

Les sources du sentiment d'efficacité personnelle des conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'adultes

Claire Duchesne
Université d'Ottawa

Nathalie Gagnon
Université d'Ottawa

Résumé

Les conseillers pédagogiques des écoles élémentaires et secondaires offrent de la formation continue et un accompagnement pédagogique aux enseignants. Reconnus pour leur compétence élevée en ce qui concerne l'enseignement aux jeunes, ils n'ont généralement aucune expérience en matière d'enseignement aux adultes lors de leur entrée en fonction. Cet article rend compte des témoignages recueillis lors d'entrevues semi-dirigées auprès de onze conseillers pédagogiques pourtant sur les sources à partir desquelles ils parviennent à développer et à maintenir leur sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes, soit les expériences antérieures, les expériences vicariantes et la persuasion verbale.

Mots-clés : Conseillers pédagogiques, sentiment d'efficacité personnelle, formateurs d'adultes

Abstract

Elementary and secondary school's teacher consultants provide continuous training and educational support to teachers. Recognized for their high proficiency in teaching young people, most had no experience in teaching adults when they began their jobs. This article focuses on testimonials obtained in semi-directed interviews with 11 teacher consultants about the sources (prior experiences, vicarious experiences and verbal persuasion) through which they succeeded in developing and maintaining their perception of self-efficacy as adult educators.

Keywords: Teacher consultants, self-efficacy, adult educators

Introduction

Au sein des conseils et des commissions scolaires, les conseillers pédagogiques (CP) ont entre autres pour mandat d'élaborer et de dispenser des programmes de formation ponctuelle et continue aux enseignants. Ils se sont habituellement vus proposer de telles fonctions en raison de leur expertise reconnue dans un champ disciplinaire spécifique et de l'excellence de leur rendement en tant qu'enseignants auprès des enfants ou des adolescents. L'absence d'expérience comme formateurs d'adultes de la majorité d'entre eux n'est cependant pas prise en compte lors de l'attribution des postes de CP; par ailleurs, comme c'est le cas de nombreux formateurs d'adultes, ils doivent apprendre *in situ* l'art d'enseigner dans un contexte andragogique. Depuis plus d'une quarantaine d'années, de nombreux chercheurs ont pourtant mis en lumière les différences importantes qui existent entre les dispositifs d'apprentissage adulte et ceux de l'apprenant enfant ou adolescent, de même que les distinctions relatives aux contextes de formation qui leur sont propres (Knowles, Helton, & Swanson, 2005; Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007; Mezirow, 2000; Tough, 1979). L'expertise des CP s'avère par ailleurs essentielle à la promotion des réformes pédagogiques et à la mise en place de dispositifs d'adaptation du personnel enseignant (Houle & Pratte, 2007). Ces professionnels soutiennent les enseignants lors de l'implantation des nouveaux programmes ou méthodes prescrits par le ministère de l'Éducation et, en ce sens, ils sont des agents de changement (Tardif & Lessard, 2004). Cependant, en se positionnant de la sorte en tant qu'intermédiaires entre les instances ministérielles et les enseignants, ils sont parfois perçus par ces derniers comme les exécutants des desseins du ministère, ce qui ne va pas sans leur poser quelques problèmes.

Peu d'études se sont intéressées à l'univers professionnel des CP (St-Pierre, 2005); pourtant, les défis qu'ils rencontrent s'avèrent considérables. On exige d'eux, par exemple, qu'ils mènent de front de nombreux dossiers, et ce, dans de courts délais. Ils doivent également travailler seuls dans la plupart des cas, puisque le CP est souvent l'unique personne dans l'organisation à occuper de telles fonctions ou à posséder l'expertise associée aux dossiers dont il a la charge (Houle & Pratte, 2003). En outre, les CP doivent développer leurs compétences à la recherche (Lussier, Bessette, & Laprise, 2009) sans pour autant avoir été formés en ce sens; il leur incombe par ailleurs d'assurer la conciliation entre la liberté pédagogique des enseignants et les pratiques découlant des

résultats de la recherche (Association nationale des conseillers pédagogiques, 2011). Ils doivent aussi pallier l'absence de formation reçue ou aux lacunes de celle-ci (Gagnon, 2010; St-Pierre, 2005), notamment dans le domaine de la formation des adultes (Lessard, 2008). Les défis les plus criants auxquels font face les CP relèvent cependant des relations interpersonnelles qu'ils entretiennent avec les enseignants. Ils doivent, pour ne citer que ces exemples, tracer les frontières de leur fonction et déterminer leur identité professionnelle, notamment dans le cas des plus jeunes conseillers qui sont de plus en plus nombreux (St-Pierre, 2005). Il leur faut également assurer la planification puis l'animation de formations pédagogiques pour des enseignants qui sont parfois sur la défensive, résistants au changement ou qui sont contraints d'y assister, tout en démontrant qu'ils possèdent la crédibilité et la légitimité professionnelles attendues par ces derniers (Draelants, 2007).

Le développement des connaissances à propos des conseillers pédagogiques est d'intérêt premier en éducation puisqu'ils sont responsables de la formation continue et de l'accompagnement des enseignants en milieu de travail. Des recherches ont démontré que les croyances d'un individu à propos de son efficacité personnelle influencent l'efficacité réelle de celui-ci (Multon, Brown, & Lent, 1991; Shell, Murphy, & Bruning, 1989; Wood & Locke, 1987). C'est notamment le cas pour la profession enseignante; comme il en sera fait état ultérieurement, les études sur le sentiment d'efficacité (SEP) des enseignants foisonnent et fournissent des réponses pouvant éventuellement être transférables à la situation des conseillers pédagogiques, qui sont d'abord et avant tout des enseignants.

