

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

SOUTIEN DU DÉVELOPPEMENT DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ
PERSONNELLE DES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT DE
L'ÉDUCATION PHYSIQUE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR
OLIVIA MONFETTE

OCTOBRE 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à prendre quelques lignes pour remercier les personnes qui m'ont accompagné à travers la réalisation de ce mémoire.

Je voudrais d'abord témoigner de mon grand respect et de ma grande reconnaissance envers ma directrice de maîtrise, la Professeure Johanne Grenier pour la qualité de son accompagnement au cours de ces deux années. Elle a su m'aider à me dépasser dans l'accomplissement de ce projet de recherche et elle m'a initié au monde fascinant de la recherche en me donnant la chance de présenter mes résultats à de nombreuses occasions. Je te remercie sincèrement d'avoir soutenu le développement de mon sentiment d'efficacité personnelle tout au long de ma maîtrise et surtout, de m'avoir donné la « piqûre » pour la recherche dans le domaine de l'éducation.

Je remercie également les membres de mon jury, le Professeur Pierre Sercia de l'Université du Québec à Montréal et la Professeure Collette Gervais de l'Université de Montréal pour vos précieux conseils qui, grâce à votre expertise, ont permis de rendre mon projet de recherche meilleur.

Je remercie grandement tous les étudiants du baccalauréat d'intervention en activité physique de l'UQAM qui ont participé à mon étude, sans oublier les enseignants associés qui m'ont généreusement accordé de leur temps en acceptant de collaborer à cette recherche.

Je souligne aussi la contribution financière que j'ai eu le privilège de recevoir du Conseil de recherches en sciences humaines dans le cadre de ma maîtrise.

Un merci spécial à mes collègues et amis du laboratoire de didactique du département de kinanthropologie de l'UQAM pour votre soutien moral, et

spécialement à Jean-Claude, qui a toujours su répondre à mes nombreuses questions et qui m'a grandement aidé, et ce, à plusieurs reprises, avec mes analyses statistiques. Je suis extrêmement reconnaissante de ton aide ainsi que de la chance que j'ai eu de travailler dans un labo avec des personnes aussi formidables de qui j'ai tant appris.

Je profite de cette occasion pour remercier ma famille, André, Dallyce, Jiliane et Maryse, d'être toujours là pour moi et de respecter mes choix de carrière, en plus de mes meilleures amies pour votre soutien autant dans ma vie personnelle que professionnelle depuis toutes ces années.

Un dernier merci à mon copain Samuel de croire en moi et de m'encourager sans relâche. Je te remercie également de me soutenir dans ma décision de poursuivre mes études au doctorat.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
TABLE DES MATIÈRES.....	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	7
LISTE DES FIGURES	8
RÉSUMÉ.....	9
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Évolution du programme de formation des maîtres.....	4
1.2 Une approche de formation basée sur les compétences professionnelles	5
1.2.1 Compétences	5
1.2.2 Compétences professionnelles des enseignants.....	5
1.3 Les stages	8
1.4 Formation pratique : contexte québécois actuel.....	11
A) Stagiaire.....	11
B) Superviseur universitaire.....	12
C) Enseignant associé	13
1.5 L'enseignant associé : un acteur important.....	14
1.5.1 L'influence de l'enseignant associé	14
1.5.2 Perception du rôle des enseignants associés.....	17
1.6 But de recherche	21
CHAPITRE 2	
CADRE THÉORIQUE.....	23
2.1 Le concept de soi, l'efficacité, l'estime de soi et l'efficacité personnelle	23
2.2 Le sentiment d'efficacité personnelle selon Bandura (2007).....	24
2.3 Influence du sentiment d'efficacité personnelle sur la motivation et le stress.....	26
2.4 Formation du sentiment d'efficacité personnelle	27
2.4.1 L'expérience active de maîtrise	27
2.4.2 L'expérience vicariante.....	28

2.4.3	La persuasion verbale	28
2.4.4	Les états physiologiques et émotionnels	29
2.5	L'efficacité personnelle en milieu scolaire	30
2.5.1	Le choix de carrière.....	30
2.6	L'efficacité personnelle des enseignants.....	31
2.7	Questions de recherche.....	34
CHAPITRE 3		
MÉTHODOLOGIE		
3.1.	Approche méthodologique.....	36
3.2.	Planification détaillée de la recherche.....	36
3.2.1.	Population	36
3.2.2.	Échantillon	37
3.3.	Devis de recherche.....	38
3.4	Outils de recherche	41
3.4.1	Le questionnaire.....	41
3.4.2	Entrevues semi-dirigées.....	43
3.4.3	Canevas d'entrevue	44
3.5	Efforts pour limiter les facteurs de biais	45
3.6	Aspects déontologique et consentement	45
3.7	Analyses des données.....	46
3.7.1	Méthodes d'analyse pour les questionnaires.....	46
3.7.2	Méthode d'analyse pour les entrevues semi-dirigées	48
CHAPITRE 4		
RÉSULTATS		
4.1	Changement du SEP des stagiaires à la suite d'un stage.....	50
4.2	Comparaison du changement du SEP entre les stagiaires de 1 ^{ère} année et les stagiaires de 4 ^e année	52
4.3	Comparaison du changement du SEP entre les stagiaires femmes et les stagiaires hommes	54
4.4	Comparaison du changement du SEP entre les stagiaires femmes de 1 ^{ère} année et les stagiaires hommes de 1 ^{ère} année	56

4.5 Comparaison du changement du SEP entre les stagiaires femmes de 4 ^e année et des stagiaires hommes de 4 ^e année.....	58
ARTICLE 1	
LA PERCEPTION DU RÔLE DE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ : PISTES POUR LE SOUTIEN DU DÉVELOPPEMENT DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE	62
CHAPITRE 5	
DISCUSSION.....	85
5.1 Compétence professionnelle #7	85
5.2 Compétence professionnelle #5	86
5.3 Compétence professionnelle #11.....	87
5.4 Compétence professionnelle #1	87
5.5 Compétence professionnelle #8	88
5.6 Changement du SEP selon l'année de formation et le sexe des stagiaires.....	89
5.7 Perception du rôle de l'enseignant associé.....	90
CHAPITRE 6	
CONCLUSION	92
ANNEXE A	
QUESTIONNAIRE.....	94
ANNEXE B	
CANEVAS D'ENTREVUE.....	1011
ANNEXE C	
ALPHA DE CHRONBACH.....	10909
ANNEXE D	
CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE.....	1100
BIBLIOGRAPHIE.....	111

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Référentiel des 12 compétences professionnelles des enseignants au Québec (MEQ, 2001).....	16
4.1 Changement du SEP à la suite d'un stage.....	59
4.2 Comparaison du changement du SEP entre les stagiaires de 1 ^{ère} année et les stagiaires de 4 ^e année.....	61
4.3 Comparaison du changement du SEP entre les femmes et les hommes.....	63
4.4 Comparaison du changement du SEP entre les femmes et les hommes de 1 ^{ère} année.....	66
4.5 Comparaison du changement du SEP entre les femmes et les hommes de 4 ^e année.....	68

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Triade qui caractérise les stages en enseignement au Québec.....	20
2.1 Modèle multidimensionnel du concept d'efficacité personnelle tiré de la théorie sociale cognitive (Bandura, 2007).....	34
2.2 Application du SEP dans le domaine de l'éducation.....	41
3.1 Devis de recherche.....	48

RÉSUMÉ

Les étudiants en enseignement doivent développer leurs compétences professionnelles tout au long de leur formation initiale, et ce, tant à l'université qu'en stage. Le stage est non seulement considéré comme le moment le plus significatif de la formation initiale par les étudiants en formation à l'enseignement de l'éducation physique, mais il est reconnu pour influencer le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des étudiants. Lors du stage, l'enseignant associé est un acteur de premier plan qui, entre autres, influence le développement du SEP des stagiaires face à leur capacité à enseigner. Chaque enseignant associé a une vision unique de son rôle et il a été démontré que cette perception a une influence sur le type d'accompagnement offert aux stagiaires. Cependant, actuellement, peu de recherches permettent de connaître les rôles que se donnent les enseignants associés, particulièrement dans le domaine de l'éducation physique. De plus, il semble qu'aucune étude ne permette de connaître l'effet probable de la perception du rôle de l'enseignant associé sur le soutien du développement du SEP des stagiaires en éducation physique. Cette recherche a pour but, dans un premier temps, de décrire l'évolution du SEP durant le stage en enseignement de l'éducation physique et, dans un deuxième temps, de développer les connaissances liées aux rôles que s'attribuent les enseignants associés qui soutiennent le développement du SEP des stagiaires. La mesure du SEP a été prise à l'aide du questionnaire *Sentiment d'efficacité personnelle des étudiants en enseignement de l'éducation physique* (Grenier, Gagnon, Monfette et Gosselin, 2012) auprès de 71 étudiants en formation à l'enseignement de l'éducation physique et la perception du rôle de l'enseignant associé a été recueillie à l'aide d'entrevues semi-dirigées auprès de sept enseignants associés jumelés aux étudiants, au cours de la session d'hiver 2011. Les résultats démontrent que les étudiants ont connus une augmentation significative de leur SEP à la suite du stage et que les enseignants associés jumelés aux étudiants qui ont augmenté ou maintenu le développement de leur SEP à la suite du stage s'attribuent une variété de rôles, allant d'un rôle qui permet aux stagiaires de développer leur propre style d'enseignement à un rôle de transmetteur de savoir.

Mots clés : Sentiment d'efficacité personnelle, développement de compétences, perception du rôle de l'enseignant associé, éducation physique, formation des maîtres.

INTRODUCTION

Au Canada comme en Europe, des réformes en enseignement ont entraîné une restructuration des programmes. Ces nouveaux programmes mettent l'accent sur le développement professionnel, c'est-à-dire la formation pratique qui inclue des stages de longue durée (Gauthier et Mellouki, 2006; Gervais et Desrosiers, 2001; MEQ, 1994, 2001). Avec ces réformes, au Québec, le ministère de l'Éducation a introduit un référentiel de compétences professionnelles des enseignants, que tous les étudiants, quelle que soit la matière enseignée, doivent maîtriser à la fin de leur formation initiale (MEQ, 2001).

Cette restructuration a entraîné une augmentation de l'importance du stage et du rôle de l'enseignant associé dans la formation initiale. Selon plusieurs études en enseignement (Boudreau, 2001; Desbiens et al., 2009; Tardif et Lessard, 1999), le stage est le moment le plus attendu des étudiants en formation à l'enseignement, car ils croient que c'est à cette occasion qu'ils apprendront vraiment à enseigner (Coleman et Mitchell, 2000) et il s'agit d'une période déterminante dans leur cheminement professionnel (Desbiens et al., 2009). Enfin, en plus d'être fortement anticipé par les étudiants en formation à l'enseignement, le stage est reconnu pour son influence sur le développement du SEP des étudiants face à leur capacité à enseigner (Androzzi, 2011 ; Nichols, 2011).

Il a également été démontré que les enseignants associés ont une influence importante dans le déroulement d'un stage, dans la réussite d'un stage, dans le maintien du choix de carrière des étudiants ainsi que sur le développement du SEP des étudiants (Boudreau, 2009; Carter, 2006; Desbiens et al., 2009, Hastings, 2004; Lenzen, 2009; Martin et al., 2008; Mitchell et Schwager, 1993). Chaque enseignant associé a sa perception personnelle de la formation pratique en enseignement ainsi que de son apport à la formation des enseignants et cette perception influence les rôles qu'il choisit d'assumer. Ces rôles assumés par l'enseignant associé peuvent avoir une incidence sur plusieurs éléments en lien avec le bon déroulement d'un

stage, sur le développement des compétences professionnelles des stagiaires ainsi que sur le développement du SEP des stagiaires face à leur capacité à enseigner.

Malgré l'état actuel de connaissances liées à la formation pratique en éducation, peu d'études se sont concentrées sur le développement du SEP des stagiaires et simultanément sur la perception du rôle des enseignants associés, surtout dans le domaine de l'éducation physique. Plus spécifiquement, il semble qu'aucune étude ne permette de connaître l'effet probable de la perception du rôle de l'enseignant associé sur le soutien du développement du SEP des stagiaires. Le but de la recherche est de, premièrement, décrire l'évolution du SEP durant le stage en enseignement de l'éducation physique et, deuxièmement, de développer les connaissances liées aux rôles que s'attribuent les enseignants associés qui soutiennent le développement du SEP des stagiaires.

La première section de ce texte présente la problématique entourant la question de recherche. Cette section identifie quelques études menées à ce jour dans le domaine de la formation à l'enseignement afin de mettre en évidence le problème de l'étude ainsi que la pertinence du projet.

La deuxième section étale le concept du sentiment d'efficacité personnelle tiré de la théorie sociale cognitive de Bandura (2007), qui sert de cadre théorique pour la recherche.

La troisième section présente la méthodologie utilisée pour atteindre le but de la recherche. L'approche méthodologique, la population, l'échantillon, le devis de recherche, les outils de mesure ainsi que les méthodes d'analyse des données seront présentés dans cette section. Cette section présente également les considérations éthiques qui ont permis de respecter les normes déontologiques de l'Université du Québec à Montréal.

La quatrième section expose l'ensemble des résultats de l'étude. Les résultats en lien avec le développement du SEP des stagiaires à la suite du stage seront d'abord présentés, suivi des résultats en lien avec les rôles que s'attribuent les enseignants associés qui soutiennent le développement du SEP des stagiaires, qui se trouvent sous la forme d'un manuscrit d'article intitulé *La perception du rôle de l'enseignant associé : pistes pour le soutien du développement du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en enseignement de l'éducation physique* soumis à la Revue des sciences de l'éducation de McGill.

La cinquième section regroupe la discussion générale du mémoire. Cette section résume les objectifs de l'étude, fait des liens entre les résultats obtenus dans le cadre de cette étude et la littérature actuelle en plus de faire ressortir les éléments de nouveautés découlant de la présente recherche.

Enfin, la sixième section présente les grandes conclusions de la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 ÉVOLUTION DU PROGRAMME DE FORMATION DES MAÎTRES

Au début des années 80, la formation des enseignants a fortement été critiquée dans plusieurs pays tels que les États-Unis, la France, la Belgique, la Suisse et le Canada (Gauthier et Mellouki, 2006). La critique principale indiquait que la formation des maîtres était beaucoup trop axée sur le savoir théorique. Au Québec, les programmes de formation à l'enseignement ont également été critiqués par plusieurs acteurs qui ont aussi dénoncé le manque de formation pratique dans la formation initiale. Le désir d'orienter la formation des maîtres vers une formation à caractère professionnel, où l'enseignant s'exerce à enseigner dans un contexte réel, s'est fortement fait sentir à cette époque. À partir de ce moment, la formation des maîtres en enseignement dans les universités québécoises a amorcé un tournant majeur où la pratique professionnelle a pris une place essentielle (Gauthier et Mellouki, 2006; MELS, 2002), ce qui a renforcé l'importance des stages en milieu scolaire comme lieu de formation.

Au Québec, à la suite de la réforme initiée dans les années 90, la formation initiale des enseignants est passée de trois à quatre ans augmentant le nombre d'heures de stage à 700 heures réparties sur quatre années de formation (Gervais et Desrosiers, 2005; MEQ, 2002). Le but de l'augmentation du nombre d'heures de stage est d'assurer une insertion progressive des enseignants dans les milieux scolaires (Gervais et Desrosiers, 2001). Parallèlement à cette augmentation, les années de probation en début de carrière ont été abolies au profit de l'obtention du brevet d'enseignement dès la fin de formation initiale (Mellouki et Gauthier, 2005).

1.2 UNE APPROCHE DE FORMATION BASÉE SUR LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

À la suite de la publication des *États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rapport de synthèse des conférences régionales* (Berthelot, 1996), la restructuration des programmes de formation initiale en enseignement selon une approche par compétences a eu un impact sur les programmes de formation des maîtres dans toutes les universités au Québec. L'obtention du brevet d'enseignement à la fin de la formation initiale a nécessité l'élaboration de profils de sortie qui comportent un référentiel de douze compétences professionnelles (MEQ, 2001). Ces profils de sortie présentent les compétences que doivent posséder les étudiants à la fin de la formation initiale en fonction des matières qu'ils peuvent enseigner (Mellouki et Gauthier, 2005).

1.2.1 COMPÉTENCES

Le terme « compétence » est largement utilisé dans le domaine de l'éducation. On peut le définir comme étant : « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (Legendre, 2005). Il faut cependant faire la distinction entre une compétence et une habileté. Une habileté est plutôt une « capacité acquise de pouvoir se livrer à une activité avec adresse, dextérité, savoir-faire, maîtrise, intelligence, facilité » (Legendre, 2005). Dans le document *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), le ministère de l'Éducation du Québec propose une autre définition de compétence, que nous retiendrons dans le cadre de ce travail : « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » p. 45.

1.2.2 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS

Le ministère de l'Éducation a présenté, en 2001, le document : *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*

qui détermine un référentiel de compétences professionnelles que les enseignants doivent posséder à la fin de leur formation, ainsi que le niveau de maîtrise attendu pour chacune d'entre elles afin d'obtenir le diplôme et le brevet en enseignement (MEQ, 2001). Le terme « compétence professionnelle » peut être défini comme étant : « un savoir-agir qui est fondé sur la mobilisation de ressources et qui s'exerce en situation professionnelle » (MELS, 2008, p. 4).

Au Québec, le référentiel regroupe 12 compétences professionnelles divisées en quatre grandes catégories : 1) fondements de la profession, 2) acte d'enseigner, 3) contexte social et scolaire et 4) identité professionnelle (MEQ, 2001). La première catégorie fait référence aux dimensions fondamentales de l'enseignement et regroupe les connaissances disciplinaires, la communication, la transmission de la culture, etc. La seconde catégorie regroupe la planification, l'interaction, l'évaluation et la gestion de classe. La troisième catégorie fait référence au contexte scolaire et regroupe la différenciation dans l'enseignement pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou un handicap, la coopération avec l'équipe pédagogique ainsi qu'avec les partenaires de l'école et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Finalement, la dernière catégorie regroupe la formation continue et l'éthique de l'enseignant. Le tableau 1.1 présente l'ensemble des compétences professionnelles attendues des enseignants au Québec.

Tableau 1.1 : Référentiel des 12 compétences professionnelles des enseignants au Québec (MEQ, 2001)

Catégories	Compétences professionnelles
Fondements	Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
	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.
Acte d'enseigner	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.
	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.
	Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
	Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
Contexte social et scolaire	Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
	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.
	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.
	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.
Identité professionnelle	S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
	Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Tiré de : Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation professionnelle : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec, Québec, p. 59.

Enfin, le changement majeur de cette réforme, soit l'augmentation significative du nombre d'heures de stage dans les programmes de formation des maîtres en enseignement, a divisé la responsabilité de la formation des futurs enseignants entre le milieu universitaire et les milieux de stage (MELS, 2002). Ainsi, le développement des compétences professionnelles se fait tant à l'université qu'en stage. Les universités doivent travailler de concert avec les milieux de stage afin de déterminer les apprentissages des étudiants et de porter un jugement sur leur développement professionnel. Les deux milieux ont une responsabilité commune dans le développement des compétences professionnelles des étudiants ainsi que dans l'atteinte du niveau de maîtrise attendue par le MELS (Mellouki, 2005; MELS 2008, 2002).

1.3 LES STAGES

Dans les années 70, le stage était considéré comme une occasion de mettre en application les notions théoriques apprises à l'université (Shön, 1994). À partir des années 90, le stage est plutôt devenu un endroit où les étudiants se développent afin de devenir des maîtres professionnels (Tardif, 2006). Selon Tardif (2006, p. 13), le stage correspond à : « la découverte de la valeur et de l'importance de la pratique professionnelle comme source du savoir d'expérience, considéré lui-même comme fondement de la compétence professionnelle des enseignants de métier ». En 1994, le ministère de l'Éducation du Québec a défini le stage en enseignement comme un :

Ensemble d'activités éducatives supervisées par l'université en collaboration avec le milieu scolaire où l'étudiant pourra mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont sa pratique quotidienne et où il ou elle aura l'occasion de vivre la complexité de l'acte d'enseigner (MELS, 1994, p. 3).

Enfin, pour Gervais et Desrosiers (2005), les stages constituent :

Des expériences propres à permettre d'acquérir une image réaliste du milieu de travail et de la profession, de développer de manière progressive des

compétences professionnelles en mobilisant des ressources diverses, dont des savoirs acquis en milieux universitaire et scolaire (Gervais et Desrosiers, 2005, p. 2)

Le programme de formation des maîtres au Québec accorde une grande importance aux stages en milieu scolaire durant lesquels les étudiants ont la responsabilité d'une ou de plusieurs classes, où ils développent une autonomie professionnelle et où ils perfectionnent graduellement douze compétences professionnelles (MELS, 2008).

Pour la majorité des étudiants, le stage est considéré comme une expérience déterminante dans leur cheminement professionnel (MELS, 2008; MEQ, 1994; Tardif et Lessard, 1999) et ils y accordent une grande importance et une grande crédibilité (Belton, et al., 2010; Portelance et Tremblay, 2006). En effet, plusieurs chercheurs du domaine de l'éducation physique ont démontré que le stage est le moment le plus significatif de la formation initiale (Banville, 2006; Boudreau, 2009; Coleman et Mitchell, 2000; Desbiens et al., 2009; Nichols, 2011). Les étudiants attendent avec impatience le moment du stage afin d'avoir la chance d'apprendre à enseigner dans un environnement réel. Certaines études ont également illustré que le stage est un moment déterminant dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des stagiaires face à leur capacité à enseigner (Androzzi, 2011 ; Banville, 2006 ; Nichols, 2011) et que le développement d'un fort SEP durant la formation initiale a un impact positif sur la carrière des enseignants ainsi que sur l'apprentissage de leurs élèves (Carter, 2006; Martin et al., 2008).

Cependant, malgré que le stage soit fortement anticipé par les étudiants, certaines recherches rapportent qu'ils vivent beaucoup de stress durant cette période en plus d'avoir plusieurs préoccupations durant le stage (MacDonald, 1993; Murray-Harvey et al., 2000), d'où un fort besoin émotionnel (Bujold et Côté, 1996). En effet, les stagiaires débutants sont très préoccupés par leur survie comme enseignant. Ils sont soucieux de leur image et ils se demandent s'ils sont à la hauteur des attentes. Pour leur part, les stagiaires ayant un peu plus d'expérience se préoccupent de la gestion

de classe, de l'organisation de la séance (espace, matériel) et de la gestion du temps (Behets, 1990; Gervais et Desrosiers, 2005). Quant à eux, les stagiaires finissants se préoccupent davantage de l'impact de leur enseignement sur l'apprentissage des élèves (Gervais et Desrosiers, 2005).

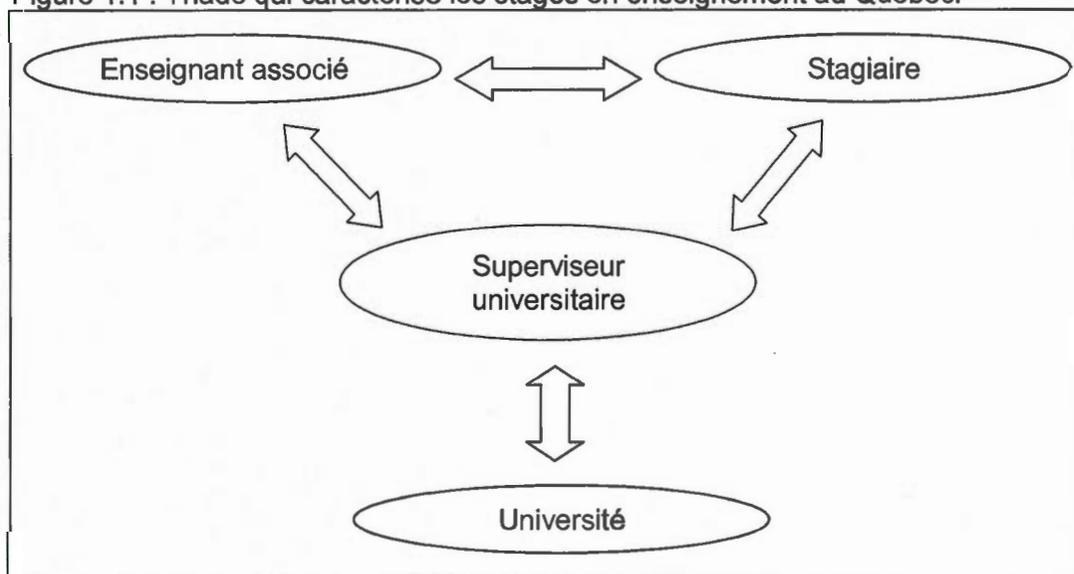
Certaines recherches ont également illustré les différences entre les préoccupations des enseignants et des enseignantes. Androzzi (2011) rapporte que les femmes n'utilisent pas les mêmes stratégies de gestion de classe et n'ont pas la même perception de la mauvaise conduite des élèves que les hommes. De plus, les hommes et les femmes n'ont pas le même SEP face à certains aspects de la profession enseignante. Il explique que les femmes se sentent moins compétentes que les hommes en matière de gestion de classe et son étude a permis d'attribuer ce manque de compétence à des facteurs physiologiques tels que leur physique plus petit, donc moins imposant, leur capacité de projeter leur voix dans le gymnase ainsi qu'à des facteurs sociologiques tels que le manque de femmes éducatrices physiques dans des positions de pouvoir dans les écoles. Il rapporte également qu'il existe des différences significatives entre les stagiaires femmes et les stagiaires hommes face à la perception qu'ils ont de leurs compétences professionnelles ainsi que de leurs rôles d'enseignants dans le gymnase. Enfin, Hardin (2005) a démontré que cette perception de compétence a une influence sur leurs approches pédagogiques ainsi que sur leur SEP face à leurs habiletés à titre d'enseignants.

Le stress ressenti, les nombreuses préoccupations des étudiants durant le stage ainsi que la perception de compétence des stagiaires peuvent avoir des répercussions sur la façon dont le stagiaire vivra le stage. Les recherches de Boudreau (2001) et de Borko et Mayfield (1995) ont démontré que le stage a un effet déterminant sur le développement professionnel du stagiaire et que le déroulement du stage peut avoir des conséquences négatives ou positives sur les stagiaires selon la façon dont il est vécu par ceux-ci. Selon leurs études, un stage réussi a un effet positif sur le reste de la formation de l'étudiant, ainsi que sur son entrée dans la profession.

1.4 FORMATION PRATIQUE : CONTEXTE QUÉBÉCOIS ACTUEL

Actuellement au Québec, les stages regroupent trois acteurs; l'enseignant associé, le stagiaire et le superviseur universitaire (voir Figure 1.1) (Gervais, 1997; Gervais et Desrosiers, 2001, 2005). Les deux formateurs de cette équipe, l'enseignant associé et le superviseur universitaire, se répartissent les rôles afin d'optimiser l'accompagnement des stagiaires. Puisque les trois membres de cette triade ont des tâches et des rôles différents lors du stage, cette section est consacrée à chacun des membres de la triade.

Figure 1.1 : Triade qui caractérise les stages en enseignement au Québec.



Tiré de : Gervais, C. 1997. «Spécificité du rôle du superviseur universitaire en stage». In *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Tardif, M. & Ziarko, H. Québec: Les Presses de l'Université Laval, p. 71.

A) STAGIAIRE

Dans le dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005), deux définitions expliquent le terme « stagiaire ». De façon globale, un stagiaire est « une personne qui participe à une session de formation ou qui effectue un stage » (Legendre, 2005). De façon plus précise, c'est-à-dire dans le cadre de la formation initiale en

enseignement au Québec, un stagiaire est une « personne qui fait un stage en milieu de travail dans le cadre d'un programme d'étude » (Legendre, 2005).

