

Perception de l'importance et de la maîtrise des compétences professionnelles en début de carrière d'enseignement en éducation physique et à la santé

**Grenier, Johanne, Université du Québec à Montréal,
Rivard, Marie-Claude, Université du Québec à Trois-Rivières,
Beaudoin, Charlotte, Université d'Ottawa,
Turcotte, Sylvain, Université de Sherbrooke**

Résumé

Bien que la recherche sur l'insertion professionnelle (IP) en enseignement semble largement documentée, une lacune persiste au niveau de la connaissance développée spécifiquement pour la discipline de l'éducation physique et à la santé (ÉPS). Le contexte de début de carrière des enseignants d'ÉPS reflète certaines particularités : tâche d'enseignement partagée entre plusieurs écoles, équipements sportifs déficients et l'importance mitigée de l'ÉPS (Elder, Nable, Schechter et Marzin, 2003). L'objectif de l'étude est de décrire les perceptions des nouveaux enseignants d'ÉPS, lors de leur entrée dans la profession enseignante, à l'égard de leurs compétences professionnelles telles qu'édictées par le référentiel québécois (MEQ, 2001). Au total, 16 finissants en enseignement de l'ÉPS ont été interrogés lors d'entrevues individuelles semi-dirigées. Les résultats préliminaires issus d'une analyse de contenu révèlent certaines convergences: les futurs enseignants indiquent que les compétences professionnelles reliées à la conception et au pilotage des situations d'enseignement-apprentissage

seraient les plus déterminantes en début de carrière, alors que la compétence relative à l'intégration des technologies est jugée moins déterminante. Interrogés sur le niveau de maîtrise de leurs compétences, ils considèrent surtout être à l'aise pour communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement et agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de leurs fonctions. La divergence entre leur perception des compétences les plus déterminantes à l'IP et leur niveau de maîtrise de celles-ci sera discutée à la lumière des variables d'une IP réussie (Martineau, Bergevin et Vallerand, 2006). La thématique " Université comme lieu de transition vers la vie active " apparaît comme une occasion de faire écho aux défis entourant l'IP en enseignement de l'ÉPS.

Mots clés : Insertion professionnelle, éducation physique et à la santé, compétences professionnelles

Introduction

Le taux élevé de déperdition parmi les nouveaux enseignants (OCDE, 2005), fait de l'IP un objet de recherche préoccupant dans la majorité des pays occidentaux. Au Québec, la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec évalue à 20 % le nombre d'enseignants débutants, sans égard à la matière enseignée, qui quittent la profession (FSE, 2011). Bien qu'aucune étude ne permette d'évaluer l'attrition des enseignants d'éducation physique et à la santé (ÉPS), il est fort probable qu'ils n'échappent pas aux difficultés de l'IP.

Problématique

Une analyse des études sur l'IP en ÉPS (Blankenship et Coleman, 2009; Elder et al., 2003; Macdonald, 1993 et Mohr et Townsend, 2001) permet de relier les principales raisons d'abandon à l'organisation, aux relations professionnelles et à l'acte d'enseigner.

À propos des raisons reliées à l'organisation, les enseignants indiquent que le manque d'équipement et les installations sportives insuffisantes de même que la surcharge de travail engendrée par les tâches connexes sont des embûches à leur IP. Lorsqu'ils quittent la profession pour des raisons associées aux relations professionnelles, ils disent percevoir une

surveillance constante, une démotivation de l'équipe d'enseignants qui les entoure ainsi qu'un manque de support de la direction. De plus, les contraintes toujours imposées par des supérieurs ainsi que le manque de prestige associé à la profession rendent leur IP difficile. Finalement, l'acte d'enseigner met en lumière le *choc de la réalité* (Stroot, 1996). Les enseignants perçoivent soudainement les aspects répétitifs de leur tâche, découvrent une sous-culture particulière des élèves qui les surprenne, éprouvent des difficultés de gestion de classe et remarquent que l'ÉPS ne plaît pas aux élèves autant qu'ils l'avaient envisagé.

Pourtant, beaucoup d'enseignants d'ÉPS réussissent leur IP dans des milieux similaires à ceux que d'autres ont choisi de quitter. Hebert et Worthy (2001) émettent l'hypothèse que les expériences antérieures, la formation et les caractéristiques du milieu d'accueil influencent non seulement le succès de l'enseignant, mais aussi l'interprétation qu'il fait du contexte et de ses propres performances d'enseignement. Aussi, Martineau et Presseau (2003) révèlent que les enseignants débutants, toutes matières confondues, qui persistent en enseignement comptent principalement sur leurs propres compétences comme stratégie pour pallier les difficultés qu'ils rencontrent durant les premières années d'enseignement. C'est dans ce contexte que la présente étude s'intéresse aux perceptions des nouveaux enseignants d'ÉPS.

