

# IDENTIFICATION DES RÔLES QUE S'ATTRIBUENT LES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS JUMELÉS À DES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE QUI ONT DÉVELOPPÉ LEUR SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE À LA SUITE D'UN STAGE

OLIVIA MONFETTE et JOHANNE GRENIER *Université du Québec à Montréal*

**RÉSUMÉ.** Le stage est un moment déterminant dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des stagiaires et l'enseignant associé (EA) peut y jouer un rôle important. Cet article présente l'identification des rôles que s'attribuent sept EA qui ont accueilli des stagiaires dont le SEP s'est développé ou maintenu à la suite du stage. L'analyse des propos recueillis lors d'entretiens semi-dirigés permet de constater que les EA 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 semblent avoir utilisés les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes et la persuasion verbale comme méthodes d'accompagnement auprès de leurs stagiaires.

## IDENTIFICATION OF COOPERATING TEACHERS' SELF-ATTRIBUTED ROLES WHEN PAIRED WITH STUDENT-TEACHERS WHO ARE DEVELOPING SELF-EFFICACY FOLLOWING ON A PHYSICAL EDUCATION INTERNSHIP

**ABSTRACT.** The internship is a defining moment in the development of the student-teacher's self-efficacy, and the cooperating teacher can play an important role in that development. This article identifies the roles that seven cooperating teachers who accompanied student-teachers developing or maintaining their self-efficacy during internship experiences gave themselves. The analysis of the comments gathered during semi-structured interviews showed that the cooperating teachers considered as essential four dimensions of their roles: provide opportunities for self-development, exchange ideas, establish good relationships with student-teachers and transmit their knowledge. The cooperating teachers seem to have used performance accomplishments, vicarious experiences, and verbal persuasion as methods of supervision with their student-teachers.

**A**utant dans les programmes de formation en enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPS) 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 et Bonnett, 2009 ; Dixon, Jennings, Orr et Tummons, 2010). Les étudiants accordent une grande importance et une grande crédibilité à ces stages (Belton, Woods, Dunning et Meegan, 2010) et considèrent que ces moments sont les plus formateurs et les plus significatifs de leur formation initiale, en plus d'être une expérience déterminante dans leur cheminement professionnel (Boudreau, 2009 ; Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009 ; Nichols, 2011).

Outre le développement des compétences professionnelles en enseignement (ministère de l'Éducation, 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 et Fatihi, 2008 ; Gurvitch et 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 et Corthran, 2008 ; Martin et 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 milieu scolaire (Ballinger et Bishop, 2011). 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 et 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 et Hightower, 2010) ainsi que sur le développement du SEP des stagiaires (Ballinger et Bishop, 2011 ; Bower et Bonnett, 2009).

D'un point de vue théorique, Bandura (2007) explique que le SEP se développe à la suite du traitement cognitif de l'information tirée de quatre sources: 1) les expériences actives de maîtrise, 2) les expériences vicariantes, 3) la persuasion verbale et 4) l'état physiologique et émotionnel. Il semble que l'EA pourrait contribuer au développement du SEP par les trois premières sources de développement avancées par Bandura. Premièrement, l'EA pourrait non seulement permettre aux stagiaires de vivre des expériences concrètes d'enseignement en leur offrant l'opportunité d'enseigner à leurs élèves, mais il pourrait aussi tenter de contrôler l'environnement afin d'offrir aux stagiaires des conditions favorables à leur réussite en s'assurant par exemple que le cours soit bien préparé, que le matériel soit prêt et que les élèves soient disposés à l'enseignement. 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. 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. En effet, cette étude rapporte que le SEP des EA est positivement lié au développement du SEP de leurs stagiaires. De plus, les stagiaires qui considèrent leur EA comme étant efficace ont tendance à se sentir eux-mêmes plus efficaces à la suite du stage. Or, la perception qu'ont les stagiaires du SEP de leur EA semble avoir une influence non négligeable sur leur propre SEP. Selon Hardin (2005), les stagiaires estiment que les occasions qu'ils ont d'observer l'enseignement de leur EA représentent une source de connaissances précieuse pour apprendre à enseigner, et particulièrement pour apprendre à enseigner à des élèves présentant des besoins particuliers. Les stagiaires accordent également beaucoup d'importance aux occasions de collaborer avec leurs EA puisqu'ils considèrent que les interactions et les échanges d'idées les aident à apprendre à enseigner. 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, Beijardb et 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 celle 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 de leur rôle (Rajuana et coll., 2007 ; Zanting, Verloop et Vermunt, 2001a, 2001b). Cette étude souhaite donc interroger les EA afin de connaître les rôles qu'ils s'attribuent.