Pour le MELS (2008), un stagiaire est une personne en quête d'autonomie professionnelle. En effet, le MELS précise qu'il doit :

Avoir des occasions de se remettre en question, d'intégrer des connaissances, d'expérimenter des savoirs théoriques, de s'ajuster. Ils doivent graduellement devenir proactifs en planifiant des activités et en élaborant des stratégies (...). Ils doivent profiter du fait qu'ils peuvent tisser des liens avec leurs collègues stagiaires et enseignants, avec les autres professionnels de l'école, la direction, etc. (MELS, 2008, p. 12).

Le MELS explique que les stagiaires ne sont pas seulement en apprentissage, mais qu'ils ont un rôle de collaborateur à jouer au sein de l'établissement d'enseignement en s'impliquant dans différents projets, en prenant part aux différentes réunions ou activités pédagogiques ainsi qu'en présentant des approches pédagogiques novatrices à leurs enseignants associés. Enfin, le Ministère souligne que les stagiaires sont les principaux acteurs de leur formation et il mentionne qu'il est du devoir du stagiaire de s'engager dans le stage.

B) SUPERVISEUR UNIVERSITAIRE

Donnay et Charlier (1990) considèrent que le superviseur universitaire a une position extérieure à la situation et que son rôle est d'aider les stagiaires à réfléchir sur leur enseignement. Selon ces chercheurs, le superviseur universitaire permet aux stagiaires de développer des aptitudes d'observateur et d'analyste de leur enseignement. Pour Emans (1983), le superviseur universitaire sert d'agent de liaison entre le milieu de stage et l'université, en plus d'être une personne ressource en cas de problème durant le stage. De plus, Bernstein et Sparks-Langer (1992) ainsi que Enz, Freeman et Wallin (1996) expliquent que le superviseur universitaire a trois rôles : mentor pour le stagiaire, médiateur entre l'université et le milieu de stage ainsi qu'entre le stagiaire et l'enseignant associé et ressource professionnelle

pour les membres de la triade. Enfin, le MELS (2008) définit le superviseur comme étant :

Une personne-ressource autant pour les stagiaires que pour les enseignants associés, jouant parfois le rôle de médiateur entre les deux (tiré de Gervais et Desrosiers, 2005). Plus précisément, la fonction de superviseur universitaire comporte différentes dimensions liées au soutien à apporter aux stagiaires, à leur encadrement et à leur évaluation (MELS, 2008, p. 16).

C) ENSEIGNANT ASSOCIÉ

Dans la littérature il est possible de trouver plusieurs termes pour définir l'enseignant qui accueille un stagiaire dans son milieu. Entre autres, ils peuvent être appelés maîtres associés, personne enseignante associée, enseignants formateurs, enseignants tuteurs, conseillers pédagogiques (en France), maîtres de stage (en Belgique), etc. Dans le présent travail, le terme **enseignant associé** sera utilisé pour parler des enseignants d'expérience qui accueillent un stagiaire dans leur milieu puisqu'il s'agit du terme utilisé par le ministère de l'Éducation au Québec pour nommer cette personne.

Le ministère de l'Éducation du Québec a décrit, en 1994, les fonctions d'un enseignant associé :

Il est responsable de l'accompagnement de la ou du stagiaire dans la poursuite des ses objectifs de formation pratique. La collaboration de l'enseignant ou de l'enseignante associé avec l'université permet de mieux harmoniser les savoirs théoriques, la réalité scolaire et la conception du stage (MELS, 1994, p. 11).

Dans un document plus récent, le MELS (2008) ajoute que l'enseignant associé est la personne responsable de l'encadrement des stagiaires. De plus, Koster et al. (1998) et Anderson et Shannon (1995) s'entendent pour définir l'enseignant associé comme étant :

« a more skilled or more experienced person, serving as a role model, who teaches, sponsors, encourages, counsels, and befriends a less skilled or less experienced person for the purpose of promoting the latter's professional and/or personal development » (Koster et al., p. 76).

Koster et al. (1998) précisent également que l'enseignant associé est un enseignant qui invite des stagiaires en formation à l'enseignement dans son école et dans sa classe et qui donne aux stagiaires l'opportunité d'acquérir de l'expérience en enseignement, tout en les aidant à se développer sur le plan professionnel.

Au Québec, durant la période du stage, l'enseignant associé reste en poste dans son école et il prête sa classe et ses groupes d'élèves au stagiaire en vue de le laisser progressivement enseigner et de l'observer pendant qu'il enseigne.

Dans le cadre du présent travail, seuls l'enseignant associé et le stagiaire sont à l'étude. L'équipe classique de stage (la triade) a été présentée dans le but d'illustrer la situation actuelle de formation pratique au Québec.

1.5 L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ : UN ACTEUR IMPORTANT

Cette section présente l'influence de l'enseignant associé à titre d'acteur de premier plan dans la formation initiale tel qu'illustré dans la littérature. L'influence de la perception du rôle de l'enseignant associé sera également illustrée. Enfin, les quelques études qui permettent de connaître les rôles que s'attribuent les enseignants associés lors de l'accompagnement de stagiaires seront présentées à la fin de cette section.

1.5.1 L'INFLUENCE DE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ

L'augmentation du nombre d'heures de stage et l'obligation de maîtriser le référentiel des compétences professionnelles des enseignants (MEQ, 2001) à la fin de la formation initiale ont eu pour effet d'accroître l'impact d'un acteur important :

l'enseignant associé. De nombreux chercheurs, provenant autant des domaines de l'éducation primaire et secondaire que du domaine spécifique de l'éducation physique, ont démontré le rôle déterminant que peut avoir l'enseignant associé sur le développement professionnel d'un stagiaire (Boudreau, 2009 ; Clarke, 2001; Desbiens et al., 2009; Feimann-Nemser et Buchmann, 1987; Hastings, 2004; Lenzen, 2009; McIntyre et Byrd, 1998; Mitchell et Schwager, 1993). Depuis les années 90, l'enseignant associé est considéré comme un acteur principal ayant un impact sur le bon déroulement d'un stage (Borges et al., 2009). En effet, l'influence de l'enseignant associé est plus grande sur les étudiants que celle des professeurs universitaires (Boudreau et Baria, 1998). L'attitude et le comportement des stagiaires sont souvent influencés par leur enseignant associé puisqu'ils ont tendance à le percevoir comme un modèle. En outre, l'enseignant associé a un rôle majeur dans le développement des compétences professionnelles et dans la poursuite de la formation du stagiaire ainsi que dans la réussite du stage. La nature et la qualité de l'influence de l'enseignant associé sur le stagiaire sont des facteurs déterminants dans son développement professionnel. Enfin, certains chercheurs ont également illustré l'influence de l'enseignant associé sur le SEP des stagiaires (Ballinger et Bishop, 2001 ; Bower et Bonnett, 2009 ; Peterson et al., 2010). En effet, le SEP des stagiaires est affecté non seulement par leurs expériences de stages, mais également par les interactions qu'ils entretiennent avec leurs enseignants associés ainsi que par l'observation des méthodes d'enseignement de leurs enseignants associés (Hardin, 2005).

Pour le stagiaire, l'enseignant associé est une source de connaissance pratique et utile. Il a une influence sur le style d'enseignement que le stagiaire privilégiera lorsqu'il sera lui-même enseignant (Chaliès et al., 2004; Coleman et Mitchell, 2000) ainsi que sur les conceptions qu'il se fera de l'enseignement (Talvitie et coll., 2000). La qualité de l'accompagnement fait par l'enseignant associé a un impact significatif sur ce que le stagiaire apprend durant le stage et sur ce qu'il n'apprend pas (Boudreau, 2009; Koster et al., 1998). Boudreau (2001) a démontré que l'enseignant associé a une responsabilité importante dans la réussite d'un stage. Le type

d'interventions qu'il fait est un des facteurs qui contribue à la réussite d'un stage et un stage réussi est souvent le résultat d'une relation positive entre un enseignant associé proactif et un stagiaire. Au contraire, l'échec d'un stage peut être parfois attribué au manque d'effort et de temps que l'enseignant associé accorde à sa tâche (Desbiens et al., 2009). Finalement, la réussite d'un stage passe également par les comportements de l'enseignant associé, comportements qui sont fortement influencés par la perception unique qu'il a de son rôle (Boudreau et Baria, 1998).

Certains auteurs ont démontré que la perception du rôle de l'enseignant associé influence le type d'accompagnement offert aux stagiaires (Boudreau 2001 ; Lai, 2009 ; Portelance, 2010). D'abord, Rajuana et al. (2007) expliquent que la perception du rôle de l'enseignant associé est étroitement liée à son image de soi professionnelle. Ils expliquent que ces perceptions ont une influence sur la façon dont ils perçoivent la formation initiale en enseignement et ceci a une influence sur l'accompagnement des stagiaires. De plus, Lai (2009) explique que la perception du rôle de l'enseignant associé porte d'importantes implications face à la façon dont l'accompagnement sera effectué ainsi que sur la manière dont le stage sera vécu par le stagiaire. Boudreau (1999, 2001) souligne que les comportements et les interventions des enseignants associés sont fortement influencés par la perception qu'ils ont de leur rôle. Enfin, Portelance (2010) rapporte que la perception de l'enseignant associé face à son apport dans la formation du stagiaire est influencée par la perception de son rôle.

Malgré l'état actuel des connaissances liées à la fonction de l'enseignant associé et la description des qualités et des compétences requises pour assumer cette fonction (Desbiens et al., 2009; MELS, 2008; Table MELS-Université 2009, Portelance, 2010), très peu d'études se sont concentrées sur la perception du rôle de l'enseignant associé, du point de vue de l'enseignant associé lui-même, ni sur l'influence de cette perception sur les stagiaires et sur leurs expériences de stage.

1.5.2 PERCEPTION DU RÔLE DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

Cette section présente quelques recherches en lien avec la perception du rôle de l'enseignant associé en enseignement. Ces recherches permettent de connaître les rôles qu'ils s'attribuent en tant qu'enseignants associés, de connaître les éléments considérés importants lors de l'accompagnement des stagiaires et de mieux connaître les éléments qui favorisent des expériences positives de stage.

Une première recherche faite par Enz et Cook (1992), a recueilli des données auprès de 713 étudiants provenant de programmes de formation à l'enseignement primaire, secondaire et adaptation scolaire. Cette recherche a également recueilli des données auprès des enseignants associés jumelés aux étudiants participant à l'étude, à l'aide du questionnaire *Cooperating Teachers Functions Survey* (Enz et Cook, 1992), un questionnaire comprenant 14 items représentant les rôles des enseignants associés. Les participants devaient répartir 100 points aux 14 items qui représentent une liste de fonctions, d'actions et d'activités que les enseignants associés pourraient assumer dans le cadre de leur fonction d'accompagnateur de stagiaires selon l'importance qu'ils accordent à chacun des items.

Une deuxième recherche a été menée par Connor et Killmer (1995) auprès de 307 étudiants en enseignement primaire et secondaire qui ont répondu à la question ouverte « What are some of the things your cooperating teacher did which you valued and/or appreciated ? (Any changes recommended ?) » et 78 enseignants associés qui ont répondu à un questionnaire à questions ouvertes sur les caractéristiques des enseignants associés efficaces.

Les résultats de ces deux études ont illustré qu'autant les enseignants associés que les stagiaires considèrent que les deux rôles les plus importants des enseignants associés sont de donner des rétroactions constructives aux stagiaires et d'être un guide qui favorise le développement professionnel (Connor et Killmer, 1995 ; Enz et Cook, 1992). Tous croient que les enseignants associés ont le mandat d'observer

les leçons et de donner des rétroactions en lien avec celle-ci (Enz et Cook, 1992). De plus, autant les stagiaires que les enseignants associés considèrent que ces derniers doivent être capables de soutenir moralement le stagiaire en l'encourageant. Enfin, les deux parties considèrent que les enseignants associés doivent tenter de développer une relation d'amitié et d'acceptation avec le stagiaire (Enz et Cook, 1992).

Ces recherches ont également permis de démontrer qu'autant les enseignants associés que les stagiaires croient que leur relation devrait se limiter au milieu scolaire. Tous considèrent que les enseignants associés n'ont pas le devoir de développer une relation avec leur stagiaire à l'extérieur de l'école et que tous les sujets en lien avec la vie privée du stagiaire ne devraient pas faire partie des discussions que l'enseignant associé doit engager dans le cadre de ses fonctions.

Une troisième recherche a été menée sur la perception des enseignants associés en lien avec les éléments qui favorisent une expérience positive et réussie de stage. Graham (2006) a fait une enquête par questionnaire auprès de 95 enseignants associés au secondaire et par entrevue semi-dirigée auprès de 25 volontaires tirés de ce groupe. Les résultats ont démontré que les enseignants associés considèrent que pour qu'un stage soit réussi, ils doivent assurer un soutien émotionnel et psychologique pour le stagiaire. Un de leurs rôles principaux est de développer une bonne relation interpersonnelle avec celui-ci en accordant une place importante à la communication. Dans les expériences de stage réussies, les enseignants associés tendent à qualifier leur relation avec le stagiaire de « collaborative ». Finalement, les enseignants associés considèrent qu'ils doivent s'engager cognitivement afin de rendre l'expérience de stage positive. Plus spécifiquement, l'enseignant associé doit donner des rétroactions régulières au stagiaire à propos de son enseignement, il doit discuter avec le stagiaire afin d'échanger des idées par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage et il doit préparer et animer des séminaires sur une base régulière afin de faire des liens entre la matière vue à l'université et les expériences vécues en stage afin de permettre au stagiaire de réfléchir sur son enseignement.

Une quatrième recherche menée par Rajuana et al. (2007) auprès de 40 enseignants associés dans le domaine de l'enseignement de l'anglais langue seconde a permis de connaître les rôles qu'ils assument dans le cadre de leur fonction. Les résultats de cette étude ont révélé que les enseignants associés considèrent qu'ils doivent partager les caractéristiques des élèves de leurs classes avec leurs stagiaires et qu'ils doivent mettre la discussion au premier plan lors de l'accompagnement de stagiaires. De plus, ils considèrent qu'ils ont un rôle de guide en précisant qu'ils doivent aider les stagiaires et ils doivent être à l'écoute de leur stagiaire durant le stage. Plus spécifiquement, les enseignants associés ont exprimé qu'ils doivent partager leurs idées ainsi que leurs expériences avec les stagiaires et qu'ils doivent permettre aux stagiaires d'apprendre de leurs erreurs. Enfin, cette recherche a également illustré que les enseignants associés considèrent qu'ils sont un modèle pour les stagiaires et qu'ils ont le devoir de transmettre leurs connaissances et leurs trucs du métier appris au cours de leur carrière.

Une cinquième recherche menée par Belton et al. (2010) auprès de 39 enseignants associés en enseignement de l'éducation physique a permis de connaître les rôles clés qu'ils s'attribuent. À la suite des focus groupes, les résultats ont démontré qu'ils ont principalement le désir d'aider les stagiaires à faire la transition entre leur statut d'étudiant et leur statut d'enseignant en plus d'avoir le désir de rendre les stagiaires confortables dans le milieu scolaire. Ils considèrent également avoir le rôle de stimuler la confiance et le moral des stagiaires en les encourageant ainsi qu'en leur donnant des rétroactions constructives. Les enseignants associés de l'étude expliquent qu'ils assurent un suivi des leçons et un suivi au niveau de la sécurité en gymnase. Ils mentionnent qu'ils assument le rôle de guide plutôt que le rôle de maître et d'apprenti. Enfin, ils considèrent très important de maintenir les discussions, les échanges et les rétroactions informels afin de s'assurer que les stagiaires ne se sentent pas continuellement évalués durant le stage.

Finalement, une sixième recherche de Boudreau et Baria (1998) a été réalisée sur la perception du rôle des enseignants associés. Cette recherche regroupe un

échantillon de 35 enseignants associés dont 21 enseignent au primaire et 14 enseignent au secondaire. Dans le cadre de cette étude qualitative, les enseignants associés ont répondu par écrit à la question ouverte : « Pour moi, superviser un stagiaire veut dire... ». Les participants avaient entre 1 et 30 années d'expérience en enseignement et entre 1 et 20 années d'expérience en accompagnement de stagiaires. Cette étude a fait ressortir les responsabilités majeures que les enseignants associés assument qui ont été classées en cinq catégories de rôles. Selon la fréquence des catégories nommées par les enseignants associés, les résultats de cette étude ont illustré que les enseignants associés considèrent que leur rôle principal est *l'offre d'occasions d'auto-développement personnel et professionnel*. Cette catégorie signifie qu'ils donnent l'opportunité au stagiaire de développer ses compétences professionnelles et ils lui permettent de prendre des initiatives durant la période du stage. Le deuxième rôle le plus important est *l'échange d'idées et de rétroactions*. Cette catégorie consiste à permettre les échanges d'idées avec le stagiaire en favorisant la discussion ainsi que de donner des rétroactions sur les prestations des stagiaires. Ensuite, les enseignants associés de cette étude croient que leur rôle est *l'établissement de relations avec le stagiaire*. Ils considèrent avoir le devoir d'établir une relation d'aide, de collaboration et d'orientation avec le stagiaire. Un autre rôle identifié dans cette étude est *l'intégration du stagiaire dans le système scolaire*. Ce rôle fait référence aux devoirs de l'enseignant associé d'aider le stagiaire à s'intégrer dans l'école et de l'introduire au système scolaire. Finalement, les enseignants associés considèrent qu'un de leurs rôles est *l'organisation du stage*. Ils doivent aider le stagiaire à organiser le stage, c'est à dire: prendre part intégrante dans la vérification de la planification, dans la progression de la planification, dans l'atteinte des objectifs et dans l'évaluation du stagiaire à la fin du stage.

Ces quelques recherches permettent de mettre de la lumière sur les différents rôles que s'attribuent les enseignants associés lors de l'accompagnement de stagiaires. En somme, toutes ces recherches ont illustré l'importance d'établir une bonne relation avec le stagiaire et de permettre au stagiaire de se développer sur le plan

professionnel. Ces recherches mettent également l'emphase sur l'importance d'établir une bonne communication avec le stagiaire. De plus, la recherche menée par Boudreau et Baria (1998) semble être la recherche qui présente l'analyse la plus complète et la plus diversifiée des rôles que s'attribuent les enseignants associés en plus de regrouper l'ensemble des rôles identifiés dans les autres recherches présentées ci-dessus. Cependant, malgré ces études, la littérature fait actuellement état d'un manque de connaissances liées à la perception du rôle des enseignants associés (Rajuana et al., 2007), et ce, spécifiquement dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique (Bower et Bonnett, 2009; Rajuana et al., 2007). Zanting et al. (2001) explique que les rôles des enseignants associés ont été principalement identifiés par les chercheurs et que seulement quelques recherches ont mis l'accent sur la perception des enseignants associés eux-mêmes.

1.6 BUT DE RECHERCHE

Le stage est un moment crucial pour le développement du SEP lié à la capacité à enseigner. Lors du stage, l'enseignant associé est un acteur significatif dans la qualité de la formation initiale des futurs enseignants en plus d'avoir une incidence sur le développement du SEP des stagiaires. À travers la perception qu'il a de son rôle, l'enseignant associé a une influence sur le déroulement du stage ainsi que sur le développement professionnel des stagiaires, qui inclue le développement du SEP des stagiaires.

Malgré que le concept du SEP ait été utilisé à maintes reprises en éducation et en psychologie et que sa robustesse ait été démontrée dans ces domaines, il semble qu'aucune recherche ne permette de connaître le changement du SEP des étudiants en éducation physique lors d'un stage, ni de connaître les rôles que s'attribuent les enseignants associés qui soutiennent le développement du SEP des stagiaires. En effet, malgré la littérature abondante dans le domaine de la formation initiale, il semble qu'aucune recherche ne mette en relation le SEP des stagiaires en éducation physique et les rôles que s'attribue l'enseignant associé.

Enfin, Baker (2005) rapporte qu'il est essentiel de favoriser le développement du SEP au cours de la formation initiale des enseignants et Knoblauch et Woolfolk Hoy (2008) soulignent qu'il est impératif que la formation initiale à l'enseignement permette de développer un SEP suffisamment fort pour faire face aux différents contextes dans les écoles. En outre, Androzzi (2011) souligne non seulement que d'autres recherches dans le domaine spécifique de l'enseignement de l'éducation physique sont nécessaires pour comprendre les facteurs qui affectent le SEP des stagiaires, il précise également que le développement du SEP des étudiants en formation à l'enseignement est un champ de recherche qui est encore seulement en développement.

La présente recherche tentera, dans un premier temps, de décrire l'évolution du SEP durant le stage en enseignement de l'éducation physique et, dans un deuxième temps, de développer les connaissances liées aux rôles que s'attribuent les enseignants associés qui soutiennent le développement du SEP des stagiaires.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Cette partie présente les bases théoriques de la recherche sur le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007). Il existe plusieurs concepts apparentés à celui du sentiment d'efficacité de Bandura (2007) qui permettent d'expliquer le concept lui-même et son rôle dans le développement des connaissances en psychologie et en éducation. La définition de ces différents concepts tels que le concept de soi, l'efficacité, l'estime de soi, l'efficacité personnelle, l'efficacité personnelle en milieu scolaire et l'efficacité personnelle des enseignants permet de justifier le choix du cadre théorique.

2.1 LE CONCEPT DE SOI, L'EFFICACITÉ, L'ESTIME DE SOI ET L'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Un des concepts apparentés à celui du SEP est le concept de soi. Ce concept est une vision hétérogène de soi-même qui se forme grâce aux expériences vécues et à l'appréciation des personnes qui ont de l'importance aux yeux de l'individu (Bandura, 2007). Les études sur le concept de soi s'intéressent à un soi global, contrairement au concept d'efficacité personnelle qui fait référence à des domaines spécifiques. Il importe également de faire la distinction entre le concept d'efficacité personnelle et le concept d'efficacité. Le premier fait référence aux jugements personnels qu'un individu se porte par rapport à ses aptitudes personnelles, tandis que le deuxième fait référence aux aptitudes que l'individu possède réellement (Montcalm, 1999). De plus, il est important de souligner la différence entre le concept d'efficacité personnelle et celui de l'estime de soi puisqu'ils sont souvent considérés interchangeables. L'estime de soi fait référence à la croyance d'un individu en sa valeur personnelle (Bandura, 2007). Par exemple, un individu peut avoir un SEP faible dans une certaine tâche (il se sent inefficace) sans que son estime de soi soit affaiblie, puisque l'individu n'alloue pas de valeur personnelle dans cette tâche. Une

forte estime de soi ne garantit pas de bonnes performances puisqu'elle n'affecte pas nécessairement la performance ni les objectifs personnels. Il faut plutôt avoir un fort SEP pour débiter et persévérer dans une tâche dans le but de réussir (Bandura, 2007).

2.2 LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE SELON BANDURA (2007)

Bandura (2007) définit le SEP comme étant : « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». Le SEP correspond à des croyances d'efficacité dans des domaines distincts. Par exemple, le SEP d'un enseignant peut différer selon le niveau scolaire des élèves auxquels il enseigne. Cependant, malgré le fait que les individus possèdent toutes les aptitudes nécessaires pour réussir une tâche, cela ne veut pas dire qu'ils obtiendront une performance optimale. Ainsi, le SEP n'est pas lié à la qualité des aptitudes qu'un individu possède réellement, mais plutôt ce qu'il croit qu'il peut faire avec celles qu'il possède.

Un des points majeurs de ce concept est que le SEP a une influence sur la performance. En effet, Bandura (2007) défend qu'un individu qui possède un niveau adéquat d'aptitudes et un fort SEP aura une meilleure performance lors d'une tâche qu'un individu possédant un SEP plus faible, bien que ce dernier possède aussi des aptitudes adéquates. Ainsi, le SEP aurait une influence sur les performances, peu importe les aptitudes réelles en présence. De plus, un individu possédant toutes les aptitudes pour une tâche peut avoir une très faible performance s'il se retrouve dans une situation où il ne croit pas pouvoir réussir. Bref, pour obtenir une bonne performance, les individus doivent posséder à la fois les aptitudes nécessaires et un fort SEP.

Le modèle du SEP de Bandura est multidimensionnel et comprend deux variables qui motivent le comportement: les croyances d'efficacité et l'attente de résultat (figure 2.1). Les croyances d'efficacité sont les idées qu'un individu se fait par

rapport à son aptitude à performer lors d'une tâche et l'attente de résultat est l'idée qu'un individu se fait sur la conséquence positive ou négative probable d'une action (Bandura, 2007). Par exemple, un stagiaire en éducation physique qui croit avoir de la difficulté avec la gestion de classe (croyances d'efficacité faible) imagine que si son enseignant associé quitte la classe, il perdra le contrôle du groupe (attente de résultat/performance).

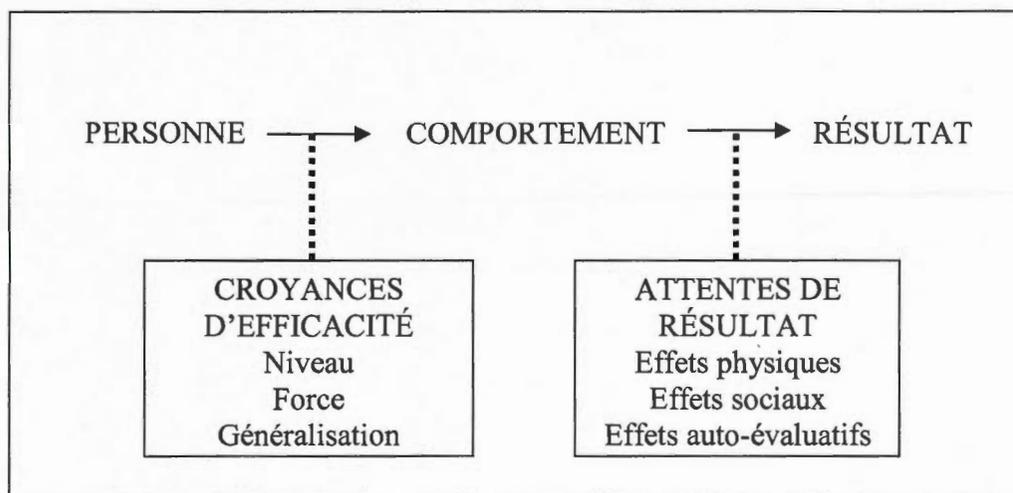


Figure 2.1 : Modèle multidimensionnel du concept d'efficacité personnelle tiré de la théorie sociale cognitive (Bandura, 2007).

Tiré de : Bandura, A. 2007. *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck, p. 39.

Les attentes de résultats sont divisées en trois catégories qui représentent trois façons dont elles peuvent prendre forme. Des réponses positives à chaque réponse servent d'incitateurs de comportement et les réponses négatives servent de désincitateurs¹. Les trois catégories sont les effets physiques, les effets sociaux et les effets de l'auto-évaluation. Des expériences sensorielles plaisantes sont un exemple d'effet physique positif et l'expérience de douleur physique est un exemple d'effet négatif. Les manifestations d'autrui d'approbation ou de reconnaissance sont des exemples d'effets sociaux positifs et la désapprobation ou le rejet social sont des exemples d'effets sociaux négatifs. Enfin, l'autosatisfaction après une

¹ Terme utilisé par Lecompte, J., traducteur du livre *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* de Bandura, A. (2007) qui désigne l'antonyme du terme incitateur.

performance jugée réussie est un effet d'auto-évaluation positif d'un comportement personnel et l'autocritique est un effet d'auto-évaluation négatif.

Bref, pour avoir une performance optimale, l'individu doit non seulement posséder les aptitudes nécessaires, mais il doit avoir de fortes croyances d'efficacité et il doit imaginer un résultat positif à la suite d'une tâche. Les fortes croyances d'efficacité ainsi que les attentes de résultats positifs permettent de développer un fort SEP.