Cadre conceptuel

Afin de considérer le milieu universitaire comme un lieu de transition vers la vie active, l'étude s'appuie sur le référentiel des compétences professionnelles (CP) utilisé en formation initiale des enseignants. Celui-ci comporte 12 CP réparties en quatre catégories. L'énoncé de chacune des 12 CP apparaît dans le tableau 1 des résultats.

La catégorie *fondements* fait référence à l'enseignant en tant que professionnel, héritier d'une culture propre à ses fonctions, critique et interprète d'objets de savoir à enseigner et à ses capacités de communication écrite et orale (CP 1 et 2).

Les quatre CP de *l'acte d'enseigner* (CP 3 à 6) mettent en évidence la complexité des diverses interactions avec les élèves. L'enseignant planifie et enseigne des contenus puis évalue les apprentissages des élèves tout en organisant les activités et les élèves dans un climat propice à leur développement.

Le contexte scolaire et social révèle le rôle de l'environnement scolaire dans la fonction enseignante. Cette troisième catégorie couvre un éventail de compétences (CP 7 à 10) dont l'intégration des élèves présentant des besoins particuliers, l'utilisation des technologies et la collaboration entre les partenaires issus des environnements scolaires, familiaux et communautaires concernés par la formation des élèves.

Enfin, *l'identité professionnelle* regroupe deux compétences qui invitent l'enseignant à actualiser sa formation et à agir de façon éthique et professionnelle (CP 11 et 12).

Ce référentiel permet d'atteindre l'objectif de l'étude soit : décrire les perceptions des nouveaux enseignants d'ÉPS, lors de leur entrée dans la profession enseignante, à l'égard de leurs compétences professionnelles.

Méthodologie

Recrutés sur une base volontaire, 16 finissants en enseignement de l'ÉPS (F=7, H=9) du Québec et de l'Ontario¹ ont pris part à l'étude.

D'une durée moyenne de 30 minutes, les entrevues individuelles semi-dirigées ont permis d'approfondir les perceptions des nouveaux enseignants d'ÉPS lors de leur entrée dans la profession et le mode téléphonique a été utilisé afin de joindre les participants, peu importe la région. Le canevas, élaboré à partir du questionnaire de Martineau et Presseau. (2004) comporte six sections qui se déclinent en 15 questions. Quatre d'entre elles, qui traitent de l'importance et de la maîtrise des CP, font l'objet de la présente étude. Les entrevues se sont échelonnées au cours des mois de mai à juin 2011 et la présente étude a reçu l'aval du comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal.

Chaque entrevue a été enregistrée puis transcrite intégralement afin de permettre l'analyse de contenu qui a fait appel à des catégories prédéterminées représentées ici par le référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2001). La stratégie d'analyse de contenu comporte quatre étapes adaptées de L'Écuyer (1990) : 1) lectures préliminaires des données et établissement de la liste d'énoncés; 2) regroupement des énoncés selon les 12 CP; 3) identification de sous-catégories de chacune des 12 CP et 4) description des résultats.

¹ Un seul participant a réalisé sa formation initiale en Ontario et enseigne l'éducation physique dans une école québécoise.

Résultats

Les résultats (tableau 1) présentent le nombre de participants ayant identifié les CP pour les quatre questions sélectionnées de l'entrevue.

1) *Parmi les 12 CP, lesquelles te semblent les plus déterminantes à ton début de carrière ?*

