



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Comblers les lacunes : Incidence du programme « Teaching in the Canadian Classroom » sur l'efficacité en enseignement des adjoints d'enseignement internationaux

Debra L. Dawson, Nanda Dimitrov,
Ken N. Meadows, Karyn Olsen, Université Western



Publié par :

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) Canada M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Se référer au présent document comme suit :

Dawson, D.L., N. Dimitrov, K.N. Meadows et K. Olsen. 2013. *Comblé les lacunes : Incidence du programme « Teaching in the Canadian Classroom » sur l'efficacité en enseignement des adjoints d'enseignement internationaux*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier Erin Fraser, Zoe Morris, Nadine Le Gros, Gayle McIntyre et Katelyn Barnes pour leur soutien pendant tout le projet ainsi que pour la patience et la persévérance dont elles ont fait preuve pour le codage de centaines de sondages et de séances vidéo de microenseignement. Nous remercions également tous les étudiants des cycles supérieurs qui ont participé à l'étude et nous ont fait part de leur cheminement d'enseignants avec tellement d'éloquence.

Table des matières

Remerciements.....	i
Table des matières	1
Liste des tableaux.....	3
Liste des figures.....	3
Sommaire.....	4
Contexte.....	4
Question de recherche.....	4
Méthodes	4
Sommaire des constatations	5
Contexte.....	6
Les AEI dans les universités canadiennes	6
Besoins en formation des AEI	7
Préparation générale pour enseigner à l'université	7
Préparation spécifique pour enseigner au Canada	8
Recherches antérieures.....	10
Recherches sur l'efficacité des programmes de formation des adjoints d'enseignement et des adjoints d'enseignement internationaux.....	10
Autoefficacité des adjoints d'enseignement	10
Comportements efficaces	11
Appréhension de la communication.....	11
Recherche sur l'incidence des programmes de formation des adjoints d'enseignement à l'Université Western.....	11
Description des programmes évalués.....	13
Questions de recherche et hypothèses	14
Méthode	15
Recrutement des sujets et administration des sondages.....	15
Participants	15
Instruments	18
Renseignements démographiques	18
<i>Teacher Behaviours Inventory</i>	18
Autoefficacité	18
Appréhension de la communication.....	19
Enregistrements vidéo	19
Groupes de discussion	19

Résultats	21
Constatations quantitatives.....	21
Plan d'analyse.....	21
Efficacité en enseignement.....	21
Autoefficacité	25
Appréhension de la communication.....	27
Constatations qualitatives.....	29
Efficacité en enseignement (Thème 1).....	31
Autoefficacité accrue (Thème 2).....	32
Diminution de l'appréhension de la communication (Thème 3).....	34
Plus grande clarté du rôle des adjoints d'enseignement (Thème 4)	35
Stratégies de communication interpersonnelle adaptées à la réalité culturelle (Thème 5).....	35
Valeur de la diversité et de l'interdisciplinarité (Thème 6).....	36
Analyse	37
Sommaire des constatations	37
Répercussions	39
Limites.....	40
Recherche future	40
Conclusions	41
Bibliographie	43

Liste des tableaux

Tableau 1 : Nombre de participants dans chaque catégorie de collecte des données.....	16
Tableau 2 : Caractéristiques démographiques des participants en pourcentage1	17
Tableau 3 : Ventilation des participants aux enregistrements vidéo	19
Tableau 4 : Caractéristiques démographiques des participants au groupe de discussion en pourcentage	20
Tableau 5 : Moyennes et écarts-types pour les groupes du programme TCC, du PFAE-Int et du PFAE-Can au temps 1 et au temps 2 relativement aux sous-échelles du TBI et à l'efficacité globale.....	23
Tableau 6 : Moyennes, écarts-types et tests d'hypothèse pour les sous-échelles du TBI et l'efficacité globale au temps 1 et au temps 2	23
Tableau 7 : Moyennes et écarts-types pour les sous-échelles du TBI et l'efficacité globale pour les groupes du programme TCC, du PFAE-Int et du PFAE-Can.....	24
Tableau 8 : Moyennes, écarts-types et tests d'hypothèse pour les trois sous-échelles de l'autoefficacité	26
Tableau 9 : Moyennes et écarts-types pour les trois sous-échelles de l'autoefficacité pour les groupes du programme TCC, du PFAE-Int et du PFAE-Can.....	27
Tableau 10 : Moyennes, écarts-types et tests d'hypothèse pour les sous-échelles de l'appréhension de la communication et l'appréhension globale au temps 1 et au temps 2.....	28
Tableau 11 : Moyennes et écarts-types pour les sous-échelles de l'appréhension de la communication et l'appréhension globale pour les groupes du programme TCC, du PFAE-Int et du PFAE-Can	29

Liste des figures

Figure 1 : Moyenne de l'efficacité en enseignement pour les groupes du programme TCC, du PFAE-Int et du PFAE-Can au temps 1 et au temps 2.....	22
Figure 2 : Moyenne de l'efficacité en enseignement pour les sous-échelles de l'interaction et de l'organisation au temps 1 et au temps 2	23
Figure 3 : Moyenne de l'efficacité en enseignement pour les sous-échelles de l'interaction et de l'organisation pour le programme TCC, le PFAE-Int et le PFAE-Can	24
Figure 4 : Moyenne de l'autoefficacité des adjoints d'enseignement pour les sous-échelles de l'interaction, de la rédaction et de l'amélioration au temps 1 et au temps 2.....	25
Figure 5 : Moyenne de l'autoefficacité des adjoints d'enseignement pour les sous-échelles de l'interaction, de la rédaction et de l'amélioration pour les groupes du programme TCC, du PFAE-Int et du PFAE-Can	26
Figure 6 : Moyenne de l'appréhension de la communication en groupe, dans une réunion, dans une dyade ou en public au temps 1 et au temps 2	28
Figure 7 : Moyenne de l'appréhension de la communication pour les sous-échelles de groupe, de réunion, de dyade et de public pour les groupes du programme TCC, du PFAE-Int et du PFAE-Can	29

Sommaire

Contexte

Les programmes dont il est question dans la présente recherche représentent les deux principales méthodes de préparation à l'enseignement au Canada des adjoints d'enseignement internationaux (AEI). Le premier est le programme traditionnel ou général de formation, auquel les AEI participent à raison de 20 heures de préparation dans une cohorte interdisciplinaire avec des adjoints d'enseignement canadiens. Le second, le programme « Teaching in the Canadian Classroom » (TCC), est conçu spécifiquement pour les AEI, qui participent à vingt heures de préparation avec une cohorte interdisciplinaire composée exclusivement d'AEI. Les deux programmes comprennent des séances vidéo de microenseignement au cours desquelles les adjoints d'enseignement reçoivent des commentaires détaillés sur dix minutes d'un cours qu'ils enseignent. Les deux comprennent également des modules sur les techniques efficaces d'enseignement. Ce qui rend le programme « Teaching in the Canadian Classroom » unique c'est qu'il comprend une importante composante de communication interculturelle qui porte sur les différences culturelles entre les rôles des professeurs et des étudiants, sur ce qu'on attend des étudiants dans les salles de classe canadiennes et sur les stratégies de communication qui peuvent aider les AEI à combler les lacunes culturelles des styles de communication avec leurs étudiants et leurs superviseurs.

Question de recherche

Cette étude avait pour but de déterminer si un programme de formation des adjoints d'enseignement comprenant un imposant contenu interculturel, le programme TCC, facilite mieux la transition des étudiants internationaux des cycles supérieurs vers le monde universitaire que les programmes traditionnels et généraux de formation des adjoints d'enseignement ayant une composante interculturelle limitée. Compte tenu de recherches antérieures sur la formation des adjoints d'enseignement, nous avons supposé que l'enseignement des AEI serait plus efficace s'ils suivaient un programme comprenant d'importantes composantes culturelles qu'un programme général de formation. Les adjoints d'enseignement canadiens ayant suivi un programme général de formation servaient de groupe témoin aux fins de la recherche.

Méthodes

Les différences entre les répercussions des deux programmes ont été évaluées au moyen de sondages, d'observations et de groupes de discussion. Les participants ont répondu à deux questionnaires avant et après la formation. Le premier mesurait leur autoefficacité en enseignement et le second leur appréhension de la communication. Dans chacun des deux programmes de formation, les adjoints d'enseignement enregistraient sur vidéo deux séances de microenseignement de dix minutes en haute définition. La première séance avait lieu au début du programme et la seconde à la fin, ce qui nous a permis de comparer les notes accordées par les évaluatrices à l'enseignement des participants dans les deux séances de microenseignement. L'équipe de recherche a codé près de 400 vidéos de microenseignement au moyen du *Teacher Behaviours Inventory* (TBI; Murray, 1983). À notre connaissance, cela représente le plus grand nombre de séances de microenseignement sur vidéo analysées dans la littérature jusqu'à maintenant. En outre, des groupes de discussion ont été tenus avec un sous-échantillon de participants de quatre à huit mois après chaque programme pour évaluer l'incidence à long terme de leur participation à la formation des adjoints d'enseignement.

Sommaire des constatations

Nos constatations ont partiellement corroboré nos hypothèses. Comme prévu, l'efficacité de l'enseignement, évaluée dans les vidéos de microenseignement au moyen du TBI, s'est beaucoup plus améliorée chez les AEI qui ont participé à un programme assorti de composantes interculturelles (TCC) que chez les AEI ou les étudiants canadiens qui ont participé au programme général de formation. Par ailleurs, on n'a noté aucune différence importante entre les trois groupes pour ce qui est de l'amélioration de l'efficacité en enseignement entre le temps 1 et le temps 2 pour les deux sous-échelles du TBI. Nous n'avons constaté aucune différence majeure non plus entre l'incidence du programme général de formation et du programme TCC sur l'autoefficacité et l'appréhension de la communication entre le temps 1 et le temps 2 chez les adjoints d'enseignement canadiens et les AEI.

En fait, l'incidence des deux programmes est très semblable. On a constaté que l'autoefficacité avait augmenté et que l'appréhension de la communication diminuait pour les trois groupes entre le temps 1 et le temps 2. De plus, entre les deux temps, les trois groupes ont démontré une augmentation importante de la fréquence de comportements d'enseignement efficaces pour ce qui est des sous-échelles de l'interaction et de l'organisation du TBI. Cependant, les groupes de discussion (composés surtout d'adjoints d'enseignement internationaux) ont révélé des différences considérables entre les deux programmes relativement aux effets à long terme. Les AEI du programme traditionnel de formation et ceux du programme TCC ont fait état d'un passage à des méthodes d'enseignement davantage centrées sur l'étudiant et démontré une capacité à favoriser l'investigation et à faciliter les activités d'apprentissage actif dans leur classe. Cependant, les AEI des deux programmes ont démontré une différence remarquable dans la complexité de leurs exemples et la profondeur de leur réflexion sur l'enseignement. Les participants au programme TCC ont pu fournir des descriptions plus nuancées des situations d'enseignement. Ils ont fait une réflexion de niveau élevé sur leurs interactions avec les étudiants du premier cycle et démontré une compréhension plus complexe de ces interactions. Ils ont appliqué les concepts de communication interculturelle qu'ils ont appris dans la classe à leur analyse des situations d'enseignement. Dans leur réflexion sur les situations d'enseignement qui faisaient intervenir des différences culturelles dans les communications en classe, ils ont démontré une compétence interculturelle supérieure.

Cette étude étaye l'hypothèse selon laquelle les programmes de formation des adjoints d'enseignement canadiens et internationaux peuvent être très efficaces et contribuer dans une grande mesure à la qualité de l'éducation des étudiants du premier cycle. Les constatations donnent également à penser qu'un programme enrichi de composantes sur la communication interculturelle peut aider les AEI à interagir efficacement, non seulement dans la salle de classe, mais également dans d'autres contextes universitaires.

Contexte

Cette étude a pour but de déterminer si un programme de formation des adjoints d'enseignement comprenant un imposant contenu interculturel, le programme de TTC, facilite mieux la transition des étudiants internationaux des cycles supérieurs vers le monde universitaire que les programmes traditionnels et généraux de formation des adjoints d'enseignement ayant une composante interculturelle limitée.

Pour atteindre ce but, nous comparons l'incidence de deux programmes offerts par le Teaching Support Centre à l'Université Western sur l'efficacité en enseignement des adjoints d'enseignement internationaux (AEI). Les deux programmes représentent des méthodes communes de préparation des AEI à l'enseignement au Canada. Le premier est le programme traditionnel ou général de formation, auquel les AEI participent à raison de 20 heures de préparation dans une cohorte interdisciplinaire avec des adjoints d'enseignement canadiens. Le second, le programme « Teaching in the Canadian Classroom » (TCC), est conçu spécifiquement pour les AEI, qui participent à vingt heures de préparation avec une cohorte interdisciplinaire composée exclusivement d'AEI. Les deux programmes comprennent des séances vidéo de microenseignement au cours desquelles les adjoints d'enseignement reçoivent des commentaires détaillés sur dix minutes d'un cours qu'ils enseignent. Les deux comprennent également des modules sur les techniques efficaces d'enseignement. Ce qui rend le programme « Teaching in the Canadian Classroom » unique c'est qu'il comprend une importante composante de communication interculturelle qui porte sur les différences culturelles entre les rôles des professeurs et des étudiants, sur ce qu'on attend des étudiants dans les salles de classe canadiennes et sur les stratégies de communication qui peuvent aider les AEI à combler les lacunes culturelles des styles de communication avec leurs étudiants et leurs superviseurs.

Les AEI dans les universités canadiennes

Les étudiants des cycles supérieurs qui agissent à titre d'adjoints d'enseignement jouent un rôle important dans l'éducation des étudiants du premier cycle en Ontario et dans le reste du Canada. Dans beaucoup d'universités, la majorité des cours en petits groupes et des laboratoires sont dispensés par des adjoints d'enseignement qui font également la majeure partie des corrections, en particulier dans les cours de sciences en laboratoires, les programmes de langue et les disciplines où dominent les grands groupes de 200 ou 300 étudiants du premier cycle. Ces adjoints d'enseignement sont donc bien placés pour contribuer substantiellement à la qualité de l'éducation de premier cycle dans les universités de l'Ontario, et leur incidence dépend du calibre de leurs habiletés à enseigner.

Bon nombre de ces adjoints d'enseignement sont des étudiants internationaux qui sont diplômés en sciences, en génie et dans des disciplines fondées sur les mathématiques telles que l'économie, la biostatistique et la comptabilité. À l'Université Western, une grande université comptant 30 000 étudiantes et étudiants au premier cycle et 5 500 aux cycles supérieurs, 26 % des étudiantes et étudiants des cycles supérieurs et environ 38 % des adjoints d'enseignement sont des étudiants internationaux ou des néo-Canadiens (c.-à-d. qu'ils ont passé moins de quatre ans au Canada). Dans certaines disciplines STEM, la proportion d'étudiants internationaux chez les adjoints d'enseignement atteint 83 % (Le Gros, 2010).

Le Teaching Support Centre de l'Université Western offre toute une gamme de programmes visant à préparer les étudiants internationaux des cycles supérieurs à leur rôle d'adjoints d'enseignement et de futurs professeurs. Tous les programmes de l'Université Western destinés aux étudiants internationaux des cycles supérieurs comprennent d'importantes composantes de communication interculturelle, conçus pour améliorer l'efficacité en enseignement des étudiants internationaux, leurs compétences en communication et leur capacité à établir des relations de travail productives avec leurs mentors du corps professoral.

Les étudiants internationaux des cycles supérieurs reconnaissent qu'ils ont besoin de se préparer pour s'acquitter de leur nouveau rôle d'enseignants. Le taux de participation de doctorants internationaux aux programmes de formation en enseignement à l'Université Western est élevé. Même si les AEI ne représentent que 38 % des adjoints d'enseignement, 50 % des participants au programme traditionnel ou général de formation sont des AEI. Les travaux de Laroche (2003) démontrent que les étudiants internationaux des cycles supérieurs et d'autres membres du personnel qualifiés arrivent au Canada dotés de « compétences techniques » supérieures mais de « compétences non techniques » moins développées. Les chances des étudiants internationaux des cycles supérieurs de réussir dans leur discipline et de trouver un emploi après avoir obtenu leur diplôme ont augmenté de façon significative à la suite d'une formation en communication et d'une formation interculturelle (Laroche et Rutherford, 2007). Lorsque les compétences que les AEI acquièrent dans les programmes de formation des adjoints d'enseignement s'accompagnent de composantes interculturelles, les étudiantes et étudiants non seulement améliorent leur compétence interculturelle dans la classe lorsqu'ils enseignent, mais ils acquièrent également plusieurs compétences énoncées dans *Quality Assurance Framework* du Conseil des universités de l'Ontario (2012) ainsi que des compétences professionnelles que l'Association canadienne pour les études supérieures juge essentielles à la formation de nouveaux chercheurs (ACES, 2008).

Besoins en formation des AEI

Les AEI ont besoin de soutien et de formation dans deux domaines pour fournir un enseignement de qualité aux étudiants du premier cycle dans les universités de l'Ontario. Premièrement, à l'instar de tous les adjoints d'enseignement, ils ont besoin d'une préparation générale pour dispenser un enseignement universitaire efficace. Deuxièmement, ils ont besoin de soutien et de formation pour enseigner au Canada, ce qui comprend une formation en communication interculturelle et du soutien pendant leur adaptation graduelle à la culture universitaire canadienne.

Préparation générale pour enseigner à l'université

La vaste majorité des nouveaux étudiants diplômés qui arrivent dans les universités ontariennes n'ont guère d'expérience en enseignement au palier universitaire ou n'en ont pas du tout. Pour préparer ces étudiants à jouer leur rôle d'adjoints d'enseignement, les établissements offrent souvent des programmes de formation au début du semestre dont la durée varie entre 2 et 20 heures et qui portent principalement sur les « compétences de survie » pour faire face à la salle de classe (Palmer, 2012; Shannon, Twale et Moore, 1998). La majorité de ces programmes de préparation des adjoints d'enseignement consistent à améliorer les compétences en enseignement par une approche comportementale qui demande aux participants d'observer et d'imiter les excellents comportements des professeurs (Boman, 2008). Les résultats les plus fréquents de cette approche comprennent l'apprentissage des techniques d'enseignement (p. ex., cours magistral, discussions, travail d'équipe) et la capacité de les utiliser, la capacité de noter les travaux et de faire des observations constructives, la connaissance des technologies pédagogiques, et la connaissance des techniques de gestion de la salle de classe (Robinson, 2012; Taylor, Schnöwetter, Ellis et Roberts, 2008). Il est important de distinguer les programmes d'« orientation » des adjoints d'enseignement, auxquels participent de grands nombres d'étudiants nouvellement diplômés, des programmes de formation en enseignement étalés sur le semestre (Schnöwetter, Ellis, Taylor et Koop, 2008), et des programmes menant à un certificat en enseignement qui favorisent la formation des étudiants des cycles supérieurs, les préparant à devenir de futurs membres du corps professoral, et qui sont suivis par un nombre d'étudiants beaucoup plus petit chaque année (Taylor et coll., 2008).

Les programmes généraux de formation des adjoints d'enseignement fournissent aux AEI de précieuses occasions de s'exercer à enseigner et d'obtenir de la rétroaction, mais ils n'abordent pas les moyens que les AEI pourraient avoir à utiliser pour adapter leur style de communication afin de communiquer efficacement avec les étudiants du premier cycle. Ils n'abordent pas non plus les malentendus qui peuvent survenir en classe en raison des différences culturelles quant aux rôles du professeur et des étudiants (McCalman, 2007). La formation conçue spécifiquement pour développer les compétences en communication

interculturelle des AEI dans le contexte de l'enseignement (p. ex., Teaching in the Canadian Classroom) aborde ces lacunes (Bauer, 1996; Hoekje et Williams, 1994; Le Gros et Faez, 2012).