2.3 INFLUENCE DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE SUR LA MOTIVATION ET LE STRESS

Le SEP agit sur la motivation. Les échecs ou les mauvaises performances obtenues ont un impact sur le SEP. Elles peuvent causer des pensées perturbatrices qui ruinent les efforts et démotivent la personne. À l'inverse, les personnes qui ont un fort SEP dans un domaine donné entameront des tâches difficiles en se donnant le défi de réussir. Selon Bandura (2007), les personnes ayant un fort SEP performant mieux puisqu'elles restent impliquées dans la tâche plus longtemps, utilisent un raisonnement stratégique face aux difficultés et attribuent les échecs à un manque d'effort de leur part. Elles se fixent des objectifs plus élevés et sont plus persévérantes. La motivation a également un impact important sur l'engagement initial dans une activité ainsi que dans l'effort fourni durant l'activité et dans la persévérance face aux difficultés rencontrées durant l'activité (Meyer et Velhiac, 2004). La motivation est essentiellement produite de façon cognitive puisqu'afin de maintenir sa motivation, l'individu doit faire une prévision des résultats anticipés. Les individus se motivent en élaborant des croyances de ce qu'ils peuvent faire pour ensuite anticiper les probabilités de résultats positifs (Bandura, 2007). Les croyances, qui correspondent au SEP qu'ils ont pour accomplir une certaine tâche ou qu'ils ont dans un certain domaine, motivent les individus.

De plus, le SEP a une influence sur la santé et sur la gestion du stress. Les individus ayant un fort SEP sont en mesure de mieux gérer leur stress et sont moins vulnérables à la dépression. Ces individus croient qu'ils peuvent exercer un contrôle

sur les agents de stress dans leurs vies (Lecompte, 2004). Le SEP a aussi un effet sur le stress au travail. Plus l'individu a un SEP faible, plus il aura tendance à être stressé au travail, ce qui pourrait conduire à un épuisement professionnel (Schwarzer et Hallum, 2008).

2.4 FORMATION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Le SEP se bâtit d'après le traitement cognitif de l'information tirée de quatre principales sources placées en ordre d'importance : 1) l'expérience active de maîtrise, 2) les expériences vicariantes, 3) la persuasion verbale et 4) les états physiologiques et émotionnels des individus. Le SEP se forge grâce à l'intégration cognitive de l'information à la suite d'une situation.

2.4.1 L'EXPÉRIENCE ACTIVE DE MAÎTRISE

Les expériences vécues par les individus sont ce que Bandura appelle les expériences actives de maîtrise. Celles-ci sont les sources d'information les plus influentes sur le développement du SEP puisqu'elles permettent à l'individu de découvrir s'il a les aptitudes pour réussir une tâche. Une bonne performance après une expérience vécue permet de construire un SEP fort. Cependant, un échec peut facilement l'amoinrir, surtout si le SEP de l'individu n'est pas complètement établi avant l'expérience vécue. Il est important de savoir que le simple fait de vivre un succès après une expérience active n'augmentera pas automatiquement le SEP. Le SEP se construit après un traitement de l'information lors d'une performance dans une tâche donnée. La performance en soi n'a pas d'impact direct sur le SEP, mais c'est plutôt la perception de l'individu suite au traitement de l'information après la performance qui joue un rôle déterminant sur le développement de son SEP.

2.4.2 L'EXPÉRIENCE VICARIANTE

Les expériences vicariantes, que Bandura appelle aussi modelage, correspondent à des comparaisons de réalisations avec autrui lors d'expériences où il est difficile de s'auto-évaluer selon sa propre performance. Par exemple, lors d'un stage en dyade, un stagiaire peut avoir tendance à comparer les rétroactions qu'il reçoit de son enseignant associé aux rétroactions que son collègue stagiaire reçoit de l'enseignant associé afin d'avoir une idée de sa propre valeur. La comparaison entre sa performance et celle des autres devient alors la source d'information la plus pertinente pour établir son SEP. Le SEP d'une personne aura tendance à augmenter si sa performance est supérieure à celle du groupe. En revanche, être sous la moyenne aura tendance à le faire baisser. Il faut noter que les individus se comparent habituellement à des individus semblables à eux, comme des camarades de classe ou des collègues de travail. De cette façon, il est plus facile d'utiliser la comparaison pour faire un diagnostic de son propre talent. En effet, un individu qui voit son collègue avoir du succès se persuade que lui aussi aura du succès, ce qui aura pour effet d'augmenter son SEP. Au contraire, si des personnes jugées d'un même niveau de compétences que soi échouent lors de certaines tâches, l'individu aura tendance à croire que lui aussi échouera et cela aura une influence négative sur son SEP. Enfin, si une personne croit que ses collègues sont différents de lui, il n'aura pas tendance à se comparer à eux et son SEP ne sera pas affecté.

2.4.3 LA PERSUASION VERBALE

La persuasion verbale, que Bandura (2007) appelle également du feedback de performance, consiste à recevoir des rétroactions de notre entourage par rapport à nos propres capacités, de se faire convaincre par une tierce personne de sa propre efficacité dans un domaine précis. La persuasion verbale peut aider une personne à fournir un effort supplémentaire lors d'une tâche, à maintenir l'effort plus longtemps et à l'aider à confronter des difficultés, ce qui aura un effet direct sur la construction ou le maintien de son SEP. La persuasion verbale aura un effet bénéfique maximum

si les individus croient préalablement pouvoir produire certaines actions et si le feedback est donné lorsque le SEP de l'individu commence à se développer. De plus, la persuasion verbale n'augmentera pas directement le SEP, mais celui-ci se formera plus rapidement s'il est combiné à des expériences positives. Toutefois, seules les rétroactions provenant d'une personne significative auront un impact sur le SEP.

2.4.4 LES ÉTATS PHYSIOLOGIQUES ET ÉMOTIONNELS

La quatrième façon de développer le SEP d'une personne se fait lorsqu'un individu interprète son état physiologique et émotionnel durant une tâche. Les individus se basent en partie sur l'information somatique qu'ils reçoivent pour déterminer leur performance ou leur niveau d'aise lors d'une tâche. Ces types d'indicateurs sont spécialement utilisés dans des domaines relatifs aux activités physiques, à la santé et à la gestion du stress. Les gens ont tendance à attribuer l'activation de certaines réponses physiologiques au stress comme étant un signe de faiblesse ou de dysfonctionnement, donc s'ils en ressentent durant une tâche, ceci peut avoir un effet négatif sur leur SEP. En effet, les gens ont tendance à croire qu'ils auront du succès s'ils ne sont pas dérangés par l'activation physiologique lorsqu'ils sont tendus. De plus, les individus ont tendance à interpréter leur fatigue ou leurs douleurs comme des lacunes physiques qui engendront un sentiment d'inefficacité. Bref, pour aider à augmenter ou à maintenir son SEP, une personne doit diminuer son niveau de stress négatif et elle doit modifier l'interprétation de son état corporel. Le SEP d'un individu est donc fortement influencé par les expériences actives vécues tout au long de sa construction; par l'expérience vicariante qui permet à l'individu de se comparer aux autres, semblables à lui, pour connaître sa propre valeur; par la persuasion verbale, qui d'un œil extérieur, le convainc qu'il est compétent; et par l'interprétation de son état physiologique et émotionnel durant une tâche.

2.5 L'EFFICACITÉ PERSONNELLE EN MILIEU SCOLAIRE

Le SEP peut aussi expliquer une partie de la réussite scolaire, car il a une influence sur le développement des compétences cognitives des apprenants. Les études de Schunk (1996), dans le domaine du SEP des élèves en milieu scolaire, révèlent que les pairs ayant de bonnes performances ont une influence sur le SEP des autres élèves puisque ceux-ci croient que si leurs camarades de classe sont capables de réussir, ils devraient l'être également. De plus, le SEP des apprenants a tendance à augmenter si l'élève perçoit son progrès ou s'il est confiant qu'il verra du progrès s'il met plus d'efforts. Dans cette perspective, afin de maintenir une forte motivation des élèves et de développer leur SEP, il est important de combiner un objectif à long terme à plusieurs sous-objectifs à plus court terme qui donneront des résultats immédiats.

Le SEP a un effet sur l'apprenant tout au long de son cheminement scolaire. Les apprenants ayant un fort SEP réussissent mieux lors de leurs parcours aux études supérieures que ceux ayant des doutes envers leurs capacités intellectuelles (Lecompte, 2004). En effet, Lent et al. (1986, 1987) ont démontré que l'étude du SEP dans le domaine scolaire et dans le domaine du choix de carrière s'avère très pertinent. Selon leurs études, le SEP a une influence sur le choix du domaine de formation ainsi que sur le degré d'effort que l'apprenant fournira. Enfin, Wood et Locke (1987) et Lent et al. (1986, 1987) ont démontré que le SEP a un impact sur les performances académiques. Les étudiants ayant un fort SEP tendent à avoir de meilleurs résultats scolaires et à faire preuve de plus de persévérance dans leur domaine de formation.

2.5.1 LE CHOIX DE CARRIÈRE

Le SEP n'a pas seulement une influence sur les apprentissages et la réussite scolaire, son impact est grand dans le choix de carrière et dans la progression de la carrière des individus (Lecompte, 2004). En effet, le SEP aide les individus à

déterminer les options de carrière ou les domaines d'études qui s'offrent à eux selon leurs croyances personnelles en leurs capacités (Lent et al., 1986, 1987). En plus d'influencer le choix de carrière, il a aussi un impact sur l'intérêt pour une profession en particulier, la motivation à suivre un cheminement scolaire qui permet d'atteindre cette profession ainsi que la persévérance et le succès dans le domaine choisi. À titre d'exemple, les élèves ayant un fort SEP dans le domaine scolaire ont tendance à se diriger vers des carrières scientifiques, éducatives, littéraires ou médicales. De l'autre côté, un faible SEP dans le domaine scolaire entraîne souvent les élèves à s'orienter vers des métiers plus manuels (Lecompte, 2004).

2.6 L'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ENSEIGNANTS

Plusieurs auteurs ont développé une application du concept du SEP de Bandura (2007) dans le domaine de l'enseignement qu'ils ont nommé : le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (Armor et al., 1976; Dembo et Gidson, 1985; Denham et Michael, 1981; Melby, 2001). Cette nouvelle application a été développée en se basant sur le modèle multidimensionnel de Bandura (figure 2.2). Rappelons que dans son modèle, Bandura propose que le comportement soit influencé par deux variables, soit les croyances d'efficacité et l'attente de résultat (outcome expectancy). Le SEP des enseignants comporte également deux dimensions : le sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant² (teacher efficacy) et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (personal teaching efficacy). La première dimension fait référence à la croyance que les enseignants en général peuvent avoir une influence sur l'apprentissage des élèves malgré leur historique familial, leur statut socioéconomique et certains facteurs scolaires. Dans cette application en enseignement, le sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant (teacher efficacy) renvoie à l'attente de résultat (outcome expectancy) du SEP de Bandura (2007). La deuxième dimension fait référence à la conviction personnelle de l'enseignant en sa capacité à être un agent de changement efficace.

² Traduction tirée de Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors-série*, p. 59-90.

Le SEP des enseignants (personal teaching efficacy) fait référence aux croyances d'efficacité d'un individu, tel que décrit dans le concept du SEP de Bandura (Melby, 2001).

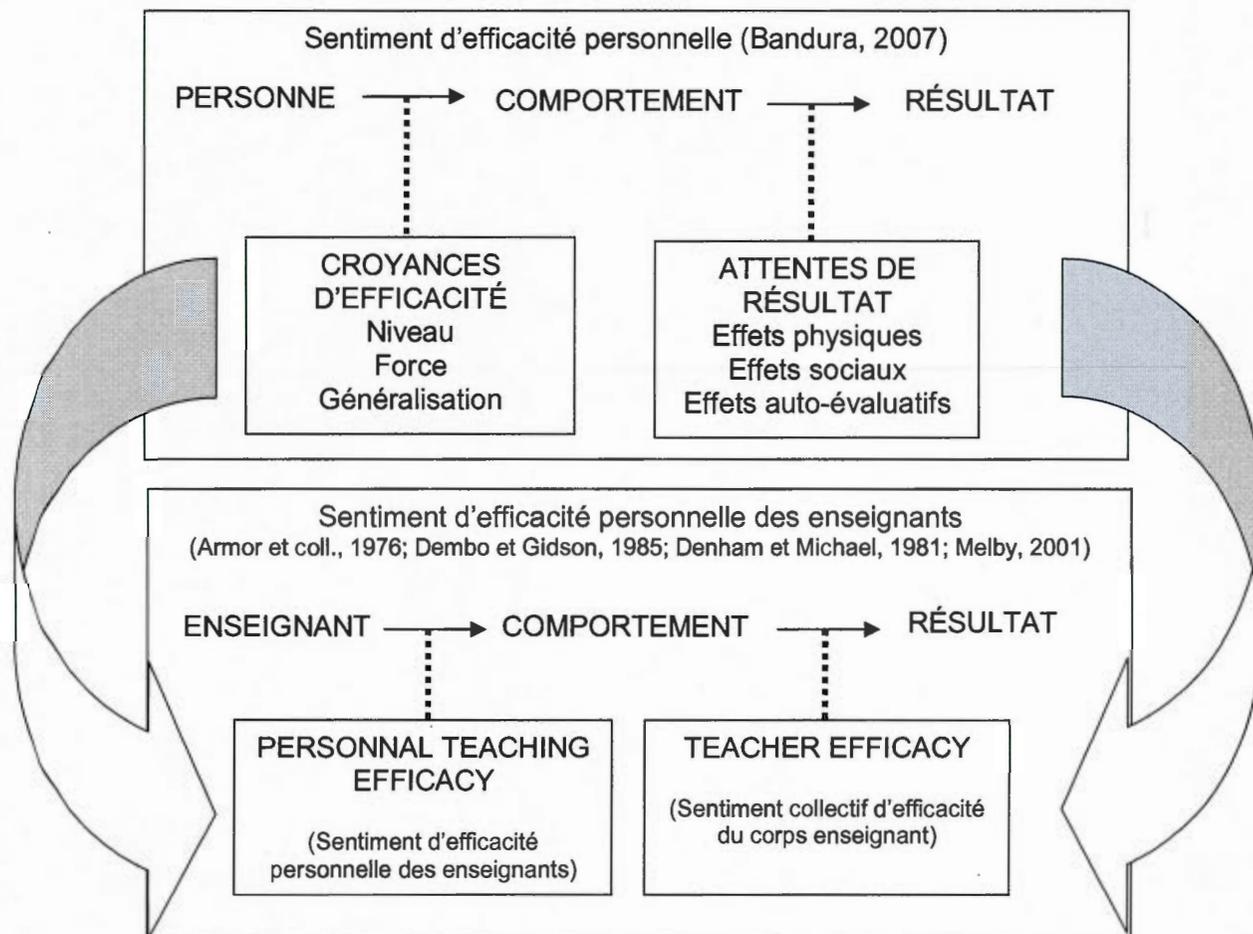


Figure 2.2 : Application du SEP dans le domaine de l'éducation.
Tiré de : Bandura, A. 2007. *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*.
Bruxelles: De Boeck, p. 39.

Plusieurs recherches (Coladarci, 1992; Hoy et Woolfolk, 1990; Melby, 2001) ont démontré que le SEP des enseignants a une influence sur leurs comportements. Coladarci (1992) a mené une étude qui a permis de démontrer que le SEP des enseignants prédit, en partie, le niveau d'engagement dans la profession enseignante. Les résultats de cette recherche ont démontré que parmi les huit variables indépendantes choisies pour tenter de déterminer celle qui prédit le plus le

niveau d'engagement dans la profession (1- le sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant (teacher efficacy), 2- le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (personal teaching efficacy), 3- le climat de l'école, 4- la relation avec le directeur de l'école, 5- le ratio professeur-élèves, 6- le salaire, 7- les années d'expérience et 8- le sexe de l'individu), les deux variables les plus influentes sont le sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant (teacher efficacy) et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (personal teaching efficacy).

Melby (2001) a démontré que les enseignants ayant un faible SEP éprouvent de la frustration lorsque les élèves ne se comportent pas adéquatement. De plus, ils éprouvent de la gêne qui augmente leur niveau de stress, lorsqu'un visiteur est dans leur classe et que les élèves ne se comportent pas bien. Ils se sentent souvent coupables si les élèves ont des problèmes de comportement et ils se sentent peu confiants en matière de gestion de classe. À l'inverse, il a démontré que les enseignants ayant un fort SEP ont moins tendance à donner des punitions négatives ou sévères aux élèves et ils ont tendance à davantage apprécier la présence des élèves présentant des besoins particuliers dans leur classe. En outre, Melby (2001) souligne que les enseignants ayant un faible SEP étaient majoritairement des enseignants qui avaient peu d'années d'expérience en enseignement.

Enfin, spécifiquement dans le domaine de l'éducation physique, Martin et al. (2008) et Martin et Kulinna (2003, 2005) rapportent que les éducateurs physiques ayant un fort SEP ont tendance à utiliser et à développer des meilleures stratégies de résolution de problèmes et des meilleures méthodes d'enseignement. Ces éducateurs physiques tendent également à mieux gérer leurs émotions, ont une attitude plus positive, se sentent plus en contrôle et tendent à persévérer malgré des difficultés ou des échecs. Dans une autre étude, Martin et al. (2001) ont démontré que les éducateurs physiques qui ont un fort SEP en enseignement de l'éducation physique planifient des cours plus actifs, et ce, malgré le manque d'espace ou le manque de matériel et qu'ils se sentent plus confiants en leur habileté à motiver et à maintenir la motivation des élèves qui n'aiment pas le cours d'éducation physique.

Enfin, ils encouragent davantage les élèves, aident davantage les élèves en difficultés et questionnent davantage les élèves afin de les engager dans une discussion, ce qui a pour effet d'accroître leurs apprentissages.

2.7 QUESTIONS DE RECHERCHE

Le SEP a été retenu comme cadre théorique pour cette recherche puisqu'il s'agit d'un concept largement utilisé en psychologie et en éducation pour étudier différents phénomènes cognitifs humains (Bandura, 2007; Lecompte, 2004; Melby, 2001; Schunk, 1996). En effet, il a été démontré que le SEP peut être un indicateur de l'apprentissage, de la persévérance, de l'engagement initial dans une tâche et du maintien de l'engagement au cours de la tâche, de la performance, de la motivation, de la gestion du stress, de la réussite scolaire, du choix de carrière ainsi que de l'engagement dans un domaine choisi. Ayant démontré qu'un fort SEP a un impact positif sur tous ces comportements humains, il semble approprié d'utiliser ce concept lié à la théorie sociale cognitive dans le cadre de la présente recherche. La mesure du SEP semble une voie efficace pour décrire l'évolution du développement professionnel des stagiaires durant le stage en enseignement de l'éducation physique ainsi que pour connaître les rôles que s'attribuent les enseignants associés qui soutiennent le développement du SEP des stagiaires. Les avancées scientifiques en lien avec ce concept indiquent qu'il semble primordial que le stage en enseignement soit un endroit qui favorise le soutien du développement du SEP chez les stagiaires en formation initiale en vue de leur entrée sur le marché du travail.

Les différents constats présentés dans la problématique ainsi que dans le cadre théorique permettent de formuler deux questions de recherche ainsi que huit sous-questions de recherche :

- 1) Est-ce que le stage en enseignement de l'éducation physique permet aux stagiaires de se sentir plus compétents ?

Sous-questions de recherches :

- a. Est-ce que le stage en enseignement de l'éducation physique permet aux stagiaires de 1^{ère} année et aux stagiaires de 4^e année de se sentir plus compétents ?
 - b. Est-ce que le stage en enseignement de l'éducation physique permet aux stagiaires femmes et aux stagiaires hommes de se sentir plus compétents ?
 - c. Est-ce que le stage en enseignement de l'éducation physique permet aux stagiaires femmes de 1^{ère} année et aux stagiaires hommes de 1^{ère} année de se sentir plus compétents ?
 - d. Est-ce que le stage en enseignement de l'éducation physique permet aux stagiaires femmes de 4^e année et aux stagiaires hommes de 4^e année de se sentir plus compétents ?
 - e. Existe-t-il une différence entre le changement du SEP des stagiaires de 1^{ère} année et celui des stagiaires de 4^e année ?
 - f. Existe-t-il une différence entre le changement du SEP des stagiaires femmes et celui des stagiaires hommes ?
 - g. Existe-t-il une différence entre le changement du SEP des stagiaires femmes de 1^{ère} année et celui des stagiaires hommes de 1^{ère} année ?
 - h. Existe-t-il une différence entre le changement du SEP des stagiaires femmes de 4^e année et celui des stagiaires hommes de 4^e année ?
- 2) Quels rôles s'attribuent des enseignants associés dont les stagiaires ont augmenté ou maintenu leur SEP durant le stage ?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le but de la recherche est de décrire l'évolution du SEP durant le stage en enseignement de l'éducation physique et de décrire les rôles que s'attribuent les enseignants associés qui soutiennent le développement du SEP des stagiaires. Ce chapitre présente en détail les éléments qui se rapportent à la méthodologie : 1) l'approche méthodologique, 2) la planification détaillée de la recherche, 3) le devis de recherche, 4) les outils de recherche, 5) les efforts pour limiter les facteurs de biais, 6) les aspects déontologiques et consentement et 7) l'analyse des données.

3.1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, le type de méthodologie mixte a été privilégié. Tel que décrit par Caracelli et Greene (1993) et Tashakkori et Teddie (2009), il s'agit d'une méthodologie quantitative jumelée à une méthodologie qualitative. Dans le cadre de la recherche, les données quantitatives ont permis de répondre à la première question de recherche, soit de décrire l'évolution du SEP durant le stage en enseignement de l'éducation physique. Les données qualitatives ont permis de répondre à la deuxième question de recherche, soit de connaître les rôles que s'attribuent les enseignants associés qui soutiennent le développement du SEP des stagiaires.

3.2. PLANIFICATION DÉTAILLÉE DE LA RECHERCHE

3.2.1. POPULATION

Deux populations sont à l'étude pour la recherche. La première regroupe des étudiants du programme de baccalauréat d'intervention en activité physique (profil

enseignement de l'éducation physique et à la santé) de l'UQAM qui ont réalisé leur stage à l'hiver 2011. La deuxième population regroupe les enseignants associés qui ont reçu des stagiaires à la même session. Dans le cadre de la présente recherche, les deux populations ne seront pas comparées l'une à l'autre. La recherche s'intéresse aux stagiaires et aux enseignants associés qui sont jumelés aux stagiaires et tente plutôt de mettre en lien la perception des enseignants associés avec le SEP de leurs stagiaires.

3.2.2. ÉCHANTILLON

Pour les étudiants, l'échantillonnage a été fait de façon non aléatoire sur une base volontaire. L'échantillon est formé de 71 étudiants du programme d'intervention en activité physique (profil enseignement de l'éducation physique et à la santé) qui ont effectué leur stage I ou leur stage IV à la session d'hiver 2011 sur un total de 105 étudiants. Tous les étudiants de l'étude proviennent de l'Université du Québec à Montréal et étaient en 1^{ère} (n = 47) ou 4^e (n = 24) année de formation au moment de la collecte des données sur un total de 63 étudiants en 1^{ère} année et 42 étudiants en 4^e année. L'échantillon regroupe 31 femmes (21 en 1^{ère} année et 10 en 4^e année) et 40 hommes (26 en 1^{ère} année et 14 en 4^e année). Le stage I est le premier stage de la formation initiale et a lieu à la fin de la première année du programme. Il est d'une durée de quatre semaines et il se déroule en dyade dans un milieu scolaire primaire avec l'accompagnement d'un enseignant associé. Le stage IV est le stage final qui se déroule à la dernière année du programme. Il est d'une durée de huit semaines et se déroule en solo dans un milieu scolaire secondaire avec l'accompagnement d'un enseignant associé. Tous les étudiants de l'étude ont fait leur stage dans une école primaire ou secondaire de la région du grand Montréal, comprenant la Rive-Nord et la Rive-Sud de Montréal.

Seuls les étudiants en cheminement régulier ont participé à l'étude. Pour des raisons de logistique, les étudiants qui ont fait leur stage en dehors de la province du Québec n'ont pas fait partie à l'étude. Également, les étudiants qui ont effectué un stage en emploi n'étaient pas éligibles à l'étude puisque ces étudiants ne sont pas

accompagnés par un enseignant associé. Finalement, les étudiants qui ne suivent pas le cheminement régulier du programme n'ont pas fait partie de l'étude vu leur parcours différent et vu leur plus grande expérience en enseignement dû à de nombreuses occasions de suppléances qu'ils ont possiblement vécues.

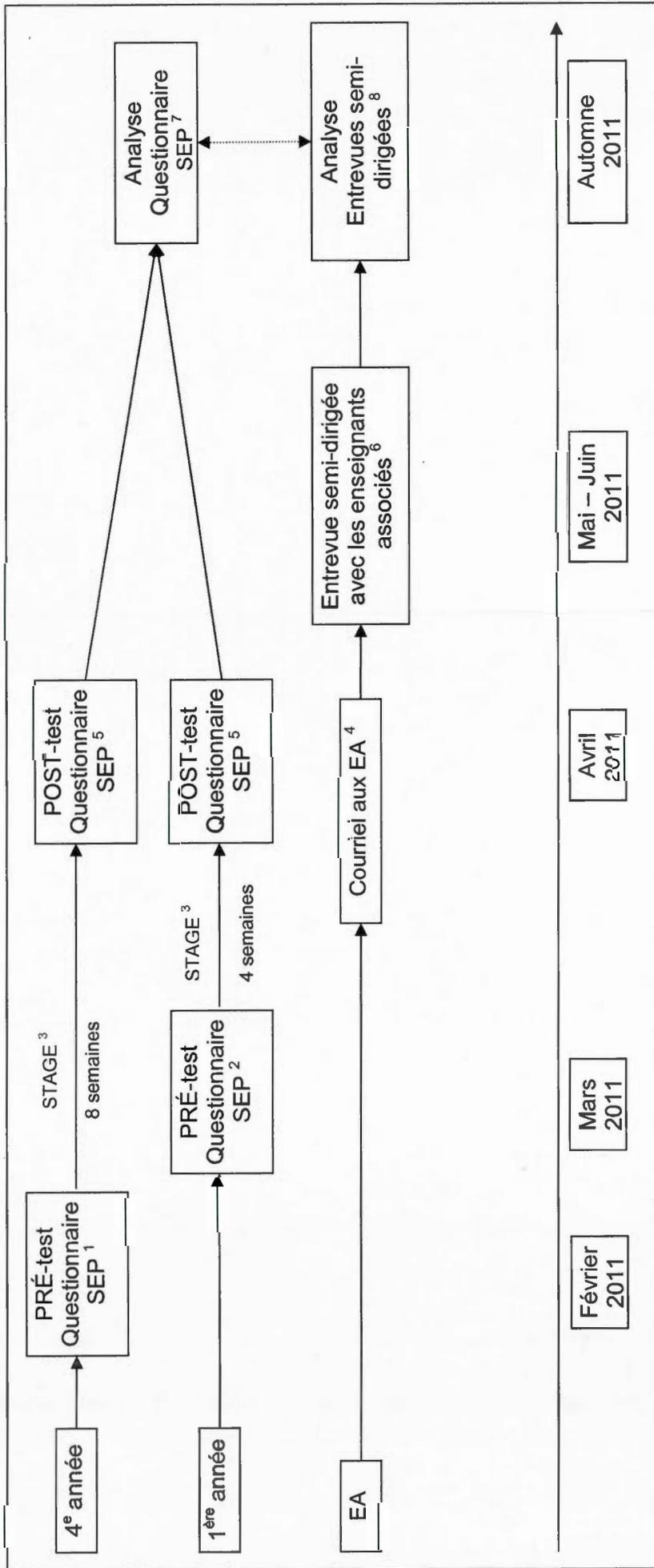
Pour leur part, les enseignants associés ont été sollicités pour connaître les rôles qu'ils s'attribuent dans le cadre de leur fonction d'accompagnateur de stagiaires (n=7). Afin de faire le lien entre la perception du rôle de l'enseignant associé et le SEP du stagiaire, seuls les enseignants associés qui étaient jumelés à un étudiant qui a participé à l'étude ont été sollicités. Enfin, les enseignants associés jumelés aux étudiants en cheminement particulier ou aux étudiants qui ne participent pas à la recherche n'ont pas été sollicités.