Les enseignants d'ÉPS évoquent surtout des CP associées à l'*Acte d'enseigner*; les CP 4 et 3 se partagent le premier rang. Par exemple, la CP 4 s'exprime ainsi : " Piloter, bien c'est certain que pour réussir à être un bon enseignant, selon moi il faut être capable de rendre la marchandise comme il le faut. Que ça soit en matière d'éducatifs intéressants, de situations d'apprentissages intéressantes, même dans la qualité de l'enseignement, je pense que ça irait aussi là-dedans -P13²". En ce qui a trait à la CP 3, " Parce que je pense que quand je vais commencer ma carrière en tant qu'éducateur physique, c'est vraiment là-dessus que je vais tenter de travailler, de me construire des situations d'apprentissage et d'évaluation pour les cours que je vais avoir à donner -P7". Les participants abordent aussi abondamment la CP 5, comme en témoigne ce propos " La CP 5, veut, veut pas c'est comme la ligne directrice, c'est ce que le ministère nous demande, ce que les parents veulent, c'est ce que les jeunes veulent aussi donc il faut tout monter en lien avec l'évaluation. Je trouve que c'est vraiment important de bien la maîtriser, tout doit être en lien avec ça. Si ton évaluation est moche, tu as beau être un bon enseignant, mais les élèves vont quand même avoir de la difficulté à te prendre au sérieux si jamais ton évaluation ne tient pas debout -P13". Dans une moindre mesure, ils ont identifié les CP 2, 6, 9 et 12, alors que quelques-uns évoquent les CP 1, 10 et 11. Seules les CP 7 et 8 ne sont pas jugées déterminantes en début de carrière.

2) *Parmi les 12 CP des enseignants, lesquelles te semblent les moins déterminantes à ton début de carrière ?*

Les participants soulèvent surtout la CP 8 associée aux technologies de l'information et des communications : " Peut-être intégrer les technologies de l'information [...] souvent au début d'une carrière, comme moi je vais me promener d'une école à l'autre, c'est plus difficile d'avoir certains moyens puis de prendre le temps de développer des outils en lien avec les nouvelles technologies. Ça peut se faire, mais pour moi ce n'est pas une priorité -P12".

2 P13 signifie participant #13

Tableau 1. Perception des futurs enseignants d'EPS (n=16) de l'importance et de la maîtrise des CP en début de carrière

Compétences professionnelles (MEQ, 2001)	Nombre de participants ayant nommé la CP			
	Importance		Maîtrise	
	Plus	Moins	Plus	Moins
1 Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions	2	0	6	0
2 Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante	6	0	10	1
3 Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation	10	3	6	2
4 Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	11	1	8	1
5 Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre	7	3	2	11
6 Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves	6	1	5	2
7 Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap	0	3	3	10
8 Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel	0	12	2	4
9 Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école	6	1	6	4
10 Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés	2	1	4	1
11 S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	3	2	6	1
12 Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	5	0	9	0

Seulement trois finissants ont fait référence aux CP 3, 5 et 7, alors que les CP 4, 6, 9 et 10 ont chacune été proposées par un seul participant. Enfin, les CP 1, 2 et 12 n'ont pas été abordées en lien avec de cette question; ces mêmes trois CP avaient pourtant été jugées déterminantes en début de carrière par quelques participants.

3) *Peux-tu me nommer quelques-unes des CP que tu crois le plus maîtriser ?*

Voici quelques énoncés se rattachant aux CP les plus maîtrisées par les futurs enseignants d'ÉPS, soit respectivement les CP 2, 12 et 4. Concernant la CP 2, " Je pense que je suis capable de bien m'exprimer, on avait des tests à faire en début de notre formation au niveau de l'expression orale, j'avais passé ça haut la main, le test de français aussi, je l'ai passé du premier coup -P10 ". Pour sa part, la CP 12, liée à l'éthique, est discutée de la façon suivante : " Je crois que je la maîtrise, si je ne faisais pas ça, je n'aurais pas réussi mes stages -P7 ". Quant au pilotage (CP 4) : " Je le maîtrise très bien, je vous dirais. En tout cas je pense -P11 ". Les futurs enseignants en ÉPS soulèvent aussi d'autres CP qu'ils estiment les plus maîtrisées, soit les CP 1, 3, 9 et 11. Les CP 5, 6, 7, 8, et 10 sont moins souvent répertoriées comme étant les plus maîtrisées et elles figurent pour la plupart dans la catégorie *Contexte social et scolaire*.

4) *Peux-tu me nommer quelques-unes des CP que tu crois le moins maîtriser ?*

Deux compétences se démarquent ici : les CP 7 et 5. Des participants abordent la première sous cet angle: " Je n'ai pas eu l'occasion de travailler ça, ça c'est pas beaucoup présenté dans mes stages des élèves en adaptation qui ont un handicap ou des grosses difficultés d'apprentissage [...] j'avais de la misère des fois avec ceux qui avait plus de difficultés à trouver vraiment des bonnes techniques pour adapter mes interventions -P1 ". En regard de la CP 5, les propos concernent notamment la formation initiale : " Je trouvais qu'au travers de toute ma formation, une chose qui me manquait, où je n'avais pas beaucoup d'outils, c'était sur l'évaluation - P16 ". Dans le même registre, les CP 8 et 9 sont mentionnées, mais de façon moins marquée. Viennent ensuite six autres compétences les moins maîtrisées selon quelques participants : CP 2, 3, 4, 6, 10 et 11, plusieurs réparties dans la catégorie *Acte d'enseigner*. À noter qu'aucun participant n'a mentionné les CP 1 et 12.