Il est permis de penser que l'efficacité personnelle ressentie par les conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'adultes ait un impact sur l'efficacité de leurs interventions auprès des enseignants et, par extension, sur la qualité de l'apprentissage des élèves. Les recherches à propos des CP sont rares, aussi bien en langue française qu'en langue anglaise, et aucune étude portant sur les compétences des CP, de façon générale, ou plus spécifiquement sur leur sentiment d'efficacité personnelle dans ce domaine, n'a été portée à notre attention. Par conséquent, dans l'intention d'assurer l'augmentation des connaissances, inexistantes à l'heure actuelle, à propos du développement et du maintien du sentiment d'efficacité personnelle des conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'adultes, cet article portera sur la question de recherche suivante : *à quelles sources des conseillers pédagogiques attribuent-ils leur sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes ?*

La formation continue des enseignants

Contrairement à ce qui a cours pour les enseignants, il n'existe aucune formation initiale formelle reconnue et obligatoire pour les conseillers pédagogiques des écoles ontariennes, pas plus que de dispositifs de formation non formelle, prescrite par le ministère de l'Éducation, portant précisément sur le développement de leurs compétences en tant que formateurs d'adultes. La formation initiale et continue des enseignants a fait l'objet d'une quantité non négligeable de recherches et les pratiques qui y sont associées relèvent du domaine plus large de la formation professionnelle des adultes; ces pratiques s'inscrivent dès lors en tant que constituants de base des formations de groupe et de l'accompagnement individualisé dispensés par les CP aux enseignants.

La pratique réflexive (Schön, 1994) compte parmi les objets de formation des enseignants les plus connus. Les praticiens, selon cette optique, sont appelés à poser un regard critique avant, pendant ou après leurs interventions éducatives de manière à en évaluer la pertinence et les impacts sur le rendement de leurs élèves afin, ultimement, d'y apporter les correctifs nécessaires. Le recours à la pensée critique et à l'autorégulation des pratiques requiert un apprentissage de la part de l'enseignant; celui-ci doit y être formé, entraîné et accompagné (Jorro, 2005; Perrenoud, 2001). Les communautés d'apprentissage professionnelles constituent par ailleurs des milieux fertiles pour le développement de la pensée critique et de l'autorégulation des pratiques enseignantes. L'apprentissage du travail à l'intérieur de ces communautés, qui sont particulièrement prisées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (Leclerc & Moreau, 2011) requiert lui aussi un accompagnement (Paquay, 2005; Savoie-Zajc, 2010). Le modelage des pratiques constitue une autre stratégie de formation préconisée par les formateurs d'enseignants (Deaudelin, Brodeur, & Bru, 2005); l'observation des interventions en classe de l'enseignant par le CP de même que sa contrepartie, soit l'observation de l'enseignement du CP dispensé dans la classe de l'enseignant, procurent des occasions de réfléchir aux pratiques utilisées et favorisent la régulation de ces dernières.

Outre ces quelques exemples de stratégies de formation des enseignants, ajoutons celles relevant du domaine plus général de la formation des adultes faisant aussi partie de l'éventail des méthodes employées par les CP dans l'exercice de leurs fonctions, telles que l'étude de cas d'élève et la résolution de problèmes pédagogiques favorisant un apprentissage inductif de la part de l'apprenant adulte (Prince & Felder, 2006).

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Vers la fin des années 1970, le concept d'auto-efficacité — ou sentiment d'efficacité personnelle (SEP) — constitue l'un des principaux apports théoriques d'Albert Bandura (1977). Le SEP renvoie aux jugements et aux croyances de la personne à propos de ses compétences, de ses ressources et de sa capacité à réaliser une performance particulière. Les attentes de l'individu en regard de son efficacité personnelle déterminent le choix de ses activités, les efforts qui y seront investis de même que le degré de persévérance engagé (Bandura, 1977). Ainsi :

Les personnes gèrent l'intensité et la répartition de leurs efforts selon les effets qu'ils pensent obtenir à la suite d'une action spécifique. Par conséquent, leur comportement peut être plus facilement prédit par leurs croyances que par les résultats eux-mêmes de leurs actions. (Bandura, 1986, p. 129)

Parce que le SEP est étroitement associé au rendement de l'individu, il apporte une perspective des plus pertinentes pour l'étude des croyances à propos de la compétence professionnelle. Lecompte (2004) explique que les personnes qui ressentent fortement leur efficacité personnelle « abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent » (p. 60). L'auteur soutient en outre que ces personnes adoptent une attitude positive à l'égard du travail en se fixant des objectifs qui maintiennent leur intérêt et un haut degré d'implication, qu'elles ne craignent pas de redoubler d'ardeur pour favoriser les occasions de réussite et qu'elles attribuent les causes de leurs échecs à un manque d'effort plutôt qu'à leur incompetence. Ces personnes croient qu'elles peuvent exercer un certain contrôle sur les obstacles qu'elles rencontrent, ce qui augmente leurs possibilités de succès tout en réduisant les risques des dommages associés au stress ou à la dépression.

Les sources du SEP

Le SEP tire ses origines de quatre sources distinctes : les expériences antérieures, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques. La synthèse de ces quatre dimensions du SEP, présentée ici, a été réalisée à partir des écrits de Bandura (1977) et de Carré (2004).