Les limites dues à l'échantillon regroupent la provenance des participants, le domaine d'étude des participants et le nombre de participants. En effet, l'étude a été menée en totalité auprès d'étudiants provenant de l'Université du Québec à Montréal, les participants provenaient exclusivement du domaine de l'éducation physique et le nombre de sujets est restreint, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats de l'étude.

3.3. DEVIS DE RECHERCHE

Les différentes étapes de la collecte des données (figure 3.1) ainsi que les méthodes de collectes des données pour la recherche sont présentées dans cette section.

Figure 3.1 : Devis de recherche



1) En février 2011, les étudiants de 4^e année ont été sollicités lors d'un cours régulier pour remplir le questionnaire sur le SEP qui a servi de pré-test.

2) En mars 2011, les étudiants de 1^{ère} année ont été sollicités lors d'un cours régulier pour remplir le questionnaire sur le SEP qui a servi de pré-test.

3) Les étudiants de 4^e et de 1^{ère} année ont réalisé le stage à la session d'hiver 2011.

4) Les enseignants associés jumelés aux 24 étudiants de 4^e année et aux 47 étudiants de 1^{ère} année qui ont fait le pré-test ont été sollicités par courriel en avril 2011 afin de participer à une entrevue semi-dirigée dans le but d'approfondir les connaissances en lien avec les rôles qu'ils s'attribuent dans le cadre de leur fonction. Deux rappels ont été envoyés par courriel aux enseignants associés en vue de favoriser le recrutement.

5) À la suite du stage, les étudiants de 4^e et de 1^e année ont été de nouveau sollicités lors d'un cours régulier pour remplir le questionnaire sur le SEP qui a servi de post-test. L'objectif de l'utilisation du design pré-test / post-test est de mesurer le changement au niveau du SEP des étudiants à la suite d'un stage.

6) Parmi les enseignants associés sollicités (70 au total), neuf d'entre eux ont répondu au courriel en démontrant un intérêt pour la recherche, mais ont expliqué qu'ils n'avaient pas le temps de participer à l'entrevue et 53 d'entre eux n'ont pas répondu au courriel. Huit enseignants associés ont accepté de participer à la recherche et ont passé l'entrevue semi-dirigée au cours du mois de mai et juin 2011. Au moment de l'entrevue, la chercheure ne connaissait pas le changement du SEP des stagiaires jumelés aux enseignants associés ayant participé à l'étude.

7) La chercheure a classé les étudiants en trois catégories après avoir fait l'analyse du changement du SEP: 1) Augmentation du SEP de l'étudiant à la suite du stage, 2) Absence de changement du SEP de l'étudiant à la suite du stage et 3) Diminution du SEP de l'étudiant à la suite du stage. Afin de classer

les étudiants dans une de ces trois catégories, deux méthodes d'analyses ont été utilisées. Premièrement, la chercheuse a calculé la différence de la moyenne entre le post-test et le pré-test de chaque étudiant pour chacun des construits du questionnaire (12). Cette étape a permis de connaître le changement global du SEP des étudiants. Deuxièmement, la chercheuse a comptabilisé le nombre de compétences professionnelles qui ont augmenté à la suite du stage et le nombre de compétences professionnelles qui ont diminué à la suite du stage. Les étudiants qui ont augmenté leur SEP face à plus de la moitié des compétences professionnelles du référentiel (7/12) ont été considérés comme des étudiants ayant augmenté leur SEP à la suite du stage. Donc, tous les étudiants qui ont soit obtenu un score positif à la suite du calcul de la différence de la moyenne entre le post-test et le prétest et/ou qui ont augmenté leur SEP face à 7 compétences professionnelles et plus du référentiel à la suite du stage ont été classés dans la première catégorie (Augmentation du SEP de l'étudiant à la suite du stage).

8) Les enseignants associés dont les stagiaires ont été classés dans les catégories 1 ou 2 ont été sélectionnés. Un enseignant associé ayant participé à l'entrevue semi-dirigée a été retiré de l'analyse de contenu à la suite de l'analyse du changement du SEP des étudiants puisque le stagiaire qu'il a reçu avait diminué son SEP à la suite du stage.

3.4 OUTILS DE RECHERCHE

3.4.1 LE QUESTIONNAIRE

Plusieurs outils existent pour mesurer le niveau de SEP des individus. Toutefois, certains de ces outils ne respectent pas toutes les recommandations de Bandura (2007) pour la mesure du SEP. Selon Bandura (2007), afin de construire un outil de mesure efficace du SEP, le chercheur doit considérer plusieurs éléments importants. Premièrement, il doit élaborer un questionnaire correspondant à un domaine spécifique et les questions doivent être les plus précises possible. Ainsi, les questionnaires *General Efficacy Scale*, développé par Jerusalem et Schwarzer (1995) et le *General Perceived Self-Efficacy Scale*, développé par

Schwarzer et al. (1996) sont trop généraux pour notre étude. Deuxièmement, Bandura (2007) explique que pour mesurer le SEP, l'échelle de mesure doit être une échelle de type Likert de 100 points, où le 0 signifie « je ne peux pas le faire », le 50 signifie « je suis modérément certain de pouvoir le faire » et où le 100 veut dire « je suis sûr de pouvoir le faire ». L'échelle de 0 à 100 permet une plus grande sensibilité, une plus grande précision et une plus grande fiabilité (Bandura, 2007). Afin de respecter l'échelle de Bandura, ces outils pertinents n'ont pas été utilisés pour notre recherche; le *Teacher Self-Efficacy Scale* par Schwarzer et al. (1999) et le *Self-Efficacy in Teaching Physical Education Under Inclusive Conditions Instrument* par Hutzler et al. (2005). Enfin, un des tests les plus reconnus et les plus utilisés dans le domaine de la formation à l'enseignement est le *Teacher Efficacy Scale* par Gibson et Dembo (1984). Ce questionnaire, *l'Échelle d'auto-efficacité des enseignants*, a été traduit en français par Deaudelin et al. (2001) afin de pouvoir l'utiliser dans un contexte canadien-français. Cependant, malgré que ce questionnaire soit traduit pour une utilisation dans un contexte canadien-français, il ne tient pas compte du référentiel des douze compétences professionnelles des enseignants qui ont été publiées après l'élaboration du test. De plus, nous souhaitons un questionnaire qui tienne compte du contexte spécifique de l'éducation physique.

Le questionnaire du *Sentiment d'efficacité personnelle des étudiants en enseignement de l'éducation physique et à la santé* (Grenier et al., 2012) a été choisi pour la recherche puisqu'il a été précisément développé pour les étudiants en enseignement de l'éducation physique provenant d'une université québécoise et il s'agit, en ce moment, du seul questionnaire francophone qui permet de connaître le niveau du SEP des étudiants en enseignement de l'éducation physique au Québec. Le questionnaire a été développé à partir du référentiel des compétences professionnelles des enseignants, la référence ministérielle pour tous les enseignants du Québec et les items ont été élaborés spécifiquement pour l'éducation physique en se guidant sur les niveaux de maîtrise attendus. Enfin, il a été construit en suivant les recommandations de Bandura (2007) pour la mesure du SEP.

Le questionnaire (annexe 1) regroupe 62 items qui caractérisent chacune des douze compétences professionnelles des enseignants. Puisque le concept du SEP de Bandura (2007) constitue la base théorique pour le questionnaire, l'échelle de mesure suit les recommandations de Bandura (2007), soit une échelle linéaire allant de 0 à 100 points où 0 signifie « je ne peux pas le faire », 50 signifie « je suis modérément certain de pouvoir le faire » et 100 signifie « je suis sûr de pouvoir le faire ». Dans ce questionnaire, le participant peut indiquer le chiffre qui représente le mieux la perception de sa compétence sur l'échelle de 0 à 100 pour chaque item. Finalement, le questionnaire a été validé auprès d'experts et d'une population similaire à l'étude.

La consistance interne des échelles est très bonne et varie entre 0,53 et 0,98 (annexe 3), ce qui permet de croire que les items sont suffisants pour mesurer le niveau du SEP des stagiaires face au référentiel des douze compétences professionnelles des enseignants (Vallerand, 1989). Les scores des alphas de Cronbach permettent de confirmer la pertinence d'utiliser les données des 62 items du questionnaire pour les différentes analyses quantitatives.

3.4.2 ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

Une revue de la littérature indique que les connaissances en lien avec la perception du rôle de l'enseignant associé sont limitées. Aucune étude ne mesure le SEP des étudiants en enseignement de l'éducation physique au regard du rôle que se donne l'enseignant associé. De plus, très peu d'outils permettent de connaître la perception du rôle de l'enseignant associé et malgré ces outils, aucun ne cadre avec le contexte québécois actuel de la formation pratique ni avec le contexte spécifique de l'éducation physique. Enfin, il n'existe pas de cadre théorique permettant de supporter le développement d'un outil de mesure. Vu l'état actuel des connaissances, l'entrevue semi-dirigée a été privilégiée pour la recherche. L'entrevue a permis de développer les connaissances quant à la perception du rôle des enseignants associés face à l'accompagnement de stagiaires ainsi que les rôles qui semblent permettre le soutien du développement du SEP des stagiaires. En effet, l'objectif de l'entrevue semi-dirigée est de faire une description qualitative des rôles que s'attribue

l'enseignant associé afin de tenter de faire ressortir des éléments qui semblent avoir soutenu le développement du SEP de leur stagiaire.

Les entrevues semi-dirigées étaient individuelles afin de permettre aux participants de choisir la date et l'heure qui leur convient pour passer l'entrevue. De plus, le thème abordé, soit la perception du rôle de l'enseignant associé, est un sujet personnel qui demande au participant de faire une réflexion sur son travail. Nous avons choisi de faire les entrevues de façon individuelles afin de favoriser les échanges et la réflexion sur les rôles des enseignants associés et de permettre à la chercheure d'obtenir des renseignements personnels sur les rôles que s'attribuent les enseignants associés.

Les entrevues semi-dirigées ont été faites par téléphone pour plusieurs raisons pratiques. Tout d'abord, l'entrevue téléphonique ne nécessite aucun déplacement permettant ainsi aux participants d'être plus facilement joignables, au moment qui leur convient (Lavrakas, 2009; Thomas et Nelson, 2001). De plus, il a été démontré que les participants ont tendance à davantage répondre à des questions personnelles lors d'entrevue téléphonique puisque le chercheur n'est pas directement face à eux (Thomas et Nelson, 2001). L'entrevue portait sur la perception du rôle des enseignants associés, un sujet personnel pour les enseignants qui assument ce rôle, ce qui permet de croire que l'entrevue par téléphone a aidé les participants à répondre à ce type de questions.

3.4.3 CANEVAS D'ENTREVUE

Le canevas d'entrevue (annexe 2) regroupe six thèmes qui ont été identifiés à l'aide de la littérature. Le canevas a été préparé par consensus entre deux chercheuses, les questions allant du général au particulier. Le premier thème regroupe des questions qui se rapportent à la fonction du stage dans l'ensemble de la formation du stagiaire. Ces questions ont été développées d'après des recherches menées par Gervais et Desrosiers (2001, 2005). Le deuxième thème regroupe les rôles que s'attribuent des enseignants associés durant le stage. Les questions ont été construites à l'aide des recherches de Boudreau (2009, 2001), Desbiens et al. (2009) et Hastings (2004). Le troisième thème regroupe la

formation et les motivations des enseignants associés. Ces questions ont été élaborées en se basant sur des études de Clarke (2001) et Lenzen (2009). Le quatrième thème fait référence à la relation enseignant associé – stagiaire. Les recherches de Connor et Killmer (1995) ainsi que Enz et Cook (1992) ont servi de référence pour la construction de ces questions. Le cinquième thème concerne leur dernière expérience de stage. Les questions de cette section regroupent des questions des quatre premiers thèmes, mais elles se rapportent spécifiquement au dernier stage vécu par l'enseignant associé (session hiver 2011). Finalement, le sixième thème concerne la perception de l'enseignant associé du SEP du stagiaire qu'il a reçu.

3.5 EFFORTS POUR LIMITER LES FACTEURS DE BIAIS

Afin de limiter les biais propres à l'interviewer et de contribuer à la validité interne de la recherche, une seule chercheure a effectué toutes les entrevues à l'aide du canevas préétabli. De plus, la chercheure a fait deux entrevues pilotes avec des éducateurs physiques qui ont déjà accompagné des stagiaires avant de commencer la collecte de données. Également, après chaque groupe de trois entrevues, la chercheure et sa directrice ont vérifié que la chercheure n'influence pas les réponses des participants et qu'elle respecte le canevas d'entrevue. Enfin, au moment de la passation des entrevues, la chercheure ne connaissait pas le changement du SEP des stagiaires qui étaient jumelés aux enseignants associés ayant participé à l'étude.

3.6 ASPECTS DÉONTOLOGIQUES ET CONSENTEMENT

L'approbation éthique a été obtenue auprès du comité d'éthique du département de Kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal (annexe 4). Malgré le fait que cette étude comporte peu de risques pour les participants, des mesures ont été prises afin de s'assurer du bien-être psychologique des participants durant la passation du questionnaire et des entrevues. De plus, toutes les précautions ont été prises afin d'assurer la confidentialité des participants.

La sollicitation des participants a été faite de façon libre et éclairée en précisant qu'ils peuvent abandonner l'étude à n'importe quel moment. Les informations sur le projet ont été transmises à l'intérieur d'un formulaire de consentement (annexes 1 et 2) adressé aux étudiants qu'ils ont lu et signé avant de remplir les questionnaires. Un autre formulaire de consentement a été envoyé par courriel aux enseignants associés avant de passer l'entrevue. Une confirmation par courriel de la lecture du formulaire a été obtenue au moment de fixer un rendez-vous téléphonique pour l'entrevue. Les informations contenues dans les deux formulaires de consentement sont les suivantes : le but de l'étude; les procédures détaillées de la collecte de données; la façon dont l'anonymat et la confidentialité seront assurés; les avantages et les inconvénients de participer à l'étude; l'absence d'impact sur l'évaluation du stage par l'université (pour les étudiants). De plus, puisqu'au moment de l'entrevue, les enseignants associés ne savaient pas que la recherche comportait un volet sur le développement du SEP de leurs stagiaires, ce qui représente un subterfuge, un consentement oral a été obtenu et enregistré à la fin de chaque entrevue, suite à la présentation complète de la recherche. Enfin, la chercheure et sa directrice sont demeurées disponibles pour répondre aux questions des participants concernant l'étude.

Les données sont conservées sous clé au laboratoire d'intervention au département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal. Les données de l'étude ont été utilisées pour la rédaction du mémoire ainsi que pour un article dans une revue scientifique et des présentations lors de congrès. Toutes les données seront détruites deux ans après la dernière publication.

3.7 ANALYSE DES DONNÉES

3.7.1 MÉTHODE D'ANALYSE POUR LES QUESTIONNAIRES

Les données quantitatives recueillies à l'aide du questionnaire ont été analysées par des tests non paramétriques. L'utilisation des tests non paramétriques se justifie par l'échelle ordinale utilisée pour la recherche ainsi que par la taille restreinte de l'échantillon. De plus, afin de procéder aux analyses, les chercheuses ont choisi d'utiliser la moyenne des items pour chaque compétence

professionnelle. La moyenne des items a été privilégiée puisque chaque compétence professionnelle ne regroupe pas le même nombre d'items (de 4 à 15) et que chacune des douze compétences professionnelles présente plus de deux items.

Le test utilisé pour déterminer s'il existe une différence significative entre le pré-test et le post-test est le test de Wilcoxon puisque la recherche analyse les données de deux échantillons appariés (Siegel, 1956). Malgré que l'échelle utilisée pour la recherche soit une échelle de type Likert de 0 à 100, ce test permet de classer les performances suite au « traitement ». En effet, malgré que cette échelle ne permet pas d'avancer que l'étudiant qui a un score de 50 se sent deux fois moins compétent qu'un étudiant qui a un score de 100, ce test permet de classer les scores selon la prémisse que l'étudiant qui a un score 70 se sent plus compétent qu'un étudiant qui a un score de 30. Le test de Wilcoxon a permis de répondre à la question de recherche « Est-ce que le stage en enseignement de l'éducation physique permet aux stagiaires de se sentir plus compétents ? » ainsi qu'aux sous-questions de recherche « Est-ce que le stage en enseignement de l'éducation physique permet aux stagiaires de 1^{ère} année et aux stagiaires de 4^e année de se sentir plus compétents ? » ; « Est-ce que le stage en enseignement de l'éducation physique permet aux stagiaires femmes et aux stagiaires hommes de se sentir plus compétents ? » ; « Est-ce que le stage en enseignement de l'éducation physique permet aux stagiaires femmes de 1^{ère} année et aux stagiaires hommes de 1^{ère} année de se sentir plus compétents ? » et « Est-ce que le stage en enseignement de l'éducation physique permet aux stagiaires femmes de 4^e année et aux stagiaires hommes de 4^e année de se sentir plus compétents ? »

Le deuxième test utilisé est le test de l'U de Mann-Whitney (deux échantillons indépendants). Ce test a d'abord permis de comparer l'influence du stage sur le SEP des stagiaires provenant des deux cohortes ainsi que des stagiaires femmes et hommes. Ce test statistique a permis de répondre aux sous-questions de recherche : « Existe-t-il une différence entre le changement du SEP des stagiaires de 1^{ère} année et celui des stagiaires de 4^e année ? » ; « Existe-t-il une différence entre le changement du SEP des stagiaires femmes et celui des

stagiaires hommes ? » ; « Existe-t-il une différence entre le changement du SEP des stagiaires femmes de 1^{ère} année et celui des stagiaires hommes de 1^{ère} année ? » et « Existe-t-il une différence entre le changement du SEP des stagiaires femmes de 4^e année et celui des stagiaires hommes de 4^e année ? ».

3.7.2 MÉTHODE D'ANALYSE POUR LES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

Afin d'interpréter les résultats provenant des entrevues semi-dirigées auprès des enseignants associés, l'analyse de contenu a été utilisée. Plus spécifiquement, une analyse de contenu modèle mixte a été conduite selon la démarche de L'Écuyer (1990). L'objectif de cette démarche à l'aide du modèle mixte est de premièrement, faire émerger des catégories à partir du contenu manifeste guidé par les objectifs de la recherche et de deuxièmement, de classer le contenu manifeste dans les catégories préalablement établies (cinq catégories de Boudreau et Baria, 1998).

La première étape de cette démarche a été de lire à plusieurs reprises le verbatim dans le but de se familiariser avec le contenu brut pour orienter l'analyse à venir. La deuxième étape a été de découper le matériel en unité de sens plus restreint dans le but de préparer la classification de ces unités de sens dans la prochaine étape. La troisième étape a permis de procéder à la classification des énoncés à l'aide du modèle C : catégories mixtes de L'Écuyer (1990). Cette étape comporte trois sous-étapes qui sont les suivantes : 1) Premiers regroupements des énoncés dans les catégories préexistantes et éventuellement en catégories préliminaires nouvelles. C'est lors de cette première étape que l'émergence d'une nouvelle catégorie est apparue : la transmission du savoir. Cette sous-étape a consisté, dans un premier temps, à classer pour une première fois les unités de sens dans les catégories préexistantes et dans un deuxième temps, à tenter de regrouper pour une première fois les énoncés qui semblent aller ensemble. 2) Révision du placement des énoncés dans les catégories préexistantes ainsi que des nouvelles catégories. 3) Classification finale de tous les énoncés. Enfin, lors de cette dernière sous-étape, l'ensemble des catégories ont été placées définitivement

dans une catégorie préexistante ou dans la nouvelle catégorie à la suite d'une relecture minutieuse.

La classification des énoncés a été faite à l'aveugle par les deux chercheuses de l'étude avec un taux de succès de 87%. Ensuite, les énoncés qui n'ont pas été classés dans la même catégorie par les deux chercheuses ont été classés par consensus.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente l'ensemble des résultats quantitatifs qui permettent de répondre à la question de recherche « Est-ce que le stage en enseignement de l'éducation physique permet aux stagiaires de se sentir plus compétents ? » ainsi qu'aux huit sous questions de recherche. Les résultats qualitatifs de la recherche qui permettent de répondre à la question « Quels rôles s'attribuent des enseignants associés dont les stagiaires ont augmenté ou maintenu leur SEP durant le stage ? » sont présentés sous la forme d'un article à la fin de ce chapitre.

4.1 CHANGEMENT DU SEP DES STAGIAIRES À LA SUITE D'UN STAGE

Le tableau 4.1 présente le changement du SEP des stagiaires face aux douze compétences professionnelles du référentiel à la suite du stage. Ce tableau permet de répondre à la question de recherche : « Est-ce que le stage en enseignement de l'éducation physique permet aux stagiaires de se sentir plus compétents ? »

Tableau 4.1. Changement du SEP à la suite d'un stage (n=71)

No. Compétences professionnelles	Pré-stage		Post-stage		Différence*
	X	(Écart-type)	X	(Écart-type)	
1 - Agir en tant que professionnel ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture	61	(14)	72	(13)	11*
2 - Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement	75	(15)	80	(12)	5*
3 - Concevoir des situations d'enseignement pour les contenus à faire apprendre	63	(17)	72	(16)	9*
4 - Piloter des situations d'enseignement pour les contenus à faire apprendre	73	(15)	80	(9)	7*

5 - Évaluer la progression des apprentissages des élèves	55 (20)	67 (19)	12*
6 - Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe	74 (16)	81 (14)	7*
7 - Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves HDAA	56 (22)	69 (18)	13*
8 - Intégrer les technologies de l'information et des communications	71 (19)	81 (14)	10*
9 - Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves	63 (22)	73 (17)	10*
10 - Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique	59 (25)	71 (19)	12*
11 - S'engager dans une démarche de développement professionnel	67 (17)	80 (11)	13*
12 - Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	78 (15)	88 (9)	10*

* Test de Wilcoxon avec un seuil de signification fixé à 0,05

Les résultats démontrent que le stage a eu un effet positif sur le développement du SEP des stagiaires face à chacune des douze compétences professionnelles des enseignants. Il semble que le stage ait principalement permis de développer le SEP des stagiaires au niveau des compétences professionnelles #1 (agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions); #5 (évaluer la progression des apprentissages des élèves); #7 (adapter ses interventions aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap) et #11 (s'engager dans une démarche de développement professionnel). Les résultats ont également illustré que le stage semble avoir moins développé le SEP des stagiaires face aux compétences professionnelles #2 (communiquer clairement dans la langue d'enseignement); #4 (piloter des situations d'enseignement-apprentissage) et #6 (planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe), malgré que celles-ci aient également augmenté de façon significative à la suite du stage.

4.2 COMPARAISON DU CHANGEMENT DU SEP ENTRE LES STAGIAIRES DE 1^{ÈRE} ANNÉE ET LES STAGIAIRES DE 4^È ANNÉE

Le tableau 4.2 présente le changement du SEP face aux douze compétences professionnelles chez les stagiaires de 1^{ère} année et les stagiaires de 4^e année ainsi que la comparaison du changement du SEP des deux cohortes à la suite du stage. Ce tableau permet de répondre aux sous-questions de recherche : « Est-ce que le stage en enseignement de l'éducation physique permet aux stagiaires de 1^{ère} année et aux stagiaires de 4^e année de se sentir plus compétents ? » et « Existe-t-il une différence entre le changement du SEP des stagiaires de 1^{ère} année et celui des stagiaires de 4^e année ? ».

Tableau 4.2. Comparaison du changement du SEP entre les stagiaires de 1^e (n = 47) et 4^e année (n = 24)

No. Compétences professionnelles	Valeur moyenne		Différence		
	Pré	Post	Pré-post	1e 4e	
1 - Agir en tant que professionnel ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture	1 ^e	57	69	12 *	5
	4 ^e	71	78	7 *	
2 - Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement	1 ^e	71	77	6 *	2
	4 ^e	84	88	4 *	
3 - Concevoir des situations d'enseignement pour les contenus à faire apprendre	1 ^e	57	67	10 *	4
	4 ^e	76	82	6 *	
4 - Piloter des situations d'enseignement pour les contenus à faire apprendre	1 ^e	67	78	11 *	10 **
	4 ^e	83	84	1	
5 - Évaluer la progression des apprentissages des élèves	1 ^e	48	61	13 *	2
	4 ^e	68	79	11 *	
6 - Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe	1 ^e	68	79	11 *	9 **
	4 ^e	84	86	2	
7 - Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves HDAA	1 ^e	49	65	16 *	9
	4 ^e	69	76	7	
8 - Intégrer les technologies de l'information et des communications	1 ^e	70	79	9 *	-1
	4 ^e	74	84	10 *	

9 - Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves	1 ^e	59	70	11 *	2
	4 ^e	72	81	9 *	
10 - Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique	1 ^e	53	65	12 *	2
	4 ^e	71	81	10 *	
11 - S'engager dans une démarche de développement professionnel	1 ^e	63	77	14 *	2
	4 ^e	75	87	12 *	
12 - Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	1 ^e	73	84	11 *	5
	4 ^e	88	94	6	

* Test de Wilcoxon avec un seuil de signification fixé à 0,05

** Test de Mann-Whitney avec un seuil de signification fixé à 0,05

Les stagiaires de 1^{ère} année ont connu une augmentation significative de leur SEP à la suite du stage pour l'ensemble des compétences professionnelles du référentiel. Les compétences #1 (agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions); #5 (évaluer la progression des apprentissages des élèves); #7 (adapter ses interventions aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap) et #11 (s'engager dans une démarche de développement professionnel) sont les compétences professionnelles qui ont augmenté le plus et les compétences #2 (communiquer clairement dans la langue d'enseignement) et #8 (intégrer les TIC dans son enseignement) sont celles qui ont augmenté le moins.

De leur côté, les stagiaires de 4^e année illustrent une augmentation significative de leur SEP à la suite du stage face à neuf des douze compétences professionnelles. Les compétences #5 (évaluer la progression des apprentissages des élèves); #8 (intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) dans son enseignement) et #11 (s'engager dans une démarche de développement professionnel) sont celles qui ont connue les plus grandes augmentations et les compétences #2 (communiquer clairement dans la langue d'enseignement), #3 (concevoir des situations d'enseignement-apprentissage et d'évaluation) et #12 (agir de façon éthique et responsable) sont celles qui en ont connu le moins.

Les résultats démontrent également que les stagiaires de 1^{ère} année ont davantage augmenté leur SEP que les stagiaires de 4^e année à la suite du stage face à la compétence professionnelle #4 (piloter des situations d'enseignement-apprentissage) ainsi que face à la compétence professionnelle #6 (planifier, organiser et superviser le mode du fonctionnement du groupe-classe).