Préparation spécifique pour enseigner au Canada

Les étudiants internationaux des cycles supérieurs qui se préparent à enseigner dans des universités canadiennes ont un défi de taille à relever. Ils se préparent à enseigner dans une langue seconde et un contexte universitaire où les normes et les attentes quant aux comportements et au style de communication des professeurs peuvent différer considérablement de celles qui existent dans leur culture d'origine (Biggs et Watkins, 1999; Brown, 2008; Crabtree et Sapp, 2004; Eland, 2001; Gorsuch, 2003; Hoekje et Williams, 1992; McCalman, 2007). Pendant les premiers mois de leur affectation à un poste d'adjoint d'enseignement, les AEI doivent découvrir et comprendre les principales différences culturelles dans les communications qui influent sur leurs interactions avec les étudiants.

La distance hiérarchique représente la dimension culturelle ayant la plus grande incidence sur le style d'enseignement des AEI (Hofstede, 1991). La majorité des étudiants internationaux des cycles supérieurs qui enseignent dans les universités ontariennes viennent de pays à forte distance hiérarchique comme l'Iran, l'Inde ou la Chine, des cultures où l'enseignement supérieur est surtout centré sur le professeur et repose principalement sur la méthode des cours magistraux (Bauer, 1996; Blunt et Li, 1998; Crabtree et Sapp, 2004; Eland, 2001). Dans ces cultures, il y a une grande différence entre le statut relatif du professeur et celui de l'étudiant. Par conséquent, les étudiants interrompent rarement les professeurs pendant un cours pour poser des questions (Bates Holland, 2008), les professeurs admettent rarement être incapables de répondre à une question (Eland, 2001) et les étudiants sont rarement en désaccord avec le professeur pendant une discussion en classe (Knight, 1999; Smith, 1999). En revanche, dans les universités canadiennes, on s'attend à ce que les professeurs incitent les étudiants à participer, qu'ils favorisent un apprentissage actif et qu'ils créent un environnement davantage centré sur l'apprenant (McCalman, 2007). Les étudiants canadiens peuvent interrompre leurs professeurs, contester leurs idées et communiquer avec eux dans un style relativement informel. Dans les cultures de la plupart des AEI, les étudiants ne peuvent pas contester une note (Gorsuch, 2003).

Outre la distance hiérarchique, les différences culturelles qui influent le plus sur l'interaction étudiant-professeur et qu'il faut donc aborder dans la formation des AEI comprennent ce qui suit :

- (1) *Façon de donner de la rétroaction* : directement ou indirectement, devant les autres ou confidentiellement, et possibilité pour l'étudiante ou l'étudiant de répliquer. Les étudiants de France, des Pays-Bas et de certaines cultures d'Europe de l'Est sont habitués de faire et de recevoir des commentaires beaucoup plus abrupts que leurs collègues canadiens (Laroche, 2007; Dimitrov, 2009).
- (2) *Attentes relatives à la présentation de l'information* : différences entre les styles linéaires et circulaires et directs et indirects de communication, question de savoir qui de l'expéditeur ou du destinataire est responsable de s'assurer que le message est bien compris. Par exemple, les adjoints d'enseignement d'Amérique du Sud et d'Afrique sont susceptibles d'utiliser un raisonnement circulaire et inductif dans leurs exposés que leurs étudiants, habitués à un raisonnement linéaire et déductif, peuvent avoir de la difficulté à suivre (Hall, 1986; Le Gros et Faez, 2012).
- (3) *Attentes pendant les dialogues en classe* : y compris normes sur la façon de poser des questions, de parler à son tour et d'interrompre une conversation. Par exemple, en France et dans les pays d'Europe de l'Est, interrompre quelqu'un dans une conversation animée est un signe d'intérêt et d'engagement tandis qu'en Amérique du Nord, c'est perçu très négativement (Myers, 1994; Wieland, 1997).
- (4) *Façon de réagir à un désaccord ou à un différend* : question de savoir si les étudiants et les adjoints d'enseignement sont à l'aise à l'idée de débattre ouvertement d'une question pendant un cours et d'être en désaccord ou s'ils préfèrent maintenir l'harmonie. Par exemple, certaines cultures accordent une grande valeur à l'argumentation pour ou contre une idée (comme les cultures slaves ou moyen-orientales) tandis que d'autres préfèrent les émotions contenues et le détachement pendant

l'échange d'idées en classe (Hammer, 2005). La façon dont les étudiants abordent les différends avec leurs superviseurs diffère également d'une culture à l'autre (Adrian-Taylor, Noels et Tischler, 2007).

- (5) *Attentes quant au respect et à la possibilité de négocier des règles* : est-ce que les étudiants peuvent contester les règles? Peuvent-ils demander des exceptions aux politiques de cours comme cela se fait couramment dans les cultures moyen-orientales comme l'Égypte, la Syrie et le Liban (Nisbett, 2004).
- (6) *Stratégies pour sauver la face* non seulement pour eux-mêmes, mais aussi pour le professeur et les autres étudiants de la classe. Par exemple, les étudiants soucieux d'éviter d'embarrasser quelqu'un pourraient ne pas poser de questions en classe parce qu'ils estiment que ce faisant, ils pourraient indiquer que le professeur a mal expliqué un concept et pourraient donc mettre le professeur dans l'embarras (Ting-Toomey et Kurogi, 1998).
- (7) *Différences dans les initiatives que les apprenants peuvent prendre en classe* : Les étudiants doivent-ils attendre les directives d'un professeur ou d'un adjoint d'enseignement, par exemple, pour choisir un sujet de recherche, ou faire preuve de créativité dans leurs travaux (Cryer et Okorochoa, 1999; Dimitrov, 2009)?
- (8) *Mesure dans laquelle les étudiants sont à l'aise de critiquer les idées des autres* pendant une discussion en classe (Biggs et Watkins, 1999; Knight, 1999). Dans beaucoup de cultures, seuls les professeurs peuvent critiquer le travail des étudiants en classe, si bien que pour de nombreux étudiants internationaux, les débats critiques ou la rétroaction des autres étudiants est une nouveauté. Dans une étude du COQES sur les cours d'ALS adaptés aux programmes à l'Université de l'EADO, par exemple, des étudiants ont clairement indiqué qu'ils étaient mal à l'aise à l'idée de critiquer le travail de leurs pairs en classe (Smollett, Arakawa et Keefer, 2012).

Faute de formation interculturelle des AEI, les différences culturelles dans les styles d'enseignement et de communication et les rôles des enseignants sont susceptibles de donner lieu à des malentendus entre les enseignants internationaux et leurs étudiants du premier cycle (Fitch et Morgan, 2003) et à une méprise du comportement des étudiants par les enseignants (Bauer, 1996; Yook et Albert, 1999). S'ils ne comprennent pas les différences culturelles dans les interactions en classe, les AEI peuvent penser que leurs étudiants, curieux et engagés, qui posent des questions, sont impolis et les étudiants canadiens peuvent voir dans le style de communication indirecte de certains AEI un manque de préparation ou d'organisation. Ces malentendus sont susceptibles d'entraver l'apprentissage des étudiants (McCroskey, 2003) et de donner lieu à des évaluations négatives des enseignants (Crabtree et Sapp, 2004; Jenkins, 2000).

Afin d'enseigner efficacement dans un établissement canadien, les AEI doivent acquérir une compétence en communication pédagogique interculturelle (Dimitrov, 2012; Hoekje et Williams, 1994; Worley, Tisworth, Worley et Cornett-DeVito, 2007). Cette forme de compétence interculturelle permet aux AEI d'avoir des interactions efficaces avec les étudiants et appropriées au contexte universitaire (Spitzberg et Chagnon, 2009), favorisant la réalisation des objectifs pédagogiques et permettant aux AEI d'établir d'utiles relations avec leurs étudiants tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe (McCroskey, 2003; Wiseman, 2001). Afin de communiquer efficacement dans les milieux universitaires canadiens, les AEI doivent :

- (1) *apprendre et comprendre les normes et les attentes de la culture scolaire canadienne*, c'est-à-dire apprendre les normes régissant la présentation d'exposés, l'évaluation du rendement des étudiants, la rétroaction, l'intégration des commentaires des étudiants dans leur enseignement, la promotion de l'intégrité universitaire, la communication avec les étudiants à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, les réponses aux courriels et aux demandes de renseignements des étudiants pendant les heures de bureau ainsi que la communication avec les superviseurs du corps professoral, le travail en équipe et la communication avec le personnel du département;
- (2) *acquérir la compétence en communication interpersonnelle permettant d'interagir avec les étudiants d'une manière qui favorise leur apprentissage* pour pouvoir présenter des objectifs d'apprentissage clairs, donner de la rétroaction efficace, fournir des renseignements bien structurés, gérer la participation en classe et pouvoir préciser les attentes en classe.

Recherches antérieures

Recherches sur l'efficacité des programmes de formation des adjoints d'enseignement et des adjoints d'enseignement internationaux

Au cours de la dernière décennie, une littérature de plus en plus abondante a traité des défis auxquels font face les AEI lorsqu'ils commencent à enseigner dans les universités nord-américaines, australiennes et britanniques (Bauer et Tanner, 1994; Gorsuch, 2012; Jenkins, 2000; Lazarton, 2003; Madden et Myers, 1994; Ryan et Carroll, 2005; Sarkisian et Maurer, 1998), demandant plus de formation et de perfectionnement professionnel pour les AEI. Cependant, très peu d'études ont évalué les résultats des activités de formation des AEI, tout comme peu d'études ont évalué les résultats des programmes généraux de formation des adjoints d'enseignement.

Dans la présente étude, nous voulions aller au-delà des premières études sur les résultats du programme de formation des adjoints d'enseignement qui se mesurent à partir de ce que les participants déclarent avoir appris dans le programme ou de la cote de satisfaction qu'ils accordent au programme (Chism, 1998; Taylor et coll., 2008). Les études qui ont transcendé les sondages et les observations se servent généralement de petits échantillons d'adjoints d'enseignement. Elles présentent d'intéressantes constatations qualitatives fondées sur les notes de superviseurs et d'autres données provenant de sources autres que les participants eux-mêmes, mais les échantillons sont tellement petits qu'on ne peut pas généraliser les résultats pour les appliquer à de plus grands groupes (voir, p. ex., Stepp-Greany, 2004).

Dans le but de combler les lacunes des recherches précitées sur la formation des AEI, nous avons décidé de recueillir des données d'un échantillon assez grand pour qu'il soit possible de généraliser les conclusions, et nous nous sommes concentrés sur trois variables : autoefficacité, appréhension de la communication et notation par des observateurs des comportements de faible inférence des adjoints d'enseignement.

Autoefficacité des adjoints d'enseignement

Les programmes de formation des adjoints d'enseignement à l'Université Western visent notamment à aider les adjoints d'enseignement à atteindre une plus grande autoefficacité. L'autoefficacité est généralement définie comme étant la connaissance de sa capacité à maîtriser les comportements nécessaires pour obtenir les résultats d'apprentissage ou d'enseignement requis (Prieto et Meyers, 1999) et est considérée comme une variable importante de l'efficacité d'une enseignante ou d'un enseignant (Boman, 2008). Les enseignants qui jugent être efficaces sont plus susceptibles de s'engager dans une série de pratiques d'enseignement efficaces que ceux dont l'autoefficacité est faible (Gordon et Debus, 2002). En outre, les chercheurs ont constaté que l'acquisition de comportements appropriés dans le cadre d'une formation tend à accroître le sentiment d'autoefficacité chez les enseignants (Prieto et Meyers, 1999). On a également constaté que les périodes de formation plus longues contribuent à accroître encore plus l'autoefficacité chez les enseignants (Postareff, Lindblom-Ylänne et Nevgi, 2007). Enfin, une étude menée auprès de professeurs internationaux aux États-Unis a révélé que l'autoefficacité accrue contribue à la réussite des professeurs nés à l'étranger (McCalman, 2007). Pendant les séances de microenseignement, élément essentiel du programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement et du programme TCC, les participants ont l'occasion de s'exercer aux pratiques dont ils ont besoin pour réussir comme enseignant en plus de recevoir des commentaires sur leur enseignement. Ces deux activités contribueront probablement à accroître l'autoefficacité des enseignants lorsqu'elles sont faites dans un contexte de soutien.

Comportements efficaces

Dans la présente recherche, nous nous inspirons de deux décennies de recherche par Murray (p. ex., 1997), qui s'est penché sur les liens entre les comportements de faible inférence des enseignants et les notes d'enseignement, et a établi l'inventaire des comportements d'enseignement (*Teacher Behaviours Inventory* [TBI]) (Murray, 1983) comme moyen efficace de mesurer les comportements de faible inférence des enseignants. Nous nous appuyons également sur l'étude multidimensionnelle de Boman (2008; 2012) portant sur les résultats d'un programme de formation des adjoints d'enseignement au Canada, qui a aussi utilisé le TBI. Le TBI a été spécifiquement conçu pour mesurer les comportements de faible inférence fortement corrélés avec des indicateurs explicites de l'excellence en enseignement comme l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Les comportements de faible inférence désignent des gestes concrets, comme regarder les étudiants dans les yeux ou définir de nouveaux termes ou des termes inconnus (Murray, 1983). Contrairement à d'autres recherches, qui mettent l'accent sur ce que les membres du corps professoral pensent de l'enseignement ou sur leur attitude au sujet des étudiants, la recherche de Murray examinait ce que les professeurs font en classe. Dans sa recherche auprès des adjoints d'enseignement, Boman (2008) a utilisé une forme abrégée du TBI, éliminant les éléments qui n'étaient pas pertinents au contexte (p. ex., « conseille les étudiants au sujet des examens », Murray, 1983), pour se concentrer sur les comportements susceptibles de se produire dans une séance de microenseignement de dix minutes.

Appréhension de la communication

L'appréhension de la communication désigne la peur de parler en public (Dawson, 1994) et on constate qu'elle est inversement proportionnelle à l'estime de soi (McCroskey, 1984). Les étudiants internationaux des cycles supérieurs ont plus d'appréhension à communiquer que leurs collègues canadiens, différence qui est exacerbée lorsqu'ils doivent prendre la parole devant un large auditoire d'étudiants (Cheng et Erben, 2012). La formation des AEI devrait spécifiquement aborder l'appréhension de la communication chez les orateurs dont l'anglais est la langue seconde et atténuer les craintes que les AEI ont souvent au sujet de leur accent, des fautes de grammaire qu'ils peuvent faire en classe ou de la difficulté de comprendre les questions de leurs étudiants et l'incapacité d'y répondre. Certains éléments de la littérature sur la formation du corps professoral donnent à penser que la formation accroît la confiance des participants et diminue leur appréhension de la communication (Butcher et Stoncel, 2012), constatation que Boman a faite dans son étude du programme de formation des adjoints d'enseignement à l'Université Western (2008). Boman laisse entendre que la rétroaction que les participants reçoivent à la suite des séances de microenseignement a contribué à atténuer l'anxiété concernant l'enseignement et l'appréhension de la communication.

Recherche sur l'incidence des programmes de formation des adjoints d'enseignement à l'Université Western

Jusqu'à maintenant, trois études ont été faites à l'Université Western sur le programme de formation des adjoints d'enseignement et le programme « Teaching in the Canadian Classroom » (TCC). Cependant, les recherches antérieures portaient sur l'incidence de chaque programme séparément et n'examinaient pas l'incidence relative des programmes sur les AEI. La première étude, par Boman (2008; 2012), démontre que le programme de formation des adjoints d'enseignement se traduit par une hausse marquée de l'autoefficacité des participants et des comportements efficaces des enseignants. Boman a également constaté une baisse significative de l'appréhension de la communication pendant la formation. Bien que les adjoints d'enseignement canadiens et les AEI aient amélioré leur rendement concernant les comportements de faible inférence pendant le programme, l'étude a révélé qu'un écart persistait entre les deux groupes pour ce qui est de l'efficacité de l'enseignement. Même après les 20 heures de formation, le rendement des adjoints d'enseignement canadiens a continué d'être supérieur à celui de leurs pairs internationaux.

Deux études distinctes sur les résultats du programme TCC ont également démontré que ce programme est efficace et qu'il contribue à une hausse significative de la confiance des étudiants et à des améliorations des

comportements efficaces d'enseignement (Le Gros et Faez, 2012) ainsi qu'à une sensibilité interculturelle accrue (LeGros, 2008). Les changements dans les comportements efficaces étaient les plus évidents dans les domaines de l'efficacité perçue des enseignants, la capacité de donner de la rétroaction positive et la capacité d'illustrer la matière avec des exemples concrets (Le Gros et Faez, 2012).

Par conséquent, les trois études soutiennent clairement l'hypothèse selon laquelle ces programmes de formation améliorent l'autoefficacité des participants et les comportements efficaces de faible inférence des enseignants, et atténuent l'appréhension de la communication. Cependant, aucune de ces études ne compare l'incidence relative de ces deux programmes (formation générale des adjoints d'enseignement et TCC) sur ces variables. Les résultats de ces études ont soulevé la question suivante, étant donné la courte durée de la formation à laquelle participent les étudiants des cycles supérieurs : est-il plus efficace pour les AIE de participer à un programme de formation enrichi de modules de communication interculturelle qu'à un programme général de formation des adjoints d'enseignement?

Description des programmes évalués

L'éventail de programmes offerts à l'Université Western spécifiquement aux étudiants internationaux des cycles supérieurs comprend l'orientation des AEI, des ateliers sur le mentorat dans les différentes cultures, l'enseignement, la communication et la prononciation dans la salle de classe canadienne ainsi que des ateliers sur le langage à utiliser dans les présentations faites lors de conférences. Une liste complète des programmes se trouve à http://www.uwo.ca/tsc/international_student_programs.htm.

Le programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement, offert depuis plus de 20 ans (notre plus vieux programme), exige un engagement de trois jours pour suivre l'atelier de 20 heures conçu pour les nouveaux adjoints d'enseignement. Les participants s'inscrivent à l'avance et versent un dépôt de 20 \$ qui leur est remboursé lorsqu'ils ont terminé le programme. Le programme comprend huit modules interactifs qui mettent l'accent sur les stratégies efficaces de présentation et de rétroaction, l'élaboration des cours, la notation, l'apprentissage actif, l'animation de discussions et les techniques d'enseignement des sciences, des études de cas, et une séance de 90 minutes sur l'enseignement dans une classe interculturelle. Pendant les modules, les animateurs illustrent un large éventail d'activités d'apprentissage participatif. Le programme de formation des adjoints d'enseignement comprend l'enregistrement de deux séances de microenseignement pendant lesquelles les participants donnent un cours de dix minutes pour ensuite recevoir de la rétroaction sur leur enseignement d'un petit groupe de quatre ou cinq pairs qui ont participé au cours. Chaque année, de 250 à 300 adjoints d'enseignement participent au programme de formation à l'Université Western (huit sessions pour quelque 36 adjoints d'enseignement par séance). En moyenne, la moitié des participants au programme de formation sont des AEI, dont beaucoup sont arrivés au Canada il y a moins de deux ans. L'annexe A comprend un plan détaillé du programme de formation des adjoints d'enseignement.