Discussion

L'Acte d'enseigner revêt sans contredit une importance majeure quant à l'IP des futurs enseignants d'EPS interrogés lors de cette étude. Confirmant les résultats de plusieurs études (Eldar et al., 2003; Macdonald, 1993; Mohr et Townsend, 2001) ils considèrent que les interactions vécues au gymnase seront déterminantes pour leur IP. À l'opposé, l'utilisation des technologies de l'information et des communications à des fins d'enseignement (CP 8) les préoccupe peu. Pourtant, Martineau (2003) souligne que les directions d'écoles s'attendent à ce que les nouveaux enseignants possèdent une bonne connaissance de l'usage des technologies informatiques. Peut-être que l'utilisation des technologies n'est pas une préoccupation marquée pour le contexte spécifique de l'ÉPS.

Lorsqu'appelée à se prononcer sur leurs propres compétences, une forte majorité des participants affirme bien maîtriser la CP 2 (compétences langagières). Dans un contexte où la qualité du français écrit des enseignants en formation est fortement décriée (Dion-Viens, 2010), il est pour le moins surprenant de constater qu'ils s'estiment très compétents pour la CP 2. Deux hypothèses peuvent être émises. D'abord, ils ont surtout évoqué la qualité du français oral pour justifier leur maîtrise de cette compétence tel qu'un vocabulaire clair et varié. De plus, plusieurs s'appuient sur la réussite obligatoire de tests de français écrit ce qui engendre peut-être un faux sentiment de compétence. La CP 12 qui traite de l'éthique professionnelle semble être aussi une compétence maîtrisée pour la plupart des participants. Ils affirment ne pas avoir de problèmes avec l'éthique professionnelle. Bien que les écrits sur l'IP n'abordent pas directement cette compétence, l'étude de Martineau et Presseau (2003) rappelle que les directions d'école accordent une importance majeure à l'éthique professionnelle des nouveaux enseignants. De plus, dans de nombreux programmes de formation universitaire, cette compétence est dite *éliminatoire* en ce sens qu'un manquement à l'éthique professionnelle peut mener directement à un échec au stage.

Au-delà des CP les plus déterminantes et les mieux maîtrisées, la CP 4 retient notre attention. De fait, une forte majorité des participants la jugent déterminante, alors que seulement la moitié d'entre eux estiment bien la maîtriser. Ces informations ne sont pas sans rappeler les travaux de Shoval, Erlich et Fejgin (2010) qui identifient le manque de connaissances sur les approches pédagogiques comme un des quatre

problèmes majeurs vécus par les enseignants d'ÉPS débutants. De plus, tel que l'affirment Eldar et ses collègues (2003), la relation qui s'établit entre les élèves et le nouvel enseignant d'ÉPS constitue un facteur influençant l'IP.

Les CP 5 et 7 soulèvent aussi un questionnement puisque la majorité d'entre eux s'estiment moins compétents pour évaluer les élèves (CP 5) et adapter leurs interventions aux élèves présentant des besoins particuliers (CP 7). L'évaluation des élèves (CP 5) figure parmi les difficultés rencontrées chez les enseignants novices (Elder et al., 2003) et Martineau et Presseau (2003) l'inclut parmi les éléments qui peuvent être à la source du sentiment d'incompétence vécu chez des enseignants débutants. Cependant, au bénéfice des nouveaux enseignants, il faut prendre en compte que les pratiques évaluatives sont actuellement en mouvance (MELS, 2010; MEO, 2010).

L'adaptation des interventions aux élèves présentant des besoins particuliers (CP 7) peut s'approcher d'une difficulté à gérer la classe (CP 6), souvent associée avec le *choc de la réalité*. Alors que les études révèlent qu'une grande difficulté à gérer les élèves représente un facteur fréquent d'abandon de la profession (Macdonald, 1993; McCormack & Thomas, 2003), les participants à cette étude mentionnent plutôt une difficulté spécifique concernant la gestion des élèves nécessitant des besoins particuliers. Il est possible que le contexte de l'ÉPS où la gestion de classe est omniprésente dû aux nombreux déplacements des élèves, prépare bien les futurs enseignants d'ÉPS. De plus, leurs attentes quant aux défis entourant la gestion de classe sont probablement teintées par les nombreuses suppléances qu'ils ont effectuées en cours de formation.