4.3 COMPARAISON DU CHANGEMENT DU SEP ENTRE LES STAGIAIRES FEMMES ET LES STAGIAIRES HOMMES

Le tableau 4.3 présente le changement du SEP face aux douze compétences professionnelles chez les stagiaires femmes et les stagiaires hommes ainsi que la comparaison du changement du SEP des stagiaires des deux sexes à la suite du stage. Ce tableau permet de répondre aux sous-questions de recherche : « Est-ce que le stage en enseignement de l'éducation physique permet aux stagiaires femmes et aux stagiaires hommes de se sentir plus compétents ? » et « Existe-t-il une différence entre le changement du SEP des stagiaires femmes et celui des stagiaires hommes ? ».

Tableau 4.3. Comparaison du changement du SEP entre les femmes (n = 31) et les hommes (n = 40)

No. Compétences professionnelles	Valeur moyenne		Différence		F H
	Pré	Post	Pré-post		
1 - Agir en tant que professionnel ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture	F	58	71	13 *	3
	H	64	74	10 *	
2 - Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement	F	73	80	7 *	3
	H	77	81	4 *	
3 - Concevoir des situations d'enseignement pour les contenus à faire apprendre	F	60	72	12 *	5
	H	66	73	7 *	
4 - Piloter des situations d'enseignement pour les contenus à faire apprendre	F	72	81	9 *	3
	H	73	79	6 *	
5 - Évaluer la progression des apprentissages	F	47	65	18 *	10 **

des élèves	H	61	69	8 *	
6 - Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe	F	72	80	8 *	1
	H	75	82	7 *	
7 - Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves HDAA	F	51	70	19 *	10 **
	H	59	68	9 *	
8 - Intégrer les technologies de l'information et des communications	F	67	81	14 *	9 **
	H	75	80	5 *	
9 - Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves	F	58	74	16 *	10 **
	H	67	73	6 *	
10 - Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique	F	53	69	16 *	7
	H	63	72	9 *	
11 - S'engager dans une démarche de développement professionnel	F	64	82	18 *	7
	H	69	80	11 *	
12 - Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	F	76	87	11 *	7
	H	80	88	8 *	

* Test de Wilcoxon avec un seuil de signification fixé à 0,05

** Test de Mann-Whitney avec un seuil de signification fixé à 0,05

Un changement significatif au niveau du SEP des stagiaires femmes a été observé auprès de la totalité des compétences professionnelles. Une augmentation du SEP peut être remarquée pour toutes les compétences et particulièrement pour les compétences #5 (évaluation la progression des apprentissages des élèves), #7 (adapter ses interventions aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap) et #11 (s'engager dans une démarche de développement professionnel).

Une augmentation significative a également été notée chez les stagiaires hommes de l'étude. En effet, une augmentation du SEP des hommes a été observée pour l'ensemble des compétences professionnelles, particulièrement pour la compétence #1 (agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions) et #11 (s'engager dans une démarche de développement professionnel).

Les résultats illustrent également que les stagiaires femmes ont vécu, de manière significative, une plus grande augmentation de leur SEP que les stagiaires hommes face aux compétences professionnelles #5 (évaluer la progression des apprentissages des élèves); #7 (adapter ses interventions aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap); #8 (intégrer les TIC dans son enseignement) et #9 (coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs de l'école).

4.4 COMPARAISON DU CHANGEMENT DU SEP ENTRE LES STAGIAIRES FEMMES DE 1^{ÈRE} ANNÉE ET LES STAGIAIRES HOMMES DE 1^{ÈRE} ANNÉE

Le tableau 4.4 présente le changement du SEP face aux douze compétences professionnelles chez les stagiaires femmes et les stagiaires hommes de 1^{ère} année ainsi que la comparaison du changement du SEP entre les stagiaires des deux sexes de 1^{ère} année à la suite du stage. Ce tableau permet de répondre aux sous-questions de recherche : « Est-ce que le stage en enseignement de l'éducation physique permet aux stagiaires femmes de 1^{ère} année et aux stagiaires hommes de 1^{ère} année de se sentir plus compétents ? » et « Existe-t-il une différence entre le changement du SEP des stagiaires femmes de 1^{ère} année et celui des stagiaires hommes de 1^{ère} année ? ».

Tableau 4.4. Comparaison du changement du SEP entre les femmes (n = 21) et les hommes (n = 26) en 1^e année

No. Compétences professionnelles	Valeur moyenne		Différence		
	Pré	Post	Pré-post	1e 4e	
1 - Agir en tant que professionnel ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture	F 1 ^e	54	66	12 *	-1
	H 1 ^e	58	71	13 *	
2 - Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement	F 1 ^e	67	75	8 *	4
	H 1 ^e	74	78	4	
3 - Concevoir des situations d'enseignement pour	F 1 ^e	52	65	13 *	5

les contenus à faire apprendre	H 1 ^e	61	69	8 *	
4 - Piloter des situations d'enseignement pour les contenus à faire apprendre	F 1 ^e	65	79	14 *	6
	H 1 ^e	69	77	8 *	
5 - Évaluer la progression des apprentissages des élèves	F 1 ^e	39	57	18 *	8
	H 1 ^e	55	65	10 *	
6 - Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe	F 1 ^e	67	76	9 *	-2
	H 1 ^e	70	81	11 *	
7 - Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves HDAA	F 1 ^e	44	64	20 *	7
	H 1 ^e	53	66	13 *	
8 - Intégrer les technologies de l'information et des communications	F 1 ^e	67	78	11 *	5
	H 1 ^e	73	79	6 *	
9 - Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves	F 1 ^e	51	69	18 *	13
	H 1 ^e	65	70	5 *	
10 - Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique	F 1 ^e	43	61	18 *	9
	H 1 ^e	60	69	9	
11 - S'engager dans une démarche de développement professionnel	F 1 ^e	57	78	21 *	12
	H 1 ^e	67	76	9 *	
12 - Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	F 1 ^e	69	83	14 *	4
	H 1 ^e	75	85	10 *	

* Test de Wilcoxon avec un seuil de signification fixé à 0,05

** Test de Mann-Whitney avec un seuil de signification fixé à 0,05

Les femmes de 1^{ère} année ont vécu une augmentation de leur SEP face à l'ensemble du référentiel des compétences professionnelles et particulièrement face aux compétences professionnelles #7 (adapter ses interventions aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap); #10 (travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique) et #11 (s'engager dans une démarche de développement professionnel).

Chez les hommes de 1^{ère} année, la majorité (10/12) des compétences professionnelles ont connu une augmentation significative. Dans leur cas, le niveau de leur SEP face aux compétences professionnelles #1 (agir en tant que

professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions); #6 (planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe) et #7 (adapter ses interventions aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap) ont connus la plus grande augmentation.

Les résultats suite à l'analyse statistique liée à la comparaison du changement du SEP entre les stagiaires femmes et les stagiaires hommes de 1^{ère} année n'ont démontré aucune différence significative entre le niveau d'augmentation du SEP face au développement des compétences professionnelles des stagiaires femmes de 1^{ère} année et des stagiaires hommes de 1^{ère} année.

4.5 COMPARAISON DU CHANGEMENT DU SEP ENTRE LES STAGIAIRES FEMMES DE 4^E ANNÉE ET LES STAGIAIRES HOMMES DE 4^E ANNÉE

Le tableau 4.5 présente le changement du SEP face aux douze compétences professionnelles chez les stagiaires femmes et les stagiaires hommes de 4^e année ainsi que la comparaison du changement du SEP des femmes et des hommes de 4^e année à la suite du stage. Ce tableau permet de répondre aux sous-questions de recherche : « Est-ce que le stage en enseignement de l'éducation physique permet aux stagiaires femmes de 4^e année et aux stagiaires hommes de 4^e année de se sentir plus compétents ? » et « Existe-t-il une différence entre le changement du SEP des stagiaires femmes de 4^e année et celui des stagiaires hommes de 4^e année ? ».

Tableau 4.5. Comparaison du changement du SEP entre les femmes (n = 10) et les hommes (n = 14) en 4^e année

No. Compétences professionnelles	Valeur moyenne		Différence		
	Pré	Post	Pré-post	1e 4e	
1 - Agir en tant que professionnel ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture	F 4 ^e	66	80	14 *	9 **
	H 4 ^e	75	78	3	
2 - Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement	F 4 ^e	86	91	5	1
	H 4 ^e	82	86	4	

3 - Concevoir des situations d'enseignement pour les contenus à faire apprendre	F 4 ^e	76	86	10 *	7
	H 4 ^e	76	79	3	
4 - Piloter des situations d'enseignement pour les contenus à faire apprendre	F 4 ^e	86	86	0	-1
	H 4 ^e	81	82	1	
5 - Évaluer la progression des apprentissages des élèves	F 4 ^e	63	82	19 *	13 **
	H 4 ^e	71	77	6	
6 - Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe	F 4 ^e	82	88	6 *	6
	H 4 ^e	85	85	0	
7 - Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves HDAA	F 4 ^e	65	84	19 *	20 **
	H 4 ^e	71	70	-1	
8 - Intégrer les technologies de l'information et des communications	F 4 ^e	68	87	19 *	15 **
	H 4 ^e	78	82	4	
9 - Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves	F 4 ^e	73	86	13	6
	H 4 ^e	71	78	7	
10 - Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique	F 4 ^e	74	85	11	3
	H 4 ^e	69	78	8	
11 - S'engager dans une démarche de développement professionnel	F 4 ^e	79	90	11 *	-1
	H 4 ^e	73	85	12 *	
12 - Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	F 4 ^e	89	95	6 *	1
	H 4 ^e	88	93	5	

* Test de Wilcoxon avec un seuil de signification fixé à 0,05

** Test de Mann-Whitney avec un seuil de signification fixé à 0,05

Les stagiaires femmes de 4^e année ont connu une augmentation significative de leur SEP à la suite du stage face à huit des douze compétences professionnelles. Les femmes de 4^e année ont particulièrement augmenté leur SEP face aux compétences professionnelles #5 (évaluation la progression des apprentissages des élèves); #7 (adapter ses interventions aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap) et #8 (intégrer les TIC dans son enseignement).

Chez les stagiaires hommes de 4^e année, seule l'augmentation du SEP face à la compétence professionnelle #11 (s'engager dans une démarche de développement professionnel) peut être démontrée de manière significative.

Les résultats démontrent que les stagiaires femmes de 4^e année ont significativement connues une plus grande augmentation de leur SEP à la suite du stage que les stagiaires hommes de 4^e année pour les compétences professionnelles #1 (agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions); #5 (évaluer la progression des apprentissages des élèves); #7 (adapter ses interventions aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap) et #8 (intégrer les TIC dans son enseignement).

Pour conclure le volet des résultats quantitatifs, le stage semble avoir eu un effet significativement positif sur le SEP des stagiaires en éducation physique. Il est possible de noter une prédominance de l'augmentation de la compétence #7 (adapter ses interventions aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap); #5 (évaluer la progression des apprentissages des élèves) et #11 (s'engager dans une démarche de développement professionnel) chez la majorité des stagiaires, quelque soit leur année de formation et leur sexe. De plus, les stagiaires semblent avoir moins développé leur SEP face à la compétence professionnelle #2 (communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement). Les résultats démontrent également que les stagiaires de 1^{ère} année ont connu une plus grande augmentation de leur SEP face à la compétence professionnelle #4 (piloter des situations d'enseignement-apprentissage) et #6 (planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe) à la suite du stage que les stagiaires de 4^e année.

Autant les stagiaires femmes que les stagiaires hommes ont connu une augmentation significative de leur SEP face à toutes les compétences professionnelles. Lors de la comparaison de l'augmentation du SEP entre les deux sexes, il est possible de remarquer que les stagiaires femmes ont davantage développé leur SEP face aux compétences professionnelles #5

(évaluer la progression des apprentissages des élèves); #7 (adapter ses interventions aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap); #8 (intégrer les TIC dans son enseignement) et #9 (coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs de l'école) que les hommes.

Enfin, lorsque les résultats sont analysés selon le sexe et la cohorte, autant les stagiaires femmes que les stagiaires hommes de 1^{ère} année ont connu une augmentation de leur SEP à la suite du stage face à la majorité des compétences professionnelles. De plus, les résultats n'indiquent aucune différence significative entre le niveau d'augmentation des stagiaires femmes et des stagiaires hommes de 1^{ère} année, ce qui signifie qu'aucun des deux groupes (femmes et hommes de 1^{ère} année) n'a plus augmenté son SEP à la suite du stage. Pour ce qui des stagiaires femmes et des stagiaires hommes de 4^e année, les stagiaires femmes ont connus une augmentation de leur SEP face à huit des douze compétences professionnelles à la suite du stage contrairement à une seule compétence professionnelle chez leurs collègues hommes. Les stagiaires femmes de 4^e année ont également significativement connu une plus grande augmentation de leur SEP que leurs collègues hommes face aux compétences professionnelles #1 (agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions); #5 (évaluer la progression des apprentissages des élèves); #7 (adapter ses interventions aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap) et #8 (intégrer les TIC dans son enseignement).

Les résultats de la prochaine section sont présentés sous la forme d'un article soumis à la Revue des sciences de l'éducation de McGill qui répond à la question de recherche : « Quels rôles s'attribuent des enseignants associés dont les stagiaires ont augmenté ou maintenu leur SEP durant le stage? ».

ARTICLE 1

LA PERCEPTION DU RÔLE DE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ : PISTES POUR LE SOUTIEN DU DÉVELOPPEMENT DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE

RÉSUMÉ

Le stage est un moment déterminant dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des stagiaires et l'enseignant associé y joue un rôle important. Cet article présente les perceptions des dimensions du rôle que s'attribuent sept enseignants associés (EA) qui ont accueilli des stagiaires dont le SEP s'est maintenu ou développé au cours du stage. L'analyse des propos recueillis lors d'entretiens semi-dirigés permet de constater que les enseignants associés considèrent quatre dimensions primordiales soit : offrir des occasions d'autodéveloppement, échanger des idées, établir de bonnes relations avec les stagiaires et transmettre leur savoir. Les EA ont clairement contribué au développement du SEP de leur stagiaire par des expériences actives de maîtrise, des expériences vicariantes et la persuasion verbale.

Mots-clés : Stage, Sentiment d'efficacité personnelle, Enseignant associé, Éducation physique et à la santé, Perception

THE PERCEIVED ROLE OF THE COOPERATING TEACHER: AVENUES TO
SUPPORT THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT-TEACHER'S SELF-
EFFICACY IN PHYSICAL EDUCATION

SUMMARY

The internship is a defining moment in the development of the student-teacher's self-efficacy and the cooperating teacher plays an important role in that development. This article presents the perceptions of the dimensions of the role of seven cooperating teachers who accompanied student-teachers who

maintained or developed their self-efficacy during the internship. The analysis of the comments gathered during semi-structured interviews show that the cooperating teachers consider four essential dimensions which are: provide opportunities for self-development, exchange ideas, establish good relationships with student-teachers and transmit their knowledge. The cooperating teachers have clearly contributed to the development of the student-teacher's self-efficacy by performance accomplishments, vicarious experiences and verbal persuasion.

Keywords: Internship, Self-efficacy, Cooperating teacher, Physical education, Perception

PROBLÉMATIQUE

Autant dans les programmes de formation en enseignement de l'éducation physique que dans l'ensemble des programmes de formation à l'enseignement, le stage qui est la pierre angulaire de la formation initiale est conçu pour fournir des expériences authentiques et réelles en milieu scolaire (Bower & Bonnett, 2009 ; Dixon, Jenningsa, Orr & Tummons, 2010). Les étudiants accordent une grande importance et une grande crédibilité à ces stages (Belton, Woods, Dunning & Meegan, 2010) et considèrent que ce moment est le plus formateur et le plus significatif de leur formation initiale en plus d'être une expérience déterminante dans leur cheminement professionnel (Boudreau, 2009 ; Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009 ; Nichols, 2011).

Outre le développement des compétences professionnelles en enseignement (MEQ, 2001), le stage devrait aussi contribuer au développement du SEP des stagiaires. En effet, les enseignants qui ont un fort SEP ont tendance à être plus motivés au travail, à s'engager et à persévérer davantage dans la profession (Eslami & Fatih, 2008 ; Gurvitch & Metzler, 2009). De plus, les éducateurs physiques ayant un fort SEP ont tendance à développer de meilleures stratégies de résolution de problèmes et de meilleures méthodes d'enseignement ; ils tendent également à mieux gérer leurs émotions, à persévérer malgré les difficultés, ont une attitude plus positive et se sentent plus en contrôle (Martin, Mccaughtry, Kulinna & Corthran, 2008 ; Martin & Kulinna, 2003, 2005). Qui plus

est, ces éducateurs physiques planifient des cours plus actifs ; ont plus confiance en leurs habiletés à soutenir la motivation des élèves ; encouragent et questionnent davantage les élèves afin de les engager dans une discussion et aident davantage les élèves en difficultés, contribuant ainsi à l'accroissement des apprentissages de tous les élèves de la classe.

Bandura (1997) explique que les stagiaires qui se présentent en stage avec une expérience restreinte en enseignement s'appuient principalement sur leurs propres croyances d'efficacité face à leur capacité à enseigner. Ainsi, l'expérience acquise durant les stages sera la source d'information la plus significative pour le développement du SEP des stagiaires. D'ailleurs, des recherches confirment que le stage offre une opportunité cruciale pour les stagiaires de développer leur SEP lié aux capacités à enseigner (Androzzi, 2011 ; Carter, 2006) et rapportent une augmentation du SEP directement reliée à l'expérience de stage en milieux scolaires (Ballinger & Bishop, 2011 ; Gao, Xiang & Liu, 2009). Plus spécifiquement, le stage en éducation physique permettrait d'établir la confiance des stagiaires en matière de gestion de classe, de planification, d'enseignement, de socialisation avec les collègues et les élèves et d'interventions auprès des élèves présentant des besoins particuliers (Nichols, 2011).

Bien que plusieurs éléments contribuent au développement du SEP lors d'un stage, l'enseignant associé (EA) est reconnu comme étant un acteur essentiel qui a une influence sur la qualité de la formation des futurs enseignants (Gervais & Desrosiers 2005 ; Lai, 2009 ; Portelance, 2010). L'EA a un impact significatif sur les apprentissages et le développement professionnel des stagiaires, sur la réussite d'un stage (Boudreau, 2009 ; Peterson, Valk, Baker, Brugger & Hightower, 2010) ainsi que sur le développement du SEP des stagiaires (Ballinger & Bishop, 2011 ; Bower & Bonnett, 2009).

D'un point de vue théorique, l'EA pourrait contribuer au développement du SEP via trois des quatre sources de développement avancées par Bandura (2007) soit 1) les expériences actives de maîtrise ; 2) les expériences vicariantes et 3) la persuasion verbale. Premièrement, l'EA peut influencer la perception qu'ont les

stagiaires suite au traitement de l'information après une performance, ce qui jouera un rôle déterminant sur le développement du SEP des stagiaires. Deuxièmement, les moments d'observation de l'EA sont, pour les stagiaires, des expériences de modelage qui permettent l'autoévaluation de sa propre performance. Enfin, les rétroactions positives de l'EA peuvent convaincre les stagiaires de leur efficacité en enseignement de l'éducation physique.

Cependant, il semble que peu d'études permettent de comprendre comment l'EA contribue au développement du SEP des stagiaires qu'il accueille. Premièrement, Knoblauch et Woolfolk-Hoy (2008) tentent de relier le SEP des stagiaires à celui de leur EA en affirmant que le SEP des EA permet de prédire celui des stagiaires. Deuxièmement, Hardin (2005) propose que le développement du SEP des stagiaires soit influencé par les occasions d'observation de méthodes d'enseignement offertes aux stagiaires ainsi que par les interactions entre l'EA et les stagiaires. Finalement, il appert que la perception du rôle que s'attribue l'EA influence le type d'accompagnement qu'il offre aux stagiaires, dont les interactions qui se développent entre les stagiaires et l'EA et que ces interactions ont une influence significative sur le SEP des stagiaires (Rajuana, Beijaardb & Verloop, 2007).

Plusieurs études se sont intéressées à la perception du rôle de l'EA. Entre autres, Lai (2009) explique que cette perception agit sur la façon dont l'EA accompagne les stagiaires, influençant ainsi l'ensemble de l'expérience de stage vécue par les stagiaires. Boudreau (1999, 2001) souligne qu'elle affecte les comportements et les interventions des EA et enfin, Portelance (2010) rapporte que cette perception détermine la perception qu'a l'EA de son apport à la formation des stagiaires. Néanmoins, les rôles des EA ont été principalement identifiés par les chercheurs et peu de recherches ont mis l'accent sur la perception qu'ont les EA d'eux-mêmes (Rajuana et al., 2007 ; Zanting, Verloop & Vermunt, 2001). Cette étude souhaite donc interroger les EA afin de comprendre comment la perception de leur rôle peut contribuer au soutien du développement du SEP des stagiaires.

Ainsi, puisque l'EA a un impact majeur dans le développement des stagiaires (Desbiens et al., 2009) qu'il est un modèle pour eux et qu'il a une influence sur leurs attitudes et sur leurs comportements, en plus d'avoir une influence sur la conception qu'ils se font de l'enseignement et sur le style d'enseignement qu'ils privilégieront à titre d'enseignants (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel & Durand, 2004 ; Coleman & Mitchell, 2000), il importe de comprendre comment l'EA contribue au développement du SEP des stagiaires. D'ailleurs, tel que le proposent Androzzi (2011), Knoblauch et Woolfolk-Hoy (2008), les EA doivent être conscients que le SEP des stagiaires est influencé par les expériences de stages et qu'ils ont un impact important sur le développement du SEP de leurs stagiaires. Or, mieux connaître les liens entre le rôle que s'attribuent les EA et le SEP des stagiaires permettra d'aider les EA à fournir une expérience de stage propice au développement du SEP de leurs stagiaires face à leur capacité à enseigner. C'est donc dans ce champ de recherche en émergence (Androzzi, 2011), l'étude du développement du SEP des étudiants en formation à l'enseignement, que se situe cette étude.

CADRE CONCEPTUEL

La démarche de cette étude s'appuie sur les conclusions de travaux scientifiques (e.g. Belton et al., 2010 ; Graham, 2006 ; Portelance, 2010 et Rajuana et al., 2007) présentés à la prochaine section ainsi que sur les cinq catégories émergentes issues des résultats de recherche de Boudreau et Baria (1998) : 1) l'offre d'occasions d'autodéveloppement personnel et professionnel, 2) l'échange d'idées et de rétroactions, 3) l'établissement d'une relation avec le stagiaire, 4) l'intégration du stagiaire au système scolaire et 5) l'organisation du stage. Ces catégories sont autant de dimensions perçues par les EA du rôle qu'ils doivent jouer auprès du stagiaire.

L'offre d'occasions d'autodéveloppement personnel et professionnel

Cette dimension du rôle de l'EA consiste à fournir des opportunités aux stagiaires de développer ses compétences professionnelles et ses méthodes d'enseignement. L'EA permet ainsi aux stagiaires de prendre des initiatives et d'essayer de nouvelles approches sans s'impliquer dans la tâche

d'enseignement. Selon Belton et al. (2010) les EA considèrent qu'ils ne doivent intervenir en classe qu'en cas de besoins importants tel que lorsque la sécurité des élèves ou des stagiaires est en jeu. De plus, Portelance (2010) précise que l'EA croit que son rôle n'est pas de former les stagiaires, mais plutôt de le laisser enseigner seul, de jeter un coup d'œil à la classe quelques fois et d'intervenir seulement en cas de problèmes de discipline importants, laissant ainsi beaucoup d'autonomie et de liberté aux stagiaires durant le stage.

L'échange d'idées et de rétroactions

Cette dimension souligne l'importance de discuter avec les stagiaires à propos de la profession enseignante et de donner des rétroactions aux stagiaires à la suite de leurs prestations. Plusieurs EA considèrent qu'ils doivent accorder une grande place à la communication, donner des rétroactions régulières, être ouverts et disponibles pour discuter et animer des séminaires sur une base régulière afin de faire des liens entre la matière vue à l'université et les expériences vécues en stage (Graham, 2006). Ainsi, les EA considèrent qu'il est de leur devoir de fournir des rétroactions constructives afin de provoquer des réflexions chez les stagiaires lors des discussions (Belton et al., 2010 ; Portelance & Gervais, 2009).

L'établissement d'une relation avec le stagiaire

Le rôle de l'EA consiste aussi à soutenir, aider, encourager et collaborer avec les stagiaires afin qu'ils soient à l'aise et qu'ils perçoivent que l'EA est là pour leur développement professionnel. Le rôle de l'EA est alors de contribuer à la qualité de la relation qu'il établit avec ses stagiaires. Les EA considèrent qu'ils doivent agir en tant que guide et établir une relation d'aide en étant à l'écoute des stagiaires. Ils sentent le besoin d'offrir un support personnel, d'être compréhensifs, sensibles, empathiques et de démontrer aux stagiaires qu'ils sont là pour eux (Rajuana et al., 2007). Ils estiment que la fréquence et le caractère informel des interactions peuvent diminuer la pression constante de l'évaluation perçue par les stagiaires et leur permettre de se sentir à l'aise. Les EA contribuent ainsi à motiver et à augmenter la confiance des stagiaires (Belton et al., 2010). Le développement d'une bonne relation interpersonnelle avec les

stagiaires en assurant un soutien émotionnel et psychologique constitue aussi, selon les EA une dimension de leur rôle (Graham, 2006).

L'intégration du stagiaire au système scolaire

Une dimension du rôle de l'EA implique de présenter les stagiaires à l'ensemble de la communauté scolaire. Afin d'intégrer les stagiaires au système scolaire, il importe de leur donner aussi accès à différents outils tels que les documents officiels liés à l'organisation de la profession enseignante de même qu'aux programmes de formation des élèves. Les EA précisent qu'il est de leur devoir de présenter les stagiaires aux élèves et de leur donner le maximum d'informations sur le programme et le matériel à leur disposition (Rajuana, et al., 2007). Selon les EA, une présentation adéquate de l'école et des membres qui y travaillent permettrait aux stagiaires d'être plus à l'aise lors de leur stage (Belton et al., 2010).

L'organisation du stage

Une dernière dimension du rôle de l'EA se rapporte à l'établissement du bon déroulement du stage soit : cibler les objectifs à atteindre, répondre aux exigences de l'université, évaluer les stagiaires ou toute autre tâche administrative reliée à l'accueil des stagiaires dans le milieu. Il semble d'ailleurs que l'évaluation juste des capacités des stagiaires soit un souci important de l'EA (Portelance, 2010).

L'étude de Boudreau et Baria (1998) met en lumière l'aspect multidimensionnel du rôle de l'EA et les études sur les perceptions des rôles que s'attribuent les EA démontrent clairement la singularité de ces perceptions. En somme, sachant que la perception du rôle de l'EA influence l'accompagnement des stagiaires et que l'EA a une influence majeure sur le développement du SEP des stagiaires, il est essentiel de développer la connaissance en lien avec les rôles assumés par les EA qui soutiennent le développement du SEP pendant la formation initiale en enseignement. Ces constats permettent de formuler la question de recherche : Quelles dimensions du rôle assumées par les EA permettent de soutenir le

développement du SEP des stagiaires face à leurs compétences professionnelles ?

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à la question de recherche, un devis exploratoire de nature descriptif a été utilisé lors de l'étude qui a obtenu un certificat d'éthique. Cette étude qualitative s'est réalisée dans le contexte de formation à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé de l'Université du Québec à Montréal. Cette formation initiale comporte quatre stages répartis sur les quatre années de formation. Lors de ces stages, l'étudiant est accueilli par un enseignant d'éducation physique qui l'accompagne dans une prise en charge des groupes auxquels il enseigne habituellement. Ainsi, le stagiaire devra, à la fin des quatre stages démontrer sa capacité à enseigner seul à tous les groupes d'élèves qui sont sous la responsabilité de l'EA. Le stagiaire et l'EA sont accompagnés par un superviseur universitaire qui s'assure de la bonne marche du stage, puis, suite à des visites dans le milieu de stage, réalise une partie de l'évaluation du stagiaire. L'implication du stagiaire dans le milieu scolaire est graduelle. D'abord, lors du stage 1 d'une durée de 20 jours, l'EA accueille deux stagiaires qui enseigneront à tour de rôle aux élèves du primaire (6-12 ans). Puis, en fin de formation, lors du stage 4, d'une durée de 40 jours, l'EA cédera progressivement ses groupes d'élèves du secondaire (12-17 ans) à un stagiaire qui assurera seul la tâche d'enseignement de l'éducation physique et à la santé.

