

DES STRATÉGIES POUR LE DÉVELOPPEMENT ET LE MAINTIEN DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE EN TANT QUE FORMATEURS D'ADULTES

Claire Duchesne, Nathalie Gagnon

L'Harmattan | « Savoirs »

2014/1 n° 34 | pages 71 à 84

ISSN 1763-4229

ISBN 9782343031811

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2014-1-page-71.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Des stratégies pour le développement et le maintien du sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes

Claire DUCHESNE¹

Nathalie GAGNON²

Résumé : Les conseillers pédagogiques ont entre autres pour fonction d'assurer la formation continue et l'accompagnement pédagogique des enseignants. Leur travail présente de nombreux défis, dont ceux de construire leur compétence et d'assurer leur crédibilité en tant que formateurs d'adultes auprès des membres du corps enseignant duquel ils sont eux-mêmes issus. Lors d'entrevues semi-dirigées, onze conseillers pédagogiques à l'emploi d'un conseil scolaire de l'Ontario, au Canada, ont mis en lumière les stratégies par lesquelles ils parvenaient à développer et à maintenir leur sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes. Au cours de cet article, les stratégies relationnelles, de gestion du travail et d'attitude qui ont émergé d'une analyse inductive des données seront discutées.

Mots clés : Sentiment d'efficacité personnelle, conseillers pédagogiques, stratégies de développement et de maintien

Strategies for Developing and Maintaining Self-Efficacy as Adult Educators

Abstract: One role of teacher consultants is to provide continuous training and educational support to teachers. Their work presents numerous challenges, including building their skills and ensuring their credibility as adult educators among their former teacher colleagues. In semi-directed interviews, 11 teacher consultants employed by a school board in Ontario, Canada, discussed their strategies for developing and maintaining their self-efficacy as adult educators. This article also focuses on relationship strategies, work management and attitudes that emerged from an inductive analysis.

Keywords: Teacher consultants, self-efficacy, development and maintenance strategies, adult educators

1 Professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

2 Doctorante et professeure à temps partiel à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Estrategias para desarrollar y mantener un sentimiento de eficacia personal como formadores de adultos

Resumen : La función de los asesores pedagógicos, entre otras, es asegurar la capacitación continua y el acompañamiento pedagógico de los docentes. Su trabajo presenta numerosos desafíos, como el de desarrollar la competencia profesional de los docentes y garantizar su credibilidad como formadores de adultos ante los miembros del cuerpo docente del cual ellos mismos forman parte. Durante una serie de entrevistas semiestructuradas, once asesores pedagógicos que integran una junta escolar de Ontario, Canadá, destacaron las estrategias que les permitían desarrollar y mantener un sentimiento de eficacia personal como formadores de adultos. A través de este artículo, se evalúan las estrategias relacionales, de gestión del trabajo y actitudinales derivadas de un análisis inductivo.

Palabras claves : Asesores pedagógicos, sentimiento de eficacia personal, desarrollo y mantenimiento de estrategias, capacitadores de adultos

Introduction

Les conseillers pédagogiques (CP) canadiens, comme c'est le cas dans d'autres pays, sont des professionnels de l'éducation dont le mandat premier est d'assurer la formation continue des enseignants. Ils sont des agents de changement qui agissent à titre de médiateurs entre, d'une part, les directives énoncées par les instances ministérielles ou les services éducatifs des conseils scolaires et, d'autre part, les enseignants qui devront s'approprier et mettre en œuvre ces directives (Lessard, 2008 ; Oriane et Draelants, 2010). Entre autres défis, les CP doivent, par exemple, développer leur aptitude à communiquer les résultats des travaux de recherche au bénéfice des enseignants (Lussier, Bessette et Laprise, 2009) ; contrer la résistance au changement de ces derniers ; surmonter les lacunes de leurs connaissances en matière d'accompagnement (Biémar, 2012) et de formation des adultes (Lessard, 2008) ; expliciter les frontières de leur rôle ; préciser leur identité professionnelle (St-Pierre, 2005), de même qu'établir leur crédibilité de conseiller aux yeux de leurs anciens collègues enseignants ou auprès de ceux qui possèdent plus d'années d'expérience dans la profession qu'ils n'en ont eux-mêmes cumulées (Draelants, 2007).