Le programme « Teaching in the Canadian Classroom » (TCC) a été lancé en 2005. Au total, de 60 à 70 AEI participent au TCC chaque année (trois à quatre sessions par année comprenant une vingtaine de participants par session). Les participants au programme TCC s'engagent à suivre 20 heures de formation réparties sur cinq semaines. À l'instar du programme général de formation, les participants au TCC s'inscrivent à l'avance et versent un dépôt de 20 \$ qui leur est remboursé lorsqu'ils ont terminé le programme. Les séances du programme TCC sont accompagnées du livre électronique *Communication Strategies for International Graduate Students: Surviving and Thriving in Canadian Academia* (LeGros, 2009). Cet ouvrage, auquel les participants peuvent accéder par l'entremise du logiciel de gestion des cours, comprend des liens vers des vidéos illustrant des communications et des interactions d'étudiants avec des adjoints d'enseignement. La table des matières et des extraits sont accessibles en ligne à <http://www.uwo.ca/tsc/csigs.html>, et le livre peut être mis à la disposition d'étudiants et de professeurs d'autres établissements.

Le programme TCC vise à améliorer les compétences en enseignement et en communication interculturelle des participants pour le contexte canadien et à leur donner de la rétroaction sur leurs compétences en enseignement dans le contexte d'un petit groupe grâce à l'enregistrement de deux séances de microenseignement de dix minutes. Le programme TCC est unique car il combine des éléments de programmes traditionnels de formation à l'enseignement, comme le microenseignement et la rétroaction des pairs, accompagnés de modules sur les différences culturelles entre les attentes des AEI qui peuvent avoir des répercussions sur leurs relations avec les étudiants, les superviseurs et le personnel de l'université. Comme dans le cas du programme général de formation, les participants au programme TCC font une variété d'exercices d'apprentissage actif et participent à des discussions en petits groupes et en grands groupes pendant tout le programme. La séance de 90 minutes sur l'enseignement dans une classe interculturelle est également incluse dans le programme TCC. L'annexe A présente un plan détaillé du programme TCC.

On a conçu le programme TCC à partir de la recherche sur l'incidence des différences culturelles sur le rendement des AEI (Brown, 2008; Crabtree et Sapp, 2004; McCalman, 2007; McCroskey, 2003), l'adaptation interculturelle des étudiants des cycles supérieurs (Dimitrov, 2009), la compétence interculturelle en général (Deardorff, 2006; Dinges et Baldwin, 1996; Spitzberg et Chagnon, 2009), l'expérience universitaire des

étudiants internationaux des cycles supérieurs (Eland, 2001) et les principes de la formation pour les programmes interculturels (Bennett, 1993; Paige, 1993; Paige et Martin, 1996). En outre, pendant l'élaboration du programme, les concepteurs ont examiné d'autres programmes bien établis destinés aux AEI et offerts à l'Université du Minnesota, à l'Université de Syracuse et à l'Université de Melbourne.

Questions de recherche et hypothèses

L'étude s'appuyait sur une conception quasi-expérimentale qui utilisait une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives pour répondre à la question suivante :

Un programme de formation des adjoints d'enseignement assorti d'éléments explicites de communication interculturelle favorise-t-il une plus grande amélioration de l'efficacité en enseignement et de l'autoefficacité ainsi qu'une plus grande diminution de l'appréhension de la communication qu'un programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement ne comprenant pas de contenu interculturel?

Les adjoints d'enseignement canadiens participant au programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement servaient de groupe témoin.

Deux évaluatrices ont codé les comportements des participants vus dans les vidéos de microenseignement au moyen d'une version modifiée du *Teacher Behaviours Inventory* (TBI) (Murray, 1997), sous la direction de la chercheuse principale et d'un assistant à la recherche expérimenté. Les deux évaluatrices ont suivi une formation de huit heures sur l'instrument et la méthode de codage. La fiabilité interévaluatrices a été calculée pour assurer l'uniformité.

Les changements constatés dans l'autoefficacité et l'appréhension de la communication après le test ont été évalués au moyen de la *Teaching Assistant Self-efficacy Scale* (Boman, 2008) et du *Personal Report of Communication Apprehension* (McCroskey, 1982). En outre, l'analyse du contenu des entrevues avec un sous-échantillon de participants de chaque programme a permis d'examiner la perception qu'avaient les étudiants des changements de leurs comportements d'enseignants et d'illustrer des changements cognitifs et des pratiques réflexives chez les participants.

- *Hypothèse 1 :*

Les scores d'autoefficacité des adjoints d'enseignement auront augmenté après le test aussi bien chez les participants au programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement que chez ceux du programme TCC, et la différence entre les scores obtenus avant et après le test sera plus grande chez les participants au programme TCC que chez ceux du programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement (dispensés aux adjoints d'enseignement internationaux et canadiens), c'est-à-dire que le programme TCC se traduira par une plus grande amélioration de l'autoefficacité.

- *Hypothèse 2 :*

Les scores relatifs à l'appréhension de la communication des adjoints d'enseignement auront diminué après le test et la différence entre les scores obtenus avant et après le test sera plus grande chez les participants au programme TCC que chez ceux du programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement (dispensés aux adjoints d'enseignement internationaux et canadiens), c'est-à-dire que le programme TCC contribuera à réduire davantage l'appréhension de la communication.

- *Hypothèse 3 :*

Les comportements efficaces des adjoints d'enseignement (mesurés par les notes accordées par les observateurs dans le TBI) auront augmenté après le test et la différence entre les scores sur les comportements attribués par les observateurs avant et après le test sera plus grande chez les

participants au programme TCC que chez ceux du programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement (dispensés aux adjoints d'enseignement internationaux ou canadiens).

- *Hypothèse 4 :*
La différence entre les scores relatifs à l'autoefficacité, à l'appréhension de la communication et au TBI des adjoints d'enseignement canadiens et les scores moyens relatifs à l'autoefficacité, à l'appréhension de la communication et au TBI des AEI sera plus petite après le test qu'avant le test, c'est-à-dire que l'écart entre les scores des adjoints d'enseignement canadiens et des AEI avant et après le test diminuera à la suite de la formation dans les deux programmes.
- *Hypothèse 5 :*
Après le test, l'écart entre les scores des adjoints d'enseignement canadiens et des AEI ayant participé au programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement sera plus grand que l'écart entre les scores obtenus après le test par les adjoints d'enseignement canadiens ayant participé au programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement et ceux des AEI ayant participé au programme TCC, c'est-à-dire que le programme TCC contribuera davantage à réduire l'écart entre les adjoints d'enseignement canadiens et les AEI que le programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement.

Méthode

L'étude s'appuyait sur une conception quasi-expérimentale qui utilisait une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives, des sondages d'auto-évaluation, des enregistrements vidéo et des groupes de discussion.

Recrutement des sujets et administration des sondages

Les étudiants inscrits au programme TCC et au programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement entre janvier 2011 et janvier 2012 ont été invités à participer à l'étude. Certains des participants étaient de nouveaux adjoints d'enseignement tandis que d'autres avaient plus d'expérience. Aucune discipline n'a été exclue pendant le recrutement. Au début de chaque programme, après avoir signé le formulaire de consentement, les participants remplissaient une série de questionnaires [renseignements démographiques et expérience en enseignement, *Teaching Assistant Self-efficacy Scale* (TASE) et *Personal Report of Communication Apprehension* (PRCA)]. À la fin du programme, on demandait aux étudiants de remplir à nouveau la TASE et le PRCA, et de donner leurs coordonnées s'ils souhaitaient participer à un groupe de discussion de suivi.

Participants

Sur les 302 étudiants inscrits dans huit sessions du programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement entre janvier 2011 et septembre 2011, 183 (61 %) ont accepté de participer à notre recherche. Aucune session du programme traditionnel de formation n'a eu lieu entre septembre 2011 et janvier 2012. Cinq sessions du programme TCC ont eu lieu entre janvier 2011 et janvier 2012. Sur les 139 étudiants inscrits à ce programme, 72 (52 %) ont accepté de participer à l'étude. Le tableau 1 donne le nombre de participants dans chacune des quatre catégories de collecte de données. Tous les participants n'ont pas fait les quatre catégories de collecte de données. Le nombre plus bas de sondages du temps 2 par rapport aux autres catégories peut s'expliquer par le fait que certains participants n'ont pas pu assister à la dernière heure du programme (programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement et programme TCC), où les données du temps 2 ont été recueillies. En outre, il a fallu éliminer certains participants lorsque les données du sondage de collecte de données démographiques ont été analysées

parce qu'ils n'entraient pas clairement dans un groupe ou un autre. Par exemple, un participant du Québec ayant l'anglais comme langue seconde n'est pas un étudiant international, mais il n'est pas non plus une personne dont la langue maternelle est l'anglais. Pour les besoins de l'analyse quantitative, les étudiants étrangers qui résidaient au Canada depuis plus de deux ans n'étaient pas considérés comme des étudiants internationaux. Sur les 486 vidéos enregistrées, seulement 378 ont été analysées. On a rejeté les vidéos dont la qualité sonore était mauvaise ou celles qui étaient trop longues ou trop courtes (deux minutes de plus ou de moins que les 10 minutes prévues). En définitive, les sondages et les vidéos de 189 participants ont été retenus (tableau 1).

Tableau 1 : Nombre de participants dans chaque catégorie de collecte des données

	Programme	Sondage Temps 1 ¹	Sondage Temps 2	Vidéo Temps 1	Vidéo Temps 2
Données recueillies	PFAE ²	176	167	179	179
	TCC	66	54	64	64
	Total	242	221	243	243
Données analysées	PFAE ²	148	143	136	136
	TCC	56	46	53	53
	Total	204	189	189	189

Nota : ¹ Les renseignements démographiques ont été recueillis dans le cadre des sondages du temps 1.

² Programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement.

Les adjoints d'enseignement internationaux de l'étude provenaient de 29 pays sur les cinq continents. Les pays les plus représentés sont la Chine (30 adjoints d'enseignement), l'Iran (30), l'Inde (7), l'Égypte (6), le Ghana (5), le Brésil (4) et le Mexique (4). Le tableau 2 présente les caractéristiques démographiques des participants.

Tableau 2 : Caractéristiques démographiques des participants en pourcentage¹

		PFAE ³ – AEI	PFAE ³ – Canadiens	TCC
Âge ²		27,4 (5,7)	25,19 (6,0)	28,4 (5,6)
Sexe (%)	Femmes	40,6	51,8	38,2
	Hommes	59,4	48,2	61,8
Programme	Maîtrise 1 ^{re} année	54,7	65,9	40,7
	Maîtrise 2 ^e année	6,3	11,8	11,1
	Ph.D. 1 ^{re} année	28,1	17,6	37,0
	Ph.D. 2 ^e année	7,8	3,5	7,4
	Ph.D. 3 ^e année	3,1	1,2	3,7
Au Canada depuis...	moins d'un mois	34,4	0	17,9
	1 à 3 mois	9,4	0	10,7
	3 à 6 mois	10,9	0	25,0
	6 à 12 mois	12,5	0	12,5
	1 an	6,3	0	23,2
	2 ans	26,6	1,2	10,7
	5 à 9 ans	0	3,6	0
	10 ans et plus	0	20,2	0
	toujours	0	75	0
Vivaient dans un autre pays anglophone	Oui	35,9	35,3	28,6
	Non	64,1	62	71,4
N ^{bre} de sessions comme adjoints d'enseignement	0	61,9	69,4	50,9
	1-2	17,5	15,3	32,7
	3-4	11,1	10,6	12,7
	5-6	3,2	2,4	1,8
	7	6,3	2,4	1,8
Formation comme enseignant	Oui	11,5	5,9	23,2
	Non	88,5	94,1	76,8
A déjà enseigné		29,5	10,7	40
	Non	70,5	89,3	60

Nota : ¹ Nombre de participants = 205.

² Indique la moyenne et l'écart-type plutôt qu'un pourcentage.

³ Programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement.

Instruments

Renseignements démographiques

Des renseignements sur l'expérience des participants en enseignement et leur pays d'origine, entre autres, ont été recueillis au moyen d'un court questionnaire (voir annexe B).

Teacher Behaviours Inventory

Les comportements de faible inférence des enseignants ont été mesurés au moyen d'une forme abrégée du *Teacher Behaviours Inventory* (Boman, 2008). Cet instrument est fondé sur le répertoire de 50 éléments élaboré par Murray (1983). Les comportements ont été notés sur une échelle de cinq points allant de 1 (*presque jamais*) à 5 (*presque toujours*) et comprenant la possibilité de répondre *sans objet* (*Not Applicable*). Murray (1985), Erdle et Murray (1986) et Renaud (1996) ont établi la validité et la fiabilité de cet indicateur. Le formulaire abrégé comprenait 19 éléments de l'instrument élaboré par Murray. Les éléments qu'a choisis Boman (2008) étaient tous des comportements susceptibles de se produire dans la séance de microenseignement de 10 minutes, comme l'utilisation d'exemples concrets du quotidien pour expliquer des concepts et des principes, l'enseignant parle de façon expressive ou il a un débit approprié (« Individual uses concrete everyday examples to explain concepts and principles », « Individual speaks in a dramatic or expressive way » et « Individual speaks at an appropriate pace ») (Murray, 1983). Un élément se rapportant au fait de ne pas s'éloigner du sujet en répondant aux questions des étudiants a été abandonné de l'instrument ultérieurement en raison de la faible occurrence chez les participants. Un dernier élément, l'efficacité globale en tant qu'enseignant (« Overall effectiveness as an instructor »), a été évalué sur une échelle de 1 (*tout à fait en désaccord*) (*Strongly Disagree*) à 7 (*tout à fait d'accord*) (*Strongly Agree*).

La fiabilité interévaluatrices a été calculée à partir de 40 séances de microenseignement (10,6 % des séances) choisies au hasard. Trois éléments ont été abandonnés à cause de la faible fiabilité interévaluatrices ($f = ,16, ,38$ et $,48$). La fiabilité interévaluatrices pour le reste des éléments variait de $,65$ à $,90$. L'élément sur l'efficacité globale avait une fiabilité interévaluatrices de $,87$.

Une analyse en composantes principales des quatorze éléments restants, à l'exclusion de l'élément sur l'efficacité globale, a permis de générer trois composantes. La première, comprenant six éléments, portait sur les interactions des adjoints d'enseignement avec les étudiants de la classe (p. ex., poser des questions à la classe). La deuxième composante comprenait également six éléments liés à l'organisation de la matière (p. ex., suffisamment de matière pour le temps alloué). La troisième consistait en deux éléments et avait une faible cohérence interne (coefficient alpha de Cronbach de $,37$). On l'a éliminée des analyses ultérieures. Les deux composantes conservées avaient une fiabilité modérée, avec des coefficients alpha de Cronbach de $,68$ et $,71$ pour les données du temps 1 et de $,65$ et $,58$ pour les données du temps 2.

Autoefficacité

L'autoefficacité des adjoints d'enseignement a été évaluée au moyen de la *Teaching Assistant Self-efficacy Scale* (TASE) que Boman (2008) a adaptée du *Self-efficacy Towards Teaching Inventory* (SETI) de Tollerud (1990) et de l'échelle de confiance des adjoints d'enseignement de Streveler (1993). Il s'agit d'un questionnaire de 34 éléments notés sur une échelle de Likert à cinq points (1 = *pas confiant* à 5 = *totalelement confiant*). Boman a légèrement modifié la formulation des 26 éléments des deux échelles qu'elle a utilisés afin de la rendre plus claire pour les étudiants dont l'anglais est la langue seconde. On a demandé aux participants d'indiquer dans quelle mesure ils ont confiance en leur capacité à accomplir une série de tâches d'enseignement comme donner un cours magistral, enseigner aux étudiants ayant différents antécédents culturels et susciter l'intérêt des étudiants. Les résultats de l'analyse factorielle de Boman révèlent que l'échelle contient trois facteurs. Le premier se compose de quatre éléments liés à la façon dont les adjoints d'enseignement amélioreraient leur enseignement (p. ex., par les commentaires des étudiants contenus dans

leur évaluation de l'enseignement). Le deuxième facteur (15 éléments) concernait les cours magistraux et les interactions avec les étudiants (p. ex., susciter l'intérêt des étudiants ou encourager les étudiants à participer). Le troisième et dernier facteur portait sur leur confiance à préparer les tâches écrites d'un cours (p. ex., rédiger les objectifs d'apprentissage ou planifier un exposé). La fiabilité et la validité des inventaires de Tollerud (1990) et de Streveler (1993) ont été soutenues dans des études de Prieto et Altmaier (1994), de Prieto et Meyers (1999) et de Nugent, Bradshaw et Kito (1999). Dans la présente étude, les coefficients alpha de Cronbach pour les sous-échelles variaient entre ,76 et ,91.

Appréhension de la communication

On a mesuré cette caractéristique au moyen du *Personal Report of Communication Apprehension* (PRCA-24). Il s'agit d'un rapport d'autoévaluation de 24 éléments qui demande aux répondants de consigner leurs sentiments par rapport à la communication avec les autres sur une échelle de Likert à cinq points, les scores les plus élevés indiquant un accord plus grand avec l'énoncé. McCroskey (1982) a élaboré l'instrument que Levine et McCroskey (1990) et McCroskey et Beatty (1984) ont validé.

Cette échelle évalue l'appréhension de la communication dans quatre situations : 1) parler en petits groupes (p. ex., m'engager dans une discussion avec de nouvelles personnes me rend nerveux); 2) parler dans des réunions (p. ex., j'ai peur de m'exprimer dans des réunions); 3) parler en public (p. ex., mes idées sont toutes confuses et embrouillées lorsque je fais un discours); 4) parler en équipes de deux (p. ex., j'ai peur de parler dans une conversation). Les échelles ont une forte cohérence interne, ayant des coefficients alpha de Cronbach variant entre ,87 et ,91. Les scores sur chaque échelle peuvent varier entre 6 et 30. Plus les scores sont élevés, plus l'appréhension de la communication est grande.

Enregistrements vidéo

On a enregistré sur vidéo les étudiants donnant deux séances de microenseignement séparées de 10 minutes dans chaque programme. Une ventilation des participants aux enregistrements est présentée au tableau 3. Les comportements d'enseignement des participants ont été codés par deux évaluatrices (sous la supervision de la chercheuse principale et d'un assistant à la recherche) qui ont visionné les vidéos de microenseignement au moyen du *Teacher Behaviours Inventory* (Murray, 1983) abrégé. Les évaluatrices ont reçu une formation sur l'instrument et la méthode de codage.

Tableau 3 : Ventilation des participants aux enregistrements vidéo

	Temps 1	Temps 2	Total
PFAE internationaux	75	75	150
PFAE canadiens	61	61	122
TCC (uniquement AEI)	53	53	106
Total	189	189	378

Groupes de discussion

Des groupes de discussion d'une durée de 45 minutes à 1 heure ont eu lieu environ de quatre à sept mois après le programme avec un sous-échantillon de 13 participants au programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement et de 10 participants au programme TCC. Les participants provenant du programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement comprenaient quatre Canadiens et neuf étudiants internationaux. Pour les besoins de l'analyse quantitative, les étudiants étrangers qui vivaient au Canada depuis plus de deux ans n'étaient pas considérés comme des étudiants internationaux. Cependant, pour les besoins de l'analyse qualitative, nous avons élargi la définition d'adjoint à l'enseignement international pour inclure les participants qui étaient au Canada depuis trois à cinq ans afin de pouvoir faire participer trois adjoints d'enseignement supplémentaires qui avaient demandé de participer aux groupes de discussion. Les participants ont été invités aux groupes de discussion si, dans le sondage initial, ils avaient indiqué leur

volonté d'y participer. Les caractéristiques démographiques des participants aux groupes de discussion étaient semblables à celles de l'échantillon général de l'étude (voir tableau 4).