Les expériences antérieures

Cette première source du SEP est directement associée aux expériences antérieures de l'individu et au degré de maîtrise perçue lors de ces expériences; elle constitue la dimension ayant l'influence la plus importante sur le SEP de la personne parmi les quatre proposées par Bandura. Un rendement couronné de succès favorise l'augmentation du SEP alors qu'un rendement se soldant par un échec contribue à la diminution de celui-ci. Le rendement effectif de l'individu résulte de l'une ou l'autre des prémisses suivantes :

« Si j'ai connu du succès dans la situation A, je peux sans doute réussir également dans la situation B » ou « Puisque j'ai échoué dans la situation A, je vais probablement échouer encore dans la situation B ».

Les expériences vicariantes

L'apprentissage vicariant s'opère par l'observation d'un tiers perçue comme étant de compétence équivalente et s'actualise par le modelage d'une attitude ou d'un comportement, particulièrement dans le cas de situations jugées difficiles ou complexes par l'individu. Le modelage ne se limite pas à imiter les actions d'autrui, mais permet à la personne d'intégrer et de construire sa propre compréhension de l'expérience observée au-delà de l'attitude ou du comportement produits. Les postulats inhérents aux expériences vicariantes sont que « Si Untel peut le faire avec succès, je peux sûrement réussir, moi aussi » ou que « Si Untel n'a pas réussi, je n'y arriverai sans doute pas, moi non plus ».

La persuasion verbale

Cette troisième source du SEP concerne les efforts produits par autrui—à la condition que celui-ci soit jugé crédible—pour convaincre une personne, en s'appuyant sur les succès antérieurs de cette dernière, de sa capacité de réussir lors d'une situation nouvelle. Les résultats de cette intervention de source externe demeurent toutefois plus faibles que lorsque les attentes de rendement sont induites par la personne elle-même ou qu'elles proviennent d'expériences vicariantes. Les postulats qui prévalent ici sont « Si Untel prétend que je peux réussir, c'est que j'en suis probablement capable » ou bien « Puisqu'Untel me considère incapable, c'est que je le suis sans doute ».

Les états physiologiques

Cette quatrième source du SEP est, comme la précédente, considérée comme de moindre importance par Bandura. L'enthousiasme et l'excitation générés par une situation spécifique contribuent à l'adoption d'une attitude favorable envers celle-ci; l'augmentation du rythme cardiaque et la montée d'adrénaline peuvent engendrer un SEP positif qui aura tendance à se généraliser dès l'apparition éventuelle de ces émotions. Ces états physiologiques positifs entraînent le postulat que « *La situation A m'a semblé excitante et je suis très satisfait de mon rendement. Mon cœur bat plus vite rien qu'à penser à la situation B, dans laquelle j'ai hâte de plonger* ». L'anxiété et le stress, quant à eux, peuvent cependant avoir un impact défavorable sur le SEP : « *Je me sentais nerveux et craintif à l'idée de m'engager dans la situation A et celle-ci ne s'est pas bien passée. Puisque la situation B me rend également nerveux, je ferais peut-être mieux de tout laisser tomber* ».

Depuis les années 1980, un vif intérêt s'est développé pour le SEP dans la recherche auprès des enseignants qui s'opérationnalise, selon Gibson et Dembo (1984) par la croyance de l'enseignant dans sa capacité d'influencer le rendement de ses élèves. En se basant sur ce concept, plusieurs études ont porté sur les croyances qu'entretiennent les enseignants au sujet de leurs compétences professionnelles et de leur impact sur la réussite des élèves et les apprentissages qu'ils réalisent. Saklofske, Michayluk et Randhawa (1988), par exemple, ont démontré que les enseignants ayant un fort SEP présentent leurs leçons de façon plus efficace, font preuve d'une meilleure gestion de classe et interagissent verbalement auprès de leurs élèves avec plus de pertinence et de manière mieux adaptée aux besoins de ceux-ci. D'autres affirment que le sentiment d'efficacité personnelle chez l'enseignant affecte positivement son niveau d'engagement dans la profession (Coladarci, 1992), l'estime de soi de ses élèves (Cheung & Cheng, 1997), la motivation et la réussite scolaire de ceux-ci (Moore & Esselman, 1992), et l'ouverture que témoignent les enseignants à l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques (Fuchs, Fuchs, & Bishop, 1992). Aussi, l'absentéisme au travail et les risques d'épuisement seraient moins importants chez les enseignants ayant un SEP plus élevé (Brouwers & Tomic, 2000; Imants & van Zoelen, 1995). Parkay et ses collaborateurs (1986) ont quant à eux démontré que les enseignants possédant un SEP plus élevé étaient moins enclins à considérer les relations parents-enseignants comme étant une source de stress.

Bandura (1997) rappelle par ailleurs qu'un SEP élevé dans un champ de compétence spécifique détermine les choix d'un individu, tout autant que ses possibilités de suc-

cès; dès lors, un SEP élevé en tant que formateurs d'adultes incitera les conseillers pédagogiques à l'engagement et à la persévérance, ce qui favorisera leur succès professionnel et, du même coup, le développement et le maintien de leur SEP. Soulignons par ailleurs que la plupart des études qui se sont intéressées au SEP des enseignants ont été menées auprès de vastes échantillons et ont utilisé, pour la collecte des données, un questionnaire du type *Self-Efficacy Scale* (Ruble, Usher, & McGrew, 2011) ou *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Même si les CP sont 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 défis particuliers qui méritent d'être examinés. Soulignons, de surcroît, la rareté des recherches sur le SEP ayant emprunté le paradigme interprétatif permettant une analyse approfondie du phénomène à partir de l'expérience des principaux acteurs. L'originalité de notre étude se manifeste dès lors par le souci de remédier à cette lacune.