L'ensemble du personnel scolaire reconnaît que les CP occupent une position délicate au sein de leur organisation en raison du rôle crucial de

facilitation qu'ils occupent auprès des différents acteurs de l'appareil éducatif. Cependant, les attentes manifestées par les administrateurs des écoles envers les CP ne sont pas nécessairement les mêmes que celles exprimées par le personnel enseignant ; en essayant de répondre aux besoins de tous et de chacun, la tâche des CP tend à augmenter en quantité comme en complexité (Houle et Pratte, 2007). Par ailleurs, puisqu'il leur arrive d'intervenir dans des dossiers dont les objets sont prescriptifs, ils doivent prendre position *entre l'innovation et la conformité sans qu'ils puissent toutefois pouvoir exercer une relation d'autorité* (Houle et Pratte, 2003, p. 25).

Le travail des CP comporte de nombreux défis pouvant porter atteinte à leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Si la recherche sur le SEP des enseignants est abondante (Brouwers et Tomic, 2000 ; Tschannen-Moran et Woolfolk, 2007), elle s'avère totalement inexistante en ce qui concerne les conseillers pédagogiques et les stratégies qu'ils mettent en avant pour soutenir ce sentiment. Bien que les CP soient d'abord et avant tout des enseignants, leurs fonctions de formateurs d'adultes et d'agents de changement pédagogique posent à leur vie professionnelle des enjeux particuliers, qui méritent d'être examinés en profondeur. Soulignons, à cet effet, que peu de recherches sur le SEP ont emprunté le paradigme constructiviste-interprétatif qui permettrait justement cette analyse approfondie du phénomène à partir de l'expérience et des représentations que s'en font les principaux acteurs. Par conséquent, cet article propose de répondre à la question suivante : quelles sont les stratégies qui permettent à des conseillers pédagogiques de développer et de maintenir leur sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes ?

Quelques mots sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

L'agentivité, c'est-à-dire la capacité qu'a l'individu d'exercer une influence sur sa propre vie, est au cœur de la théorie sociale cognitive d'Albert Bandura (2008). Selon l'auteur, l'agentivité n'est pas innée chez l'humain ; elle s'est socialement construite dès l'enfance à travers les interactions qu'expérimente l'individu avec son environnement. Elle s'acquiert au fur et à mesure que l'enfant prend conscience qu'il peut exercer une action sur le cours des choses et qu'il se perçoit comme étant l'*agent* de cette action ; il va sans dire que les environnements familial, culturel, scolaire et social influencent la construction de l'agentivité de la personne. Dès lors, ce concept est étroitement associé à celui d'efficacité personnelle puisque plus la personne est convaincue du contrôle qu'elle peut exercer sur le cours de sa vie, plus son sentiment d'efficacité personnelle sera élevé.

C'est au cours des années 1960 qu'Albert Bandura reconnaît le rôle prépondérant des facteurs environnementaux et des processus cognitifs sur l'acquisition et le changement des comportements de l'individu. Pour le chercheur, ces processus relèvent de la réciprocité, puisque la personne influence son environnement et est, en retour, influencée par celui-ci. En ce sens, apprendre revêt à la fois un aspect collectif et collaboratif puisque la personne apprend autant *avec* les autres que *des* autres.