Tableau 4 : Caractéristiques démographiques des participants aux groupes de discussion en pourcentage¹

		PFAE ³ – AEI	PFAE ³ – Canadiens	TCC
		N=9	N=4	N=10
Âge ²		27(2,6726)	25,25(2,0616)	28,1(6,0268)
Sexe	Féminin	44,4	25	60
	Masculin	44,4	75	40
	N'ont pas répondu	11,1		
Programme	Maîtrise 1 ^{re} année	22,2	25	40
	Maîtrise 2 ^e année		25	40
	Ph.D. 1 ^{re} année		25	0
	Ph.D. 2 ^e année		25	20
	Ph.D. 3 ^e année		0	0
Au Canada depuis...	moins de 1 mois	0	0	0
	3 à 6 mois	11,1	0	20
	6 à 12 mois	44,4	0	20
	1 an	22,2	0	0
	2 ans	11,1	0	30
	3 à 4 ans	0	25	20
	5 à 9 ans	0	0	10
	10 ans et plus	11,1	50	0
	toujours	0	25	0
Vivaient dans un autre pays anglophone	Oui	33,3	50	30
	Non	66,6	50	70
N ^{bre} de sessions comme adjoints d'enseignement	0	0	0	10
	1-2	77,7	25	30
	3-4	11,1	50	50
	5-6	11,1	0	10
	7	0	25	0

Nota : ¹ Nombre de participants = 23.

² Indique la moyenne et l'écart-type plutôt qu'un pourcentage.

³ Programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement.

Tous les participants ont reçu un chèque-cadeau d'une valeur de 10 \$ échangeable aux services de restauration, d'hébergement et d'exercice du campus. Les discussions ont eu lieu au cours d'un repas pizza

dans une salle de classe tranquille et étaient animées par les deux chercheurs qui travaillaient souvent avec les étudiants diplômés internationaux. Avant la discussion, les participants ont rempli un formulaire de consentement et un questionnaire démographique.

Même si les entrevues étaient semi-structurées, un guide d'entrevue a été élaboré pour assurer la cohérence pendant toutes les séances d'entrevue (voir annexe C). Les discussions portaient sur les changements que les étudiants avaient perçus dans leurs comportements d'enseignant, les changements cognitifs et la pratique réflexive. Une série de questions exploratoires ont été posées pour favoriser une discussion intégrale sur les questions d'entrevue.

Résultats

Constatations quantitatives

Plan d'analyse

Une série de 3 (groupe) X 2 (temps) analyses de la variance en parcelles divisées a été appliquée relativement aux trois variables dépendantes (comportements efficaces des enseignants, autoefficacité et appréhension de la communication). La variable « groupe » (variable interclasse) indiquait si les participants étaient des étudiants canadiens qui avaient suivi le programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement (PFAE-Can), des étudiants internationaux qui avaient suivi le programme de formation des adjoints d'enseignement (PFAE-Int) ou des étudiants internationaux qui avaient suivi le programme « Teaching in the Canadian Classroom » (TCC). La variable « temps » (variable intraclasse) indiquait le moment de l'administration des sondages et de la participation aux séances de microenseignement. Pour les sondages, le temps 1 et le temps 2 indiquent que les sondages ont été faits avant et après le programme respectivement. Pour les séances de microenseignement, le temps 1 et le temps 2 désignent une séance de microenseignement enregistrée au début du programme et une séance enregistrée vers la fin du programme.

Efficacité en enseignement

L'interaction prévue, soit que les trois groupes verraient une augmentation des comportements efficaces des enseignants dans leur microenseignement du temps 1 au temps 2 mais que le groupe du programme TCC verrait une plus grande augmentation des comportements efficaces que les groupes du PFAE-Int et du PFAE-Can, a été en partie soutenue par l'évaluation globale à un élément du *Teacher Behaviours Inventory* [TBI; $F(2.186) = 3,147, p = ,045$]. On a constaté d'importantes augmentations des comportements efficaces des enseignants dans les groupes du programme TCC et du PFAE-Int entre le temps 1 et le temps 2 [$F(1.186) = 21,93, p < .001$ et $F(1.186) = 13,50, p < .001$ pour le programme TCC et le PFAE-Int, respectivement], l'augmentation en valeur absolue étant plus importante dans le groupe du programme TCC que dans celui du PFAE-Int. Le groupe du PFAE-Can n'a pas démontré d'augmentation significative de l'efficacité en enseignement du temps 1 au temps 2 ($F(1.186) = 1,84, ns$; voir figure 1 et tableau 5). Ainsi, pour l'évaluation à un seul élément, les programmes semblent contribuer à accroître l'efficacité réelle en enseignement chez les étudiants internationaux, en particulier ceux qui sont inscrits au programme TCC, mais pas chez les étudiants canadiens. En ce qui concerne les sous-échelles « Interaction » et « Organisation » du TBI, les interactions n'étaient pas significatives [$F(2.184) = 2,095, ns$ et $F(2.153) = ,820, ns$, respectivement; voir tableau 5].

Les sous-échelles « Interaction » et « Organisation » du TBI démontrent les principaux effets du temps (voir figure 2 et tableau 6). Tous les participants ont démontré une amélioration de leur efficacité en enseignement pour l'interaction et l'organisation entre le temps 1 et le temps 2. Ainsi, les programmes de formation des adjoints d'enseignement ont accru l'efficacité des participants relativement à l'interaction et à l'organisation de l'enseignement.

La sous-échelle de l'organisation a montré un effet important pour la variable « groupe », mais aucun effet semblable n'a été constaté dans la sous-échelle de l'interaction. Le groupe du PFAE-Can a obtenu des scores beaucoup plus élevés relativement à l'organisation que le PFAE-Int [$t(153) = 2,58, p < .01$] et le groupe du programme TCC [$t(153) = 2,31, p < ,05$; voir figure 3 et tableau 7]. Il n'y avait pas de différence significative entre le groupe de PFAE-Int et celui du programme TCC [$t(153) = ,162, ns$]. Ainsi, les étudiants canadiens étaient plus efficaces au regard de l'organisation de leur enseignement que leur collègues internationaux.

Figure 1 : Moyenne de l'efficacité en enseignement pour les groupes du programme TCC, du PFAE-Int et du PFAE-Can au temps 1 et au temps 2

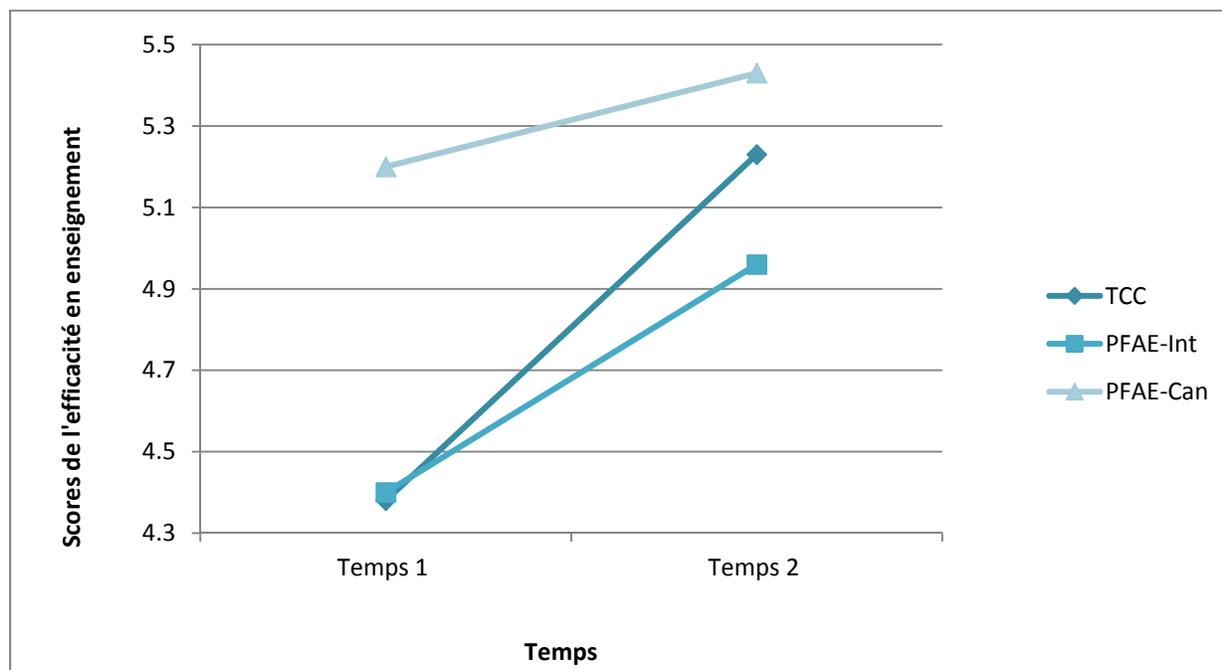


Tableau 5 : Moyennes et écarts-types pour les groupes du programme TCC, du PFAE-Int et du PFAE-Can au temps 1 et au temps 2 relativement aux sous-échelles du TBI et à l'efficacité globale

Échelles du TBI	Temps 1		Temps 2	
	Moyenne	É.-T.	Moyenne	É.-T.
TCC				
Interaction	3,24	,754	3,56	,692
Organisation	3,08	,734	3,33	,574
Efficacité globale	4,38 ^a	1,390	5,23 ^b	1,103
PFAE-Int				
Interaction	3,20	,706	3,38	,638
Organisation	3,12	,676	3,25	,685
Efficacité globale	4,40 ^a	1,271	4,96 ^b	1,299
PFAE-Can				
Interaction	3,45	,628	3,54	,622
Organisation	3,45	,677	3,50	,532
Efficacité globale	5,20	1,195	5,43	1,056

Nota : les moyennes qui n'ont pas le même exposant ^{a,b} dans une rangée sont significativement différentes. Toutes les échelles du TBI sont cotées sur une échelle de cinq points sauf l'efficacité globale, cotée sur une échelle de sept points.

Figure 2 : Moyenne de l'efficacité en enseignement pour les sous-échelles de l'interaction et de l'organisation au temps 1 et au temps 2

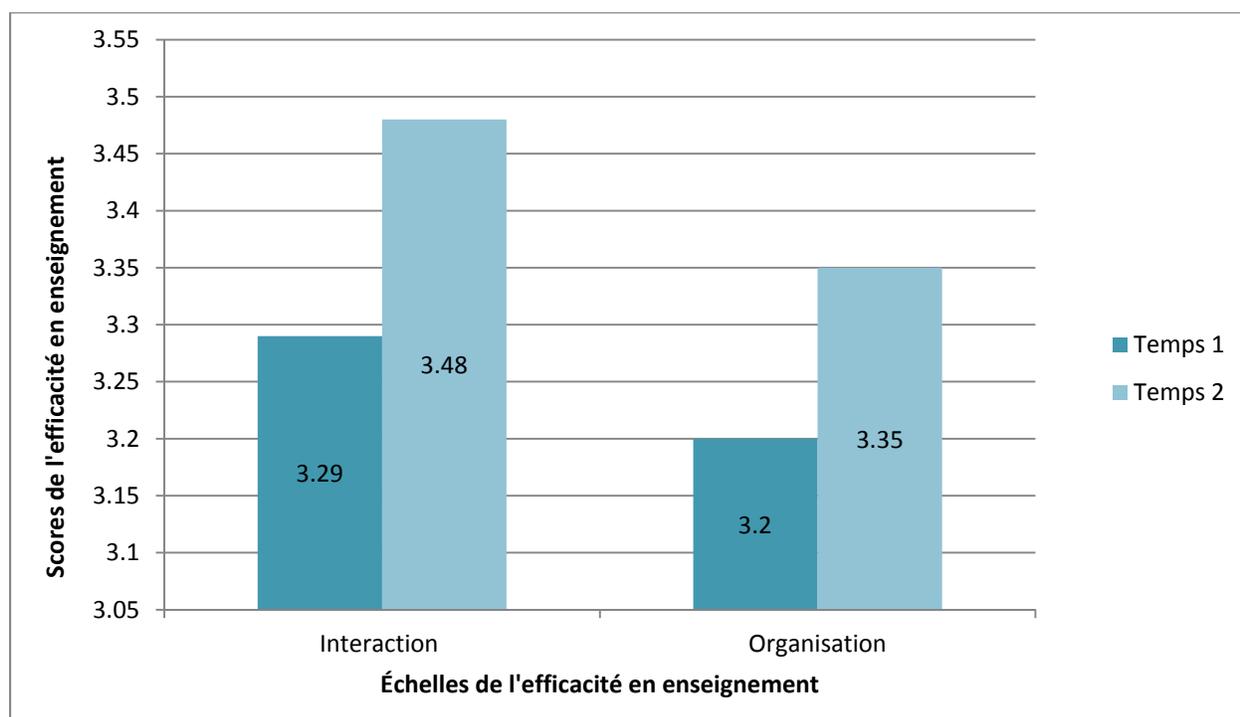
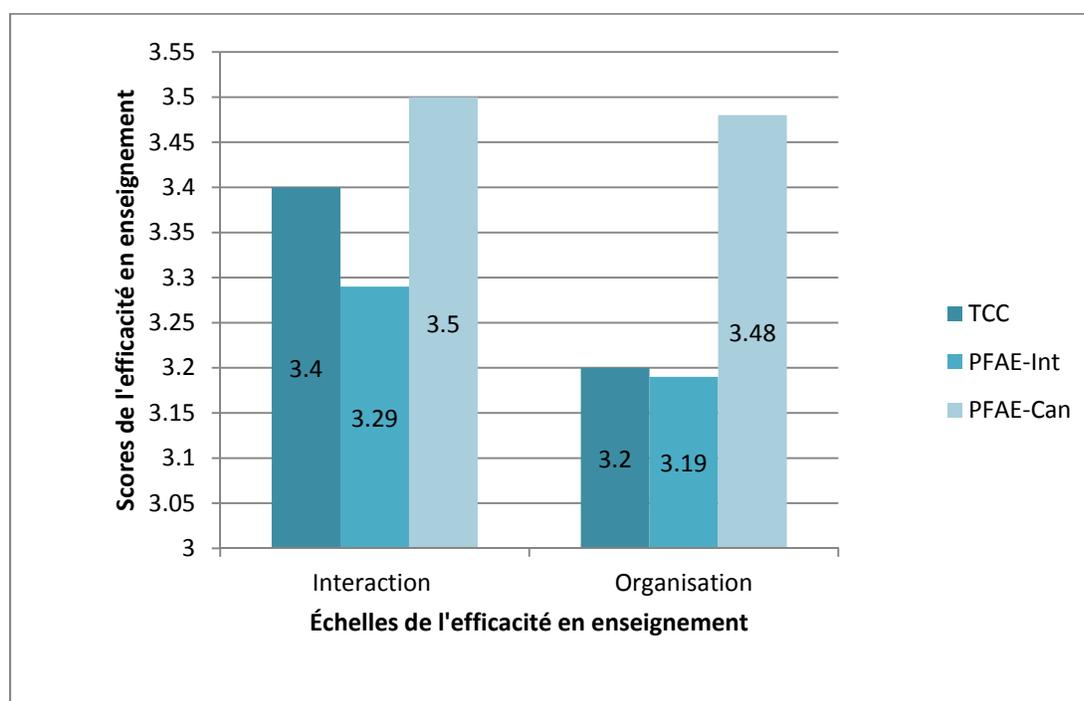


Tableau 6 : Moyennes, écarts-types et tests d'hypothèse pour les sous-échelles du TBI et l'efficacité globale au temps 1 et au temps 2

Échelles du TBI	Temps 1		Temps 2		Test d'hypothèse
	Moyenne	É.-T.	Moyenne	É.-T.	
Interaction	3,29	,700	3,48	,650	$F(1.184) = 19,387^{**}$
Organisation	3,20	,706	3,35	,619	$F(1.153) = 6,149^*$
Efficacité globale	4,65	1,278	5,19	1,182	S.O. ¹

Nota : * $p = ,014$, ** $p < ,001$.

Figure 3 : Moyenne de l'efficacité en enseignement pour les sous-échelles de l'interaction et de l'organisation pour le programme TCC, le PFAE-Int et le PFAE-Can



¹ Quand une interaction est statistiquement significative, les différences de l'effet majeur ne sont pas importantes (Gardner, 2001) et ne sont donc pas soulignées ici.

Tableau 7 : Moyennes et écarts-types pour les sous-échelles du TBI et l'efficacité globale pour les groupes du programme TCC, du PFAE-Int et du PFAE-Can

Échelles du TBI	TCC		PFAE-Int		PFAE-Can		Test d'hypothèse
	Moyenne	É.-T.	Moyenne	É.-T.	Moyenne	É.-T.	
Interaction	3,40	,664	3,29	,577	3,49	,568	$F(2.184) = 1,934$
Organisation	3,20 ^a	,555	3,18 ^a	,555	3,48 ^b	,494	$F(2.153) = 4,502^*$
Efficacité globale	4,80	1,085	4,68	,957	5,31	,980	S.O.

Nota : * signification statistique à $p = ,013$. Les moyennes qui n'ont pas le même exposant dans une rangée sont significativement différentes ($p < ,05$).

Autoefficacité

Les trois sous-échelles de l'autoefficacité ont toutes révélé des effets majeurs relativement aux temps (voir figure 4 et tableau 8). Tous les participants avaient accru leur autoefficacité relativement à l'interaction, à la rédaction et à l'amélioration après leur participation à leur programme respectif, ce qui donne à penser que les programmes de formation des adjoints d'enseignement ont un effet positif sur la confiance qu'ont les participants en leur capacité d'accomplir les tâches cruciales des adjoints d'enseignement.

En ce qui concerne la sous-échelle de l'interaction, on a également noté un effet majeur significatif pour la variable « groupe ». En effet, l'autoefficacité des participants au PFAE-Can était significativement plus grande que celle de leurs collègues du programme TCC [$t(158) = 2,10, p < ,05$], mais pas des participants au PFAE-Int [$t(158) = 1,41, ns$]. Il n'y avait pas de différence significative entre les participants au PFAE-Int et ceux du programme TCC [$t(158) = ,983, ns$]. On n'a pas noté d'effets majeurs pour la variable « groupe » en ce qui concerne les sous-échelles de la rédaction et de l'amélioration (voir figure 5 et tableau 9). Les participants canadiens avaient beaucoup plus confiance en leur capacité d'interagir avec les étudiants que leurs collègues internationaux, mais non dans la rédaction d'éléments du programme.