Méthodologie

Cette recherche s'est fondée sur une posture constructiviste (Avenier, 2011) et, par conséquent, a emprunté le paradigme interprétatif. Il était de notre intérêt d'examiner la problématique ciblée à travers les perceptions et les expériences de ses acteurs; c'est pourquoi, mis à part un court questionnaire permettant l'auto-évaluation, par les participants, de leur niveau de SEP, des méthodes qualitatives de collecte et d'analyse des données ont été utilisées. En outre, ces méthodes s'avèrent efficaces pour l'étude de phénomènes socialement fondés comme c'est le cas de l'objet de notre étude, soit les sources permettant le développement et le maintien du SEP chez les conseillers pédagogiques.

Constitution de l'échantillon

Le recrutement des participants s'est effectué lors d'une rencontre réunissant tous les conseillers pédagogiques à l'emploi d'un même conseil scolaire de l'Ontario; la chercheuse principale a été autorisée par le conseil à y présenter le projet de recherche de même qu'à solliciter la contribution volontaire des participants. Au cours des semaines qui ont suivi, 11 conseillers pédagogiques, soit 8 femmes et 3 hommes, ont manifesté, par courriel, leur intérêt de collaborer à l'étude. Au moment de la collecte des données,

ces derniers 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, dont 1 à 9 années ($m = 4,6$) en tant que CP. Tous les participants détenaient également au moins deux diplômes universitaires dont le baccalauréat en éducation, obligatoire pour tous les enseignants canadiens. Par ailleurs, cinq d'entre eux étaient détenteurs d'une maîtrise en éducation, ou étaient en cours de formation.

Collecte et traitement des données

La collecte des données s'est effectuée au moyen d'une entrevue semi-dirigée d'une durée de 75 à 90 minutes. Les entretiens auprès des participants ont porté, entre autres, sur leur sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes et sur les sources de celui-ci. Certaines des questions qui leur ont été posées les ont incités à témoigner d'expériences vécues : *Pouvez-vous donner l'exemple d'une situation au cours de laquelle vous vous êtes senti particulièrement efficace ? À quoi - quel facteur, quelle source - attribuez-vous votre sentiment d'efficacité dans cette situation ?* D'autres questions favorisaient l'analyse de leur expérience et visaient à connaître leurs points de vue sur ce sujet : *Avez-vous observé des différences du point de vue relationnel, contextuel ou pédagogique entre vos expériences antérieures d'enseignement aux jeunes et votre expérience actuelle d'enseignement aux adultes ?* Par ailleurs, en cours d'entrevue, les participants ont été conviés à évaluer leur niveau de SEP à partir d'une adaptation française du *Generalized Self-Efficacy Scale* de Schwarzer et Jerusalem (1995) comportant une dizaine de questions (Tableau 1). Le score sur 40 obtenu au moyen de ce questionnaire avait pour fonction d'inciter les participants à prendre conscience du niveau d'efficacité personnelle ressenti et d'effectuer une analyse réflexive à ce propos.

Les entrevues, enregistrées sur support audionumérique, ont été retranscrites intégralement et examinées à l'aide du logiciel de traitement de données qualitatives N'Vivo. Elles ont par la suite été traitées à partir de procédures d'analyse incluant le codage parallèle à l'aveugle d'énoncés significatifs, l'établissement de catégories issues du codage et la révision constante des codes ainsi établis de même que la mise en relation des différentes catégories émergentes afin de déterminer les catégories finales permettant l'interprétation des données.

Tableau 1 : Échelle générale d'efficacité personnelle

Pour chaque question, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre situation professionnelle actuelle :

Questions	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
1 J'arrive toujours à solutionner les situations difficiles si j'essaie suffisamment fort.	4	3	2	1
2 Lorsque je rencontre de l'opposition, je suis capable de trouver les moyens d'obtenir ce que je veux.	4	3	2	1
3 Il est facile pour moi de demeurer concentré(e) sur mes buts et de rencontrer mes objectifs.	4	3	2	1
4 J'ai confiance de pouvoir gérer efficacement des événements inattendus.	4	3	2	1
5 Grâce à mes ressources personnelles, je sais comment faire face à des situations imprévues.	4	3	2	1
6 Je peux résoudre la plupart des problèmes si j'y mets les efforts nécessaires.	4	3	2	1
7 J'arrive à demeurer calme devant les difficultés car j'ai confiance de pouvoir compter sur ma débrouillardise.	4	3	2	1
8 Lorsque je fais face à un problème, je peux habituellement trouver plusieurs solutions.	4	3	2	1
9 Quand je me retrouve "coincé (e)" ou en difficulté, je peux habituellement envisager une solution.	4	3	2	1
10 Je peux habituellement gérer n'importe quelle situation qui m'arrive.	4	3	2	1

Total des points (maximum 40)

Adaptation française (non validée) de la *Generalized Self-Efficacy Scale* de Schwarzer & Jerusalem (1995)

Outre la stratégie de triangulation du chercheur opérationnalisée par le codage parallèle à l'aveugle (Savoie-Zajc, 2004, p. 2), la rigueur scientifique de l'étude a également été assurée par le critère de complétude; c'est-à-dire que le nombre de catégories d'analyse a été réduit au minimum afin de favoriser la densité et la portée optimale de la trame explicative (Savoie-Zajc, 2004, p. 23). Enfin, l'utilisation de deux méthodes de collecte de données, soit l'entrevue semi-dirigée et le questionnaire, a permis l'objectivation des données, répondant ainsi au critère de confirmation externe (Savoie-Zajc, 2004, p. 29).