Participants

L'échantillon de convenance regroupe sept EA dont les stagiaires ont maintenu ou développé leur SEP lors de leur premier ou de leur quatrième stage et qui ont volontairement accepté de participer après avoir été informé de leur implication dans la recherche. La mesure du SEP des stagiaires a été prise à l'aide du questionnaire « *Nom du questionnaire* » (Auteurs, 2012) avant et après le stage. Dans le seul but de démontrer l'hétérogénéité de l'échantillon, le tableau 1 présente les EA participant, le milieu scolaire ainsi que les stagiaires qu'ils ont accompagnés. Les noms sont des pseudonymes qui ont été attribués aux participants à l'étude.

Tableau 1. Présentation des EA participant

Enseignant associé	Milieu de stage	Stagiaires (sexe)	Variation du SEP
<i>Sonia</i>	Secondaire, école spéciale pour les EHDAA	4 ^e année 1 femme	Augmenté
<i>Jacinthe</i>	Secondaire, publique	4 ^e année 1 homme	Augmenté
<i>Sophie</i>	Secondaire, publique	4 ^e année 1 femme	Augmenté
<i>Mathieu</i>	Primaire, publique	1 ^e année 1 homme 1 homme	Augmenté Augmenté
<i>Gaston</i>	Primaire, publique	1 ^e année 1 femme 1 homme	Augmenté Stable
<i>Jocelyn</i>	Secondaire, collège privée	4 ^e année 1 femme	Augmenté
<i>Paul</i>	Secondaire, publique incluant des classes en adaptation scolaire	4 ^e année 1 homme	Stable

Outils de collecte de données

Les EA ont participé à une entrevue téléphonique individuelle semi-dirigée réalisée à l'aide d'un canevas élaboré à partir de la littérature sur la perception du rôle de l'enseignant associé et validé auprès d'une population similaire. Ces entrevues d'environ 30 minutes se sont déroulées à la suite des stages, aux mois de mai et juin 2011 et ont été conduites par la chercheure principale de l'étude.

Stratégie d'analyse

L'ensemble des entrevues a été enregistré intégralement sur bande audio afin de permettre la transcription des propos en vue de l'analyse de contenu (Boutin, 2008). Parmi les six sections du canevas, les deux sections qui permettaient d'obtenir des informations sur les rôles que s'attribuent les EA ont été analysées. La procédure choisie consiste à classer les énoncés dans des catégories prédéterminées et de laisser la possibilité aux chercheurs d'ajouter des catégories selon les informations recueillies. Les cinq dimensions du rôle de l'EA (Boudreau et Baria, 1998) présentées dans le cadre conceptuel ont été utilisées pour l'analyse de contenu qui comporte quatre étapes : 1) lecture préliminaire du verbatim et établissement d'une liste d'énoncés en fonction des cinq dimensions du rôle de l'EA; 2) premiers regroupements des énoncés dans les catégories préexistantes et éventuellement en catégories préliminaires nouvelles; 3) identification définitive des catégories et 4) classification finale de tous les énoncés. L'ensemble des 244 énoncés a fait l'objet d'un classement à l'aveugle par deux chercheuses qui ont obtenu un taux de fidélité de 87%. Ensuite, les énoncés qui faisaient l'objet de divergences ont été reclassés par consensus.

RÉSULTATS

L'analyse des propos des EA permet de souligner une perception multidimensionnelle de leur rôle. En effet, l'ensemble des énoncés se répartit parmi les cinq dimensions du cadre conceptuel. De plus, une sixième dimension a émergé de cette analyse, regroupant les propos des EA autour de la *transmission des savoirs* (Tableau 2). Pour chacune des dimensions, il est aussi possible d'illustrer quelques exemples d'actions posées par les EA pour assumer leur rôle.

Ainsi, quatre dimensions du rôle de l'EA s'avèrent d'une grande importance autant de par la quantité des propos recueillis que par le nombre d'EA qui en ont discuté : 1) Offre d'occasions d'autodéveloppement personnel et professionnel, 2) Échange d'idées et de rétroactions, 3) Établissement de relation avec le stagiaire et 4) Transmission du savoir.

Tableau 2. Dimensions importantes du rôle de l'EA

Catégories (dimensions)	Nombre d'énoncés	Nombre d'EA ayant mentionné ce rôle
Offre d'occasions d'autodéveloppement personnel et professionnel	56	7
Échange d'idées et de rétroactions	55	7
Établissement de relation avec le stagiaire	54	7
Transmission du savoir	51	7

Offre d'occasions d'autodéveloppement personnel et professionnel

Les EA de l'étude considèrent qu'une dimension principale de leur rôle est de permettre aux stagiaires de vivre des situations authentiques de la profession enseignante durant le stage. La totalité d'entre eux a exprimé la nécessité que le stage permette aux stagiaires de vivre « une expérience réelle de stage », « des expériences nouvelles et variées », « la réalité des groupes » et de leur donner « l'occasion de s'épanouir ». Paul explique que son rôle est de permettre aux stagiaires de : « vivre tout ce qu'ils ont à vivre, des groupes faciles, des groupes difficiles, des groupes sur des plateaux fonctionnels et des plateaux non fonctionnels. De vivre des expériences variées avec des groupes mixtes, des groupes dé-mixés et dans différentes disciplines ». Dans le même ordre d'idées, Sophie explique que son rôle est de : « donner la chance aux étudiants de toucher au milieu où ils vont passer le restant de leurs jours, de leur vie pour l'expérience de travail ».

Afin d'assumer ce rôle, tous les EA déclarent qu'ils ont laissé leur place aux stagiaires pour leur permettre d'acquérir le maximum d'expérience d'enseignement. Certains EA indiquent que leurs stagiaires ont hâtivement pris en charge les groupes. Jocelyn et Sonia expliquent respectivement que : « très rapidement je me suis retiré du gymnase et c'est ce qu'elle a apprécié beaucoup, je pense, parce qu'elle voulait vraiment sentir que c'était elle qui avait la charge

de la classe » et « j'ai enseigné, mais pas beaucoup, je vous dirais deux jours, puis après elle a pris le « lead », elle a pris les groupes ». D'autres EA ont laissé leurs stagiaires choisir le moment de la prise en charge des groupes. Gaston explique qu'il leur a dit : « dès que vous vous sentirez prêts à prendre le plancher je vais vous laisser de la place ». Sophie explique également qu'elle et sa stagiaire : « ont décidé ensemble qu'elle était prête pour faire des leçons ». Enfin, d'autres EA ont graduellement laissé la charge des groupes à leurs stagiaires. Paul explique qu'il « était là au départ, vraiment juste par acquit de conscience. Il [le stagiaire] faisait ses présences, je le regardais et puis ensuite il donnait ses consignes. Alors je le démarrais, je le regardais aller au départ, puis ensuite je me disais « bon ça va ». Je disparaissais, je le laissais aller, je revenais de temps en temps juste jeter un œil par la fenêtre du gymnase ou de la palestre ». Finalement, Mathieu mentionne : « je leur ai tranquillement fait de la place selon leur niveau d'habiletés et ultimement je les ai laissés complètement dans le bain de l'enseignement, mais je ne les ai jamais quittés ».

En plus de laisser leurs stagiaires prendre la charge des groupes, certains EA ont offert des occasions d'autodéveloppement à leurs stagiaires en les aidant à développer leur autonomie et leur capacité d'adaptation. Jocelyn explique que son rôle principal est d'aider le stagiaire à développer sa capacité à prendre des décisions. Il explique qu'il pense que : « le stagiaire doit sentir que s'il y a un problème, c'est lui qui doit régler le problème tout de suite sur-le-champ puis trouver la bonne solution, puis s'adapter ». Sophie illustre aussi cette approche en expliquant qu'elle n'a jamais donné les réponses à sa stagiaire pour régler un problème, elle lui a plutôt demandé de chercher les réponses par elle-même afin qu'elle soit capable de trouver les solutions aux problèmes auxquelles elle fera face lorsqu'elle se retrouvera seule comme enseignante dans une école.

Échange d'idées et de rétroactions

Les EA de l'étude considèrent aussi que cette dimension est importante. En effet, ils indiquent qu'ils accordent beaucoup de valeur à la communication avec leurs stagiaires et qu'ils prennent le temps de discuter avec eux. Jocelyn et Mathieu expliquent qu'il est important que la discussion soit réciproque. Mathieu rapporte

que son rôle est de bâtir : « une relation de confiance basée sur des échanges, pas juste le jeune qui écoute ou la jeune qui écoute puis qui prend. C'est une relation à deux sens parce que oui j'ai de l'expérience, mais je ne sais pas tout ». De plus, les enseignants associés expliquent que leur rôle est de faire ressortir les points positifs et les points négatifs en donnant beaucoup de rétroactions constructives à leurs stagiaires afin de les aider à réfléchir sur leur enseignement.

Afin d'assumer ce rôle, tous les EA déclarent qu'ils ont observé leurs stagiaires lors des périodes d'enseignement et qu'ils ont fait des retours pour discuter de leurs prestations. Pour sa part, Gaston donnait des rétroactions durant la période, dans le « feu de l'action ». Il explique que : « la chance qu'on a en éducation physique est que dès que les élèves sont en action on peut tout de suite en parler avec le stagiaire au fur et à mesure que le cours avance, je pouvais dire : « as-tu remarqué ça? As-tu vu ça?, Ça t'aurais pu faire ça différemment », puis la personne peut automatiquement tout de suite se reprendre dès la prochaine intervention ». D'autres EA indiquent qu'ils ont plutôt fait leurs retours à la fin de la journée. Jocelyn explique qu'il se plaçait en retrait pour observer les périodes et à la fin de la journée, il faisait un retour sur les points forts et les ajustements à faire pour les périodes suivantes. Jacinthe, quant à elle, faisait des rencontres informelles avec son stagiaire : « on ne disait pas une fois par semaine on se rencontre, mais c'est comme si les deux on avait besoin de se jaser après ». Mathieu explique qu'il faisait des retours entre les périodes : « suite au cours c'est de faire un retour pour qu'au cours suivant, parce que souvent il peut y avoir plus qu'un groupe de la même classe, par exemple il y a deux 5^e année de suite, s'il se fourvoie au premier groupe, mais au deuxième groupe il peut se rattraper ». De plus, il explique que lors d'un stage en dyade, pendant qu'un des deux stagiaires enseigne, il s'assoit avec l'autre stagiaire pour observer la période, discuter avec lui : « l'un était à côté de moi pendant que l'autre stagiaire prenait le groupe en charge. Et je proposais, « alors tu vois ton collègue est en train de faire ceci et cela, moi je pourrais te proposer une autre approche ou toi quelle approche t'aimerais adopter ». Alors il y avait l'exemple et le contre-exemple et après j'avais l'autre qui était avec moi, l'autre

stagiaire allait enseigner au deuxième groupe du même âge et on tentait de voir la différence qu'il y avait entre les deux approches ».

Enfin, une dernière stratégie d'échanges et de rétroactions a été mentionnée par Jacinthe et Mathieu. Tous deux expliquent qu'ils utilisent un cahier, dans lequel ils prennent des notes sur les prestations de leurs stagiaires. Les stagiaires étaient également invités à prendre des notes dans ce cahier, à noter leurs observations, leurs commentaires et à poser des questions à leur EA par l'entremise du cahier qu'ils ont gardé à la fin du stage.

Établissement de relations avec le stagiaire

Les EA de l'étude soulignent également l'importance de cette dimension. La totalité des EA de l'étude a mentionné que leur rôle est d'accompagner les stagiaires afin de leur offrir ce dont ils ont besoin et de développer une relation positive avec eux. Plusieurs termes se rapportant à cette dimension d'établissement de relation ont été répertoriés dans les verbatim. En autres, les EA expliquent qu'ils doivent : « guider les stagiaires », « être disponible pour eux », « les aider », « les mettre à l'aise », « les rendre confortables », « les encourager », « les soutenir », « être à l'écoute » et « travailler en équipe avec les stagiaires ». Gaston explique son rôle : « les stagiaires ont à tranquillement pas vite se sentir à l'aise auprès des groupes d'élèves puis je pense que c'est notre rôle en tant qu'enseignant associé de les rendre confortables de faire en sorte qu'ils vont bien progresser dans leur vécu scolaire après ».

Afin d'assumer ce rôle, Mathieu explique qu'il est toujours disponible pour ses stagiaires : « je leur ai dit regardez, mon téléphone vous l'avez, vous pouvez m'appeler n'importe quand dans vos années d'universités, gênez-vous pas ».

Transmission du savoir

Les propos des EA de l'étude ont nécessité la création d'une nouvelle dimension de leur rôle. La totalité des EA a fréquemment mentionné que leur rôle est de permettre aux futurs enseignants de profiter de l'expérience des EA. Cette dimension s'illustre par le désir des EA de transmettre leurs connaissances ainsi que leurs expériences de terrain aux stagiaires. Ils mentionnent qu'ils partagent

leur vécu, leurs trucs du métier et leurs façons de faire. Sophie souligne que son rôle est de transmettre son savoir: « en quelque part s'il n'y avait pas d'enseignant associé, ils [les responsables à l'université] le [le stagiaire] mettraient dans un stage où on lui donnerait des groupes puis l'étudiant serait laissé plus libre comme en début de carrière, en mettant un enseignant associé avec lui, en faisant faire vraiment un stage, je pense que c'est vraiment l'expérience que le stagiaire va aller chercher, l'expérience de l'enseignant associé». Pour sa part, Mathieu explique qu'il a un rôle de mentor et de modèle pour les stagiaires. Il assume le rôle de transmission de savoir en expliquant que : « comment dire, nous un jour, les plus âgés on ne sera plus là. Alors pour moi un stagiaire c'est quelqu'un qui... je souhaite... je vais lui avoir insufflé un pour cent de ce que je suis dans son bagage qu'il traînera plus tard et qu'un autre enseignant associé lui insuffle un petit un pour cent pour qu'il prenne le meilleur de chaque stage qu'il a reçu ».

Afin d'assumer cette dimension, les sept EA ont expliqué qu'au début du stage, ils ont demandé à leurs stagiaires de les observer enseigner afin qu'ils voient comment ils fonctionnent avec leurs groupes dans le gymnase. De plus, Sonia explique qu'elle a donné sa planification à sa stagiaire : « je lui ai montré ce qu'on faisait présentement avec les autistes, c'est des ateliers, on a fait ça toute l'année puis ça a super bien été. Donc, elle a eu quand même beaucoup de ressources, d'aide, de pistes, pour qu'elle puisse planifier avec les autistes ». Enfin, Gaston explique qu'il a transmis plusieurs trucs à ses stagiaires : « je leur ai donné des «p'tits in » au fur et à mesure pour qu'ils prennent de l'expérience, qu'ils comprennent les différentes situations, pour leur permettre d'avoir des petits trucs pour ce qui est des interactions avec les élèves ».

Les résultats démontrent que les EA considèrent quatre dimensions primordiales lors de l'accompagnement de stagiaires. En effet, les dimensions *Offre d'occasions d'autodéveloppement*, *Échange d'idées et de rétroactions*, *Établissement de relations avec le stagiaire* et *Transmission du savoir* semblent centrales aux yeux des EA et ils indiquent qu'ils les assument en priorité. Cependant, les dimensions *Organisation du stage* et *Intégration du stagiaire dans le système scolaire* semblent plutôt accessoires (Tableau 3) pour les EA de

l'étude. En effet, aucun participant n'a souligné l'importance de ces deux dimensions bien qu'ils considèrent tout de même devoir l'assumer.

Tableau 3. Dimensions accessoires du rôle de l'EA

Catégories (dimensions)	Nombre d'énoncés	Nombre d'EA ayant mentionné ce rôle
Organisation du stage	17	5
Intégration du stagiaire dans le système scolaire	11	5

Organisation du stage

Certains EA ont mentionné que l'organisation du stage fait partie du rôle qu'ils assument. Ceux-ci ont mentionné l'évaluation à la fin du stage en expliquant qu'ils ont le devoir de porter un jugement sur le niveau d'acquisition des compétences professionnelles de leurs stagiaires. Sophie explique qu'afin de bien assumer sa tâche d'évaluatrice, elle doit s'assurer de « garder une certaine distance » avec le stagiaire, c'est-à-dire qu'elle désire maintenir une relation davantage professionnelle qu'amicale durant le stage afin d'être en mesure de l'évaluer le plus objectivement possible, surtout lorsqu'elle reçoit des stagiaires de quatrième année qui obtiendront leur diplôme et leur brevet d'enseignement à la suite du stage. Enfin, les EA ont expliqué qu'ils ont le devoir de répondre aux demandes et aux exigences de l'université, de travailler à l'atteinte des objectifs préétablis des stagiaires, de travailler l'ensemble des douze compétences professionnelles en enseignement ainsi que de remplir tous les documents demandés par l'université.

Afin d'assumer ce rôle, certains EA ont mentionné qu'ils établissent avec leur stagiaire de nouveaux objectifs à travailler durant le stage, tel qu'illustré dans les propos de Paul : « Si je me rends compte que ça va bien, moi j'essaie d'établir certaines cibles avec eux, s'il y a des choses sur lesquelles ils n'avaient pas mis le doigt ou s'il y a des clientèles qu'ils n'avaient pas touchées alors c'était pas dans leurs cibles, forcément, alors j'essaie de tout faire ça pour que le stage soit plus entre guillemets payant à long terme finalement ». De plus, Mathieu explique

qu'il s'investit dans cette dimension du rôle en proposant à ses stagiaires d'atteindre des objectifs qui dépassent les objectifs prescrits par l'université dans le cadre du stage : « Je leur ai posé la question, ma première question c'est toujours « Est-ce que vous aimez travailler ? ». Je leur ai dit qu'ils ont des objectifs de stage, mais que moi j'étais pour leur en demander un petit peu plus, probablement à l'extérieur de leurs objectifs de première année ».

Intégration du stagiaire au système scolaire

Enfin, quelques propos des EA sont reliés à l'intégration du stagiaire au système scolaire. Ils expliquent qu'ils aident les stagiaires à s'intégrer à l'école en les présentant aux élèves et à l'équipe pédagogique et en les accompagnants pour prendre connaissance des lieux et du matériel disponible. Finalement, ils considèrent qu'ils ont également le mandat de présenter aux stagiaires l'ensemble des outils pédagogiques existants liés à la profession enseignante. Par exemple Mathieu mentionne: « l'enseignant associé est quelqu'un qui devrait établir avec les futurs enseignants les bases mêmes du travail d'un enseignant, c'est-à-dire de mettre en perspective haut et fort le programme de formation, les échelles des niveaux de compétences, le développement de la progression des apprentissages, les situations d'apprentissage et d'évaluations, etc. ».

Pour sa part, Paul explique qu'au début du stage il s'assure de rendre son stagiaire à l'aise dans l'école : « On sort le matériel, je lui explique comment ça fonctionne ici, ce qui fait qu'on a vraiment cassé la glace ».

Tel que présenté par les propos des EA, leur rôle est complexe et comporte plusieurs dimensions. Les stagiaires de ces sept EA ont développé ou maintenu leur SEP. Sans prétendre à une cause unique, il est probant que l'EA y ait contribué.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Un rôle multidimensionnel

Les résultats de cette recherche mettent en évidence une perception multidimensionnelle du rôle de l'EA. En effet, alors que les participants de l'étude

de Boudreau et Baria (1998) reconnaissent deux dimensions prédominantes, les participants de cette étude accordent une priorité équivalente à quatre dimensions de leur rôle.

Tout comme les participants de la recherche de Boudreau et Baria (1998), les EA de cette étude considèrent qu'offrir des occasions d'autodéveloppement aux stagiaires et de favoriser l'échange d'idées et de rétroactions sont des dimensions importantes du rôle qu'ils assument. Ils croient aussi qu'ils doivent permettre aux stagiaires de vivre des expériences réelles en leur donnant du pouvoir décisionnel et organisationnel tel que l'ont mentionné les EA des études de Belton et al. (2010) et de Portelance (2010). Enfin, les résultats de cette étude se rapprochent beaucoup des résultats des études de Graham (2006), Belton et al. (2010) et Portelance et Gervais (2009) qui illustrent que l'établissement d'une bonne communication et des rétroactions constructives fréquentes sont des actions assumées par les EA.

Cependant, contrairement aux résultats rapportés par Graham (2006), les EA de cette étude n'ont pas mentionné qu'ils assument le rôle d'échanges d'idées et de rétroactions dans le but de faire des liens entre la théorie vue à l'université et les expériences vécues en stage. Ceci pourrait-il s'expliquer par une méconnaissance des contenus enseignés dans le programme de formation à l'enseignement ?

La catégorie émergente : *Transmission du savoir* laisse croire que les participants de cette étude sont différents de ceux de l'étude de Boudreau et Baria (1998) et ressemblent davantage aux participants interrogés par Rajuana et al. (2007) qui se voient comme des modèles à suivre qui ont le devoir de transmettre les trucs qui se sont avérés utiles au cours de leur carrière.

Les EA de cette étude ont clairement démontré que leur rôle comporte plusieurs dimensions et qu'ils accordent une grande importance à quatre dimensions : *Offre d'occasions d'autodéveloppement personnel et professionnel; Échange d'idées et de rétroactions; Établissement de relation avec le stagiaire et Transmission du savoir*. Enfin, ils présentent comme accessoires les deux

dimensions suivantes : *Organisation du stage* et *Intégration du stagiaire dans le système scolaire*.

Le soutien du développement du sentiment d'efficacité personnel

Les EA qui ont participé à cette étude sont tous des EA qui ont su soutenir le développement du SEP de leurs stagiaires. Outre la perception multidimensionnelle de leur rôle, il est possible de percevoir, dans leur propos des pistes permettant de soutenir le SEP des stagiaires.

En effet, les dimensions *Offre d'occasions d'autodéveloppement personnel et professionnel* et *Échange d'idées et de rétroactions* de leur rôle semblent directement liées à une première source de développement du SEP que sont les expériences actives de maîtrise (Bandura, 2007). Les EA indiquent clairement qu'ils tentent d'offrir à leurs stagiaires des conditions favorables à leur réussite. En amont, ils s'assurent du niveau de préparation du stagiaire avant de le laisser enseigner seul et en aval, ils réalisent des retours sur les performances d'enseignement de leur stagiaire. Par un choix pertinent des expériences que vivront les stagiaires et par des retours adéquats sur leurs performances, l'EA contribue au développement du SEP qui se construit après le traitement de l'information lors d'une performance dans une tâche donnée. Puisque la performance en soi n'a pas d'impact direct sur le SEP, et que c'est plutôt la perception de l'individu suite au traitement de l'information après la performance qui joue un rôle déterminant sur le développement de son SEP (Bandura, 2007), un accompagnement quotidien de l'EA est primordial.

Le stage est aussi un lieu d'expériences vicariantes. Cette source de développement du SEP (Bandura, 2007) est perceptible lors des dimensions *Échange d'idées et de rétroactions* et *Transmission du savoir*. Les EA mentionnent qu'ils sont à l'occasion des modèles pour leurs stagiaires en leur demandant de les observer afin d'apprendre des «trucs du métier». Ils offrent aussi à leurs stagiaires un accompagnement lorsqu'ils observent leur collègue stagiaire enseigner. Ces actions de l'EA permettent aux stagiaires de réaliser une comparaison entre leur performance et celle des autres. Cette comparaison

devient alors une source d'information pertinente pour faire un diagnostic de leur propre talent et pour établir le SEP.

Enfin, les *Échange d'idées et de rétroactions* ainsi que l'*Établissement de relation avec le stagiaire* contribuent à la persuasion verbale qui constitue la troisième source de développement du SEP (Bandura, 2007). Les propos des EA sont très nombreux en ce sens, ils encouragent leurs stagiaires, les soutiennent, leur donnent de nombreuses rétroactions, les accompagnent et s'assurent d'établir une bonne relation avec eux. C'est par ces actions que les EA peuvent convaincre les stagiaires de leur propre efficacité en enseignement de l'éducation physique et les aident à fournir un effort supplémentaire lors d'une tâche, à maintenir l'effort plus longtemps et à confronter des difficultés. Combinée à des expériences positives, la persuasion verbale contribuera au développement du SEP des stagiaires.

Cette étude avait pour but non seulement de contribuer au développement des connaissances dans le domaine de la formation pratique à l'enseignement de l'éducation physique, mais aussi de donner des pistes d'encadrement efficaces et concrètes aux éducateurs physiques qui assument le rôle d'enseignants associés afin de les aider à accompagner leurs stagiaires dans le but de soutenir le développement de leur SEP ainsi que leur développement professionnel. Étudier la formation pratique dans le contexte propre à l'éducation physique et à la santé permet de prendre en compte la dynamique unique lors de l'accompagnement des stagiaires dont : les cours en gymnase, les élèves en action, la possibilité de répéter un même cours avec des élèves d'un même niveau, l'utilisation de différents plateaux, etc.

Ainsi, les EA de cette étude ont possiblement contribué au développement du SEP de leur stagiaire, par leurs actions et interactions avec leurs stagiaires, cependant une étude plus approfondie regroupant plusieurs EA et leurs stagiaires permettrait de faire les liens entre les dimensions des rôles réels et le développement du SEP. De plus, il serait intéressant de mesurer les concordances entre les perceptions des enseignants associés et celles des stagiaires en regard du développement du SEP. De même, une méthodologie

d'observation directe des échanges entre les stagiaires et leur EA pourrait éclairer l'impact de l'EA sur le développement du SEP.

RÉFÉRENCES

Auteurs. (2012).

Androzzi, J. (2011). *The Effects of Early Clinical Teaching Experiences on Pre-Service Teacher's Self-Efficacy* (Doctoral dissertation). Retrieved from ERIC database.

Ballinger, D. A. & Bishop, J. G. (2011). Mentoring Student Teachers: Collaboration with Physical Education Teacher Education. *Strategies*, 24, 4, 30-34.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : W. H. Freeman and Company.

Belton, S., Woods, C., Dunning, C. & Meegan, S. (2010). The Evaluation of a Cooperating Physical Teacher Program (COPET). *European Physical Education Review*, 16, 2, 141-157.

Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie (journal en ligne au www.acelf.ca)*, 37, 1, 121-139.

Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ?. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 1, 65-84.

Boudreau, P. (1999). The Supervision of a Student Teacher as Defined by Cooperating Teachers. *Canadian Journal of Education*, 24, 4, 454-459.

Boudreau, P. & Baria, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire. In *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Lenoir, Y. & Raymond, D., p. 324. Belgique: De Boeck & Larcier s.a.

Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bower, G. G. & Bonnett, S. (2009). The Examination of a Mentoring Relationship During a Metadiscrete Physical Education Field Experience. *Journal of Research*, 4, 2, 19-26.