Conclusion

Cette étude avait pour but de décrire les perceptions des nouveaux enseignants d'ÉPS, lors de leur entrée dans la profession enseignante, à l'égard de leurs compétences professionnelles telles qu'édictées par le référentiel québécois (MEQ, 2001). L'analyse des propos des 16 finissants recueillis lors d'entrevues individuelles semi-dirigées illustre quatre grands constats. Les compétences de l'*Acte d'enseigner* semblent les plus déterminantes à une IP réussie. Contrairement à leurs collègues des autres disciplines, les futurs enseignants d'ÉPS se disent à l'aise avec la gestion de classe. L'évaluation des apprentissages des élèves émerge

comme une faiblesse partagée. Leurs perceptions démontrent également qu'ils entretiennent un doute face à leur capacité à adapter leurs interventions aux élèves présentant des besoins particuliers.

Bien que cette étude présente des limites, notamment à l'égard d'un petit échantillon et d'une collecte de données ponctuelle, cette étude permet tout de même d'apporter un éclairage à la formation initiale dans le but de favoriser une IP réussie. Ainsi, la formation universitaire en enseignement doit poursuivre le développement des compétences professionnelles en favorisant les compétences de *l'Acte d'enseigner*, dont une plus grande emphase sur celle d'*Évaluer* qui donnerait aux étudiants un plus grand sentiment de maîtrise. De plus, des efforts semblent nécessaires afin que les enseignants d'ÉPS puissent contribuer à l'intégration des élèves présentant des besoins particuliers.

Cette étude présente un portrait nouveau des perceptions des futurs enseignants d'ÉPS en début de carrière, cependant un suivi de l'évolution de leur perception à travers leur parcours permettrait de contribuer à une compréhension plus approfondie de ce phénomène dans le domaine spécifique de l'ÉPS.

Bibliographie

- Blankenship, T. B., & Coleman, M. (2009). An examination of «waxh-out» and workplace conditions of beginning physical education teachers. *Physical Educator*, 2, 97-111.
- Dion-Viens, D. (2010). Courchesne refuse de réduire les exigences en français pour les futurs profs. *Le Soleil*, 23 février 2010, [en ligne] [http : //www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/education/201002/22/01-954291-courchesne-refuse-de-reduire-les-exigences-en-francais-pour-les-futurs-profs.php](http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/education/201002/22/01-954291-courchesne-refuse-de-reduire-les-exigences-en-francais-pour-les-futurs-profs.php), page consultée le 3 avril 2012.
- Eldar, E., Nable N., Schechter, C. T., & Marzin, K. (2003). Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers. *Educational Research*, 1, 29-48.
- Fédération des syndicats enseignant du Québec (FSE). (2011). L'insertion professionnelle - Lettre à la ministre - [en ligne] [http : //www.fse.qc.net/profession-enseignante/insertion-professionnelle/index.html](http://www.fse.qc.net/profession-enseignante/insertion-professionnelle/index.html), page consultée le 3 avril 2012.
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and teacher education*, 17, 897-911.

- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Macdonald, D. (1993). Why do they leave ? Physical education teacher attrition. *Peper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference*. Fremantle.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 2, 54-67.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2004). Analyse exploratoire du discours sur la pratique chez des enseignants d'un CFER. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, p. 631-646.
- Martineau, S., Bergevin, C., & Vallerand, A.-C. (2006). Un regard sur les écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants (CNIPE), [en ligne] [http : //www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article98](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article98), page consultée le 3 avril 2012.
- McCormack, A., & Thomas, K. (2003). Is survival enough ? Induction experiences of beginning teachers within a New South Wales context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2, 123-138.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2010). *Faire croître le succès : évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*. Toronto, le Ministère.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sport (MELS). (2010). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Éducation physique et à la santé, enseignement primaire, 1er 2e, et 3e cycle*. Québec : Ministère de l'éducation du Loisir et des Sport.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Mohr, D., & Townsend, S. (2001). In the beginning: New physical education teachers' quest for success. *Teaching elementary physical education*, 4, 9-13.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.
- Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2009). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 1, 85-101.
- Stroot, S. A. (1996). Organizational socialization: Factors impacting beginning teachers. In S. Silverman, & C. Ennis. (Eds). *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction* (pp. 339-366). Champaign: Human Kinetics.