Résultats

Les résultats de l'analyse des données recueillies à propos des sources à partir desquelles les conseillers pédagogiques ayant participé à cette étude parviennent à développer et à maintenir leur sentiment d'efficacité personnelle seront présentés dans cette section.

Le niveau d'efficacité personnelle ressenti en tant que formateurs d'adultes

Tel qu'il le fut mentionné précédemment, le questionnaire adapté de Schwarzer et Jerusalem (1995) a fourni aux CP que nous avons rencontrés l'occasion de réfléchir à leur SEP et d'amorcer une réflexion à ce sujet. Les scores obtenus sur un total de 40 à l'aide de cet outil ont par ailleurs contribué à établir le profil des participants en regard du niveau ressenti de SEP (Tableau 2). Ils ont ainsi révélé que six des CP rencontrés percevaient leur SEP comme étant plutôt élevé (35 et +), deux manifestaient un SEP moyen (30 à 34) alors que les trois autres considéraient leur SEP comme étant plutôt faible (29 et -). Lorsque l'on compare ces résultats au nombre d'années d'expérience en tant que CP des participants, on remarque que tous ceux qui ont présenté un SEP élevé comptaient un nombre égal ou supérieur à la moyenne de 4,6 années d'expérience. Pour leur part, quatre des cinq participants présentant un SEP moyen ou plutôt faible avaient cumulé moins d'années d'expérience que cette moyenne. Une seule participante, ayant cinq années d'expérience en tant que CP, a présenté un SEP plutôt faible; lors de l'entrevue, celle-ci a expliqué qu'elle avait tendance à être sévère envers elle-même et que

si, par exemple, sa collègue de travail avait procédé à son évaluation, elle lui aurait sans doute attribué un score plus élevé d'efficacité.

Il est en outre intéressant de constater que lorsqu'on leur a demandé s'ils se sentaient plus efficaces dans leur tâche actuelle de formateurs d'adultes que dans leurs fonctions antérieures d'enseignants auprès des jeunes, cinq des six participants présentant un score élevé de SEP ont affirmé se sentir *autant* ou *plus* efficaces en tant que formateurs d'adultes alors que quatre des cinq CP présentant un score moyen ou plutôt faible ont révélé se sentir *moins* efficaces dans ce contexte.

Tableau 2 : Profil des participants et niveau du SEP

Pseudonyme	Expérience CP	Expér. en milieu scolaire (incluant CP)	Score SEP/40 Élevé (35 et +) Moyen (30 à 34) Faible (29 et -)
Antoine	1	6	31 – M
Béatrice	4	30	37 – É
Gabrielle	9	16	37 – É
Hugo	7	20	35 – É
Jade	2	25	28 – F
Justine	7	14	36 – É
Lisa	5	15	27 – F
Marion	6	11	36 – É
Maxime	2	6	26 – F
Sophie	7	12	36 – É
Zoé	1	17	34 – M
Moyenne	4,6	15,6	33/40

Les CP que nous avons rencontrés ont par ailleurs été invités à fournir des exemples de situations lors desquelles, selon eux, leur sentiment d'efficacité se manifestait. Justine, par exemple, a déclaré se sentir efficace lorsqu'elle arrive à résoudre les problèmes qu'elle rencontre, alors que Lisa a estimé que d'être une personne structurée dans son travail lui permettait de ressentir son efficacité. Gabrielle et Antoine, pour leur part,

voient leur SEP rehaussé lorsqu'ils ont l'impression d'être utiles, d'avoir apporté une réponse aux besoins qui leur ont été exprimés. Marion, quant à elle, apprécie la confiance que lui témoignent les enseignants qu'elle accompagne lorsqu'ils lui font part de leurs insécurités face à leur travail; celle-ci en tire une forme de valorisation personnelle :

[...] j'aime le fait que je peux être à l'écoute de ces gens-là et possiblement avoir un impact positif parce que s'ils me font part d'une inquiétude et que je suis capable ensuite d'en discuter avec eux et qu'on peut s'ajuster après; j'ai comme l'impression que je les aide à mieux travailler [...]

Des CP ont également parlé de l'importance d'établir des relations fructueuses avec les enseignants qu'ils accompagnent afin de développer et de maintenir leur SEP. Ils sont conscients que leur position d'anciens enseignants devenus conseillers pédagogiques les place dans un rapport professionnel délicat, mais pouvant également susciter, aux yeux des enseignants, des sentiments de confiance et de sécurité.

Les sources à partir desquelles les conseillers pédagogiques parviennent à développer et à maintenir leur SEP

Tel qu'il l'a été mentionné précédemment, quatre sources alimentent le développement du SEP d'un individu et les CP que nous avons rencontrés ont été invités à s'exprimer à ce propos. Trois sources ont émergé du discours des participants comme étant à l'origine du développement ou du maintien de leur SEP, soit les expériences antérieures, les expériences vicariantes et la persuasion verbale. Nous n'avons relevé aucun élément, lors de l'analyse des entretiens, pouvant être associé aux états physiologiques comme source potentielle du SEP chez nos répondants.