Figure 4 : Moyenne de l'autoefficacité des adjoints d'enseignement pour les sous-échelles de l'interaction, de la rédaction et de l'amélioration au temps 1 et au temps 2

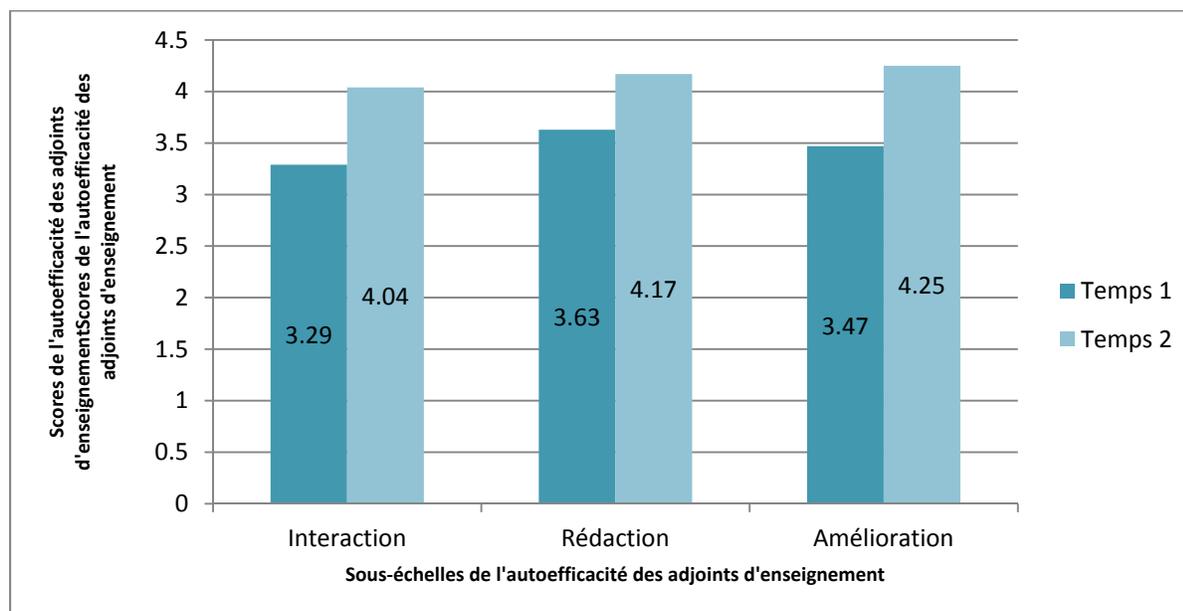


Tableau 8 : Moyennes, écarts-types et tests d'hypothèse pour les trois sous-échelles de l'autoefficacité

Sous-échelle de l'autoefficacité	Temps 1		Temps 2		Test d'hypothèse
	Moyenne	É.-T.	Moyenne	É.-T.	
Interaction	3,29	,672	4,04	,512	$F(1.158) = 271,32^*$
Rédaction	3,63	,593	4,17	,451	$F(1.170) = 183,13^*$
Amélioration	3,47	,669	4,25	,526	$F(1.159) = 198,13^*$

Nota : * signification statistique à $p < ,001$.

Figure 5 : Moyenne de l'autoefficacité des adjoints d'enseignement pour les sous-échelles de l'interaction, de la rédaction et de l'amélioration pour les groupes du programme TCC, du PFAE-Int et du PFAE-Can

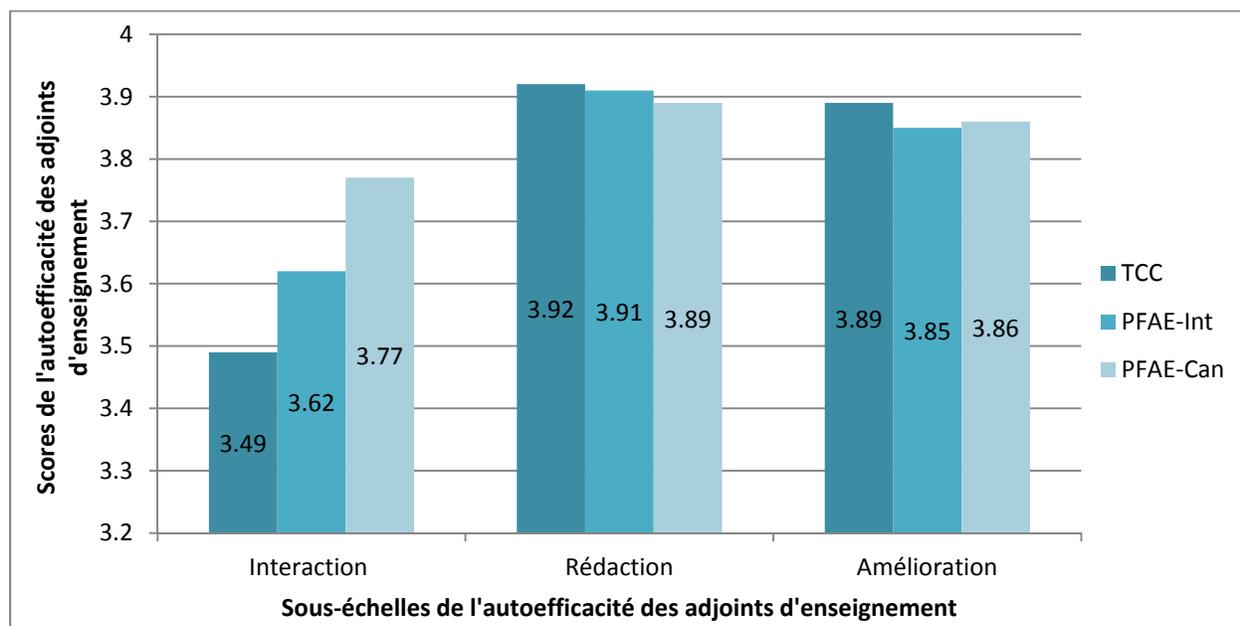


Tableau 9 : Moyennes et écarts-types pour les trois sous-échelles de l'autoefficacité pour les groupes du programme TCC, du PFAE-Int et du PFAE-Can

	TCC		PFAE-Int		PFAE-Can		Test d'hypothèse
	Moyenne	É.-T.	Moyenne	É.-T.	Moyenne	É.-T.	
Interaction	3,49 ^a	,537	3,62 ^{ab}	,534	3,77 ^b	,514	$F(2.158) = 3,41^*$
Rédaction	3,92	,458	3,91	,486	3,89	,460	$F(2.170) = ,065$
Amélioration	3,89	,567	3,85	,415	3,86	,537	$F(2.159) = ,062$

Nota : * $p = ,036$. Les moyennes qui n'ont pas le même exposant dans une rangée sont significativement différentes ($p < ,05$).

Les interactions statistiques prévues n'ont pas été soutenues [$F(2.158) = ,240$, *ns* pour l'interaction; $F(2.170) = 2,020$, *ns* pour la rédaction; $F(2.159) = ,977$, *ns* pour l'amélioration (voir tableau D1, annexe D)]. Même si, comme il en a été question précédemment, tous les participants ont accru leur confiance en leur capacité d'interagir avec les étudiants, de rédiger des éléments du programme ou d'améliorer leur enseignement pendant leur participation aux programmes, les participants au programme TCC n'ont pas fait plus de progrès dans ces domaines que leurs collègues internationaux ou leurs collègues canadiens ayant participé au programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement, contrairement à ce qui avait été prévu.

Appréhension de la communication

Il y a eu des effets majeurs significatifs pour toutes les sous-échelles de l'appréhension de la communication et pour le score global. Chez tous les participants, quel que soit le groupe, l'appréhension de la communication sous toutes ses formes a considérablement diminué après leur participation au programme, ce qui donne à penser que les deux programmes de formation des adjoints d'enseignement ont contribué à atténuer la crainte des participants de parler à d'autres personnes dans différents contextes (voir figure 6 et tableau 10).

Figure 6 : Moyenne de l'appréhension de la communication en groupe, dans une réunion, dans une dyade ou en public au temps 1 et au temps 2

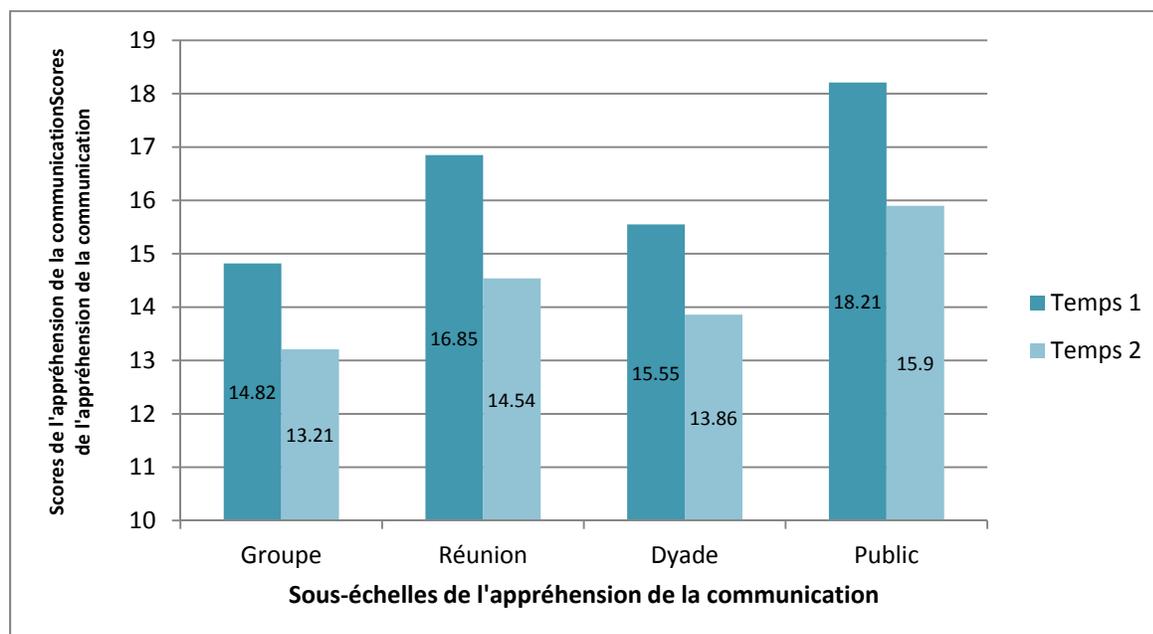


Tableau 10 : Moyennes, écarts-types et tests d'hypothèse pour les sous-échelles de l'appréhension de la communication et l'appréhension globale au temps 1 et au temps 2

Échelles de l'appréhension de la communication	Temps 1		Temps 2		Test d'hypothèse
	Moyenne	É.-T.	Moyenne	É.-T.	
Groupe	14,82	5,233	13,21	5,127	$F(1.180) = 16,98^*$
Réunion	16,85	5,319	14,54	5,304	$F(1.180) = 43,18^*$
Dyade	15,55	4,929	13,86	4,861	$F(1.179) = 27,76^*$
Public	18,21	5,125	15,90	4,914	$F(1.178) = 59,15^*$
Globale	65,18	17,524	57,47	17,667	$F(1.169) = 47,86^*$

Nota : * signification statistique à $p < ,001$.

On a également constaté un effet majeur significatif pour la variable « groupe » concernant la sous-échelle de la dyade de l'appréhension de la communication mais aucune autre des sous-échelles ni le score global (voir figure 7 et tableau 11). Les participants canadiens étaient moins inquiets à l'idée d'avoir une conversation avec une autre personne, contrairement à leurs collègues internationaux [$t(179) = -2,64, p < ,01$ et $t(179) = -2,55, p < 0,05$ pour le PFAE-Int et le programme TCC, respectivement]², mais ils étaient autant préoccupés de parler en groupe, dans des réunions, en public, et globalement.

² Il n'y avait pas de différence significative entre les participants au PFAE-Int et ceux du programme TCC [$t(179) = ,453, ns$].

Les interactions significatives prévues n'ont pas été constatées [$F(2.180) = 1,34, ns$; $F(2.180) = ,498, ns$; $F(2.179) = ,555, ns$; $F(2.178) = ,638, ns$; $F(2.169) = ,383, ns$ pour les sous-échelles de groupe, de réunion, de dyade et de public, et l'appréhension globale de la communication, respectivement (voir tableau D2, annexe D)]. Même si, comme il en a été question précédemment, l'appréhension de parler dans les différents contextes a diminué chez tous les participants, elle n'a pas diminué beaucoup plus chez les participants au programme TCC que chez leurs collègues internationaux ou canadiens ayant participé au programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement, contrairement à ce qui avait été prévu.

Figure 7 : Moyenne de l'appréhension de la communication pour les sous-échelles de groupe, de réunion, de dyade et de public pour les groupes du programme TCC, du PFAE-Int et du PFAE-Can

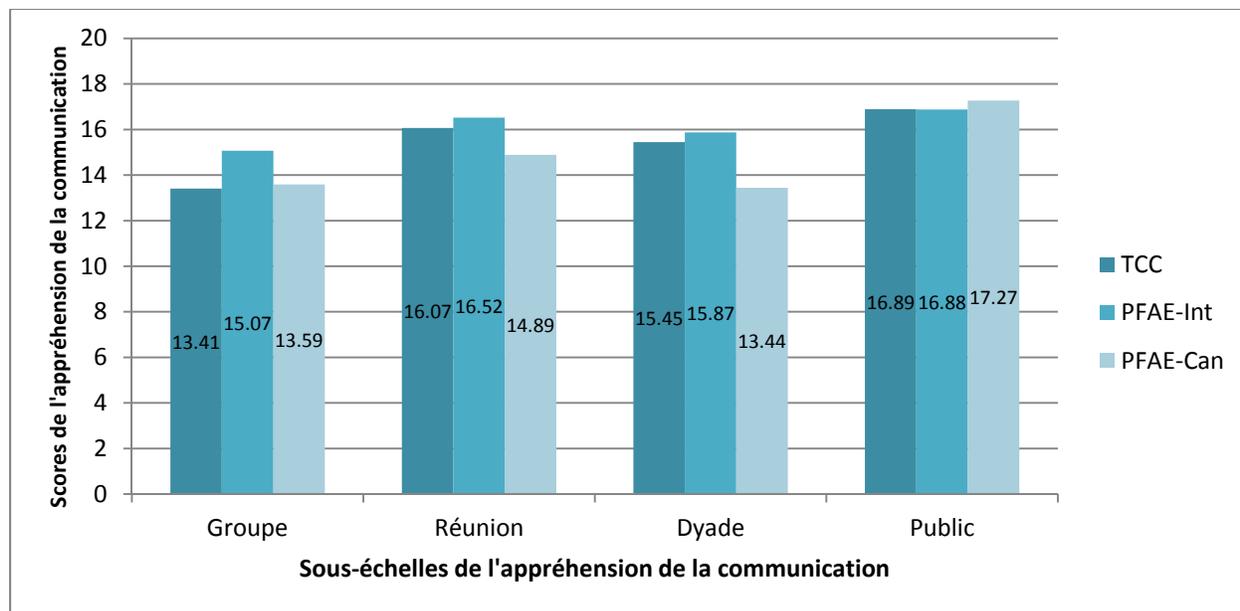


Tableau 11 : Moyennes et écarts-types pour les sous-échelles de l'appréhension de la communication et l'appréhension globale pour les groupes du programme TCC, du PFAE-Int et du PFAE-Can

Échelles de l'appréhension de la communication	TCC		PFAE-Int		PFAE-Can		Test d'hypothèse
	Moyenne	É.-T.	Moyenne	É.-T.	Moyenne	É.-T.	
Groupe	13,41	3,710	15,07	4,671	13,59	4,870	$F(2.180) = 2,31$
Réunion	16,07	4,107	16,52	4,984	14,89	4,988	$F(2.180) = 2,14$
Dyade	15,45 ^a	3,612	15,87 ^a	4,881	13,44 ^b	4,159	$F(2.179) = 6,33^*$
Public	16,89	4,046	16,88	4,282	17,27	5,132	$F(2.178) = ,157$
Globale	61,98	14,079	63,73	16,348	59,33	17,097	$F(1.169) = 1,22$

Note: * signification statistique à $p = ,002$. Les moyennes qui n'ont pas le même exposant dans une rangée sont significativement différentes ($p < ,05$).

Constatations qualitatives

Les groupes de discussion avaient pour but d'examiner les répercussions à long terme de la participation au programme et de compléter les données quantitatives par des exemples et des descriptions étoffées des changements dans l'efficacité en enseignement, l'autoefficacité et l'appréhension de la communication. Les

questions posées portaient principalement sur deux aspects importants du programme. En premier lieu, on demandait aux participants quels éléments du programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement et du programme TCC avaient été les plus utiles (c.-à-d. quels éléments avaient contribué à accroître l'autoefficacité des adjoints d'enseignement et à atténuer leur appréhension de la communication). En second lieu, on examinait les effets que les programmes avaient eus sur la pratique de l'enseignement des participants et on demandait à ceux-ci de décrire comment ils avaient appliqué à leur propre enseignement les concepts et les stratégies d'enseignement qu'ils avaient appris dans le programme TCC et le PFAE.

L'analyse du contenu des discussions a été faite selon l'approche proposée par Miles et Huberman (1994) et visait à examiner la perception qu'ont les étudiants des changements survenus dans leur comportement d'enseignant et fournir des exemples de changements cognitifs et de pratique réflexive chez les participants. Les entrevues ont été partiellement transcrites. Un assistant de recherche prenait des notes pendant l'entrevue, cernant les principaux thèmes liés aux questions de recherche, comme des exemples de changements dans l'autoefficacité des adjoints d'enseignement et des exemples de la façon dont les participants appliquaient ce qu'ils ont appris dans le programme à leur propre enseignement (Rubin et Rubin, 1995). Après les entrevues, les membres de l'équipe de recherche ont écouté les enregistrements audio et élargi ou clarifié les thèmes déterminés pendant la première série de codage au besoin.

Les principaux thèmes ont été triés selon le groupe démographique (PFAE-Int, PFAE-Can et TCC) et regroupés en plus grandes catégories [p. ex., approche centrée sur les étudiants, y compris utilisation d'investigations dans les laboratoires ou de stratégies d'apprentissage actif; engagement des étudiants dans le cours par la discussion (Strauss et Corbin, 1990)]. Les thèmes les plus fréquents sont mentionnés dans l'aperçu présenté ci-dessous. En analysant les données des groupes de discussion, nous avons mis l'accent sur les changements que les participants percevaient dans leur propre comportement d'enseignant et exploré l'application des connaissances au-delà du programme.

Nous avons constaté des similitudes entre les effets à long terme des deux programmes, surtout pour les AEI, dans quatre domaines :

- *Thème 1* : plus grande efficacité en enseignement, démontrée par une description des stratégies d'enseignement qui correspondent au facteur d'interaction du TBI, comme le passage à l'apprentissage centré sur les étudiants ou favoriser l'investigation en incitant les étudiants à poser plus de questions.
- *Thème 2* : autoefficacité accrue, démontrée par une plus grande confiance en leur capacité d'animer les activités d'apprentissage et de réagir aux situations difficiles en classe.
- *Thème 3* : diminution de l'appréhension de la communication dans les grands groupes, comme lorsqu'il faut donner un cours magistral, dans les situations interpersonnelles, comme répondre aux préoccupations des étudiants pendant les heures de bureau.
- *Thème 4* : clarification du rôle des adjoints d'enseignement, ce qui est étroitement lié à l'autoefficacité accrue.

Des différences ont émergé entre les AEI ayant suivi le programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement et le programme TCC à deux égards :

- *Thème 5* : une différence a été constatée dans la description des stratégies de communication interpersonnelle avec les étudiants. Les AEI du programme TCC utilisaient souvent les stratégies de communication interpersonnelle adaptées à la réalité culturelle et démontraient leur capacité à prendre des décisions sur les stratégies de communication fondées sur des facteurs culturels en utilisant les outils acquis dans le programme TCC.

- *Thème 6* : les participants au programme TCC ont souligné la valeur de la diversité et de l'interdisciplinarité pendant le programme et ont démontré leur capacité à communiquer efficacement en transcendant les limites des disciplines.

Efficacité en enseignement (Thème 1)

Tous les participants aux groupes de discussion ont dit avoir adopté une approche d'enseignement davantage centrée sur l'étudiant, aussi bien après le programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement qu'après le programme TCC. Les changements que les participants ont décrits illustrent à la fois l'augmentation des scores de l'efficacité en enseignement que nous voyons dans le facteur de l'interaction du TBI, et l'augmentation de l'autoefficacité constatée dans le sondage TASE entre le temps 1 et le temps 2. Les groupes du programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement et du programme TCC ont déclaré que les séances de microenseignement enregistrées et la rétroaction qu'ils ont reçue après le visionnement ont été les éléments du programme qui ont le plus contribué à leur efficacité en enseignement.