- Carter, H. L. (2006). *The Impact of Student Teaching on Pre-Service Teacher's Teaching Self-Efficacy Beliefs* (Doctoral dissertation). Retrieved from ERIC database.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J. & Durand, M. 2004. Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20, 8, 765-781.
- Coleman, M. M. & Mitchell, M. (2000). Assessing Observation Focus and Conference Targets of Cooperating Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 1, 40-54.
- Desbiens, J-F., Borges, C. & Spallanzani, C. (2009). La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique. *Éducation et francophonie (journal en ligne au www.acef.ca)*, 37, 1, 1-5.
- Dixon, L., Jenningsa, A., Orr, K. & Tummons, J. (2010). Dominant Discourses of Pre-service Teacher Education and the Exigencies of the Workplace: an Ethnographic study From English of Further Education. *Journal of Vocational Education and Training*, 62, 4, 381-393.
- Eslami Z. R. & Fatihi. A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies: A study of non-native EFL teachers in Iran. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 11, 1, 1-19.
- Gao, Z., Xiang, P. and Liu, W. (2009). The effect of student teaching on Pre-service Teachers' Efficacy Beliefs. *2009 AAHPERD National Convention and Exposition*, Tampa, FL.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118-1129.
- Gurvitch, R. & Metzler, M. W. (2009). The Effects of Laboratory-Based and Field-Based Practicum Experience on Pre-Service Teacher's Self-Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25, 437-443.
- Hardin, B. (2005). Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion. *Physical Educator*, 62, 1, 44-56.
- Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids". The influence of contextual factors on student teacher's efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1, 166-179.

- Lai, E. (2009). Getting in Step to Improve the Quality of In-Service Teacher Learning Through Mentoring. *Professional Development in Education*, 36, 3, 443-469.
- Martin, J. J. & Kulinna, P. H. (2005). A Social Cognitive Perspective of Physical Activity Related Behavior in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 265-281.
- Martin, J. J. & Kulinna, P. H. (2003). The Development of a Physical Education Teacher's Physical Activity Self-Efficacy Instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 219-232.
- Martin, J. J., Mccaughtry, N., Kulinna, P. H. & Corthran, D. (2008). The Influences of Professional Development on Teacher's Self-Efficacy Toward Educational Change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 2, 171-190.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation professionnelle : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nichols, B. (2011). *Preservice Teachers' Perception of a Final Field Experience* (Doctoral dissertation). Retrieved from ERIC database.
- Peterson, Valk, Baker, Brugger & Hightower. (2010). "Were not just interested in work": Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentor Relationships. *Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning*, 18, 2, 155-175.
- Portelance, L. & Gervais, C. (2009). Analysis of the dynamics of the sharing knowledge between cooperating teacher and teacher-in-training: The partner's respective roles. *Us-China Education Review*, 6, 6, 71-80.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie (journal en ligne au www.acef.ca)*, 37, 2, 21-38.
- Rajuana, M., Beijaardb, D & Verloop, N. (2007). The Role of the Cooperating Teacher : Bridging the Gap Between the Expectations of Cooperating Teachers and Student Teachers. *Mentoring & Tutoring*, 15, 3, 223-242.
- Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2001a). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice, *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57-80.
- Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2001b). Student teachers eliciting mentor's practical knowledge and comparing it to their own beliefs, *Teaching and Teacher Education*, 17, 725-740.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Cette étude avait pour objectif de décrire l'évolution du SEP durant le stage en enseignement de l'éducation physique ainsi que de décrire les rôles que s'attribuent les enseignants associés qui soutiennent le développement du SEP des stagiaires.

Le stage en enseignement de l'éducation physique semble être bénéfique pour le développement du SEP des stagiaires, et ce, peu importe l'année de formation et le sexe des participants. Ces résultats corroborent ceux d'Androzzi (2001), de Carter (2006) et de Nichols (2011) qui ont illustré que le stage est une période cruciale pour le développement du SEP des étudiants en éducation physique. Plus spécifiquement, le stage semble être plus bénéfique pour le développement des compétences professionnelles #7 (adapter ses interventions aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap); #5 (évaluer la progression des apprentissages des élèves); #11 (s'engager dans une démarche de développement professionnel); #1 (agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions) et #8 (intégrer les TIC dans son enseignement) .

5.1 COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE #7

La compétence professionnelle liée aux interventions auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (EHDA) est la compétence professionnelle pour laquelle les stagiaires ont le plus augmenté leur SEP. Ce résultat corrobore en partie ceux de Nichols (2011) qui indiquent que le stage a particulièrement une influence positive sur le développement du SEP des étudiants face aux compétences professionnelles liées à la gestion de classe, à la planification, aux interventions auprès d'élèves présentant des difficultés et à la socialisation avec l'équipe pédagogique.

Cependant, les résultats de la présente étude permettent de soulever certaines divergences avec les données de Nichols (2011) puisque, malgré que la majorité des étudiants de l'étude ait augmenté leur SEP face aux compétences professionnelles liées à la gestion de classe, à la planification et à la socialisation avec l'équipe pédagogique, elle fait plutôt état d'une importante prédominance de l'augmentation du SEP chez les étudiants face à la compétence professionnelle en lien avec les interventions auprès des EHDAA. Au Québec, l'intégration des EHDAA dans les classes régulières ainsi que dans les cours d'éducation physique a été mise en application par le ministère de l'Éducation en 1999 (MEQ, 1999). Huot (2008) explique que l'attitude des enseignants joue un rôle important dans la réussite de l'intégration des EHDAA et que l'augmentation de l'expérience en enseignement aide les enseignants à développer des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration de ces élèves. De plus, cette étude souligne que pour les étudiants en formation à l'enseignement de l'éducation physique, il semble que les expériences en stage ajoutées aux cours théoriques sur les EHDAA améliorent leur attitude envers l'intégration de ces élèves, comparativement aux étudiants ayant seulement suivi les cours théoriques. L'augmentation marquée du SEP des stagiaires face à la compétence professionnelle #7 à la suite d'un stage peut s'expliquer par le développement d'une attitude plus positive face à l'intégration des EHDAA grâce à une expérience accrue avec cette clientèle à la suite d'un stage.

5.2 COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE #5

La compétence professionnelle liée à l'évaluation des apprentissages des élèves est également une compétence professionnelle pour laquelle les stagiaires ont beaucoup développé leur SEP. Cependant, il semble que ce résultat ne s'apparente pas aux autres études menées sur le développement du SEP lors d'un stage en enseignement de l'éducation physique. En effet, ni les recherches de Carter (2006), d'Androzzi (2011) ou de Nichols (2011) ne mentionnent une augmentation marquée du SEP des stagiaires face à l'évaluation des apprentissages des élèves. Ce résultat s'explique peut-être par le contexte spécifique de l'évaluation au Québec qui est actuellement en grande mouvance. Cette réalité québécoise fait en sorte que la formation initiale en enseignement

est un peu dépendante des changements conduits par le ministère de l'Éducation dans le domaine de l'évaluation et que l'enseignement universitaire a besoin d'être complété par des expériences de terrain qui permettent aux étudiants de concrétiser leur apprentissage des pratiques évaluatives par des expériences de terrain afin de se sentir plus compétents face à l'évaluation ainsi que pour se sentir prêt à faire face aux différents changements prescrits par le MELS dans le domaine de l'évaluation.

5.3 COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE #11

La compétence professionnelle liée au développement professionnel est aussi une compétence pour laquelle les stagiaires ont développé leur SEP. Ce résultat va dans le même sens que les propos de plusieurs chercheurs provenant autant du domaine de l'éducation primaire et secondaire que du domaine spécifique de l'éducation physique qui expliquent que le stage est largement considéré comme une expérience déterminante dans le cheminement professionnel des étudiants en formation à l'enseignement (Banville, 2006; Belton, et al., 2010; Boudreau, 2009; Coleman et Mitchell, 2000; Desbiens et al., 2009; Nichols, 2011; Portelance et Tremblay, 2006). Suite à une expérience de stage dans un contexte authentique et réel, il est peut-être plus facile pour les futurs éducateurs physiques de réellement prendre conscience de leurs forces et surtout de leurs lacunes et de mesurer concrètement l'ampleur de ce qui leur reste à apprendre, ce qui pourrait en partie expliquer l'augmentation marquée du SEP des étudiants face à la compétence professionnelle #11 à la suite du stage.

5.4 COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE #1

Il est possible de remarquer que les étudiants de 1^{ère} année ont beaucoup augmenté leur SEP à la suite du stage face à la compétence professionnelle #1 (agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions). Ce résultat peut être attribué aux préoccupations des étudiants débutants durant un stage. Tel qu'illustré par Gervais et Desrosiers (2005) et par Behets (1990), les stagiaires débutants sont principalement soucieux de leur image et ils désirent être à la hauteur des attentes, ce qui

pourrait en partie expliquer l'augmentation marquée de la compétence professionnelle #1 chez les stagiaires de 1^{ère} année puisque cette compétence professionnelle met l'accent sur l'importance de la connaissance de la discipline à enseigner ainsi que sur l'importance d'adopter un regard critique face à celle-ci. Elle souligne également le rôle de l'enseignant à titre de pédagogue cultivé et de passeur de culture qui est ouvert sur le monde. Donc, en démontrant mieux leurs connaissances durant le stage, les étudiants débutants répondent à leurs préoccupations d'image professionnelle et les aident à se sentir à la hauteur des attentes.

5.5 COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE #8

Les résultats illustrent également que les stagiaires de 4^e année ont beaucoup augmenté leur SEP face à la compétence professionnelle #8 (intégrer les technologies de l'information et des communications dans son enseignement). Karsenti et al. (2002) expliquent que la présence d'un modèle qui intègre les TICS dans son enseignement lors de la formation initiale influencerait davantage les étudiants à intégrer à leur tour les TICS dans leur enseignement lorsqu'ils seront enseignants. De plus, l'exposition des étudiants à des enseignants associés qui intègrent les TICS dans leur enseignement pendant la période du stage semble être les modèles qui influencent le plus les futurs enseignants à utiliser les TICS, ce qui pourrait expliquer en partie les résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche. En outre, ces résultats peuvent également être expliqués par le fait que les étudiants finissants se sentent souvent déjà à l'aise et compétents face aux compétences professionnelles liés à l'acte d'enseigner avant de débiter un stage (Monfette et Grenier, 2012), ce qui leur permettrait de se concentrer sur les compétences professionnelles moins développées durant leur formation initiale lors de leur dernier stage en enseignement.

5.6 CHANGEMENT DU SEP SELON L'ANNÉE DE FORMATION ET LE SEXE DES STAGIAIRES

Enfin, il est possible de remarquer que les étudiants de 1^{ère} année ont davantage augmenté leur SEP face aux compétences professionnelles #4 (piloter des situations d'enseignement-apprentissage) et #6 (planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe) à la suite du stage que les étudiants de 4^e année. Ces résultats s'expliquent peut-être par un fort SEP des étudiants finissants avant même de débiter le stage qui pourrait être causé par une importante expérience accumulée chez les étudiants finissants lors de la suppléance qu'ils réalisent régulièrement dès la fin de leur première année d'étude. De plus, les étudiants en formation à l'enseignement estiment souvent déjà posséder les principales compétences en enseignement, entre autres grâce à leurs expériences en animation de groupe d'enfants lors de camps de jour, de camps de vacances ou encore, lors d'entraînements sportifs (Desbiens et al., 2009; Raymond, 2006).

En outre, il est également possible de remarquer des différences face au changement du SEP entre les stagiaires hommes et les stagiaires femmes. Les résultats de la présente recherche rapportent que les stagiaires femmes ont davantage augmenté leur SEP face aux compétences professionnelles #5 (évaluer la progression des apprentissages des élèves); #7 (adapter ses interventions aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap); #8 (intégrer les TIC dans son enseignement) et #9 (coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs de l'école) que les stagiaires hommes. Les différences face à la fluctuation du SEP chez les femmes et les hommes se rapprochent des études d'Androzzi (2011) et de Hardin (2005) qui ont illustré des différences entre la perception de compétence chez les enseignants hommes et les enseignantes femmes. En effet, ils ont démontré que les hommes ont tendance à se sentir plus compétents que les femmes face à certaines compétences professionnelles. L'augmentation plus marquée du SEP des femmes à la suite du stage permettrait-elle de croire que le stage a un effet plus

bénéfique sur les femmes que sur les hommes en les aidant à se sentir plus compétentes face à leur capacité à enseigner ?

Par contre, contrairement aux résultats provenant des études d'Androzzi (2011) et de Hardin (2005) qui soulignent que les femmes éducatrices physiques se sentent moins compétentes que les hommes éducateurs physiques en gestion de classe, les stagiaires femmes de la présente étude ne semblent pas se sentir moins compétentes que leurs collègues hommes, et ce, peu importe leur année de formation. En effet, autant les moyennes au pré-test que les moyennes au post-test illustrent peu de différences entre la perception de compétence des femmes et des hommes et aucune différence significative entre les deux sexes ne permet de confirmer que les femmes ont davantage augmenté leur SEP à la suite du stage face à la compétence professionnelle #6 (planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe) que les hommes.

5.7 PERCEPTION DU RÔLE DE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ

Pour ce qui est des enseignants associés, il semble qu'ils assument quatre rôles principaux dans le cadre de leur fonction, soit *l'Offre d'occasions d'auto-développement personnelles et professionnelles*, *l'Échange d'idées et de rétroactions*, *l'Établissement de relation avec le stagiaire* et *la Transmission du savoir*, en plus de deux rôles secondaires ; *l'Organisation du stage* et *l'Intégration du stagiaire dans le système scolaire*. Ces résultats corroborent les études présentées dans la section 1.4.4 du chapitre I : Problématique. En effet, tels que les résultats rapportés dans les recherches de Belton et al. (2010), Connor et Killmer (1995), Enz et Cook (1992), Graham (2006), Portelance et Gervais (2009) et Rajuana et al. (2007), les enseignants associés considèrent qu'ils ont le devoir de permettre au stagiaire de se développer au plan professionnel, qu'ils doivent favoriser la discussion avec leurs stagiaires en donnant beaucoup de rétroactions, qu'ils doivent assurer un soutien émotionnel et psychologique en plus d'assumer le rôle de guide pour les stagiaires et qu'ils doivent transmettre leurs connaissances à travers leur rôle de mentor. L'émergence d'une nouvelle catégorie (Transmission du savoir) assumée par la totalité des enseignants associés ayant participé à l'étude représente un élément nouveau puisque ce

résultat diffère des résultats de la recherche de Boudreau et Baria (1998). En effet, cette nouvelle catégorie fait état de l'importance aux yeux des enseignants associés de transmettre leur expérience et leurs trucs du métier appris au cours de leur carrière. Les études de Rajuana et al. (2007) ainsi que l'étude de Belton et al. (2010) illustrent également que la transmission du savoir est un rôle fortement assumé par les enseignants associés de leur étude, ce qui pourrait permettre de croire que les participants de la présente étude ressemblent davantage aux participants des études menées par Rajuana et al. (2007) et Belton et al. (2010) que ceux interrogés par Boudreau et Baria (1998).

Enfin, les enseignants associés qui ont participé à cette étude sont tous des enseignants associés qui ont su soutenir le développement du SEP de leurs stagiaires. À la lumière des propos recueillis, il est possible de remarquer que les enseignants associés ont utilisé les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes ainsi que la persuasion verbale lors de l'accompagnement de leurs stagiaires, ce qui représente trois des quatre façons de développer le SEP des individus selon Bandura (2007).

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Cette recherche a permis non seulement de déterminer que le stage permet de développer le SEP des stagiaires en enseignement de l'éducation physique, mais elle a également contribué au développement de la connaissance liée aux rôles que s'attribuent les enseignants associés qui soutiennent le développement du SEP des stagiaires.

Grâce à une approche méthodologique mixte ainsi qu'à un devis pré-test/post-test, il a été possible de décrire l'évolution du SEP durant le stage en enseignement de l'éducation physique ainsi que de décrire les rôles que s'attribuent les enseignants associés qui soutiennent le développement du SEP des stagiaires. À la lumière des résultats de la présente recherche, il semble que le stage soit particulièrement bénéfique pour le développement du SEP des stagiaires face aux compétences professionnelles en lien avec les interventions auprès d'élèves présentant des difficultés ou un handicap, l'évaluation des apprentissages des élèves ainsi qu'en lien avec le développement professionnel. De plus, les enseignants associés qui ont su soutenir le développement du SEP de leurs stagiaires assument plusieurs dimensions de leur rôle dans le cadre de leur fonction. Ils permettent aux stagiaires de développer leur propre style d'enseignement en les laissant expérimenter de nouvelles approches pédagogiques, fournissent de multiples rétroactions constructives, guident et encouragent les stagiaires et agissent comme transmetteur de savoir et d'expérience.

Les résultats de cette recherche permettent de mieux connaître l'apport du stage dans le développement du SEP des stagiaires du programme d'intervention en activité physique de l'UQAM ainsi que la perception du rôle des enseignants associés qui accompagnent ces étudiants. L'objectif du stage en enseignement est de permettre aux étudiants de développer leurs compétences professionnelles à travers des expériences réelles dans un environnement

authentique, donc si les étudiants ont le sentiment d'avoir développé leurs compétences professionnelles à la suite du stage, ceci est un point de départ très encourageant.

Bien que cette recherche ait permis de développer les connaissances reliées au soutien du développement du SEP des stagiaires en enseignement de l'éducation physique, certaines limites peuvent être soulevées. Rappelons que l'échantillon regroupe uniquement des participants provenant de l'Université du Québec à Montréal et exclusivement du domaine de l'éducation physique.

Dans le futur, la reprise de cette étude auprès d'étudiants et d'enseignants associés provenant de plusieurs universités au Québec pourrait permettre de développer davantage les connaissances liées au développement du SEP durant la formation pratique en enseignement de l'éducation physique. D'autres recherches qui utilisent le concept d'efficacité personnelle pourraient également être menées autant auprès des étudiants en formation initiale, des enseignants associés qui accompagnent les stagiaires qu'auprès des enseignants en début de carrière.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DES ÉTUDIANTS EN ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE

IMPACT DE LA PERCEPTION DU RÔLE DE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ SUR LES STAGIAIRES

Chercheur responsable du projet : **Olivia Monfette, B. Sc.**
Programme d'enseignement : Maîtrise en kinanthropologie
Adresse courriel : monfette.olivia@courrier.uqam.ca
Téléphone : (514) 987-3000 # 2065

Le présent projet vise à décrire l'impact de perception qu'ont les enseignants associés de leur rôle de superviseur sur les stagiaires en enseignement de l'éducation physique. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Mme Johanne Grenier, Ph.D, professeure du département de kinanthropologie de la Faculté des sciences. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 2065 ou par courriel à l'adresse : grenier.johanne@uqam.ca.

La chercheure sollicite votre participation afin de recueillir des informations concernant le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants en enseignement de l'éducation physique face aux douze compétences professionnelles des enseignants. Ces informations seront amassées à l'aide du questionnaire qui se trouve attaché à ce formulaire. Les réponses aux questions doivent être retournées à la chercheure en main propre.

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de l'impact de la perception du rôle de l'enseignant associé sur le stagiaire. Il y a peu de risque d'inconfort associé à votre participation à l'étude. De plus, la chercheure et sa directrice demeurent disponibles pour répondre à toutes questions concernant la recherche. Les participants sont libres d'arrêter de répondre au questionnaire en tout temps sans conséquences.

Il est entendu que les renseignements recueillis dans le questionnaire sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet et sa directrice de recherche, Mme Olivia Monfette et Mme Johanne Grenier, auront accès aux données codées. Le matériel de recherche (données codées) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits deux ans après les dernières publications.

Votre consentement à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans pénalité ou justification. Vous pouvez également vous retirer du projet en tout temps. Votre accord à la poursuite du projet implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements

recueillis, à la condition qu'aucune information permettant d'identifier, ni vous, ni votre école ne soit divulguée publiquement.

La participation des étudiants à ce projet est offerte gratuitement et aucune compensation financière ne sera versée.

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987-3000 # 2065 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche, Mme Johanne Grenier, Ph.D. des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité de déontologie du Département de Kinanthropologie (CDKIN), un sous-comité du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain (CIÉR) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Toute question sur le projet, plainte ou commentaire peuvent être adressés à la chercheuse. Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du CDKIN en contactant le responsable, M. Marc Bélanger (514-987-3000 poste 6862 ou belanger.m@uqam.ca) ou auprès du CIÉR en contactant le Président du comité d'éthique, M. Joseph Levy (514-987-3000 poste 4483 ou levy.joseph_josy@uqam.ca). Il peut-être également joint au secrétariat du CIÉR au numéro (514) 987-3000 # 7753.

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous présenter nos plus sincères remerciements.

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à la poursuite du projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que mon consentement est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature de l'étudiant

Date

Signature d'Olivia Monfette, B.Sc.
Responsable du projet
monfette.olivia@courrier.uqam.ca

Date

Compétence # 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.*

En pensant à ma formation universitaire reçue jusqu'à maintenant, comme futur éducateur physique, présentement **je suis certain de pouvoir :**

SCORE
0 - 100

- 6) Utiliser les règles de la langue française dans mes communications écrites. _____
- 7) Corriger les erreurs orales des élèves. _____
- 8) Utiliser un vocabulaire français, spécifique aux activités physiques et sportives que j'enseigne. _____
- 9) Utiliser un langage qui convient à ce que la société attend d'un professionnel de l'enseignement. _____

Compétence # 3 : *Concevoir des situations d'enseignement et d'évaluation (SAÉ) pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.*

En pensant à ma formation universitaire reçue jusqu'à maintenant, comme futur éducateur physique, présentement **je suis certain de pouvoir :**

SCORE
0 - 100

- 10) Concevoir des SAÉ (situations d'apprentissage et d'évaluation) selon une progression des apprentissages. _____
- 11) Planifier des SAÉ (situations d'apprentissage et d'évaluation) pour l'ensemble des élèves selon l'ordre d'enseignement primaire ou secondaire auquel j'enseigne. _____
- 12) Concevoir des SAÉ (situations d'apprentissage et d'évaluation) qui permettent aux élèves l'utilisation des compétences dans des contextes variés. _____
- 13) Tenir compte des caractéristiques affectives des élèves dans la préparation des SAÉ (situations d'apprentissage et d'évaluation). _____
- 14) Tenir compte des caractéristiques physiques des élèves dans la préparation des SAÉ (situations d'apprentissage et d'évaluation). _____

Compétence # 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.*

En pensant à ma formation universitaire reçue jusqu'à maintenant, comme futur éducateur physique, présentement **je suis certain de pouvoir :**

SCORE
0 - 100

- 15) Motiver les élèves à apprendre. _____
- 16) Utiliser le questionnement pour guider les élèves dans leur apprentissage. _____
- 17) Amener les élèves à s'entraider pour favoriser leur apprentissage. _____
- 18) Aider les élèves à activer leurs acquis antérieurs pour apprendre. _____
- 19) Démontrer à l'élève la pertinence de l'activité d'apprentissage proposée. _____

Compétence # 5 : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

En pensant à ma formation universitaire reçue jusqu'à maintenant, comme futur éducateur physique, présentement **je suis certain de pouvoir** :

SCORE
0 - 100

- | | |
|--|-------|
| 20) Mettre en place un processus d'auto-évaluation de la compétence <i>agir</i> pour les élèves. | _____ |
| 21) Mettre en place un processus d'auto-évaluation de la compétence <i>interagir</i> pour les élèves. | _____ |
| 22) Mettre en place un processus d'auto-évaluation de la compétence <i>adopter un mode de vie sain et actif</i> pour les élèves. | _____ |
| 23) Expliquer aux parents la note au bulletin de la compétence <i>agir</i> . | _____ |
| 24) Expliquer aux parents la note au bulletin de la compétence <i>interagir</i> . | _____ |
| 25) Expliquer aux parents la note au bulletin de la compétence <i>adopter un mode de vie sain et actif</i> . | _____ |
| 26) Recourir à des outils pour évaluer la compétence <i>agir</i> . | _____ |
| 27) Recourir à des outils pour évaluer la compétence <i>interagir</i> . | _____ |
| 28) Recourir à des outils pour évaluer la compétence <i>adopter un mode de vie sain et actif</i> . | _____ |
| 29) Porter un jugement sur le degré d'acquisition de la compétence <i>agir</i> . | _____ |
| 30) Porter un jugement sur le degré d'acquisition de la compétence <i>interagir</i> . | _____ |
| 31) Porter un jugement sur le degré d'acquisition de la compétence <i>adopter un mode de vie sain et actif</i> . | _____ |
| 32) Utiliser un processus d'auto-évaluation de la compétence <i>agir</i> pour les élèves. | _____ |
| 33) Utiliser un processus d'auto-évaluation de la compétence <i>interagir</i> pour les élèves. | _____ |
| 34) Utiliser un processus d'auto-évaluation de la compétence <i>adopter un mode de vie sain et actif</i> pour les élèves. | _____ |

Compétence # 6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

En pensant à ma formation universitaire reçue jusqu'à maintenant, comme futur éducateur physique, présentement **je suis certain de pouvoir** :

SCORE
0 - 100

- | | |
|---|-------|
| 35) Élaborer un système de fonctionnement efficace au gymnase. | _____ |
| 36) Communiquer clairement aux élèves mes attentes en regard du système de fonctionnement que j'utilise au gymnase. | _____ |
| 37) Reconnaître rapidement les comportements inappropriés. | _____ |
| 38) Appliquer les conséquences prévues lorsqu'un comportement inapproprié le justifie. | _____ |
| 39) Obtenir la collaboration des élèves afin d'enseigner dans un climat agréable. | _____ |

Compétence # 7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

En pensant à ma formation universitaire reçue jusqu'à maintenant, comme futur éducateur physique, présentement **je suis certain de pouvoir** :

SCORE
0 - 100

- 40) Posséder une connaissance suffisante des caractéristiques de fonctionnement des élèves à besoins particuliers. _____
- 41) Veiller à ce que les élèves à besoins particuliers soient accueillis par les autres élèves. _____
- 42) Adapter mon enseignement pour rendre la tâche accessible aux élèves à besoins particuliers. _____
- 43) Jouer un rôle pertinent dans la mise en place des plans d'intervention pour les élèves à besoins particuliers. _____

Compétence # 8 : Intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

En pensant à ma formation universitaire reçue jusqu'à maintenant, comme futur éducateur physique, présentement **je suis certain de pouvoir** :

SCORE
0 - 100

- 44) Maîtriser les technologies de l'information et des communications utiles à l'accomplissement de mes tâches d'enseignant. _____
- 45) Utiliser les technologies de l'information et des communications pour mon développement professionnel continu. _____
- 46) Aider les élèves à utiliser les technologies de l'information et des communications pour leurs apprentissages spécifiques à l'éducation physique. _____

Compétence # 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.

En pensant à ma formation universitaire reçue jusqu'à maintenant, comme futur éducateur physique, présentement **je suis certain de pouvoir** :

SCORE
0 - 100

- 47) Collaborer à l'élaboration de projets pour l'école avec les partenaires non-enseignants. _____
- 48) Situer mon rôle par rapport à celui des autres intervenants non-enseignants pour en arriver à une complémentarité respectueuse des compétences de chacun. _____
- 49) Être à l'aise pour communiquer avec les parents des élèves. _____
- 50) Soutenir les élèves à collaborer aux projets de l'école. _____

Compétence # 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.*

En pensant à ma formation universitaire reçue jusqu'à maintenant, comme futur éducateur physique, présentement **je suis certain de pouvoir :** SCORE
0 - 100

- 51) Mener des projets pédagogiques en collaboration avec d'autres enseignants de l'école. _____
- 52) Participer avec d'autres enseignants à la planification des interventions auprès des élèves. _____
- 53) Travailler à l'obtention d'un consensus au sein de l'équipe pédagogique. _____
- 54) Discerner les situations pédagogiques où la collaboration des collègues enseignants l'exige. _____

Compétence # 11 : *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.*

En pensant à ma formation universitaire reçue jusqu'à maintenant, comme futur éducateur physique, présentement **je suis certain de pouvoir :** SCORE
0 - 100

- 55) Établir un bilan de mes compétences professionnelles. _____
- 56) Échanger avec des collègues sur la pertinence de mes choix pédagogiques dans le but d'améliorer mes pratiques en classe. _____
- 57) Améliorer mon enseignement grâce à l'analyse de mes pratiques en classe. _____
- 58) Utiliser les ressources disponibles pour développer mes compétences professionnelles. _____

Compétence # 12 : *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.*

En pensant à ma formation universitaire reçue jusqu'à maintenant, comme futur éducateur physique, présentement **je suis certain de pouvoir :** SCORE
0 - 100

- 59) Reconnaître les valeurs que je véhicule lorsque j'enseigne. _____
- 60) Assumer la responsabilité de mes choix pédagogiques dans l'exercice de mes fonctions. _____
- 61) Agir de manière professionnelle. _____
- 62) Être équitable avec tous les élèves. _____

ANNEXE B

CANEVAS D'ENTREVUE

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

PERCEPTION DU RÔLE DE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ

Chercheur responsable du projet : **Olivia Monfette, B. Sc.**
Programme d'enseignement : Maîtrise en kinanthropologie
Adresse courriel : monfette.olivia@courrier.uqam.ca
Téléphone : (514) 987-3000 # 2065

Le présent projet vise à décrire la perception qu'ont les enseignants associés de leur rôle auprès des stagiaires en enseignement de l'éducation physique. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Mme Johanne Grenier, Ph.D, professeure du département de kinanthropologie de la Faculté des sciences. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 2065 ou par courriel à l'adresse : grenier.johanne@uqam.ca.