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), pour sa part, concerne les jugements et les croyances qu'entretient la personne à propos de ses compétences, de ses ressources et de ses capacités à réaliser une tâche attendue ; il tire ses origines de l'une ou l'autre des quatre sources suivantes (Bandura, 1977 ; Carré, 2004) :

1. *les expériences antérieures*, regroupant le répertoire des situations vécues par la personne et le niveau de réussite qu'elle associe à celles-ci ;
2. *les expériences vicariantes*, qui concernent l'impact du rendement d'autrui sur le sentiment d'efficacité ressenti (l'autre agissant alors comme modèle) ;
3. *la persuasion verbale*, réunissant les commentaires et les jugements provenant d'autrui à propos de la capacité de la personne à accomplir une action ou une tâche ;
4. *les états physiologiques*, qui se rapportent à ce que la personne ressent positivement ou négativement – nervosité, excitation, palpitations, etc. – par rapport à l'action ou à la tâche à accomplir.

Une recension des écrits effectuée par François et Botteman (2002) a mis en évidence que le SEP associé à un domaine particulier conditionne les intérêts de l'individu de même que ses choix de carrière ; un SEP élevé en arts, par exemple, rehaussera l'intérêt de la personne pour ce type d'activité et influencera son choix d'œuvrer dans des domaines tels que le design, les arts visuels ou l'aménagement paysager. Les situations professionnelles ayant été ressenties comme des succès par la personne contribueront, elles aussi, à l'augmentation de son SEP dans ce champ particulier. Il s'agit plus ou moins de l'histoire de l'œuf et de la poule, puisque les auteurs soutiennent que « le sentiment de pouvoir réussir dans un domaine stimule l'intérêt pour ce domaine. L'intérêt favorise l'implication dans le domaine, ce qui augmente les chances de réussite, principale source de SEP » (François et Botteman, 2002, p. 524). Le SEP est par ailleurs étroitement associé au rendement de l'individu (Lecomte, 2004). En effet, lorsque le SEP de ce dernier est élevé, il tend à adopter une attitude plus positive, il aborde ses tâches comme des

défis à relever, il persévère malgré les contraintes et a peu tendance à attribuer ses insuccès à un manque de compétence. Une telle personne estime qu'elle peut exercer un contrôle sur les obstacles rencontrés ; elle se fixe des objectifs et n'hésite pas à redoubler d'efforts pour s'assurer le succès de la tâche entreprise (*ibid.*). Dès lors, et en regard de l'étude que nous présentons ici, il est permis de postuler qu'un SEP élevé influencera favorablement le rendement professionnel des conseillers pédagogiques et favorisera l'amélioration de leur rendement en tant que formateurs auprès des enseignants.

La recherche qui fait l'objet de cet article s'est particulièrement intéressée aux stratégies, mises en avant par les CP, leur permettant de développer et de maintenir leur SEP en tant que formateurs d'adultes. Ces stratégies ont regroupé tous les moyens, ressources ou dispositifs ayant permis aux CP que nous avons rencontrés d'assurer la croissance de leur SEP lors de leur parcours de conseillers de même que la stabilité de celui-ci au fil du temps.

Posture épistémologique et procédures méthodologiques

Comme il a été mentionné précédemment, les études portant sur le sentiment d'efficacité personnelle auprès des professionnels de l'éducation ont rarement emprunté le paradigme interprétatif permettant de comprendre un phénomène social à partir de l'interprétation que les acteurs font de leur expérience (Anadòn, 2006) ; le paradigme constructiviste sur lequel s'est fondée la présente recherche a ainsi permis aux participants de témoigner de leurs représentations de cette réalité (Avenier, 2011). Il était par ailleurs de l'intérêt des auteures d'offrir une voix aux conseillers pédagogiques (CP) dont la vie professionnelle fait rarement l'objet de travaux en sciences de l'éducation.