Les expériences antérieures

Plusieurs participants ont mentionné que les expériences vécues dans le passé avaient grandement contribué à rehausser leur sentiment d'efficacité personnelle. D'ailleurs, le nombre d'années passées dans la profession est, pour plusieurs d'entre eux, directement lié à leur SEP actuel en tant que formateurs d'adultes. Justine, par exemple, dit se sentir beaucoup plus efficace aujourd'hui qu'il y a sept ans, lors de ses débuts en tant que CP :

Si j'avais eu à remplir [ce questionnaire] il y a sept ans, ça ne serait pas aussi élevé parce que toutes les expériences, tous les imprévus que j'ai vécus, où j'ai dû me dépanner, bien là, c'est dans mon bagage d'expériences maintenant et aujourd'hui, ça ne me stresserait pas comme ça m'a déjà stressée. Je ne pense pas que j'aurais coté si haut il y a sept ans.

Ce témoignage corrobore les résultats de l'analyse du questionnaire qui ont été présentés précédemment, à savoir que les CP ayant un SEP élevé comptent un nombre d'années d'expérience égal ou supérieur à la moyenne de celui des participants à l'étude. Les déclarations de ces derniers apportent en outre un éclairage fort à propos sur ce phénomène; en effet, la connaissance approfondie des dossiers dont ils sont responsables de même que les compétences qu'ils ont acquises au fil des ans ont été relevées comme étant parmi les éléments les plus déterminants en ce qui a trait au niveau d'efficacité personnelle ressentie. Béatrice, lorsqu'elle a été questionnée sur les défis que posent ses relations avec les enseignants, a expliqué son niveau élevé d'efficacité de la façon suivante : *C'est certain que ce n'est pas évident, mais par contre, j'en ai tellement vu que ce n'est pas quelque chose qui me dérange. [...] Disons que j'ai fait le tour du jardin deux fois.* Parce qu'elles présentent peu de surprises, posent moins de défis et constituent des situations familières, les tâches maintes et maintes fois exécutées et pour lesquelles les CP ont développé une certaine assurance favorisent le développement et le maintien de leur SEP.

La diversité des expériences vécues par les CP au fil des ans offre également d'excellentes occasions d'amorcer des réflexions concernant leurs pratiques et leurs méthodes et de procéder dès lors à l'identification d'outils et de stratégies pouvant contribuer à augmenter leur efficacité au travail. Par exemple, un participant s'est employé à développer ses connaissances à propos des ressources disponibles en cas de situations difficiles; pour d'autres, c'est plutôt l'anticipation permettant de se préparer aux difficultés potentielles d'une situation qui constitue la stratégie privilégiée pour le développement et le maintien de leur SEP.

Des participants ont également mentionné les formations reçues comme étant des éléments importants ayant contribué au développement de leur SEP, comme en fait foi Hugo :

J'ai été exposé, dans cette job-là, à des formations données par les grands, ceux qui avaient vraiment écrit les courants, tu sais. Pis, ça a fait que je suis devenu

connaissant, voire compétent et, avec ces formations-là, quand je suis parti dans les écoles pour le partager, j'ai vu le bien que ça pouvait faire.

Les expériences vécues qui ont été couronnées de succès ont aussi favorisé l'augmentation du SEP des CP que nous avons rencontrés. Béatrice a déclaré que la confiance en elle et le sentiment d'efficacité élevé qu'elle ressent aujourd'hui s'expliquent en grande partie par les nombreuses difficultés qu'elle a su surmonter lors de ses emplois précédents d'éducatrice spécialisée, d'enseignante, de directrice d'école par intérim et d'enseignante au secteur collégial. Selon Zoé, l'échec constitue également une source de réflexion et de développement appréciable : *Oui, je suis solide, mais avant de prendre l'initiative de dire « Ok, oui, pourquoi pas ? », il a fallu que je vive des succès et que j'évalue [mes] échecs.* Les témoignages recueillis auprès des participants à l'étude ont mis en évidence le rôle crucial de la réflexion sur les expériences qu'ils ont vécues afin de favoriser l'actualisation de leur sentiment d'efficacité en tant que formateurs d'adultes.

Les expériences vicariantes

Des CP ayant collaboré à cette étude ont travaillé en étroite collaboration avec des collègues dans la réalisation de certaines tâches, notamment au plan de l'élaboration et de la présentation des formations offertes aux enseignants. Quelques-uns d'entre eux ont affirmé qu'ils privilégiaient comme stratégie d'apprentissage professionnel l'observation de collègues ou de personnes qu'ils considéraient comme étant de bons modèles. C'est notamment le cas de Jade :

J'observe beaucoup. J'observe des gens que je juge efficaces. Je tente de les copier. [...] Moi, j'ai des modèles, ici, qui sont extraordinaires et ils m'apprennent beaucoup. Je leur en suis très reconnaissante. Quand je suis en formation avec eux, c'est pas juste le message qu'ils ont à dire, je vais aussi les regarder aller.

Hugo, quant à lui, dit avoir appris et augmenté son efficacité dans son rôle de formateur d'adultes en observant les animateurs des formations auxquelles il a assisté. Le modelage des comportements, des pratiques et des attitudes de personnes jugées compétentes, particulièrement des collègues de travail, permet donc aux CP de se construire au plan professionnel et d'intégrer les façons de faire leur permettant de se sentir à leur tour plus efficaces dans leur propre pratique.