Les participants ont décrit la façon dont ils ont appris à utiliser les activités d'apprentissage actif dans leurs séances de tutorat et à promouvoir l'investigation dans les laboratoires de sciences. Par exemple, les adjoints d'enseignement ont fait valoir qu'ils ont appris à ne pas répondre directement aux questions de leurs étudiants, mais qu'ils ont trouvé des moyens d'encourager leurs étudiants à résoudre les problèmes et à trouver les réponses par eux-mêmes. Les adjoints d'enseignement des STEM et des sciences sociales et sciences humaines ont décrit comment ils encouragent leurs étudiants à participer, favorisent la pensée critique et adaptent leur style d'enseignement aux besoins d'apprentissage des étudiants ayant différents niveaux de connaissance ou provenant de différentes disciplines. Un AEI du département des langues modernes a décrit comment il avait instauré les histoires et les jeux de rôles dans son cours d'introduction aux langues, faisant participer les étudiants à des conversations réelles dès le tout premier cours. Un AEI des sciences de la santé a décrit comment il avait amené ses étudiants à penser aux retombées de la guerre sur la santé et le sport par une activité d'apprentissage par l'expérience qui consistait à simuler la présence de mines antipersonnel dans la classe. Une adjointe d'enseignement en sciences a expliqué comment elle essaie de promouvoir les compétences transférables en résolution de problèmes dans un cours avancé de mathématiques.

J'aime vraiment utiliser l'approche indirecte que j'ai apprise dans le programme de formation des adjoints d'enseignement, qui me permet de les amener là où je veux les amener sans le leur dire, les orienter dans une direction qui leur sera bénéfique, sans leur donner la réponse.

*Adjoint d'enseignement canadien, sciences sociales,
programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement*

J'étais adjoint d'enseignement avant de venir au Canada, et j'ai toujours pensé que l'adjoint d'enseignement devait être un second professeur dans la classe et qu'il fallait avoir beaucoup de connaissances avant de vous présenter devant la classe pour enseigner aux étudiants ce qu'ils ignorent, mais après avoir suivi le programme de formation des adjoints d'enseignement, j'ai compris que parfois, il valait mieux les faire participer à des conversations et leur poser des questions pour les amener à répondre à leurs propres questions, les guider en quelque sorte. Avant, j'étais un maître de conférence, un avatar du professeur en quelque sorte. Les étudiants aimaient ça. C'est comme leur donner un prix, leur montrer qu'ils savent quelque chose.

AEI, génie, programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement

J'ai enseigné un second cours, et j'ai constaté une grosse différence dans mon style d'enseignement. J'ai remarqué par exemple que les étudiants participaient davantage après que j'ai eu suivi le programme TCC.

AEI, génie, TCC

J'ai utilisé ce que j'ai appris ici et dans le tout premier cours, et nous avons écrit des phrases de base en anglais et en français, comme : « Comment tu t'appelles? » J'ai divisé la classe en équipes de deux et leur ai demandé de s'exercer. Alors, ça a aidé. Ils sont sortis du premier cours en souriant et en disant : « We can speak French! » Ils étaient motivés en constatant qu'ils pouvaient parler et en quelques semaines, ils sont devenus tellement intéressés.

AEI, arts et sciences humaines, TCC

Le passage à l'apprentissage centré sur l'étudiant pouvait également s'observer dans le fait que les adjoints d'enseignement disaient vérifier auprès de leurs étudiants pour les comprendre, demander de la rétroaction sur le déroulement du cours, être attentif aux besoins des étudiants ainsi qu'à la diversité de leurs antécédents culturels et de leurs disciplines. Tous ces changements contribuent probablement à l'accroissement de l'autoefficacité des adjoints d'enseignement ainsi qu'à une amélioration de l'interaction et de l'organisation du TBI. En outre, les participants réfléchissent davantage à leur pratique, ce qui leur permet de l'améliorer continuellement.

Après avoir donné un cours, je réfléchis à mon enseignement. C'est une des choses que j'ai retenues du programme. Ça m'a aidé. Donc, après avoir donné mon cours, je m'assois et je réfléchis. Telle étudiante m'a posé telle question. Est-ce parce que je ne les fais pas participer au cours? Qu'est-ce que j'aurais pu faire pour qu'elle comprenne cette question?

AEI, arts et sciences humaines, TCC

Quand j'étais étudiant, j'étais du genre à m'asseoir dans le fond de la classe et à être dissipé. Alors, aujourd'hui, je reconnais ces types et je peux les comprendre. Je sais qu'ils n'écoutent pas et qu'ils sèment le trouble, mais je leur donne la chance de faire les travaux et de faire ce qu'ils sont censés faire. Je leur dis : « OK. Vous pouvez faire ce que vous voulez, vous pouvez sortir en tout temps, mais si vous voulez une note, vous devez finir votre travail. »

AEI, génie, TCC

Le passage à l'apprentissage et à l'enseignement centrés sur l'étudiant a également permis aux adjoints d'enseignement de réfléchir davantage à leurs propres études et de mieux les comprendre. Certains adjoints d'enseignement ont mentionné qu'ils remarquaient plus facilement les techniques efficaces et inefficaces d'enseignement chez leurs professeurs parce que dans le programme, ils avaient eu la chance de critiquer l'enseignement d'autres adjoints d'enseignement plusieurs fois.

Le programme de formation des adjoints d'enseignement m'a appris comment diriger une discussion. C'est une technique qui semble facile, mais elle ne l'est pas. Comment s'assurer que les idées coulent sans vous imposer ou sans les laisser stagner? À regarder certaines personnes, on a l'impression que c'est facile, mais ça ne l'est pas. C'est une des techniques que j'utilise même dans les cours que je suis. C'est ce que j'ai retenu de plus important.

Adjoint d'enseignement canadien, sciences sociales, programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement

Autoefficacité accrue (Thème 2)

Presque tous les participants au groupe de discussion ont déclaré avoir plus confiance en leur capacité de faciliter l'apprentissage dans des séances de tutorat et des laboratoires et à parler devant une classe, et ont aussi mentionné qu'ils se sentaient plus capables d'expérimenter de nouvelles techniques d'enseignement même au risque d'échouer au premier essai. L'un des résultats prévus du programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement et du programme TCC est de simuler un cours par l'enregistrement sur vidéo d'une séance de microenseignement de dix minutes et de créer un environnement sûr où les nouveaux enseignants peuvent mettre à l'essai différentes approches. Presque tous les participants ont dit que les séances de microenseignement constituaient l'élément du programme le plus profitable et ont parlé de la confiance qu'ils ont acquise des observations et des suggestions positives qu'ils ont reçues pendant le

programme. Les participants canadiens et internationaux au programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement ont souligné que les « séances de microenseignement rendaient la première expérience d'enseignement moins intimidante », ce qui illustre la façon dont le programme accroît leur autoefficacité et atténue leur appréhension de la communication. Plusieurs participants au programme TCC ont déclaré recevoir des évaluations plus élevées de leur enseignement par leurs étudiants ou des commentaires positifs d'étudiants et de professeurs après avoir participé au programme.

Avant de venir au Canada, j'enseignais le français à des anglophones. Je me suis dit : « Je sais comment enseigner le français à des anglophones. » On m'a affecté à une classe avec un collègue, mais ça ne fonctionnait pas. Quand les évaluations sont arrivées à la fin de la session, quelqu'un a écrit « enseignant médiocre ». J'avais enseigné pendant dix ans auparavant. Je savais que j'avais besoin d'aide. Puis en décembre, quand j'ai eu mon évaluation, on disait : « Cet enseignant est super! Donnez-lui une augmentation de salaire! »

AEI, sciences humaines, TCC

J'ai appris à ne pas être passif, à être actif et à participer avec les étudiants, peu importe ce qu'ils font, et à leur donner de l'énergie positive. À leur dire : « OK. C'est formidable. Tu fais bien ça. » Et les étudiants aimaient vraiment ça. À la fin de la session, ils sont venus me voir et m'ont dit : « Nous voulons que vous soyez notre adjoint d'enseignement à la prochaine session. »

AEI, sciences, programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement

Le programme m'a donné plus confiance en moi. J'étais plus détendu après le cours. Je peux enseigner. Ce n'est pas si compliqué. Je peux m'exercer et m'améliorer. Le microenseignement est là pour ça.

AEI, sciences, TCC

Les adjoints d'enseignement ont également mentionné qu'ils souhaitaient essayer de nouvelles activités d'enseignement et apprendre à moins craindre l'échec. Ils étaient plus à l'aise avec l'idée que parfois des activités d'apprentissage ne fonctionnent pas comme prévu mais peuvent tout de même favoriser l'apprentissage des étudiants.

J'ai utilisé une des approches dans une discussion de groupe. Pendant ma première session comme chargé d'enseignement, je devais diriger une séance de tutorat. C'était un petit groupe de 15 étudiants, et les deux premières semaines tout était tranquille. Je les ai donc divisés en équipes et ils ont commencé à parler davantage et à se sentir à l'aise. Plus tard, je les ai divisés en deux grands groupes et je les ai laissés débattre. C'était encore mieux et les débats se faisaient bien.

AEI, sciences sociales, TCC

J'essaie de trouver des moyens différents d'attirer l'attention des étudiants et des façons intéressantes d'enseigner quelque chose. Par exemple, le cours portait sur le sport comme outil de développement et nous avons parlé des personnes handicapées, en particulier dans les pays ravagés par la guerre, et un des problèmes relevés a été les personnes qui n'ont pas de jambe ou qui ont un autre handicap. Lorsque les étudiants sont entrés dans la classe, il y avait des bouts de papier un peu partout sur le plancher, et la plupart des étudiants marchaient dessus. Je comptais et j'ai demandé aux étudiants : « Combien d'entre vous se souviennent d'avoir marché sur un des bouts de papier? Parce que si vous avez marché sur un de ces bouts de papier, vous avez en fait marché sur une mine antipersonnel. Ça c'est la réalité de beaucoup de personnes dans le monde. » Je cherche simplement des moyens différents de transmettre l'information aux étudiants.

AEI, sciences de la santé, TCC

J'ai essayé d'organiser plus d'activités en classe. J'ai demandé à certains étudiants de se rendre au tableau et de résoudre des problèmes. Ça n'a pas fonctionné. Premièrement, j'avais sous-estimé le temps qu'il fallait pour faire cette activité. En me promenant dans la classe, j'ai constaté que plus de

la moitié des étudiants faisaient autre chose. J'ai examiné la situation et j'ai constaté que parfois, quand vous faites une activité, ça ne fonctionne pas comme vous voulez, et c'est correct.
AEI, sciences de la santé, programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement

Diminution de l'appréhension de la communication (Thème 3)

Tous les participants au groupe de discussion jugeaient que leurs compétences en communication s'étaient grandement améliorées après leur participation au programme de formation des adjoints d'enseignement. Leur appréhension de la communication avait diminué tandis que leur confiance et leurs compétences s'étaient accrues relativement à deux aspects de la communication : ils estimaient que leurs compétences à faire des exposés et à parler en public s'étaient améliorées, et ils se sentaient mieux préparés à faire face aux interactions avec les étudiants du premier cycle, aussi bien en classe que pendant les heures de bureau. Les AEI ont appliqué des stratégies apprises pendant le programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement et le programme TCC pour donner suite aux plaintes des étudiants concernant leurs notes, pour aider les étudiants en crise et pour inciter les étudiants à s'engager dans des situations difficiles en classe. Ils ont déclaré avoir moins d'appréhension lorsque des étudiants les approchent pour leur poser des questions ou revoir une note qu'ils ont donnée à un travail. Les participants internationaux ont également dit qu'ils étaient moins inquiets de leur accent après avoir participé au programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement ou au programme TCC.

L'assurance que m'ont donnée les animateurs a joué un rôle très important. À un certain moment, nous avons tous ces peurs en nous : peut-être que nous ne parlions pas correctement, peut-être que notre accent n'est pas très canadien et que les étudiants vont se moquer de nous et ne tiendront pas compte des connaissances que vous avons et se concentreront davantage sur notre accent. Je pense que les animateurs ont clarifié ce point dans notre esprit.

AEI, sciences médicales, TCC

La principale chose que m'a donnée le programme c'est la confiance, et de ne jamais avoir peur de mon accent, parce que le moniteur a dit que l'accent c'est sexy. J'ai essayé de changer mon accent et maintenant je pense que l'accent n'a pas d'importance si je prononce bien. Au début, j'étais obsédé par mon accent, et maintenant je me concentre sur les connaissances que je transmets.

AEI, sciences, TCC

Dans les séances de microenseignement, nous voyons tellement d'accents différents et nous pouvons les comprendre tous, alors bien sûr, nos étudiants nous comprendront aussi.

AEI, sciences, TCC

Lorsqu'ils décrivent les changements que leurs compétences à faire des exposés ont connus, les participants ont dit qu'ils avaient appris à ralentir et à diviser leurs exposés en segments facilement accessibles, à définir les expressions, à utiliser les répétitions et les mots-repères pour marquer les transitions, et à identifier des objectifs clairs au début des exposés. Ils ont dit se sentir moins nerveux quand ils parlent et être plus conscients de leur langage corporel quand ils font un exposé.

Dans mon pays d'origine, je n'ai jamais eu de problème à faire mes exposés. Je réussissais parfaitement bien à présenter ce que j'avais à dire. Mais ici, quand j'ai vu ma vidéo de microenseignement, c'était épouvantable. Je ne pouvais rien dire. Je n'oublierai jamais ce jour. Je me sentais si mal. Surtout parce que j'étais habituellement très bon dans ça. Alors j'arrive ici, je suis supposé le faire dans une langue différente, d'une manière différente. Et j'ai raté mon coup. « OK. Ce n'est pas ton pays. Ce n'est pas ta langue. Tu ne pourras pas faire ce que tu faisais dans ton pays sans t'exercer. » Le lendemain, quand j'ai présenté mon diaporama, il a fallu que je répète cinq ou six fois pour atteindre le niveau où j'étais dans mon pays. C'est une chose que j'ai apprise ici et qui m'a aidé, parce que je connais mes points faibles et que je peux m'améliorer.

AEI, sciences, programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement

Plus grande clarté du rôle des adjoints d'enseignement (Thème 4)

L'une des raisons les plus souvent invoquées par les participants pour suivre le programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement et le programme TCC était la possibilité de comprendre le rôle des adjoints d'enseignement et leurs responsabilités à l'université. Les adjoints d'enseignement canadiens ont souligné qu'ils voulaient apprendre les politiques qui guident le travail des adjoints d'enseignement à l'Université Western, tandis que les AEI, ceux qui ont participé au programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement et au programme TCC, voulaient savoir ce que les étudiants canadiens du premier cycle attendraient d'eux et ce qu'ils pouvaient attendre des étudiants du premier cycle. La clarté des rôles contribue à une plus grande autoefficacité et à l'enseignement efficace. Les adjoints d'enseignement qui comprennent qu'ils sont les facilitateurs de l'apprentissage des étudiants sont plus susceptibles d'utiliser les activités d'apprentissage centrées sur l'étudiant qui augmentent l'engagement des étudiants.

Les deux programmes ont permis aux AEI de mieux comprendre leur rôle dans la salle de classe. Les principaux aspects de l'apprentissage qu'ils avaient retenus quelques mois après la formation comprenaient les stratégies visant la surveillance aux examens, la notation des travaux et les facteurs éthiques à prendre en considération pour créer des limites avec les étudiants (p. ex., ne pas communiquer avec les étudiants dans les médias sociaux, traiter tous les étudiants équitablement, ne pas sortir avec les étudiants en dehors des heures de cours, etc.). En outre, les participants ont parlé de leurs attentes par rapport à l'engagement des étudiants et les attentes par rapport à une distance hiérarchique assez faible entre les étudiants et les adjoints d'enseignement.

Les responsabilités que j'avais dans mon pays d'origine comme adjoint d'enseignement sont complètement différentes de celles que j'ai au Canada. Dans ma culture d'origine, nous avons plus de pouvoirs pour traiter avec les étudiants. Les étudiants ont plus de pouvoirs au Canada.

AEI, génie, programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement

Stratégies de communication interpersonnelle adaptées à la réalité culturelle (Thème 5)

Nous avons noté une différence entre les adjoints d'enseignement ayant participé au programme TCC et ceux du programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement pour ce qui est de la capacité de réfléchir aux situations d'enseignement et de communication interpersonnelle, d'appliquer les notions de communication interpersonnelle acquises dans le programme TCC à ces situations et de choisir les stratégies de communication adaptées à la réalité culturelle pour communiquer plus efficacement. Par exemple, les participants ont décrit comment ils ont réfléchi à l'importance de regarder leurs interlocuteurs dans les yeux et de sauver la face, comment ils choisissaient les stratégies à contexte prépondérant ou non prépondérant pour communiquer avec les étudiants et les membres du corps professoral.

Avant, il y avait un léger malentendu entre moi et mes étudiants. Dans ma culture, certains de leurs comportements, comme rire ou se parler pendant que je parle, seraient vus comme un manque de respect. Mais après le cours, j'ai compris que c'est juste leur nature. C'est beaucoup mieux. Je vais juste répéter : « Votre attention s'il vous plaît », et ce sera mieux.

AEI, sciences, TCC

À un certain moment, nous nous retrouvons tous devant des gens qui ne comprennent pas ce que nous enseignons sans savoir ce qui ne fonctionne pas. Excellente suggestion de partir de la différence entre les cultures à contexte prépondérant et les cultures à contexte non prépondérant. Vous ne pouvez pas utiliser l'information à contexte prépondérant dans tous les environnements. Je l'ignorais. Comme l'animateur nous l'a dit, si vous donnez un cours magistral, si vous êtes au diapason, si tout le monde est au même niveau, la communication à contexte non prépondérant ne conviendrait pas. Par contre, si vous êtes dans une classe qui est nouvelle pour vous et que vous

*êtes nouveau pour l'auditoire, utilisez la communication à contexte non prépondérant jusqu'à ce que vous vous soyez familiarisé avec la classe.
AEI, sciences médicales, TCC*

L'adjoint d'enseignement qui est mon partenaire de laboratoire est un locuteur natif et je me demande pourquoi les étudiants ont plus de facilité à comprendre ce qu'il dit alors que c'est plus difficile pour moi. Maintenant je sais que pendant qu'ils parlent, les locuteurs natifs utilisent plus de charnières pour rappeler aux étudiants que « ça c'est nouveau », « ça sert à ceci », « ça sert à cela » et « voici comment faire pour les combiner ». Et il répète ce genre de mot charnière pour s'assurer que les étudiants suivent. Le fait de comprendre cela m'a beaucoup aidé. Pour moi, je voulais juste finir la discussion préparatoire au laboratoire rapidement et sans faute. Je pensais que plus je parlais, plus je ferais des fautes, alors j'ai fait ça vite et les étudiants n'avaient pas l'air de comprendre. Maintenant, je parle moins vite et plus fort et je leur rappelle que « maintenant c'est ce qu'il faut utiliser pour cette partie, et maintenant pour la deuxième partie, et la connexion des deux parties, passons maintenant à la troisième partie. » Maintenant, quand je leur pose des questions, ils me répondent. Il n'y a plus de confusion.

AEI, sciences, TCC

Les participants au programme TCC étaient très sensibilisés à l'utilisation d'un langage non sexiste, d'un langage fondé sur la collaboration et d'un langage moins hiérarchisé pour faire face à des étudiants mécontents. Ils ont mis en application les techniques d'écoute active qu'ils ont apprises dans le programme et se sentaient plus prêts à répondre aux questions des étudiants en classe et dans leur bureau.