Un échantillon constitué de huit femmes et de trois hommes, possédant de 1 à 9 années d'expérience ($m = 4,6$) en tant que conseillers pédagogiques et œuvrant dans un même conseil scolaire de la province de l'Ontario, au Canada, ont contribué à l'étude. Au moment de la collecte des données, les participants étaient âgés de 34 à 56 ans ($m = 43$) et possédaient de 6 à 30 années d'expérience ($m = 16$) dans le domaine de l'éducation. À la suite de notre appel à participation, ils se sont portés volontaires pour collaborer à un entretien semi-dirigé enregistré sur support audionumérique d'une durée approximative de 75 minutes. Le protocole d'entretien comportait des questions exploratoires (exemple : *Avez-vous le sentiment d'être efficace dans votre travail, de façon générale ?*), descriptives (exemple : *Que faites-vous, concrètement, pour vous sentir plus efficace dans votre travail ?*) et analytiques (exemple :

Avez-vous l'impression que votre sentiment d'efficacité, en tant que formateur d'adultes, s'est développé ou amélioré depuis que vous occupez le poste de conseiller pédagogique ? Expliquez votre point de vue.). Les entretiens ont par la suite été retranscrits intégralement et traités au moyen du logiciel d'analyse qualitative N'Vivo. Des procédures de codage parallèle à l'aveugle d'extraits significatifs, d'identification des catégories émergentes et de révision constante des codes et des catégories élaborés ont été appliquées lors de l'analyse des données (Blais et Martineau, 2006).

Résultats

Trois catégories de stratégies assurant le développement et le maintien du SEP ont été identifiées par les conseillers pédagogiques qui ont témoigné de leur expérience : les stratégies *relationnelles*, les stratégies *de gestion du travail* et les stratégies *d'attitude*. Le tableau suivant présente l'ensemble des stratégies évoquées par les CP lors des entretiens de recherche.

Catégories	Stratégies
Stratégies relationnelles	• Observer et écouter les apprenants • Prendre en compte l'expérience et le potentiel des apprenants • Recourir à des pratiques effectives de communication • Recourir au soutien des collègues ou du superviseur • Analyser, comprendre, solutionner
Stratégies de gestion du travail	• Recourir à des pratiques efficaces de gestion des tâches • Se préparer rigoureusement et méthodiquement • Recourir à des pratiques efficaces de gestion du temps et de l'espace • Développer ses compétences professionnelles
Stratégies d'attitude	• Être positif, confiant • Doser, équilibrer • Relativiser, faire la part des choses • Connaître ses forces et ses limites

Tableau 1. *Stratégies pour le développement et le maintien du sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes*

Au cours des prochaines sections, chacune des catégories sera présentée et les stratégies qui s'y rapportent, de même que leurs variations, seront explicitées à partir des témoignages recueillis auprès des participants. Il importe de préciser que des pseudonymes ont été utilisés afin de respecter l'anonymat de ces derniers.

Les stratégies relationnelles

Selon les CP que nous avons consultés, la qualité des relations personnelles et professionnelles qu'ils entretiennent avec les enseignants a un impact considérable sur le développement et le maintien de leur sentiment d'efficacité personnelle. **Observer et écouter les apprenants** constitue une stratégie privilégiée par plusieurs participants. Par exemple, l'empathie que manifeste Béatrice envers les enseignants qu'elle forme et qu'elle accompagne génère un climat propice à l'apprentissage et favorise l'ouverture de ceux qui sont parfois réfractaires aux changements. Pour Sophie, cette écoute se traduit par l'attention particulière qu'elle porte aux besoins exprimés par les enseignants :

Quand je produis mes formations, je pense vraiment à ce dont les personnes à l'autre bout ont besoin. Je me mets vraiment dans leur peau et je pense que ça, ça fait que la formation est très efficace. [...] Alors, savoir jauger où [les enseignants] sont rendus et savoir ce qu'ils veulent [apprendre], je pense que c'est une de mes forces, ce qui fait que je réponds aux besoins ; donc, je me sens efficace.

Des CP ont en outre exprimé l'importance de **prendre en compte l'expérience et le potentiel des apprenants**. Marion, à cet effet, préconise la manifestation d'une certaine humilité devant les enseignants auprès de qui elle s'efforce d'établir une relation de confiance :

[...] même si la personne a moins d'expérience que moi, parce que ça arrive, y'a toujours ce sentiment : « je suis qui, moi, pour te dire ce que tu devrais faire ? » Surtout si tu enseignes les maths, ce que je n'ai jamais enseigné moi-même !

