-55.

- Kiesler, Charles A. (1971). *The psychology of commitment; experiments linking behavior to belief*, New York, Academic Press, 190 p.
- Kpazaï, Georges (2007). Séminaire de formation sur l'approche par compétences au profit des conseillers pédagogiques en éducation physique et sportive. INSEPS / Université Cheick Anta Diop, Dakar, p. 10-17.
- Larivière, Michel (2002). « The importance of attitudes in predicting job stress, job satisfaction, and organizational commitment: Results from a national staff survey », *FORUM on Corrections Research*, vol. 14, n° 1 p. 19-13.
- Lenoir, Yves (2007). « Des pratiques d'enseignement en évolution ». *Formation et profession*, vol. 13, n° 2, p. 14-16.
- Lessard, Claude, et Maurice Tardif (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck, 315 p.
- Madden, Jean Baptiste (1992). *Perceptions of preservice education: A study of specialists in adapted physical education*, Thèse de maîtrise, McGill University, Montréal, 144 p.
- Mathieu, John E., et Dennis M. Zajac (1990). « A review and meta-analysis of the antecedent, correlates, and consequences of organisational commitment », *Psychological Bulletin*, 108, p. 171-194.
- Michel, Ginette (2004). *Health Promotion Advice Committee*, Rapport de recherche, Sudbury, Université Laurentienne, inédit.
- Mowday, Richard T., Lyman W. Porter, et Richard M. Steers (1982). *Employee-organization Linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*, New York, Academic Press, 253 p.
- Organ, Dennis W., et Katherine Ryan (1995). « A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behaviour », *Personnel Psychology*, vol. 48, n° 4, p. 775-802.
- Parry, Megan (2001). « Promotion of Laurentian University's Outdoor Adventure Leadership Programme », *Independent Practicum, Outdoor adventure Leadership, Practicum*, supervisé par Roger Couture.
- Rotter, Julian (1966). « Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement », *Psychological Monograph*, 80, p. 1-28.
- SNEP (2007). Congrès du syndicat national de l'éducation physique, Amiens, France, 11. Disponible à : <http://www.snepfsu.net/congres2007/theme3.php> (consulté le 2 avril 2008).
- Trudel, Pierre, Pierre Boudreau, et Roger J. Proulx (1994). *Les éducateurs/éducatrices physiques franco-ontariens : une analyse qualitative de leur profil de carrière et de leur satisfaction au travail*, Rapport de recherche présenté à la direction de la recherche du ministère de la Culture, du Tourisme et des Loisirs du gouvernement de l'Ontario, École des sciences de l'activité physique, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, 73 p.

Annexe 1

Échantillon d'items qui mesurent l'engagement dans la profession et l'engagement dans l'organisation (tiré de Huberman, 1989 et de Mowday, Porter et Steers, 1982)

Question 23.

Référez-vous à vos propres expériences professionnelles comme intervenant dans le domaine de l'activité physique et la santé. Veuillez indiquer sur une échelle de 1 à 4 votre degré d'accord avec les 6 items suivants : de 1 (peu en accord) à 4 (tout a fait d'accord).

Items	Degré d'accord
1 – Il y a des clients pour qui l'on ne peut difficilement intervenir, quoi qu'on essaie.	1 2 3 4
2 – Tous les clients sont « atteignables », pourvu qu'on investisse le temps et l'effort nécessaire.	1 2 3 4
3 – À moyen terme, les résultats obtenus par de bonnes interventions valent bien l'effort et les complications engendrées par leur mise en œuvre.	1 2 3 4
4 – Souvent, les interventions sont bonnes, mais exigent trop d'efforts et de complications pour que cela vaille réellement la peine.	1 2 3 4
5 – L'intervention dans le domaine de la pratique de l'activité physique et de la santé est probablement l'activité la plus importante de ma vie.	1 2 3 4
6 – L'intervention dans le domaine de la pratique de l'activité physique et de la santé est un des investissements de ma vie parmi d'autres.	1 2 3 4

Question 24.

Évaluation du stress et de l'attitude vis-à-vis l'organisation dans le domaine de l'activité physique et la santé pour laquelle vous travaillez. Veuillez indiquer sur une échelle de 1 à 4 votre degré d'accord avec les items suivants : de 1 (peu en accord) à 4 (tout à fait en accord)

Items	Degré d'accord
Le stress au travail	
1 – Lorsque je suis au travail, je me sens souvent tendu.	1 2 3 4
2 – À plusieurs occasions, mon travail fait en sorte que je ressens fréquemment de la frustration et de la colère.	1 2 3 4

3 – La plupart du temps lorsque je suis au travail, je ne ressens pas que je devrais m'inquiéter à propos de ce travail.	1	2	3	4
4 – Je suis normalement calme lorsque je travaille.	1	2	3	4
5 – Fréquemment, je perçois que je subis de la pression avec ce type de travail.	1	2	3	4
6 – Il y a beaucoup d'aspects qui me préoccupent à propos de certaines choses ou manières de faire au travail.	1	2	3	4
7 – Souvent, je suis préoccupé par des tâches à accomplir après les heures de travail.	1	2	3	4
La satisfaction au travail				
1 – Je suis généralement satisfait du type de tâche que je fais au travail.	1	2	3	4
2 – En général, je suis très satisfait de mon emploi.	1	2	3	4
Au sujet de l'attitude vis-à-vis l'organisation pour laquelle je travaille				
1 – Je suis disposé à mettre un grand effort au travail afin d'aider mon organisation.	1	2	3	4
2 – Je ressens très peu de fidélité envers mon organisation actuelle.	1	2	3	4
3 – Je trouve que mes valeurs et celles de mon organisation sont similaires.	1	2	3	4
4 – Je suis fier de dire aux autres que je fais partie de mon organisation actuelle.	1	2	3	4
5 – Je pourrais aussi facilement travailler pour une autre organisation si le travail était similaire.	1	2	3	4