Ainsi, puisque l'EA a un impact majeur dans le développement des stagiaires (Desbiens et coll., 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 et Durand, 2004 ; Coleman et Mitchell, 2000), il importe de mieux comprendre le lien entre l'accompagnement du stagiaire et le développement de son SEP. D'ailleurs, tel que le propose 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. Dans un domaine tel que l'enseignement, où l'écologie du milieu est très complexe, il est difficile, voire impossible d'isoler une variable telle que le SEP et de contrôler l'ensemble des influences, afin de décrire objectivement les comportements des EA qui favorisent le développement du SEP des stagiaires. Cependant, pour contribuer modestement à la compréhension du lien entre l'accompagnement offert par l'EA et le développement du SEP des stagiaires, il apparaît pertinent de décrire, du point de vue des EA le rôle qu'ils s'attribuent lorsqu'ils encadrent des stagiaires qui, à l'occasion d'un stage, ont augmenté ou ont maintenu leur SEP.

Or, mieux connaître les rôles que s'attribuent les EA jumelés à des stagiaires ayant augmenté ou maintenu leur SEP à la suite d'un stage pourrait fournir des pistes pour le développement du SEP des étudiants en formation à l'enseignement face à leur capacité à enseigner. C'est donc dans ce champ de recherche en émergence (Androzzi, 2011), soit l'étude de la perception du rôle des EA lors de l'accompagnement de stagiaires ayant développé ou maintenu leur SEP, que se situe cette étude.

## **CADRE CONCEPTUEL**

En 1998, Boudreau et Baria ont publié les résultats d'une étude sur la perception du rôle des EA. Cette recherche qualitative a été menée auprès d'enseignants franco-ontariens qui ont répondu par écrit à une question ouverte leur permettant de décrire les rôles qu'ils assument lors de l'accompagnement de stagiaires. L'analyse inductive a permis d'élaborer cinq catégories de rôles que se donnent les EA dans le cadre de leur fonction : 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. Les cinq catégories de rôles tirées de la recherche de Boudreau et Baria (1998) seront présentées dans cette section en y intégrant les conclusions de recherches scientifiques

actuelles sur la perception du rôle des EA afin de former le cadre conceptuel de l'étude (p.ex., Belton et coll., 2010 ; Graham, 2006 ; Portelance, 2010 et Rajuana et coll., 2007). Ces cinq catégories ont été utilisées à titre de catégories prédéterminées lors de l'analyse de contenu qui sera présentée à la prochaine section.

### *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 coll. (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 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 coll., 2010 ; Portelance et 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 coll., 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 coll., 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 coll., 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 coll., 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. De plus, 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 sur le développement du SEP des stagiaires, il est pertinent de mieux comprendre les rôles assumés par les EA qui ont encadré des stagiaires qui, à l'occasion de ce stage, ont augmenté ou ont maintenu leur SEP. Ces constats permettent de formuler la question de recherche : quels sont les rôles identifiés par les EA ayant accompagné des stagiaires qui ont développé ou maintenu leur SEP à la suite d'un stage ?

## MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à la question de recherche, un devis exploratoire de nature descriptive 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 au baccalauréat en enseignement de l'ÉPS de l'Université du Québec à Montréal. Cette formation initiale comporte quatre stages répartis sur les quatre années de formation. À chacun des 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, à la suite de visites dans le milieu de stage, prend part à l'évaluation des compétences du stagiaire. L'implication du stagiaire dans le milieu scolaire est graduelle. La structure et l'ordre des stages du programme de formation des enseignants en ÉPS à l'Université du Québec à Montréal est identique pour tous les étudiants. D'abord, lors des stages 1 et 2 d'une durée de 20 jours, l'EA accueille deux stagiaires qui enseigneront à tour de rôle aux élèves du primaire (6-12 ans) lors du stage 1 et du secondaire (12-17 ans) lors du stage 2. Puis, lors des stages 3 et 4, d'une durée de 40 jours, l'EA cédera progressivement ses groupes d'élèves du primaire lors du stage 3 et du secondaire lors du stage 4 à un stagiaire qui assurera seul la tâche d'enseignement de l'ÉPS.

### **Participants**

L'échantillon de convenance regroupe sept EA volontaires (3 femmes - 4 hommes) dont les stagiaires ont maintenu ou développé leur SEP<sup>1</sup> lors de leur premier ou de leur quatrième stage. La mesure du SEP des stagiaires a été prise à l'aide du questionnaire *Sentiment d'efficacité personnelle en enseignement de l'éducation physique et à la santé* (Gagnon, Grenier, Monfette et Gosselin, 2010; Grenier, Gagnon, Monfette et Gosselin, 2012) avant et après un stage où ils étaient accompagnés par un EA pour l'ensemble de sa durée. Ce questionnaire, validé auprès d'experts et d'une population similaire, 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.