Dans le même esprit, Antoine témoigne de l'importance de souligner les forces et les expériences de chacun des enseignants avec qui il travaille : *[...] je n'essaie pas d'être celui qui connaît tout, celui qui maîtrise tout. Donc, il faut les engager, mettre à contribution tout le monde.*

Une autre stratégie mentionnée par les participants concerne le **recours à des pratiques effectives de communication**, comme Lisa en fait ici l'illustration : *J'essaie de reformuler ce qu'ils disent dans mes mots pour m'assurer que j'ai bien compris, pour m'assurer qu'on n'a pas une interprétation différente de ce qui a été dit.* Ces stratégies permettent entre autres aux CP la régulation de leurs interventions afin d'éviter que des malentendus ou des tensions ne surviennent. Par ailleurs, les dialogues francs et les *conversations cruciales* avec les enseignants constituent, pour Gabrielle, une première étape qui mène vers une pleine compréhension des situations problématiques, processus nécessaire à la réussite de ses formations. Établir un climat de confiance et utiliser l'humour pour bâtir des relations détendues et positives sont d'autres

pratiques associées aux stratégies relationnelles parmi celles préconisées par les CP que nous avons rencontrés.

Recourir au soutien des collègues ou du superviseur compte également parmi les stratégies relationnelles privilégiées par les participants à l'étude ; Maxime insiste d'ailleurs sur l'importance de construire un bon réseau de soutien afin de contrer la solitude, particulièrement lors des débuts dans la profession :

La première chose à faire pour un conseiller, c'est de rencontrer d'abord les collègues, c'est très important. Parce que quand tu arrives, t'as pas la chance de tomber sur quelqu'un qui travaille sur le même dossier que toi, t'es pratiquement seul. Alors, dans ce cas-là, je crois qu'il ne faut pas rester dans son coin, mais aller vers les autres et essayer de causer avec eux.

Finalement, procéder à l'**analyse** approfondie des situations problématiques survenant lors des interactions avec les enseignants afin de **les comprendre et de les solutionner** peut également favoriser l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle des CP. Béatrice, lorsqu'elle se retrouve devant une impasse, adopte l'attitude suivante : [...] *je prends du recul et j'analyse. J'en ai besoin. [...] J'ai besoin de voir toutes les facettes.* Hugo, de son côté, explique qu'il prend le temps de réflexion qui lui est nécessaire pour comprendre les causes de l'insuccès de certaines de ses interventions afin d'y trouver des solutions.

Les stratégies de gestion du travail

Ces stratégies renvoient aux actions (initiatives, interventions) mises en opération par les CP que nous avons rencontrés et favorisant le développement et le maintien de leur SEP. Des participants ont exprimé, en ce sens, l'importance de **recourir à des pratiques efficaces de gestion des tâches**. Pour Justine, par exemple, efficacité est synonyme d'organisation : *Toutes mes sessions sont organisées dans mon [classeur], mon agenda est à jour et si j'ai des choses à faire, j'ai des listes afin de ne rien oublier.* Disposer d'outils de gestion et de planification, rédiger des listes de tâches et déterminer les actions à mettre en priorité comptent également parmi les moyens les plus susceptibles de procurer un sentiment d'efficacité personnelle élevé aux CP qui ont contribué à l'étude.

Des participants considèrent en outre la **préparation rigoureuse et méthodique** de chacune des composantes de leur travail comme étant une stratégie essentielle au développement de leur efficacité, principalement en ce qui concerne leur rôle de formateur auprès des enseignants. C'est le cas d'Hugo :

[...] *je me démène comme un diable dans l'eau bénite quand je donne une formation. Je me prépare longtemps à l'avance pour que le produit final soit ce qu'il y a de meilleur. Ce qui fait en sorte que mes évaluations [rédigées par les apprenants à la fin de la formation] sont toujours bonnes.*

La révision des contenus à aborder pendant la formation, l'organisation consciencieuse des documents et des outils d'apprentissage requis et l'anticipation des questions éventuelles des enseignants sont au nombre des stratégies privilégiées par plusieurs participants. La préparation d'un *plan B* au moment de l'élaboration d'une session de formation permet à Zoé, par exemple, de diminuer le niveau d'anxiété ressenti et, conséquemment, de rehausser son sentiment d'efficacité.