La persuasion verbale

Pour plusieurs des CP qui ont contribué à l'étude, les encouragements et les commentaires positifs de la part de leurs supérieurs hiérarchiques ont une influence déterminante sur leur SEP. Marion, par exemple, se dit privilégiée de partager une belle relation avec son superviseur et de bénéficier d'un encadrement de qualité. La confiance qu'il lui manifeste et les encouragements qu'il lui prodigue l'aident à se sentir, dit-elle, beaucoup plus efficace dans son travail.

En outre, les rétroactions données par les collègues jouent un rôle important dans le développement du SEP des participants, tout comme les commentaires positifs provenant des enseignants dont ils assurent la formation continue. Ainsi, les rétroactions obtenues grâce aux questionnaires d'évaluation distribués aux enseignants à la fin des séances de formation ont une influence non négligeable sur le niveau d'efficacité ressenti, comme en témoigne Sophie :

[...] on reçoit de la rétroaction des participants à nos formations et on les lit après chaque rencontre. [...] Alors je sais que les gens sont pas mal satisfaits et quand ils le sont moins, c'est sur des choses pas mal spécifiques. Alors, c'est facile de faire la correction ou l'ajustement.

Les CP ne se limitent pas aux rétroactions verbales ou écrites des enseignants afin de juger de leur efficacité. Plusieurs affirment se fier au langage non verbal des enseignants présents ou à l'atmosphère qui règne dans la salle pour évaluer leur efficacité lors d'une formation. Pour Justine, notamment, les attitudes et les comportements que les enseignants manifestent lui sont utiles afin de juger de sa propre efficacité : *[...] je suis quand même capable de lire les gens. Tu le vois s'il y a un malaise...puis on va trouver une solution pour ne pas qu'ils se sentent comme ça.*

Les rétroactions des collègues, des enseignants ou des superviseurs permettent également aux CP d'ajuster leur perception de leur efficacité. Sophie, par exemple, déclare que les évaluations des enseignants lui permettent d'évaluer avec plus de justesse son efficacité et de faire la part des choses entre les éléments problématiques qui relèvent de sa personne et les facteurs contextuels qui sont en cause :

Parfois, j'ai l'impression que les gens étaient amorphes et en lisant les rétroactions, ils vont expliquer pourquoi ils se sentaient comme ça et parfois, ce n'est pas du tout lié à ma personne. Ça peut être le temps de l'année, ça peut être le sujet...

Par ailleurs, que les rétroactions soient positives ou non, des CP ont affirmé qu'elles contribuaient à augmenter leur SEP puisque les commentaires reçus à la suite d'une formation, même lorsqu'ils influencent parfois leur SEP à la baisse, permettent tout de même de réguler leur pratique. À ce sujet, Maxime explique de quelle façon les expériences plus difficiles contribuent à son actualisation professionnelle :

Quand c'est positif [en parlant de l'évaluation par les enseignants], c'est vrai, on est très contents, mais si c'est négatif, eh ben, on n'est pas mécontents parce que c'est négatif. [...] Ça ne sert à rien. Ils t'ont évalué et donc c'est à toi de voir, par rapport à cette perception que les gens ont vis-à-vis de ce que tu fais, comment tu peux t'améliorer.

À moyen et à long terme, les évaluations jugées peu favorables au départ tendent à augmenter, selon les participants, leur sentiment de compétence dans des contextes précis et, éventuellement, rehaussent leur SEP en tant que formateurs d'adultes.

Discussion

Les témoignages des participants à notre recherche nous ont permis de constater le lien étroit qui existe entre le nombre d'années d'expérience dans la profession en tant que CP et le sentiment d'efficacité personnelle ressenti. Nos résultats indiquent qu'au-delà de la *qualité* des expériences professionnelles vécues, la *quantité* de même que la *diversité* de celles-ci influencent favorablement, elles aussi, le niveau de SEP. Cependant, comme en a témoigné l'une des participantes, il peut également arriver que, malgré un nombre important d'expériences positives, l'interprétation personnelle qui en résulte demeure défavorable aux yeux de l'individu, ce qui illustre de belle façon le postulat de Bandura (1977) à l'effet que le SEP ne concerne pas l'efficacité *réelle* manifestée par ce dernier, mais bien celle qu'il *croit* posséder.

Soutenir les CP débutants

Il va de soi que la compétence construite au cours des années d'exercice de la profession présente un poids considérable quant au développement et au maintien du sentiment d'efficacité personnelle des conseillers pédagogiques qui ont contribué à notre étude. Qu'en est-il cependant des conseillers débutants ou peu expérimentés ? Rappelons que les jeunes CP sont de plus en plus nombreux dans la profession et qu'ils ont fort à faire afin de tracer les limites de leurs fonctions (St-Pierre, 2005) ou d'offrir une image professionnelle qui sera jugée crédible par les enseignants auprès de qui ils interviennent, notamment les plus expérimentés (Draelants, 2007). Les CP novices requièrent un accompagnement professionnel dès leur entrée en service; pourtant, selon l'étude menée par Houle et Pratte (2007) auprès des CP du secteur collégial, plus de la moitié des répondants ont révélé avoir bénéficié d'un soutien minimal ou inexistant à leurs débuts. Soulignons que le mentorat de la part d'un collègue expérimenté demeure l'une des stratégies de soutien à l'insertion professionnelle les plus efficaces auprès du personnel enseignant duquel sont issus les CP (Ingersoll & Strong, 2011). Le mentorat présente entre autres avantages de briser l'isolement ressenti par les enseignants en début de carrière (Lamontagne, Arsenault, & Marzouk, 2008), de favoriser leur maintien en poste (Ingersoll & Kralik, 2004) et d'influencer favorablement l'estime de soi de ces derniers (Rhodes & Beneicke, 2002).