Le tableau 1 présente les EA qui ont participé à l'étude, le milieu scolaire où s'est déroulé le stage, l'année de formation et le genre des stagiaires qu'ils ont accompagnés ainsi que le changement du SEP de leurs stagiaires à la suite du stage. Les noms sont des pseudonymes.

### **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. Le canevas d'entrevue regroupait 6 sections allant du plus général vers le plus spécifique : 1) questions socio démographiques (années d'expériences en enseignement, nombre de stagiaires reçus, milieu scolaire, etc.) ; 2) fonction

du stage dans l'ensemble de la formation du stagiaire ; 3) rôles des EA lors de l'accompagnement de stagiaires ; 4) formation et motivations de l'EA ; 5) retour sur la dernière expérience de stage et 6) changement du SEP des stagiaires. 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.

**TABLEAU 1. Présentation des EA participants et des stagiaires qu'ils ont accompagnés**

Enseignant associé	Milieu de stage	Année du stage et sexe du stagiaire	Variation du SEP
Sonia	Secondaire, école spéciale pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage EHDAA	4 <sup>e</sup> année - 1 femme	Augmenté
Jacinthe	Secondaire, publique	4 <sup>e</sup> année - 1 homme	Augmenté
Sophie	Secondaire, publique	4 <sup>e</sup> année - 1 femme	Augmenté
Mathieu	Primaire, publique	1 <sup>ère</sup> année - 1 homme - 1 homme	Augmenté Augmenté
Gaston	Primaire, publique	1 <sup>ère</sup> année - 1 femme - 1 homme	Augmenté Stable
Jocelyn	Secondaire, collège privé	4 <sup>e</sup> année - 1 femme	Augmenté
Paul	Secondaire, public incluant des classes en adaptation scolaire	4 <sup>e</sup> année - 1 homme	Stable

### Stratégie d'analyse

L'ensemble des entrevues a été enregistré sur bande audio afin de permettre la transcription intégrale des propos en vue de l'analyse de contenu (Boutin, 2008). Parmi les six sections du canevas, les deux sections (section 3 et 5) qui permettaient d'obtenir des informations sur les rôles que s'attribuent les EA ont été analysées. Ces deux sections comportaient des questions telles que : « Quel est le rôle principal d'un EA lors de l'accompagnement de stagiaires ? » ; « J'aimerais que vous me parliez de votre dernière expérience de stage qui vient

de se terminer » et « Pouvez-vous me décrire la façon dont vous avez encadré votre stagiaire durant le stage ? » etc. La procédure d'analyse de contenu 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 à titre de catégories prédéterminées pour l'analyse de contenu qui a comporté 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 du corpus, soit les 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 et d'assurer le développement de l'autonomie des stagiaires. 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 ».

**Situations authentiques.** 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 comme Jocelyn et Sonia indiquent que leurs stagiaires ont hâtivement pris en charge les groupes après seulement quelques jours de stage. D'autres EA ont plutôt 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 » et Sophie explique également qu'elle et sa stagiaire ont décidé ensemble du moment de la prise en charge dans le but de lui permettre d'enseigner quand elle était prête. Enfin, certains EA ont graduellement laissé la charge des groupes à leurs stagiaires tel que Mathieu, qui mentionne qu'il a tranquillement laissé de la place à ses stagiaires selon leurs niveaux d'habiletés pour ensuite les laisser enseigner seul aux différents groupes, mais sans jamais quitter le gymnase.

**Développement de l'autonomie des stagiaires.** 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 le régler tout de suite, sur le champ. Il doit trouver la bonne solution et 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 à titre d'enseignante dans une école.

### *Échange d'idées et rétroactions*

Les propos des EA de l'étude laissent croire qu'ils 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 et non pas unidirectionnelle où l'EA parle et le

stagiaire écoute. De plus, les EA 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. Ainsi, l'observation de l'enseignement des stagiaires et la prise de notes sont des moyens privilégiés.

**Observation de l'enseignement des stagiaires.** 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 que l'on a en éducation physique est que dès que les élèves sont en action on peut tout de suite en parler avec le stagiaire puis il peut 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, faisait un retour sur les points forts et les ajustements à faire pour les périodes suivantes. Pour sa part, Jacinthe indique qu'elle faisait des rencontres spontanées, ponctuelles et informelles, selon leurs besoins, sans se soucier d'un horaire officiel de rencontres obligatoires. Enfin, Mathieu explique qu'il faisait des retours entre les périodes afin que les stagiaires puissent corriger certaines choses en vue du prochain groupe du même niveau à la période suivante. 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. Il explique que cette méthode permet de voir l'exemple et le contre-exemple lorsque les deux stagiaires enseignent à deux groupes différents du même niveau. Selon lui, cela permet de voir les différences entre les approches des stagiaires et d'en discuter.