Des stratégies associées à une **gestion efficace du temps et de l'espace** ont également été évoquées par des participants. Pour Lisa, le rattrapage en soirée des tâches qu'elle n'a pas eu le temps de terminer le jour constitue aussi un gage d'efficacité, tout comme l'aménagement d'un espace de travail calme, à l'abri des appels téléphoniques ou des conversations des collègues. Antoine, pour sa part, explique qu'il ressent son efficacité au travail lorsqu'il arrive à répondre promptement aux besoins exprimés par les enseignants ou par les directions des écoles.

La stratégie de **développement des compétences professionnelles** a en outre été évoquée par quelques participants. Les lectures professionnelles exercées par Maxime ou les activités de formation continue dans lesquelles s'engage Hugo, par exemple, sont favorables au développement et au maintien de leur SEP. S'inspirer des collègues CP ou de formateurs que l'on estime compétents dans leurs fonctions auprès des apprenants adultes, comme le prônent Jade et Zoé, constituent également d'autres exemples associés à cette stratégie permettant aux participants de se sentir efficaces en tant que formateurs d'adultes.

Les stratégies d'attitude

Afin de se sentir efficaces dans leur vie professionnelle, les CP que nous avons rencontrés ont indiqué qu'ils s'efforçaient d'adopter des attitudes (postures personnelles, perspectives) assurant le développement ou le maintien de leur SEP. Par exemple, **se montrer positif et confiant** face aux défis rencontrés au quotidien en manifestant de l'assurance en regard de son propre potentiel et en reconnaissant la valeur de sa contribution professionnelle influencent, selon les participants, le niveau d'efficacité ressenti. Pour certains, cela s'opérationnalise par l'utilisation d'un *langage intérieur* leur

permettant, lors de situations parfois laborieuses, de garder un niveau élevé d'optimisme face à leur travail.

Une autre stratégie évoquée par les participants consiste à assurer **le maintien de l'équilibre entre vie personnelle et vie professionnelle**. Jade souligne, à cet effet, qu'il est essentiel d'adopter un régime de vie sain au quotidien, mais ajoute à cela l'importance de se changer les idées, de prendre par moment ses distances par rapport au boulot : [...] *de bien manger, bien dormir, faire de l'activité physique, d'équilibrer sa vie, c'est capital. De rire, de sortir de ce milieu-là, d'aller se rafraîchir au contact de personnes qui ne sont pas dans l'enseignement.*

D'autres CP ont appris, à l'instar de Gabrielle, à **relativiser** les rétroactions prodiguées par les enseignants qu'ils accompagnent afin de protéger leur SEP :

[...] *au départ, je le prenais plus « personnellement » et maintenant, je suis capable de faire la part des choses dans le discours des gens pour me dire : « C'est pas une attaque personnelle, c'est par rapport au contenu de la formation [...] ».*

Zoé, dans de telles circonstances, préconise quant à elle la *dédramatisation* de l'événement lui permettant de contrer les potentiels effets négatifs de l'expérience vécue.

Puisque le rôle des CP, comme nous l'avons vu plus tôt, est exigeant et complexe, il est impératif pour eux de bien **connaître leurs forces aussi bien que leurs limites** ; se fixer des objectifs réalistes et essayer de les atteindre en procédant une étape à la fois ; développer son autonomie ; gérer adéquatement l'anxiété ressentie et se donner à 100 % dans chacune de ses tâches professionnelles constituent d'autres exemples associés aux stratégies d'attitude évoqués par les participants.