La chercheure sollicite votre participation pour une entrevue qui portera sur les rôles des enseignants associés. L'entrevue a pour but d'approfondir les réponses aux questions posées dans le courriel et de développer les connaissances à ce sujet. L'entrevue est individuelle et elle est d'une durée d'environ 30 minutes. Enfin, l'entrevue se fera par téléphone et sera enregistrée à l'aide d'un enregistreur audio afin de procéder aux analyses.

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la perception du rôle de l'enseignant associé auprès du stagiaire. Il y a peu de risque d'inconfort associé à votre participation à l'étude. De plus, la chercheure et sa directrice demeurent disponibles pour répondre à toutes questions concernant la recherche. Les participants sont libres d'exiger l'arrêt de l'entrevue en tout temps sans conséquences.

Il est entendu que les renseignements recueillis dans le questionnaire et lors des entrevues sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet et sa directrice de recherche, Mme Olivia Monfette et Mme Johanne Grenier, auront accès aux enregistrements et aux données codées. Le matériel de recherche (enregistrements et données codées) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits deux ans après les dernières publications.

Votre consentement à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans pénalité ou justification. Vous pouvez également vous retirer du projet en tout temps. Votre accord à la poursuite du projet implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements

recueillis, à la condition qu'aucune information permettant d'identifier, ni vous, ni votre école ne soit divulguée publiquement.

La participation des enseignants associés à ce projet est offerte gratuitement et aucune compensation financière ne sera versée.

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987-3000 # 2065 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche, Mme Johanne Grenier, Ph.D. des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Cette recherche a reçu l'approbation du Comité de déontologie du Département de Kinanthropologie (CDKIN), un sous-comité du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain (CIÉR) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Toute question sur le projet, plainte ou commentaire peuvent être adressés à la chercheuse. Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du CDKIN en contactant le responsable, M. Marc Bélanger (514-987-3000 poste 6862 ou belanger.m@uqam.ca) ou auprès du CIÉR en contactant le Président du comité d'éthique, M. Joseph Levy (514-987-3000 poste 4483 ou levy.joseph_josy@uqam.ca). Il peut-être également joint au secrétariat du CIÉR au numéro (514) 987-3000 # 7753.

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous présenter nos plus sincères remerciements.

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à la poursuite du projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que mon consentement est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature de l'enseignant associé

Date

Signature d'Olivia Monfette, B.Sc.
Responsable du projet
monfette.olivia@courrier.uqam.ca

Date

Perception du rôle de l'enseignant associé
CANEVAS D'ENTREVUE TÉLÉPHONIQUE
(Enseignants associés jumelés aux stagiaires de 1^{ere} et 4^e années de l'UQAM)

Introduction

Explication du déroulement de l'entrevue : Bonjour, mon nom est Olivia Monfette, de l'Université du Québec à Montréal. Je vous contacte aujourd'hui pour une entrevue téléphonique qui se déroule dans le cadre d'une étude sur les rôles d'un enseignant associé. Je voudrais tout d'abord vous remercier d'avoir accepté de participer à cette entrevue. L'entrevue d'aujourd'hui abordera 6 thèmes en lien avec les rôles qu'assument les enseignants associés. L'entrevue est d'une durée d'environ 30 minutes et je vous rappelle que vous êtes libre de répondre ou non à certaines questions qui vous seront posées. L'entrevue est enregistrée SUR support audio pour nous permettre de bien saisir toutes les informations et d'en faciliter la transcription. Les informations recueillies lors de l'entrevue resteront strictement confidentielles.

Vous remarquerez que je vais très peu parler pendant l'entrevue, je veux vous laisser la chance de bien exprimer votre idée, mais sachez que je serai très attentive à vos propos. Aussi, n'hésitez pas à vous répéter, en entrevue c'est tout à fait normal étant donné qu'on ne pense pas à tout au même moment. Il y a des fois des questions qui s'entrecoupent alors c'est normal de se répéter quelques fois.

Répondez au mieux de votre connaissance. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Avez-vous des questions avant de commencer? Merci

1) Il y aura d'abord une 1^{ère} section de 6 sections couvrant votre expérience en tant qu'enseignant associé

Intention	Question	Éléments à vérifier
• rendre des informations sur le sujet.	1.1 Combien de stagiaires avez-vous reçu depuis que vous êtes enseignant associé ?	- Pouvez-vous préciser en quelle année de formation ils étaient (si vous vous en souvenez)

2) Voici maintenant une 2e section de 6 qui couvre la fonction du stage en général dans l'ensemble de la formation du stagiaire

Intention	Question	Éléments à vérifier
+ ou - important le stage	2.1 Selon vous, quelle est l'importance de l'enseignant associé dans le développement des futurs enseignants ?	- Préciser la nature de l'importance
+ ou- impact de l'EA dans les CP	2.2 Pouvez-vous me dire quelle influence vous pensez avoir dans le développement des compétences professionnelles des stagiaires ?	- Préciser la nature de l'impact
Définir la réussite du stage	2.3 Comment est-ce que vous pouvez décrire une expérience de stage positive ?	- A) Stagiaires B) EA Vous m'avez parlé d'une expérience positive pour le stagiaire, pouvez-vous ajouter des choses qui rendent l'expérience de stage positive pour vous comme EA?
Définir la réussite d'un stage	2.4 Qu'est-ce qui contribue à la réussite d'un stage?	L'amener à nommer quelques éléments qui contribuent à la réussite d'un stage

3) Voici maintenant une 3e section de 6 concernant les rôles des enseignants associés pendant le stage

Intention	Question	Éléments à vérifier
Préciser le rôle	3.1 Vous m'avez dit que le rôle principal d'un enseignant associé est de...	*Avoir en main les réponses au courriel
** Lire moins vite la réponse du courriel**	- Est-ce que vous avez des choses à rajouter? - Pouvez m'expliquer un peu plus en détail qu'est-ce que vous vouliez dire?	- Des précisions suite au courriel
Type de relation	3.2 Selon vous, quel type de relation il devrait y avoir entre un enseignant associé et un stagiaire?	- l'amener à parler de la relation idéale
	3.3 Pouvez-vous me dire c'est quoi un stagiaire pour vous?	- Comment est-ce qu'il perçoit un stagiaire?

4) Voici maintenant une 4e section de 6 concernant la formation et les motivations de l'enseignant associé		Éléments à vérifier
Intention	Question	
D'où provient sa formation	4.1 Selon vous, comment apprend-ton à devenir enseignant associé? - Vous comment avez-vous appris à le devenir?	
Sa perception des qualités importantes	4.2 Quelles sont les qualités d'un bon enseignant associé?	
Sa perception de SES qualités	4.3 Parmi celles que vous avez nommées, quelles sont vos forces à vous?	
Motivation initiale	4.4 Quelles sont les raisons qui vous ont motivé à entreprendre le rôle d'enseignant associé au départ?	
Motivation initiale vs actuelle	4.5 Est-ce que c'est encore ce qui vous motive aujourd'hui à être enseignant associé?	Avant - après

5) Voici maintenant une 5e section de 6 concernant votre dernière expérience de stage

Intention	Question	Éléments à vérifier
Parler du stage actuel	5.1 J'aimerais que vous me parliez de votre dernière expérience de stage qui vient de se terminer.	<ul style="list-style-type: none"> - Parler du contexte, présenter brièvement le stagiaire - Comment s'est-il passé? - De quelle façon VOUS avez vécu le stage? - Est-ce qu'il y a eu des moments difficiles pour vous ou votre stagiaire? - Est-ce qu'il y a quelque chose de particulier que vous avez appris ou que vous retenez de ce stage?
Les moyens concrets d'encadrement	5.2 Pouvez-vous me décrire la façon dont vous avez encadré votre stagiaire durant le stage?	<ul style="list-style-type: none"> - De quelle façon? - Pouvez-vous me donner quelques exemples?
Influence perçue par l'EA	5.3 Dans le dernier stage que vous avez vécu, quelle influence auriez-vous aimé avoir eu sur votre stagiaire ?	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que vous voudriez qu'il retienne de vous ? - Qu'est-ce que vous croyez lui avoir transmis?
Compétences professionnelles	5.4 Selon vous, qu'est-ce que le stagiaire a appris durant le stage?	<ul style="list-style-type: none"> - En arrivant il était moins bon en quoi? - En finissant le stage, il était meilleur en quoi? - Il s'est amélioré à quel niveau?
Notion de réussite	5.5 Est-ce que vous croyez que c'est un stage réussi? - Pouvez-vous me nommer quelques éléments qui ont contribué à la réussite du stage?	<ul style="list-style-type: none"> - Pour le stagiaire et pour lui? Expliquez davantage
•	5.6 Pouvez-vous me décrire le type de relation professionnelle que vous aviez avec votre stagiaire?	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que vous vous entendiez bien?
•	5.7 - Est-ce que vous pensez que la relation a contribué à la réussite du stage?	

Nous sommes maintenant rendus à la dernière section, mais avant de continuer je dois vous informer que ma recherche ne porte pas seulement sur les rôles des enseignants associés, mais également sur le sentiment de compétence des stagiaires. C'est pour cette raison que la dernière section porte sur le sentiment de compétence.

6) Voici maintenant une 6 ^e et dernière section concernant le sentiment de compétence des stagiaires			
Intention	Question	Éléments à vérifier	Commentaires
<ul style="list-style-type: none"> Moyens pour augmenter le SEP Indice visible de l'augmentation du SEP 	6.1 Dans le dernier stage, pensez-vous que vous avez aidé votre stagiaire à se sentir plus compétent?	<ul style="list-style-type: none"> Face à la profession d'éducateur physique Moyens Indices 	
	6.2 Comment est-ce que vous pensez avoir contribué au développement du sentiment de compétence de votre stagiaire?	- Pouvez-vous me donner des exemples (3) ?	

7) L'entrevue se termine ainsi			
Intention	Question	Éléments à vérifier	Commentaires
<ul style="list-style-type: none"> Remercier, donner une dernière possibilité d'ajouter des informations 	7.1 C'est ici que ce termine notre entrevue, est-ce que vous avez des questions ou des commentaires à ajouter en rapport avec le sujet de cette entrevue ?		
<ul style="list-style-type: none"> Vérifier sa confiance vis-à-vis la qualité de son entretien, s'il a pu réellement dire ce qu'il pensait 	7.2 Est-ce que vous trouvez que l'entrevue reflète assez bien votre perception ?		
<ul style="list-style-type: none"> Lui expliquer le subterfuge 	7.3 Avant de mettre fin à l'entrevue, je vous rappelle que les données resteront confidentielles et qu'un pseudonyme vous sera donné et aussi à votre stagiaire avant la retranscription. Je vous rappelle également que ma recherche porte non seulement sur les rôles des enseignants associés, mais aussi sur le sentiment de compétence des stagiaires.	<ul style="list-style-type: none"> S'assurer que le participant confirme qu'il veut bel et bien faire parti de l'étude malgré le subterfuge. 	

Sachant tout ceci, voulez-vous toujours faire partie de l'étude?

Je vais vous envoyer un bref document vous expliquant ma recherche.

Je vous remercie grandement de votre collaboration à ce projet de recherche.

ANNEXE C

Alpha de Chronbach

Tableau 3.2 : Analyse de la consistance interne obtenue dans le cadre de la recherche « Validation du questionnaire 'Questionnaire sur le sentiment de compétences professionnelles des étudiants des programmes de formation à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé au Québec'. Résultats de l'alpha de Chronbach (n = 538).

Compétence professionnelle	Coefficient alpha
CP 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	.89
CP 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	.88
CP 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	.87
CP 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	.91
CP 5 - Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre	.98
CP 6 - Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves	.66
CP 7 - Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap	.79
CP 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	.95
CP 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	.75
CP 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	.96
CP 11 - S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	.53
CP 12 - Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	.85

ANNEXE D

CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Comité de déontologie du Département de Kinanthropologie (CDKIN)

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité de déontologie du Département de Kinanthropologie (CDKIN), mandaté à cette fin par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIÉR) de l'Université du Québec à Montréal, a examiné le protocole de recherche suivant:

Titre: Impact de la perception du rôle de l'enseignant associé sur le sentiment d'efficacité personnelle du stagiaire.

Responsable: Olivia Monfette (sous la direction de la professeure Johanne Grenier)

Département: Kinanthropologie

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond entièrement aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAM.

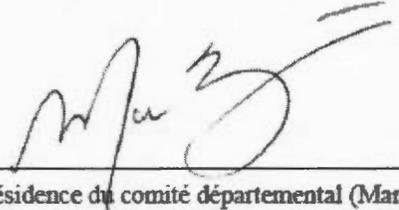
Le projet est jugé recevable sur le plan éthique.

Membres du comité

NOM	POSTE OCCUPÉ	DÉPARTEMENT
Marc Bélanger	Professeur	Kinanthropologie
Jean-Paul Guillemot	Professeur	Kinanthropologie
Paul G.Hénault	Professeur	Kinanthropologie

Le 4 avril 2011

Date


Présidence du comité départemental (Marc Bélanger)

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, E. M. & Shannon, A. L. (1995). Toward a conceptualization of mentoring, dans T. Kerry & A. Shelton Mayes (dir.), p. 278, *Issues in Mentoring*, Londres: Routledge.
- Androzzi, J. (2011). The Effects of Early Clinical Teaching Experiences on Pre-Service Teacher's Self-Efficacy. University of North Carolina, Doctorate Degree, 156 p.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L. Pascal, A., Pauly, E. & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*, The Rand Corporation: California.
- Baker, P. H. (2005). Managing Student Behavior: How Ready are Teachers to Meet the Challenge? *American Secondary Education*, 33, 3, 51-64.
- Ballinger, D. A. & Bishop, J. G. (2011). Mentoring Student Teachers: Collaboration with Physical Education Teacher Education. *Strategies*, 24, 4, 30-34.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck : Bruxelles.
- Banville, D. (2006). Analysis of Exchanges Between Novice and Cooperating Teachers During Internships Using the NCATE/NASPE Standards of Teacher Preparation in Physical Education as Guidelines. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 77, 2, 208-222.
- Behets, D. (1990). Concerns preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 1, p. 66-75.
- Belton, S., Woods, C., Dunning, C. & Meegan, S. (2010). The Evaluation of a Cooperating Physical Teacher Program (COPET). *European Physical Education Review*, 16, 2, 141-157.
- Berthelot, M., Gouvernement du Québec & Commission des États généraux sur l'éducation (1996). Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rapport de synthèse des conférences régionales du loisir et du sport Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec et la Commission des États généraux sur l'éducation : Québec.
- Boudreau, P. & Baria, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire. Dans *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Lenoir, Y. & Raymond, D. (dir.), p. 324, De Boeck & Larcier s.a: Belgique.

- Boudreau, P. (1999). The Supervision of a Student Teacher as Defined by Cooperating Teachers. *Canadian Journal of Education*, 24, 4, 454-459.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII, 1, 65-84.
- Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie (journal en ligne au www.acef.ca)*, XXXVII, 1, 121-139.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11, 5, 501-518.
- Bower, G. G. & Bonnett, S. (2009). The Examination of a Mentoring Relationship During a Metadiscrete Physical Education Field Experience. *Journal of Research*, 4, 2, 19-26.
- Bujold, N. & Côté É. (1996). Étude préalable à l'implantation d'un programme de formation pour la supervision des stages en enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 22, 1, 25-46.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique: vue d'ensemble. Dans *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Boutet, M. & Rousseau, N. (dir.), 243 pages, Presses de l'Université du Québec : Québec.
- Caracelli, V. J. & Greene, J. C. (1993). «Data Analysis Strategies for Mixed-Method Evaluation Designs». *Educational Evaluation and Policy Analysis*. vol. 15, no 2, p. 195-207.
- Carter, H. L. (2006). The Impact of Student Teaching on Pre-Service Teacher's Teaching Self-Efficacy Beliefs. North Arizona University, Doctorate Degree, 113 p.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J. & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20, 8, 765-781.
- Clarke, A. (2001). Characteristics of Co-operating Teachers. *Canadian Journal of Education*, 26, 2, 237-256.
- Coladarci, T. (1992). Teacher's Sence of Efficacy and Commitment to Teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 4, 323-337.

- Coleman, M. M. & Mitchell, M. (2000). Assessing Observation Focus and Conference Targets of Cooperating Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 1, 40-54.
- Connor, K. & Killmer, N. (1995). Evaluation of Cooperating Teacher Effectiveness, Midwest Educational Research Association: Chicago.
- Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). Teacher's Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement. *The Elementary School Journal*, 86, 2, 173-184.
- Denham, C.H. & Michael, J.J. (1981). Teachers sense of efficacy: a definition of the construct and a model for future research. *Educational Research Quarterly*, 16, 1, 39-63.
- Desbiens, J-F., Borges, C., Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie (journal en ligne au www.acelf.ca)*, XXXVII, 1, 6-25.
- Desbiens, J-F., Borges, C. & Spallanzani, C. (2009). La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique. *Éducation et francophonie (journal en ligne au www.acelf.ca)*, XXXVII, 1, 1-5.
- Donnay, J. & Charlier, É. (1990). *Comprendre des situations de formation: formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles: Paris Éditions universitaires; De Boeck-Wesmael : Bruxelles.
- Dussault, M. Deaudelin, C. & Villeneuve, P. (2001). «L'échelle d'auto-efficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale». *Revue des sciences de l'éducation*. vol. 27, no 1, p. 181-194.
- Emans, R. (1983). Implementing the knowledge base: redesigning the function of cooperating teachers and college supervisors. *Journal of Teacher Education*, 34, 3, 14-18.
- Enz, B. J. & Cook, S. J. (1992). Student Teacher's and Cooperating Teacher's Perspectives of Mentoring Functions: Harmony or Dissonance?, American Educational Research Association: San Francisco.
- Enz, B. J., Freeman, D. J. & Wallin, M. B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: matches and mismatches in perception. In *Preparing Tomorrow's Teachers: The Field Experience*. Teacher Education Yearbook IV, McIntyre, D. J. & Byrd, D. M., p. 131-150, Corwin Press: Thousand Oaks.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3, 4, 225-273.

- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 35, 1, 82-101.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*, Les Presses de l'Université Laval : Québec.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Les Presses de l'Université Laval : Québec.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2001). Les stages : un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education*, 26, 3, 263-282.
- Gervais, C. (1997). Spécificité du rôle du superviseur universitaire en stage. In *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Tardif, M. & Ziarko, H., p. 299, Les Presses de l'Université Laval : Québec.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy : A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 4, 569-582.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118-1129.
- Grenier, J., Gagnon, C., Monfette, O. & Gosselin, C. (2012). *Validation d'un instrument de mesure du sentiment d'efficacité personnelle chez les étudiants en enseignement de l'éducation physique (ÉP)*. Actes de la 6^e biennale de l'ARIS, Presse de l'Université du Québec, Québec, p. 322-329.
- Guyton, E. & McIntyre, J. (1990). Student Teaching and School. In *Handbook of Research on Teacher education*, Houston, W.R. p. 925. New York: Macmillan Publishing Company.
- Hardin, B. (2005). Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion. *Physical Educator*, 62, 1, 44-56.
- Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum: the cooperating teachers' perspective. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 10, 2, 135-148.
- Hoy, W.K. & Woolfolk, A.E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 2, 279-300.
- Huot, M-A. (2008). Les attitudes des enseignants en éducation physique de niveau primaire face à la politique de l'adaptation scolaire et face à son application lorsqu'ils intègrent des EHDAA dans leurs groupes. Université du Québec à Montréal, Master's Degree, 149 p.

- Hutzler, Y., Zach, S. & Gafni, O. (2005). Physical Education Student's Attitudes and Self-Efficacy Towards the Participation of Children with Special Needs in Regular Classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 3, 309-327.
- Karsenti, Y., Peraya, D. & Viens, J. (2002). Conclusion : bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 2, 459-470.
- Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids". The influence of contextual factors on student teacher's efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1, 166-179.
- Koster, B., Korthagen, F. A. J. & Wubbels, TH. (1998). Is There Anything Left for Us? Functions of cooperating teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*. 21, 1, 75-89.
- Lai, E. (2009). Getting in Step to Improve the Quality of In-Service Teacher Learning Through Mentoring. *Professional Development in Education*, 36, 3, 443-469.
- Lavrakas, P. J. (2009). Methods for Sampling and Interviewing in Telephone Surveys. In *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, 2e, L. & Rog Bickman, D. J., p. 661. États-Unis: SAGE Publications.
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*. Hors-série, 59-90.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*, Presses de l'Université du Québec : Québec.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. 3e édition, Guérin: Montréal.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1987). Comparaison of Three Theoretically Derived Variables in Predicting Career and Academic Behavior: Self-Efficacy, Interest Congruence, and Consequence Thinking. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 3, 293-298.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1986). Self-Efficacy in the Prediction of Academic Performance and Perceived Career Options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 3, 265-269.
- Lenzen, B. (2009). Devenir formateur et formatrice de terrain : pour quels motifs? *Éducation et francophonie (journal en ligne au www.acelf.ca)*, XXXVII, 1, 89-106.

- MacDonald, C. (1993). Coping with stress during the teaching practicum: the student teacher's perspective, *Alberta Journal of Educational Research*, 39, 4, 407-418.
- Martin, J. J. & Kulinna, P. H. (2005). A Social Cognitive Perspective of Physical Activity Related Behavior in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 265-281.
- Martin, J. J. & Kulinna, P. H. (2003). The Development of a Physical Education Teacher's Physical Activity Self-Efficacy Instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 219-232.
- Martin, J. J., Kulinna, P. H., Eklund, R. C. & Reed, B. (2001). Determinants of Teacher's Intentions to Teach Physically Active Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 129-143.
- Martin, J. J., Mccaughy, N., Kulinna, P. H. & Corthran, D. (2008). The Influences of Professional Development on Teacher's Self-Efficacy Toward Educational Change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 2, 171-190.
- Melby, L. (2001). High Teacher Efficacy as a Marker of Teacher Effectiveness in the Domain of Classroom Management. In *California Council on Teacher Education*.
- Mellouki, M. & Gauthier, C. (2005). *Débutants en enseignement : quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois*, Les presses de l'Université Laval : Québec.
- Meyer, T. & Verliac, J-F. (2004). Auto-efficacité: quelle contribution aux modèles de prédiction et l'exposition aux risques et de la préservation de la santé? *Savoirs, Hors-série*, 117-134.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation du personnel scolaire. (1994). *La Formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire orientations et compétences attendues*. Gouvernement du Québec: Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*. Gouvernement du Québec : Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1999). *La politique de l'adaptation scolaire: Une école adaptée à tous ses élèves*. Gouvernement du Québec : Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation professionnelle : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec : Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec : Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec, Ouellet, M., Beauchesne, M. & Marielle, M. (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement : rapport d'évaluation de programme*. Gouvernement du Québec: Québec.
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à l'enseignement, les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Gouvernement du Québec: Québec.
- Mitchell, M. F. & Schwager, S. (1993). Improving the Student Teaching Experience: Looking to the Research for Guidance. *Physical Educator*, 50, 1, 31-38.
- Montcalm, D. M. (1999). Bandura's Theory of Self-Efficacy to the Teaching of Research. *Journal of Teaching in Social Work*, 19, 1, 93-107.
- Murray-Harvey, R., Slee, P. T., Lawson, M. J., Silins, H., Banfield, G. & Russel, A. (2000). Under stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 23, 1, 19-35.
- Nichols, B. (2011). Preservice Teachers' Perception of a Final Field Experience. Arkansas State University, Doctorate Degree, 61 pages.
- Peterson, Valk, Baker, Brugger et Hightower. (2010). Were not just interested in work : Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentor Relationships. *Mentoring & Tutoring : Partership in Learning*, 18, 2, 155-175.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie (journal en ligne au www.acelf.ca)*, XXXVII, 2, 21-38.
- Portelance, L. & Gervais, C. (2009). Analysis of the dynamics of the sharing knowledge between cooperating teacher and teacher-in-training: The partner's respective roles. *Us-China Education Review*, 6, 6, 71-80.
- Portelance, L. & Tremblay, F. (2006). Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement, dans J. Loiselle, L. Lafortune & N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action* (p. 41-54), Presses de l'Université du Québec : Québec.
- Rajuana, M., Beijaardb, D & Verloop, N. (2007). The Role of the Cooperating Teacher: Bridging the Gap Between the Expectations of Cooperating Teachers and Student Teachers. *Mentoring & Tutoring*, 15, 3, 223-242.
- Raymond, D. (2006). En formation à l'enseignement: des savoirs profesisonnels qui ont une longue histoire, dans Y. Lenoir & M.-H. Bouiller-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 233-261), Les Presses de l'Université Laval : Québec.

- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Éditions Logiques : Montréal.
- Schunk, D. H. (1996). Self-Efficacy for Learning and Performance. In *American Educational Research Association*.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57, 1, 152-171.
- Siegel, S. (1956). *Nonparametric statistics for the Behavioral Sciences*, McGraw-Hill Book Co : Toronto.
- Table MELS-Universités. (2009). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires*. Ministère de l'éducation du Québec : Québec.
- Talvitie, U., Peltokallio, L. & Mannisto, P. (2000). Student Teacher's Views about their Relationships with University Supervisors, Cooperating Teachers and Peer Student Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 1, 79-88.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Les Presses de l'Université Laval : Québec.
- Tardif, M. (2006). *Qu'est-ce que le savoir d'expérience en enseignement?* Bulletin de la Haute école de pédagogie de Berne, du Jura et de Neuchâtel, 3 (juin), p. 13-16.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2009). Integrating Qualitative and Quantitative Approaches to Research. In *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, 2e, L. & Rog Bickman, D. J., p. 661. États-Unis: SAGE Publications.
- Thomas, J. R. & Nelson, J. K. (2001). *Research Methods in Physical Activity*, 4, Human Kinetics: États-Unis.
- Vallerand, R. (1989). Vers une Méthodologie de Validation Trans-Culturelle de Questionnaires Psychologiques: Implications pour la Recherche en Langue Française. *Psychologie Canadienne*, 30, 4, 662-680.
- Wood, R. E. & Locke, E. A. (1987). The Relation of Self-Efficacy and Grade Goals to Academic Performance. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1, 1013-1024.

Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2001a). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice, *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57–80.

Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2001b). Student teachers eliciting mentor's practical knowledge and comparing it to their own beliefs, *Teaching and Teacher Education*, 17, 725–740.