**Prises de notes.** En somme, 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. Entre 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 que son rôle est d'aider les stagiaires à se sentir confortable afin qu'ils développent une vision positive de l'enseignement au cours de leur formation initiale.

**Disponibilités de l'EA.** Afin d'assumer ce rôle, Mathieu explique qu'il est toujours disponible pour ses stagiaires : « je leur ai dit, mon numéro de téléphone vous l'avez, vous pouvez m'appeler n'importe quand dans vos années d'universités, ne vous gênez 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. Mathieu explique qu'il a un rôle de mentor et de modèle pour les stagiaires. Il assume le rôle de transmission de savoir en exprimant qu'il souhaite que ses stagiaires retiennent le meilleur de ses pratiques pédagogiques ainsi que le meilleur des pratiques des autres EA qu'ils rencontreront durant leur formation. Ainsi, ils pourront mettre ces connaissances en application lorsqu'ils sont eux-mêmes enseignants.

**Observation de l'enseignement des EA.** 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 afin qu'elle ait des pistes et des ressources pour l'aider à planifier des cours pour des élèves ayant des besoins particuliers. Enfin, Gaston explique qu'il a transmis plusieurs trucs à ses stagiaires en lien avec les interactions avec les élèves pour les aider à mieux comprendre et à mieux intervenir lors de différentes situations.

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.

**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.

*Établissements d'objectifs supplémentaires.* 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 le stage se passe bien, j'essaie de cibler des éléments sur lesquelles ils n'ont pas encore mis le doigt ou d'identifier des clientèles avec qui ils n'ont pas encore œuvré ». 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.

### **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.

Pour se faire, Paul explique qu'au début du stage il s'assure d'aider le stagiaire à trouver et à placer le matériel tout en lui expliquant en détails le fonctionnement de l'école.

Tel que présenté par les propos des EA qui ont encadré des stagiaires dont les SEP a augmenté ou s'est maintenu au cours du stage, leur rôle est complexe et comporte plusieurs dimensions.

## 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) reconnaissaient deux dimensions prédominantes, les propos des participants de cette étude laissent présager 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 coll. (2010) et de Portelance (2010). Cependant, la catégorie émergente : *Transmission du savoir* permet de soulever une certaine divergence entre nos résultats et ceux obtenus dans la recherche de Boudreau et Baria (1998). Contrairement aux participants de leur recherche, les participants de la présente étude place en priorité leur rôle de transmetteurs de savoirs, ce qui laisse croire, sur cet aspect, que la perception des participants de cette étude ressemblent davantage aux perceptions des participants interrogés par Rajuana et coll. (2007) qui se voient comme des modèles à suivre ayant le devoir de transmettre les trucs qui se sont avérés utiles au cours de leur carrière.

Enfin, les résultats de cette étude se rapprochent beaucoup des résultats des études de Graham (2006), Belton et coll. (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. Toutefois, 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 ? En ce sens, les participants de cette étude sont semblables à l'EA de l'étude de Portelance (2010) qui affirme que son rôle n'est pas de former le stagiaire, mais bien de lui offrir un lieu d'expérimentation.

### *Le soutien du développement du sentiment d'efficacité personnelle*

Les EA qui ont participé à cette étude sont tous des EA dont les stagiaires ont maintenu ou ont développé leur SEP à la suite du stage. Outre la perception multidimensionnelle de leur rôle, il est possible de percevoir, par leurs propos des éléments qui contribuent à la compréhension de l'accompagnement offert par des EA qui, à l'occasion d'un stage, ont encadré des stagiaires qui ont augmenté ou ont maintenu leur SEP.

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 pourrait contribuer 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 à la suite du 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 semble 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 pourraient permettre 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 *Échanges 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 pourraient les aider 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 pourrait contribuer 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'ÉPS, mais aussi de contribuer modestement à la compréhension du lien entre l'accompagnement offert par l'EA et le développement du SEP des stagiaires. De plus, étudier la formation pratique dans le contexte propre à l'ÉPS 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.