Discussion

Les conseillers pédagogiques sont d'abord et avant tout des praticiens du monde de l'éducation et l'importance qu'ils attribuent à l'efficacité de leur agir professionnel s'est manifestée à travers le discours des participants à notre étude. Dès lors, notre premier constat concerne le déséquilibre que nous avons observé entre les stratégies relevant de ce que l'on pourrait qualifier du *savoir-être* des participants, soit les stratégies d'attitude, comparativement à celles qui touchent le *savoir-agir* ; en effet, les stratégies de cet ordre, soit les stratégies relationnelles et de gestion du travail, regroupent la majorité des commentaires émis par les répondants. La place considérable

accordée par les CP à l'agir professionnel est tout à fait cohérente avec les attentes qui sont formulées à leur endroit. Pineault (2010), par exemple, évoque les savoirs pratiques, techniques et scientifiques comme étant à la base des compétences des CP, alors que Lessard (2008) fait allusion aux savoirs de terrain, aux savoirs théoriques et aux savoirs de *conseillance (sic)*. Gagnon (2010), pour sa part, propose un cadre de référence pour les CP ; les 12 compétences qui y sont énoncées relèvent essentiellement des pratiques des CP, de leur agir professionnel. Les conseillers pédagogiques qui ont contribué à notre recherche valorisent pourtant, et ce dans une proportion relativement significative, les pratiques associées à l'adoption d'une attitude personnelle appropriée aux défis qu'ils rencontrent et à la régulation de celle-ci afin de développer et de maintenir leur sentiment d'efficacité en tant que formateurs d'adultes. Ces résultats sont corroborés par les observations de Houle et Pratte (2007) qui, parmi les cinq catégories d'habiletés requises chez les CP, ont mentionné les *habiletés personnelles* regroupant l'adaptation, la gestion du stress, la gestion de soi, de ses émotions et de ses limites ainsi que l'intelligence émotionnelle (Houle et Pratte, 2007, p. 98). Peu d'études se sont cependant penchées sur l'actualisation de telles habiletés chez les conseillers pédagogiques.

Par ailleurs, près des deux tiers des commentaires émis par les CP que nous avons consultés portaient sur des stratégies de développement et de maintien du SEP à propos desquelles ils pouvaient exercer un contrôle complet ou presque, soit celles relevant de leur attitude et de leur gestion du travail, par rapport aux stratégies pour lesquelles leur contrôle était partagé, soit les stratégies relationnelles. Ces dernières exigent effectivement la négociation des postures adoptées par les CP, mais également par les enseignants qu'ils accompagnent, et exigent une régulation constante de leurs interventions et pratiques (Biémar, 2012). Lors d'un tel processus, les CP se voient alors contraints de porter leur attention à la fois sur le souci de répondre adéquatement aux besoins exprimés par les enseignants, mais également sur celui de préserver leur SEP. La question des relations qu'ils établissent avec les enseignants dont ils assurent la formation continue et l'accompagnement professionnel est à l'origine d'une part considérable des difficultés rencontrées par les CP (Biémar, 2012 ; Draelants, 2007). Lessard (2008) souligne en outre l'importance des savoirs de *conseillance (sic)*, incluant les savoirs relationnels, de formateur d'adultes et d'agent de changement, de même que leur spécificité par rapport au rôle de conseiller pédagogique. Bien que la

nécessité de développer ces savoirs soit mise en évidence dans la documentation scientifique, ils ont semblé insuffisamment pris en compte au sein des activités de développement professionnel offertes aux CP que nous avons rencontrés.