Je me sens plus à l'aise de dire « je ne sais pas ». Dans ma culture, ce n'était pas comme ça. Vous répondez n'importe quoi. L'étudiant comprend que vous avez tort, mais ce n'est pas approprié de dire « je ne sais pas ». Maintenant, quand je suis devant une classe et que les étudiants me posent une question à laquelle je ne peux pas répondre, je leur dis : « Je vous reviens là-dessus plus tard ». C'est ma bouée de sauvetage. Je ne me sens pas nerveux. Au laboratoire, si une étudiante ou un étudiant a une question et que je ne comprends pas, je vais demander à son partenaire de labo de me l'expliquer. « Peux-tu m'aider à comprendre sa question? » C'est très utile. Cela m'a réellement aidé. C'est mieux pour m'aider à prendre confiance en moi.

AEI, sciences, TCC

Beaucoup d'étudiants sont venus me rencontrer pendant les heures de bureau après que je leur ai remis leurs travaux de dessin. Il y avait beaucoup de mécontentement. Je leur ai donc dit que je leur ferais connaître mes heures de bureau, pour faire baisser le niveau d'anxiété. Le lendemain, quand les étudiants ont commencé à arriver, ils étaient de meilleure humeur et davantage prêts à discuter calmement que juste se battre pour des notes. Je me suis donc assise avec chacun et leur ai demandé : « Pourquoi es-tu mécontent de tes notes? » J'ai passé le travail en revue, page par page, et j'ai donné aux étudiants la possibilité de m'expliquer à quoi ils pensaient en faisant tel dessin. Après les avoir écoutés, je leur ai expliqué pourquoi je leur avais enlevé des points et ce qui était négociable. Alors, ce qui a été utile, c'est de leur demander de me rencontrer le lendemain et de les écouter, en leur montrant que je comprenais leurs besoins et leur point de vue. Et quand j'expliquais mon point de vue, j'essayais de garder mon ton de voix très doux.

AEI, génie, TCC

Valeur de la diversité et de l'interdisciplinarité (Thème 6)

Les participants au programme ont souligné la valeur de travailler avec un groupe interdisciplinaire et culturellement diversifié lors de l'atelier. La nécessité de parler devant un groupe de pairs provenant de différentes disciplines permettait aux AEI de rendre leur exposé plus clair et leurs travaux accessibles à une variété d'auditoires. Ils enseignaient à des experts et des novices, et le fait de pouvoir engager les deux

groupes augmentait leur confiance et leur permettait d'élaborer des stratégies pour expliquer des concepts complexes aux étudiants du premier cycle dans des termes simples.

En outre, le fait de travailler avec un groupe d'étudiants culturellement diversifié permettait aux participants au programme TCC de connaître tout un éventail de différences culturelles, de s'exercer à prendre note des points de vue et de se préparer à travailler dans des groupes de recherche et des laboratoires diversifiés. Plusieurs participants ont déclaré devenir plus sensibles à la diversité parmi leurs propres étudiants. La communication au-delà des multiples limites linguistiques et différences culturelles a également contribué à atténuer l'appréhension de la communication des participants parce que les AEI estimaient que si des étudiants des cycles supérieurs provenant de dix autres pays étaient capables de comprendre leur exposé, alors ils réussiraient à établir des liens avec leurs étudiants du premier cycle en classe.

Pour les exposés dans le programme TCC, je devais choisir un sujet difficile en génie et je devais l'enseigner à des non-ingénieurs, qui étaient en science ou en informatique. Ce fut donc très intéressant, parce que dans un tel cas, vous devez vous assurer d'enseigner le concept, et de l'enseigner d'une manière qu'ils comprendront, même si ce n'est pas leur domaine. Cela m'a donc aidé à présenter des choses plus complexes simplement, ce qui a été utile pour mes étudiants en génie également.
AEI, génie, TCC

Analyse

Sommaire des constatations

Cette étude avait pour but de déterminer si un programme de formation des adjoints d'enseignement comprenant des éléments explicites de communication interculturelle, soit le programme « Teaching in the Canadian Classroom » (TCC), contribue davantage à améliorer l'efficacité en enseignement et l'autoefficacité des adjoints d'enseignement et à atténuer davantage leur appréhension de la communication qu'un programme général et traditionnel de formation ayant un contenu interculturel limité. Compte tenu des recherches antérieures sur la formation des adjoints d'enseignement, nous avons supposé que les adjoints d'enseignement internationaux (AEI) amélioreraient davantage leur efficacité en enseignement en participant au programme enrichi de composantes interculturelles qu'en participant au programme général de formation des adjoints d'enseignement. Nos hypothèses se sont avérées en partie. Comme prévu, le groupe des AEI qui a participé au programme comprenant des composantes interculturelles (TCC) a obtenu de meilleurs scores pour ce qui est de l'efficacité globale du *Teacher Behaviours Inventory* (TBI) que les participants canadiens et internationaux du programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement. Par ailleurs, nous n'avons pas constaté la même interaction pour les deux sous-échelles de l'efficacité en enseignement du TBI, soit l'échelle de l'autoefficacité et l'échelle de l'appréhension de la communication. Nous avons constaté que les trois groupes ont amélioré leur performance pour ces variables pendant les programmes (c.-à-d. qu'ils ont amélioré leur efficacité en enseignement pour ce qui est de l'interaction et de l'observation ainsi que leur autoefficacité et diminué leur appréhension de la communication), ce qui met en relief l'efficacité des deux programmes de formation des adjoints d'enseignement, le traditionnel et le programme TCC, pour la formation des adjoints d'enseignement.

Nous avons également noté des différences entre les expériences des AEI ayant participé au programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement et ceux du programme TCC dans les groupes de discussion. Les participants au programme TCC ont fait preuve d'une plus grande habileté à réfléchir à leur enseignement et à choisir des stratégies adaptées à la réalité culturelle des étudiants pour favoriser leur engagement et communiquer avec eux, et étaient capables d'expliquer leur choix. Ils se voyaient comme facilitateurs de l'apprentissage plutôt que comme transmetteurs d'information. Les participants au programme TCC ont pu fournir une description plus nuancée de situations d'enseignement et de situations de

communication interpersonnelle avec les étudiants du premier cycle, et ont démontré une compréhension plus complexe de ces interactions. Les participants au programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement pouvaient décrire quelques différences culturelles lorsqu'ils communiquaient en classe, mais comprenaient moins les causes des comportements de leurs étudiants que les participants au programme TCC. Les constatations liées au groupe de discussion donnent également à penser que les AEI ayant participé au programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement appliquaient surtout leurs nouvelles connaissances à leur rôle d'adjoints d'enseignement, tandis que les AEI ayant participé au programme TCC ont pu transférer les connaissances qu'ils ont acquises dans le programme à une variété de contextes autres que leur affectation d'adjoints d'enseignement.

Dans les groupes de discussion, les participants au programme TCC ont dit appliquer fréquemment les concepts de communication interculturelle qu'ils avaient appris dans le programme à leur analyse de situations d'enseignement. Par exemple, ils ont parlé de différences culturelles concernant l'approche directe ou indirecte qui influent sur l'enseignement et ont décrit la façon dont les différences entre les communications à contexte prépondérant ou non prépondérant influent sur leur choix de stratégies de présentation. Ils se sont également montrés sensibles à la nécessité de sauver la face, étaient conscients des besoins des étudiants de différentes cultures à cet égard, et ont déclaré tenir compte des différences culturelles concernant la distance hiérarchique en utilisant les titres appropriés lorsqu'ils s'adressent aux professeurs ou en décidant du niveau de formalité à utiliser avec leurs étudiants. En réfléchissant à l'incidence des modèles culturels dans les communications en classe, ils ont démontré un niveau accru de compétence interculturelle (Deardorff, 2006) ainsi qu'un niveau accru de compétence pédagogique interculturelle (Dimitrov, 2012). Ces deux compétences permettent aux AEI de choisir des stratégies de communication adaptées à la réalité culturelle pour faciliter efficacement l'apprentissage des étudiants et éviter les malentendus avec les étudiants ou les superviseurs qui pourraient se produire en raison de différences culturelles (Hoekje et Williams, 1994).

La réflexion accrue observée dans les groupes de discussion chez les participants au TCC cadre avec la conceptualisation de la formation des adjoints d'enseignement par l'entremise d'un modèle de « stades de préoccupation » (Ferzli, Maorant, Honeycutt, Warren, Fee et Burns, 2012). Dans le cadre de ce modèle, la formation des adjoints d'enseignement comprend six stades : les adjoints d'enseignement se concentrent d'abord sur eux-mêmes et apprennent des techniques de survie, passent ensuite à la gestion de tâches d'enseignement concrètes puis se préoccupent de l'incidence des pratiques d'enseignement et de l'innovation sur les apprenants. Les participants au programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement semblaient plus centrés sur la tâche et préoccupés par l'organisation de leur cours, les contraintes de temps et la nécessité de s'assurer que les nouvelles activités d'apprentissage fonctionnent. Par ailleurs, les participants au TCC ont manifesté le genre de réflexion qui témoigne d'un niveau supérieur de préoccupation lorsqu'ils réfléchissaient aux conséquences de nouvelles activités d'apprentissage sur l'expérience des apprenants et demandaient des commentaires pour déterminer si les étudiants avaient appris ce que les adjoints d'enseignement voulaient leur enseigner. L'exploration plus approfondie de ce modèle dans des études ultérieures nous permettra de confirmer que le programme TCC provoque plus de changements dans les stades de préoccupation que le programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement. Il nous faudrait faire une analyse plus explicite de l'évolution des participants à partir du début du programme, au regard du stade de préoccupation, puis mesurer l'incidence du programme sur le changement de niveau.

Les constatations des groupes de discussion reflètent également les résultats d'un certain nombre d'études que l'on retrouve dans la littérature sur la formation des professeurs. Deux solides études mixtes sur l'incidence à long terme de la formation sur les professeurs d'université ont révélé une augmentation des approches centrées sur l'étudiant et une réduction des approches centrées sur le professeur à la suite de ces programmes. Elles ont également démontré une amélioration de la perception qu'avaient les étudiants de l'efficacité des professeurs qui avaient participé à la formation (Gibbs et Coffey, 2004; Postareff et coll., 2007). Dans une étude récente intitulée *It's made me braver*, Butcher et Stoncel (2012) ont également fait état d'une plus grande réflexion, d'une plus grande confiance et d'une plus grande autoefficacité chez les maîtres de conférence nommés en raison de leur expertise.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer pourquoi la différence entre les deux groupes d'AEI n'était pas aussi grande après le test que ce qu'on avait prévu. Premièrement, les instruments utilisés dans l'étude n'étaient peut-être pas assez sensibles pour déceler des changements survenus dans un court laps de temps (en deux jours dans le cas du programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement et deux à trois semaines dans le cas du programme TCC). Les différences entre les deux groupes étaient plus évidentes dans le groupe de discussion, qui a eu lieu de quatre à sept mois après le programme. On peut donc supposer que l'incidence du programme sur les comportements efficaces des enseignants se fait sentir à long terme et qu'elle peut se manifester plusieurs mois après que les AEI ont suivi les ateliers. En plus de démontrer que le temps accroît les avantages de la formation, la collecte de données qualitatives nous a permis d'explorer plus en profondeur l'incidence de la formation sur la vie des AEI tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Le fait que les AEI aient pu préciser comment ils appliquaient ce qu'ils avaient appris dans le programme et fournir de nombreux exemples concrets près de quatre mois après avoir participé au programme donne à penser que l'incidence du programme est durable et devrait donner lieu à un changement permanent vers une approche d'apprentissage centrée sur l'étudiant chez ces AEI (Postareff et coll., 2007). La seconde raison pour laquelle la différence entre les deux groupes n'est pas aussi grande que prévu réside peut-être dans le fait que les groupes du programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement et du programme TCC n'étaient pas totalement équivalents. Le groupe du programme TCC était, en moyenne, plus âgé et avait plus d'expérience en enseignement au début du programme, ce qui rendait difficile l'obtention d'avantages supérieurs à ceux obtenus par le groupe du programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement, qui se composait surtout de nouveaux enseignants.

Répercussions

Compte tenu de ces constatations, on peut se demander si les universités devraient investir dans la formation enrichie de composantes de communication interculturelle pour leurs AEI. D'après ce que nous avons entendu de la part des participants au programme TCC dans les groupes de discussion et le score pour l'efficacité globale en enseignement, la réponse est : oui! Le programme TCC a une incidence globale positive sur la formation des AEI non seulement dans leur rôle d'enseignants, mais également en tant qu'étudiants des cycles supérieurs. La compétence interculturelle que les participants ont acquise dans le programme contribue à leur réussite dans de nombreux autres aspects de leur vie universitaire, comme la présentation d'exposés, la recherche, l'interaction avec le corps professoral et leurs pairs, et la participation à une équipe de recherche internationale ou d'enseignement. Grâce à leurs discussions avec d'autres AEI de partout dans le monde qui participent au programme, les participants comprennent mieux leur propre culture et réfléchissent sur l'influence que la culture a sur leurs propres croyances, valeurs et comportements.

Il est important de remarquer que les AEI acquièrent une compétence interculturelle dans le programme TCC parce que le curriculum du programme aborde les modèles de communication interculturelle et leur application dans la salle de classe explicitement. Les AEI ont la chance d'analyser leur propre façon de communiquer dans leur enseignement d'un point de vue interculturel, de comparer leurs hypothèses avec celles d'AEI d'autres cultures et d'élaborer des stratégies spécifiques pour négocier les différences culturelles et établir une relation avec les étudiants d'autres cultures. Le fait de demander aux adjoints d'enseignement canadiens et internationaux de travailler ensemble dans un programme de formation générique n'aura pas le même effet, parce que les programmes génériques ne laissent généralement pas assez de temps et d'occasions aux AEI pour réfléchir à ces questions, et les AEI des programmes génériques n'ont pas de cadre conceptuel pour discuter des différences culturelles dans la communication en classe.

Les compétences que les AEI acquièrent dans le programme sont celles qui sont requises dans une société planétaire et qui seraient aussi précieuses pour les étudiants canadiens des cycles supérieurs. Si leurs ressources le permettent, les universités pourraient envisager d'élaborer un programme de formation enrichi de composantes en communication interculturelle pour tous leurs adjoints d'enseignement. En participant à un tel programme, tous les adjoints d'enseignement peuvent devenir de meilleurs facilitateurs d'apprentissage dans des classes diversifiées, élaborer un répertoire de stratégies pour soutenir les

étudiantes et étudiants internationaux du premier cycle et améliorer leur capacité à fonctionner dans des équipes de recherche diversifiées.

Les programmes de formation des AEI enrichis de composantes de communication interculturelle contribueraient également à l'efficacité en enseignement des futurs professeurs du Canada. Beaucoup d'AEI qui participent au programme TCC poursuivent une carrière de professeur. Les programmes de formation des AEI représentent donc la première étape d'un processus visant à sensibiliser le nouveau corps professoral à une culture de l'enseignement qui valorise l'engagement des étudiants et l'apprentissage fondé sur l'investigation, et ils contribueront à la qualité de l'éducation des étudiants du premier cycle dans les universités canadiennes à long terme.

Limites

La généralisabilité de nos constatations peut être limitée par le fait qu'il n'est pas obligatoire de participer aux programmes de formation ni à la recherche. Il est concevable de penser que les étudiants qui décident d'y participer ne sont pas représentatifs des adjoints d'enseignement ou des étudiants des cycles supérieurs en général et que les caractéristiques uniques associées aux participants peuvent atténuer les effets des programmes (c.-à-d. qu'il peut y avoir une interaction participant-traitement). Par exemple, les étudiants des cycles supérieurs motivés à améliorer leur enseignement peuvent être plus susceptibles d'améliorer leur autoefficacité d'enseignant que les étudiants qui ne sont pas motivés d'une manière semblable. Ces différences possibles entre les étudiants des cycles supérieurs qui participent à ces programmes et les autres peuvent limiter la généralisation de nos constatations et leur application à l'ensemble des adjoints d'enseignement et des étudiants des cycles supérieurs. Sans affectation aléatoire des participants de l'ensemble des populations aux programmes et d'un véritable groupe témoin composé d'étudiants qui ne participent à aucun de ces programmes, il est difficile d'éliminer une interaction possible participant-traitement.

Seul un sous-ensemble d'étudiants inscrits aux programmes ont choisi de participer au projet de recherche. Cette auto-sélection peut également limiter la généralisabilité des constatations au plus grand groupe des participants au programme, voire à l'ensemble des adjoints d'enseignement et des étudiants des cycles supérieurs. Cela dit, compte tenu du taux élevé de participation (plus de 50 % des répondants possibles) pour le sondage et les séances de microenseignement du projet de recherche, il semble peu probable que l'auto-sélection à ce niveau soit un problème pour ces composantes de la recherche.

Sans égard au niveau d'auto-sélection (participation au programme ou à la recherche), nous encourageons nos collègues d'autres établissements à reproduire cette recherche pour des programmes semblables qu'ils offrent. Une validation empirique de ces constatations par la répétition soutiendrait la généralisabilité des constatations.

Une autre limite de cette étude c'est que les enregistrements vidéo des séances de microenseignement ne se font pas devant une véritable classe, mais sont des simulations devant des étudiants des cycles supérieurs qui jouent le rôle des apprenants dans la classe. Pendant les séances de microenseignement, nous ne pouvons pas observer la relation à long terme que les adjoints d'enseignement peuvent établir avec les étudiants et nous ne pouvons pas saisir tout l'éventail de situations d'enseignement qu'ils vivront. Dans l'étude, nous avons utilisé une version abrégée du *Teacher Behaviours Inventory* pour refléter les comportements que les enseignants ont le plus souvent dans une séance de microenseignement de dix minutes. Une recherche plus approfondie pourrait examiner l'enseignement des adjoints d'enseignement et des AEI dans une véritable salle de classe, en utilisant le TBI complet à 50 éléments.

Recherche future

L'étude soulève un certain nombre de questions que nous pourrions explorer dans une recherche ultérieure afin de mieux comprendre l'incidence de la formation des adjoints d'enseignement sur l'efficacité des AEI. La

recherche future devra examiner les relations entre la compétence interculturelle et l'efficacité en enseignement parmi les AEI. Dans la prochaine étude, nous souhaitons comparer les changements dans la compétence interculturelle des adjoints d'enseignement participant au programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement et au programme TCC en utilisant des indicateurs de la compétence interculturelle avant et après la participation au programme. La recherche future pourra également étudier l'incidence de la participation à un programme de communication interculturelle comme le programme TCC sur les taux de diplomation des étudiants internationaux des cycles supérieurs ainsi que la quantité de différends entre les adjoints d'enseignement et leurs superviseurs.

Nous aimerions également suivre, par enregistrement vidéo, les AEI enseignant dans leur propre classe avant et après le programme afin d'examiner les changements dans leur relation avec les étudiants et leurs comportements en situation réelle. Cette observation pourrait être jumelée à une évaluation des approches des participants en matière d'enseignement au moyen de l'*Approaches to Teaching Inventory* (Trigwell et Prosser, 2004) ainsi qu'à des indicateurs qui examinent comment les étudiants perçoivent le changement de leurs adjoints d'enseignement.

Dans une étude de suivi, des données pourraient également être recueillies auprès de participants pendant une séance de microenseignement, qui serait le temps 3, de quatre à six mois après le programme, pour coder et observer les changements à long terme chez les enseignants au moyen du TBI. Des entrevues avec les participants après deux ou trois ans pourraient également être faites pour explorer les effets à long terme du programme TCC sur la capacité des AEI à enseigner et à fonctionner dans le milieu universitaire canadien. La recherche future doit également comprendre des comparaisons avec des groupes témoins qui n'ont pas participé du tout à la formation.