Malgré l'identification des rôles que s'attribuent des EA jumelés à des stagiaires ayant développé ou maintenu leur SEP à la suite d'un stage, une étude plus approfondie regroupant plusieurs EA et leurs stagiaires permettrait de faire les liens entre les rôles qu'assument les EA et le développement du SEP. De plus, il serait intéressant de mesurer les concordances entre les perceptions des EA et celles des stagiaires en regard du développement du SEP en plus d'interroger les stagiaires sur les actions de leur EA qui les ont aidés à se sentir plus compétents. De même, une méthodologie d'observation directe des échanges entre les stagiaires et leur EA pourrait éclairer davantage l'impact de l'EA sur le développement du SEP de ses stagiaires.

## NOTES

1. Les stagiaires ayant obtenu un score global au questionnaire égal ou plus élevé après le stage qu'avant le stage ont été considérés comme ayant maintenu ou augmenté leur SEP à la suite du stage.

## RÉFÉRENCES

- Androzzi, J. (2011). *The effects of early clinical teaching experiences on pre-service teacher's self-efficacy* (Thèse doctorat). Consulté à partir de la base de données ERIC. (ED534980)
- Ballinger, D. A. et Bishop, J. G. (2011). Mentoring student teachers: Collaboration with physical education teacher education. *Strategies*, 24(4), 30-34.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, BE: De Boeck.
- Belton, S., Woods, C., Dunning, C. et Meegan, S. (2010). The evaluation of a cooperating physical teacher program (COPET). *European Physical Education Review*, 16(2), 141-157.
- 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*, 27(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*, 37(1), 121-139.
- Boudreau, P. et Baria, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire. Dans Y. Lenoir et D. Raymond (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (pp. 141-154). Belgique, BE: De Boeck et Larcier.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bower, G. G. et 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* (Thèse doctorat). Consulté à partir de la base de données ProQuest Dissertation and Theses. (Publication No. AAT 3241820)
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J. et 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. et 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. et 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*, 37(1), 6-25.
- Dixon, L., Jennings, A., Orr, K. et 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. et 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.
- Gagnon, C., Grenier, J., Monfette, O. et Gosselin, C. (2010). *Vers la validation d'un outil de mesure du sentiment d'efficacité personnelle face aux douze compétences professionnelles chez les futurs éducateurs physiques*. Communication présentée à la 6<sup>e</sup> biennale de l'ARIS, Sherbrooke, QC.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, QC: 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.
- Grenier, J., Gagnon, C., Monfette, O. et Gosselin, C. (2012). Validation d'un instrument de mesure du sentiment d'efficacité personnelle chez les étudiants en enseignement de l'éducation physique. Dans C. Spallanzani, R. Goyette, M. Roy, S. Turcotte, J.-F. Desbiens, et S. Beaudoin (dir.), *Mieux former pour agir dans une société en mouvement* (pp. 322-329). Québec, QC: Presse de l'Université du Québec.
- Gurvitch, R. et 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. et 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. et 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. et 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., Mccaughtry, N., Kulinna, P.H. et 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, QC : Gouvernement du Québec.
- Nichols, B. (2011). *Preservice teachers' perception of a final field experience* (Thèse doctorat). Consulté à partir de la base de données ProQuest, UMI Dissertations Publishing. (1490782)
- Peterson, SM, Valk, C, Baker, AC, Brugger, L et Hightower, AD. (2010). "Were not just interested in work" : Social and emotional aspects of early educator mentor relationships. *Mentoring and Tutoring : Partnership 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*, 37(2), 21-38.
- Portelance, L. et 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.

Rajuana, M., Beijaardb, D et Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher : Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring and Tutoring*, 15(3), 223-242.

Zanting, A., Verloop, N. et 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. et 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.

OLIVIA MONFETTE est étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est titulaire d'une maîtrise en kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse à la formation des enseignants et plus spécifiquement aux stages en formation initiale.

JOHANNE GRENIER est professeure à l'Université du Québec à Montréal au Département de kinanthropologie. Elle est titulaire d'un doctorat en sciences de l'activité physique de l'Université de Montréal dans le domaine de l'intervention en éducation physique. Elle s'intéresse à la formation des enseignants en éducation physique et à la santé et plus particulièrement à l'insertion professionnelle et à l'évaluation des apprentissages des élèves.

OLIVIA MONFETTE is a doctoral student in education at the University of Quebec in Trois-Rivières. She holds a master degree in kinanthropology from the University of Quebec in Montreal. She is interested in teacher training and more specifically in the practicum experiences during initial training.

JOHANNE GRENIER is a professor at the kinanthropology department of the University of Quebec in Montreal. She holds a PhD in physical activity from the University of Montreal in the area of intervention in physical education. She is interested in teacher training in physical education and health with a focus on teacher induction and evaluation of student learning.