Conclusion

Cette étude à laquelle 11 conseillers pédagogiques canadiens ont contribué a permis la mise en lumière de trois catégories de stratégies assurant le développement et le maintien de leur sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes, soit les stratégies relationnelles, de gestion du travail et d'attitude. Il est reconnu que les CP apprennent leur métier de formateurs d'adultes sur le terrain, à partir des expériences qu'ils vivent, des activités de perfectionnement dans lesquelles ils s'engagent, de leurs réflexions personnelles et des conversations qu'ils initient auprès de leurs collègues. Nos résultats mettent en évidence le besoin de formation formelle des conseillers pédagogiques en ce qui concerne le développement de leurs compétences au plan relationnel, notamment en ce qui concerne la formation et l'accompagnement des apprenants adultes, ainsi que des stratégies relevant de l'adoption d'une attitude propice au travail dans un contexte andragogique. Il y a fort à parier que l'actualisation des compétences des CP dans ces domaines précis ait un impact favorable sur le développement et le maintien de leur sentiment d'efficacité personnelle, ce qui pourrait avoir une influence positive sur la qualité des enseignements dispensés à l'école et, éventuellement, sur la réussite des élèves.

Références

- Anadòn M. (2006), « La recherche dite “qualitative” : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents », *Recherches qualitatives*, 26(1) 5-31.
- Avenier M.-J. (2011), « Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ? », *Management & Avenir*, 43(3) 372-391.
- Bandura A. (1977), “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change”, *Psychological Review*, 84(2) 191-215.
- Bandura A. (2008), “Toward an agentic theory of the self”, in H. Marsh, R. G. Caven et D. M. McInerney, *Advances in Self Research*. Vol. 3. *Self-processes, learning, and enabling human potential*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Biémar S. (2012), « Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences », in É. Charlier et S. Biémar. *Accompagner un agir professionnel*, Bruxelles, De Boeck.

Blais M. et Martineau S. (2006), « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches qualitatives*, 26(2) 1-18.

Briuwiers A. et Tomic W. (2000), "A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management", *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 239-253.

Carré P. (2004), « Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? ». *Savoirs*, hors série.

Draelants H. (2007), « Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient : une question de légitimation pour le conseiller pédagogique », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1) 163-182.

François P.-H., Botteman A.-E. (2002), « Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques », *Carriérologie*, 8(3-4) 519-543.

Gagnon B. (2010), « Le conseiller pédagogique, un partenaire pour vivre les changements en éducation au Québec ». En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/153/index.asp?page=dossierA_1 (consulté le 19 avril 2013).

Houle H. et Pratte M. (2003, juin), « Les conseillers pédagogiques au cœur du changement ». Communication présentée au colloque conjoint de l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire [APOP] et l'Association québécoise de pédagogie collégiale [AQPC], Mont-Tremblant, Canada.

Houle H. et Pratte M. (2007), *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*, Sherbrooke et Québec, Performa et Cégep de Sainte-Foy.

Lecomte J. (2004), « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », *Savoirs*, hors série.

Lessard C. (2008), « Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques », in P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

Lussier O., Bessette S. et Laprise M.-H. (2009), « L'évolution du rôle de conseiller pédagogique à la recherche », *Pédagogie collégiale*, 22(4) 14-18.

Orianne J.-F. et Draelants H. (2010), « Les métiers du conseil : une “profession consultante” ? ». En ligne : <http://sociologies.revues.org/index3058.html> (consulté le 19 avril 2013).

Pineault M.-C. (2010), « Une vision de la fonction de conseiller pédagogique au collégial : une situation professionnelle unique », *Formation et profession*, 17(1) 20-24.

St-Pierre L. (2005), *Les conseillères et les conseillers pédagogiques du collégial. Origine et évolution de la fonction*. Rapport de recherche documentaire, Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke. En ligne : [http://www.educ.usherbrooke.ca/quickplace/performap/main.nsf/\\$defaultview/46EC230FF87892F1852575210072624F/\\$File/La_fonction%20de%20CP_20janv05_final.pdf?OpenElement](http://www.educ.usherbrooke.ca/quickplace/performap/main.nsf/$defaultview/46EC230FF87892F1852575210072624F/$File/La_fonction%20de%20CP_20janv05_final.pdf?OpenElement) (consulté le 19 avril 2013).

Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2007), “The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers”, *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 944-956.