Conclusions

Notre recherche corrobore l'efficacité de programmes de formation intensive des adjoints d'enseignement comme le programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement et le programme « Teaching in the Canadian Classroom » (TCC). Les participants à ces deux programmes ont accru leur confiance, réduit leur appréhension de la communication et amélioré leur interaction et leur organisation pendant leur participation aux programmes. Les adjoints d'enseignement internationaux qui ont participé au programme TCC ont également accru davantage leur efficacité globale à enseigner que les participants canadiens et internationaux du programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement, soutenant l'importance d'une formation des adjoints d'enseignement assortie de composantes interculturelles pour les adjoints d'enseignement internationaux (AEI). Cette dernière conclusion est fondamentale car elle s'appuie sur la plus importante série de données de cours enregistrés dans la littérature jusqu'à maintenant, plus de 378 vidéos ayant été analysées. D'après les groupes de discussion, il y a également eu augmentation de la capacité des AEI à favoriser l'engagement des étudiants, à établir une relation avec leurs étudiants et à donner de la rétroaction aux étudiants du premier cycle.

La plupart des études antérieures sur les programmes de formation des adjoints d'enseignement ont révélé que l'accroissement de l'autoefficacité et l'amélioration des méthodes d'enseignement centrées sur l'étudiant se produisaient uniquement lorsque les programmes de formation durent 30 heures ou plus (p. ex., Postareff et coll., 2007), alors que nous avons pu démontrer que des programmes intensifs relativement courts font une différence importante pour ce qui est de l'autoefficacité, l'appréhension de la communication et les comportements des enseignants. La formation dans le cadre du programme traditionnel de formation des adjoints d'enseignement ou du programme TCC rapportera probablement beaucoup aux étudiants du premier cycle à qui nos adjoints d'enseignement internationaux enseigneront. Cependant, nous croyons que pour les étudiants internationaux des cycles supérieurs, la participation à un programme comprenant d'importantes composantes interculturelles aura une incidence considérable non seulement sur leur capacité d'enseigner

au Canada, mais également sur leur capacité de réussir leur maîtrise ou leur doctorat et de réussir dans le milieu universitaire en général. Eu égard au grand nombre d'étudiants internationaux des cycles supérieurs qui enseignent dans nos programmes de premier cycle, nous croyons qu'il est essentiel que ces étudiants reçoivent une formation en enseignement, non seulement pour les étudiants à qui ils enseigneront, mais aussi pour leur propre réussite scolaire.

Bibliographie

- ACES. 2008. *Professional skills development for graduate students = Développement des compétences professionnelles des étudiants des cycles supérieurs*. Sur Internet :
<<http://www.cags.ca/documents/publications/Prof%20Skills%20Dev%20for%20Grad%20Stud%20%20Final%2008%2011%2005.pdf>> (en français :
<<http://www.cags.ca/documents/publications/Prof%20Skills%20Dev%20for%20Grad%20Stud%20Final%20-FRA%2008%2011%2005.pdf>>)
- Adrian-Taylor, S.R., K.A. Noels et K. Tischler. 2007. « Conflict between international graduate students and faculty supervisors: Toward effective conflict prevention and management strategies », *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, n° 1, p. 90-117.
- Bates Holland, V.L. 2008. *Learning to teach, teaching to learn: The lived experience of international teaching assistants at a Midwestern university*, Bowling Green State University, Bowling Green (Ohio), É.-U. Thèse de doctorat inédite.
- Bauer, G. 1996. « Addressing special considerations when working with international teaching assistants », dans J.S. Nyquist et D.H. Wulff (éd.), *Working effectively with graduate assistants*, Thousand Oaks (CA), Sage, p. 84-103.
- Bauer, G., et M. Tanner (éd.). 1994. *Current approaches to international TA preparation in higher education: A collection of program descriptions*, Seattle, Centre for Instructional Development and Research, University of Washington.
- Bennett, M.J. 1993. « Towards ethnocentrism: A developmental model of intercultural sensitivity », dans R.M. Paige (éd.), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth (ME), Intercultural Press, p. 21-71.
- Biggs, J.B., et D.A. Watkins. 1999. *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*, Hong Kong, Comparative Education Research Centre.
- Blunt, A., et G. Li. 1998. *Dancing on the edge of cross-cultural academic discourse: A study of Chinese graduate students' learning experiences*. Document présenté à la conférence annuelle de la Comparative and International Education Society, Université de la Colombie-Britannique.
- Boman, J. 2008. *Outcomes of a graduate teaching assistant training program*, Université Western Ontario, London. Thèse de doctorat inédite.
- Boman, J. À venir. « Graduate student teaching development: Evaluating the effectiveness of training in relation to graduate student characteristics », *Canadian Journal of Higher Education*.
- Brown, L. 2008. « Language and anxiety: An ethnographic study of international postgraduate students », *Evaluation and Research in Education*, vol. 21, n° 2, p. 75-95.
- Butcher, J., et D. Stoncel. (2012). « The impact of a postgraduate certificate in teaching in higher education on university lecturers appointed for their professional expertise at a teaching-led university: "It's made me braver" », *International Journal for Academic Development*, vol. 17, n° 2, p. 149-162.
- Cheng, R., et A. Erben. 2012. « Language anxiety: experiences of Chinese graduate students at U.S. higher institutions », *Journal of Studies in International Education*, 16, p. 477-497.
- Chism, N.V.N. 1998. « Evaluating TA programs », dans M. Marincovich, J. Prostko et F. Stout (éd.), *The professional development of graduate teaching assistants*, San Francisco, Jossey-Bass/Anker, p. 249-262.
- Conseil des universités de l'Ontario. 2012. *Quality Assurance Framework*. Sur Internet :
<<http://www.cou.on.ca/related-sites/the-ontario-universities-council-on-quality-assura/pdfs-%281%29/quality-assurance-framework---guide-may-2012>>
- Crabtree, R.D., et D.A. Sapp. 2004. « Your culture, my classroom, whose pedagogy? Negotiating effective teaching and learning in Brazil », *Journal of Studies in International Education*, vol. 8, n° 1, p. 105-132.
- Cryer, P., et E. Okorochoa. 1999. « Avoiding potential pitfalls in the supervision of NESB students », dans Y. Ryan et O. Zuber-Skerritt (éd.), *Supervising postgraduates from non-English speaking backgrounds*, Buckingham, Open University Press, p.110-118.
- Dawson, D.L. 1994. *An investigation of student participation and student-teacher interaction in the case method classroom*, Université Western Ontario, London. Thèse de doctorat inédite.

- Dearoff, D.K. 2006. « Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization », *Journal of Studies in International Education*, vol. 10, n° 3, p. 241-266.
- Dimitrov, N. 2009. *Western Guide to Mentoring Across Cultures*, Université Western. Sur Internet : http://www.uwo.ca/tsc/pdf/PG_3_MentoringAcrossCultures.pdf
- Dimitrov, N. 2012. « The development of disciplinary communication competence among teaching assistants: A research agenda », dans G. Gorsuch (éd.), *Working theories for teaching assistant development*, Stillwater (OK), New Forums Press, p. 169-199.
- Dinges, N.G., et K.D. Baldwin. 1996. « Intercultural competence: A research perspective », dans D. Landis et R.S. Bhagat (éd.), *Handbook of intercultural training*, Thousand Oaks (CA), Sage, p. 231-243.
- Eland, A.J. 2001. *The intersection of academics and culture: The academic experience of international graduate students*, Université du Minnesota. Thèse de doctorat inédite.
- Erdle, S., et H.G. Murray. 1986. « Interfaculty differences in classroom teaching behaviors and their relationship to student instructional ratings », *Research in Higher Education*, 24, p. 115-127.
- Ferzli, M., T. Morant, B. Honeycutt, S.E. Warren, M. Fenn et B. Burns. 2012. « Conceptualizing Graduate Teaching Assistant Development Through Stages of Concern », dans G. Gorsuch (éd.), *Working theories for teaching assistant development*, Stillwater (OK), New Forums Press, p. 231-275.
- Fitch, F., et S.E. Morgan. 2003. « "Not a lick of English:" Constructing the ITA identity through student narratives », *Communication Education*, vol. 52, n° 3, p. 297-310.
- Gardner, R.C. 2001. *Psychological statistics using SPSS for Windows*, Upper Saddle River (NJ), Prentice Hall.
- Gordon, C., et Debus, R. 2002. « Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context », *British Journal of Higher Education*, 72, p. 483-511.
- Gorsuch, G.J. 2012. « The roles of teacher theory and domain theory in materials and research in international teaching assistant education », dans G. Gorsuch (éd.), *Working theories for teaching assistant development*, Stillwater (OK), New Forums Press, p. 429-482.
- Gorsuch, G.J. 2003. « The educational cultures of international teaching assistants and U.S. universities », *TESLEJ*, vol. 7, n° 3.
- Gibbs, G., et M. Coffey. 2004. « The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students », *Active Learning in Higher Education*, 5, p. 87-100.
- Hall, E.T. 1986. *Understanding cultural differences: French, Germans and Americans*, Yarmouth (ME), Intercultural Press.
- Hammer, M. 2005. « The intercultural conflict style inventory: a conceptual framework and measure of intercultural conflict resolution approaches », *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 29, n° 6, p. 675-695.
- Hoekje, B., et J. Williams. 1992. « Communicative competence and the dilemma of international teaching assistant education », *TESOL Quarterly*, vol. 26, n° 2, p. 253-269.
- Hoekje, B., et J. Williams. 1994. « Communicative competence as a theoretical framework for ITA education », dans C.G. Madden et C.L. Myers (éd.), *Discourse and performance of international teaching assistants*, Alexandria (VA), TESOL, p. 1126.
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and organizations: Software of the mind*, La Haye, Mouton.
- Jenkins, S. 2000. « Cultural and linguistic miscues: A case study of international teaching assistant and academic faculty miscommunication », *International Journal of Intercultural Relations*, 24, p. 477-501.
- Knight, N. 1999. « Responsibilities and limits in the supervision of NESB research students in the social sciences and humanities », dans Y. Ryan et O. Zuber-Skerritt (éd.), *Supervising postgraduates from non-English speaking backgrounds*, Buckingham, Society for Research into Higher Education and Open University Press, p. 93-100.
- Laroche, L. 2003. *Managing cultural differences in technical professions*, New York, Butterworth-Heinemann.
- Laroche, L., et D. Rutherford. 2007. *Recruiting, retaining and promoting culturally different employees*, New York, Butterworth-Heinemann Willison.
- Lazarton, A. 2003. « Incidental displays of cultural knowledge in the nonnative-English-speaking teacher's classroom », *TESOL Quarterly*, 37, p. 213-245.

- Le Gros, N. Mai 2008. *Assessing the outcomes of a communication course on the intercultural sensitivity of international graduate students*. Document présenté à la conférence de l'International Communication Association, Montréal.
- Le Gros, N. 2009. *Communication strategies for international graduate students: surviving and thriving in Canadian academia*, Université Western Ontario, Teaching Support Centre, London.
- Le Gros, N. 2010. *Developing teaching communication competence in international graduate students*, Université Western Ontario, London. Thèse de maîtrise inédite.
- Le Gros, N., et F. Faez. 2012. « The intersection between intercultural competence and teaching behaviors: A case of international teaching assistants », *Journal on Excellence in College Teaching*, vol. 23, n° 3, p. 7-31.
- Levine, T.R., et J.C. McCroskey. 1990. « Measuring trait communication apprehension: A test of rival measurement models of the PRCA-24 », *Communication Monographs*, 57, p. 64-72.
- Madden, G.G., et C.L. Myers (éd.). 1994. *Discourse and performance of international teaching assistants*, Alexandria (VA), TESOL.
- McCalman, C.L. 2007. « Being an intercultural competent instructor in the United States: Issues of classroom dynamics and appropriateness, and recommendations for international instructors », *New Directions for Teaching and Learning*, 110, p. 65-74.
- McCroskey, J.C. 1982. *An introduction to rhetorical communication* (4th ed), Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall.
- McCroskey, J.C. 1984. « Self report measurement », dans J.A. Daly et J.C. McCroskey (éd.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*, Beverly Hills, Sage Publications, p. 81-94.
- McCroskey, J.C., et M.J. Beatty. 1984. « Communication apprehension and accumulated communication state anxiety appearances: A research note », *Communication Monographs*, 51, p. 79-84.
- McCroskey, L.L. 2003. « Relationships of instructional communication styles of domestic and foreign instructors with instructional outcomes », *Journal of Intercultural Communication Research*, 32, p. 75-96.
- Miles, M.B., et A.M. Huberman. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.), Thousand Oaks (CA), Sage.
- Murray, H.G. 1983. « Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness », *Journal of Educational Psychology*, 75, p. 138-149.
- Murray, H.G. 1985. « Classroom teaching behaviors related to college teaching effectiveness », dans J.G. Donald et A.M. Sullivan (éd.), *Using Research to Improve Teaching*. New Directions for Teaching and Learning No. 25, San Francisco, Jossey-Bass, p. 21-32.
- Murray, H.G. 1997. « Effective teaching behaviors in the college classroom », dans R.P. Perry et J.C. Smart (éd.), *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice*, New York, Agathon Press, p. 171-204.
- Myers, C.L. 1994. « Question based discourse in science labs: Issues for ITAs », dans C.G. Madden et C.L. Myers (éd.), *Discourse and performance of international teaching assistants*, Alexandria (VA), TESOL, p. 83-103.
- Nisbett, R. 2004. *The geography of thought*, New York, Simon & Schuster.
- Nugent, K.E., M.J. Bradshaw et N. Kito. 1999. « Teacher self-efficacy in new nurse educators », *Journal of Professional Nursing*, 14, p. 229-237.
- Palmer, M.S. 2012. « Graduate Student Professional Development: A Decade after Calls for National Reform », dans L. Border (éd.), *Mapping the Range of Graduate Student Professional Development, Studies in Graduate and Professional Student Development No. 14*, Stillwater (OK), New Forums Press, p. 1-19.
- Paige, R.M. 1993. « Trainer competencies for international and intercultural programs », dans R.M. Paige (éd.), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth (ME), Intercultural Press, p.169-200.
- Paige, R.M., et J. Martin. 1996. « Ethics in intercultural training », dans D. Landis et R. Bhagat (éd.), *Handbook of Intercultural Training*, Thousand Oaks (CA), Sage, p. 35-60.
- Postareff, L., S. Lindblom-Ylänne et A. Nevgi. 2007. « The effect of pedagogical training on teaching in higher education », *Teaching and Teacher Education*, 23, p. 557-571.

- Prieto, L.R., et E.M. Altmaier. 1994. « The relationship of prior training and previous teaching experience to self-efficacy among graduate teaching assistants », *Research in Higher Education*, 35, p. 481-497.
- Prieto, L.R., et S.A. Meyers. 1999. « Effects of training and supervision on the self-efficacy of psychology graduate teaching assistants », *Teaching of Psychology*, 26, p. 264-266.
- Renaud, R.D. 1996. *Factorial validity of student ratings of instruction*. Université Western Ontario, London. Thèse de doctorat inédite.
- Robinson, S.S. 2012. « An Introductory Classification of Graduate Teaching Assistant Orientations », dans L. Border (éd.), *Mapping the Range of Graduate Student Professional Development, Studies in Graduate and Professional Student Development No. 14*, Stillwater (OK), New Forums Press, p. 19-36.
- Rubin, H.J., et I.S. Rubin. 1995. *Qualitative interviewing: The art of hearing data*, Thousand Oaks (CA), Sage.
- Ryan, J., et J. Carroll. 2005. « "Canaries in the coalmine": International students in Western universities », dans J. Carroll et J. Ryan (éd.), *Teaching international students*, Abingdon, R.-U., Routledge.
- Sarkisian, E., et V. Maurer. 1998. « International TA training and beyond: Out of the program and into the classroom », dans M. Marincovich, J. Prostko et F. Stout (éd.), *The Professional Development of Teaching Assistants*, Bolton (MA), Anker Publishing, p. 163-180.
- Schnöwetter, D.J., D. Ellis, K.L. Taylor et V. Koop. 2008. « An exploration of the landscape of graduate courses on college and university teaching in Canada and the USA », *Studies in Graduate and Professional Student Development*, 11, p. 22-44.
- Shannon, D.M., D.J. Twale et M.S. Moore. 1998. « TA teaching effectiveness: the impact of training and teaching experience », *Journal of Higher Education*, 69, p. 440-466.
- Smith, D. 1999. « Supervising NESB students from Confucian educational cultures », dans Y. Ryan et O. Zuber-Skerritt (éd.), *Supervising postgraduates from non-English speaking backgrounds*, Open University Press, p. 146-156.
- Smollett, R., M. Arakawa et K. Keefer. 2012. *Impact of Sheltered ESL Support Programming on Student Engagement and Academic Performance at OCAD University*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Spitzberg, B., et G. Chagnon. 2009. « Conceptualizing intercultural competence », dans D. Deardorff (éd.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks (CA), Sage, p. 2-53.
- Stepp-Greany, J. 2004. « Collaborative teaching in an intensive Spanish course: A professional development experience for teaching assistants », *Foreign Language Annals*, 37, p. 417-426.
- Strauss, A., et J. Corbin. 1990. *Basics of qualitative research*, Thousand Oaks (CA), Sage.
- Streveler, R.A. 1993. « Investigating differences in TA confidence », dans K.G. Lewis (éd.), *The TA experience: Preparing for multiple roles (Selected readings from the 3 National Conference on the Training and Employment of Graduate Teaching Assistants at Austin, Texas)*, Stillwater (OK), New Forums Press, p. 37-40.
- Taylor, K.L., D.J. Schnöwetter, D. Ellis et M. Roberts. 2008. « Profiling an approach to evaluating the impact of two certification in university teaching programs for graduate students », *Studies in Graduate and Professional Student Development*, 11, p. 45-76.
- Ting-Toomey, S., et A. Kurogi. 1998. « Facework competence in intercultural conflict: an updated face-negotiation theory », *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 22, n° 2, p. 187-225.
- Tollerud, T. 1990. *The perceived self-efficacy of teaching skills of advanced doctoral students and graduates from counsellor education programs*, Université de l'Iowa. Thèse de doctorat inédite.
- Trigwell, K., et M. Prosser. 2004. « Development and use of approaches to teaching inventory », *Educational Psychology Review*, vol. 16, n° 4, p. 409-424.
- Wieland, M. 1991. « Turn-taking structure as a source of misunderstanding in French-American cross-cultural conversation », dans L. Bouton et Y. Kachru (éd.), *Pragmatics and Language Learning*, Vol. 2, Urbana (IL), Division of English as an International Language, Université de l'Illinois à Urbana-Champaign, p. 101-118.
- Wiseman, R. 2001. « Intercultural communication competence », dans W. Gudykust et B. Mody (éd.), *Handbook of International and Intercultural Communication*, Thousand Oaks (CA), Sage, p. 207-224.
- Worley, D., S. Tisworth, D.W. Worley et M. Cornett-DeVito. 2007. « Instructional communication competence: Lessons learned from award-winning teachers », *Communication Studies*, vol. 58, n° 2, p. 207-222.

Yook, E.L., et R.D. Albert. 1999. « Perceptions of international teaching assistants: The interrelatedness of intercultural training, cognition, and emotion », *Communication Education*, 48, p. 1-17.



Higher Education
Quality Council
of Ontario

An agency of the Government of Ontario