Favoriser les occasions de vivre des expériences vicariantes

Les expériences antérieures de même que la persuasion verbale constituent les sources identifiées par les participants à notre étude comme étant les plus favorables au développement et au maintien de leur SEP. Les expériences vicariantes qui, de l'avis de Bandura (1977), représentent la deuxième source en importance de SEP après les expériences antérieures, ont pourtant suscité peu de commentaires de la part des CP qui ont contribué à l'étude. En effet, seuls Lisa, Jade et Hugo se sont exprimés sur le sujet en précisant combien l'observation de « formateurs-modèles » avait été bénéfique à leur SEP. Cette source semble donc essentielle à leurs yeux, mais n'a pourtant pas été mentionnée par les huit autres participants. La raison en est simple : les CP travaillent essentiellement seuls et nombre d'entre eux se sentent isolés. En effet, comme l'ont observé Houle et Pratte (2007), il arrive fréquemment que le CP soit l'unique personne dans une organisation

donnée à être chargée d'un dossier pédagogique particulier. Les expériences vicariantes, bien qu'essentielles au développement et au maintien du SEP de l'individu, sont pourtant sous-exploitées par les CP que nous avons rencontrés. La mise en place de stratégies favorisant l'apprentissage par modelage pourrait s'avérer fructueuse; le jumelage des CP en fonction non seulement de la nature des dossiers dont ils sont responsables, mais également en tenant compte des affinités personnelles et professionnelles les rapprochant des collègues à qui ils sont jumelés en constitue un bon exemple. Les pratiques formelles, telles que les communautés d'apprentissage professionnelles et les groupes d'échanges suscitant la réflexion critique entre les CP sous la responsabilité d'une personne assurant l'animation et l'accompagnement des participants, devraient également être envisagées. En outre, et comme il le fut mentionné précédemment, l'instauration de dispositifs de mentorat auprès des CP débutants, permettant entre autres à ces derniers d'observer et de modéliser les pratiques préconisées par des CP chevronnés en matière de formation des adultes, constituerait une excellente occasion d'apprentissage vicariant.

Utiliser la rétroaction pour réguler ses pratiques

Alors qu'elle a été jugée comme étant de moindre importance par Bandura (1977), la persuasion verbale a regroupé une grande quantité de commentaires de la part de nos interviewés en raison de l'impact considérable qu'elle produit sur le développement et le maintien de leur SEP. Puisque les CP qui ont participé à l'étude ont bénéficié de peu d'occasions de vivre des expériences vicariantes, il est raisonnable de penser qu'ils compensent cette lacune par l'utilisation des rétroactions qui leurs sont adressées afin de réguler leurs pratiques. Gagnon (2010) propose une adaptation du référentiel de compétences pour les enseignants du Québec destinée aux CP; notons que deux des compétences qui y sont ciblées permettent d'assurer la régulation des pratiques, soit :

Évaluer les impacts ou retombées des situations de formation et d'accompagnement sur le développement des compétences professionnelles des enseignants et sur la réussite des élèves et Adapter ses interventions aux besoins et caractéristiques des participants lors de situations de formation ou d'accompagnement (p.n.p.).

Dès lors, les rétroactions formulées par les enseignants, les collègues ou les supérieurs alimentent le processus de régulation des pratiques en matière de formation des adultes

essentiel au développement des compétences des CP que nous avons rencontrés et favorisent, au bout du compte, le développement et le maintien de leur SEP.

Se former à la formation des adultes

La formation continue constitue une autre avenue prometteuse en ce qui concerne le développement et le maintien du SEP des conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'adultes. Selon Pineault (2010), il est tout à fait souhaitable que les CP s'inscrivent dans une posture de formation continue indispensable à l'exercice de la profession, puisqu'« [...] un professionnel de l'enseignement ne peut prétendre à la compétence qu'en adoptant lui-même la philosophie d'un apprenant » (p. 22). La formation continue des CP s'effectue dans le cadre de formations non formelles et informelles, à la condition que celles-ci soient offertes par leur conseil scolaire ou disponibles dans leur région. D'après St-Pierre (2005), c'est essentiellement lors de congrès ou de colloques professionnels, de collaborations à des activités de recherche, de projets collectifs ou par leurs lectures personnelles que les CP vivent des occasions de développement professionnel. Par conséquent, en raison de la diversité des activités de formation offertes de même que de la variété des activités d'apprentissage sélectionnées par les CP en fonction de leurs intérêts personnels, on observe une absence d'uniformisation dans le parcours de formation des CP nuisant à l'établissement d'une véritable structure professionnelle (St-Pierre, 2005). Si les CP que nous avons rencontrés se sont, pour la plupart, montrés satisfaits de la quantité et de la qualité des formations qu'ils ont reçues dans les domaines reliés à leur champ d'expertise pédagogique, ils admettent cependant avoir eu peu d'occasions de développer leurs connaissances et leurs compétences en matière d'enseignement et d'accompagnement auprès d'adultes. De telles formations, particulièrement en début de mandat en tant que CP, auraient sans doute un impact à la fois rapide et positif sur le développement de leur SEP.

Conclusion

Cet article a mis en lumière les sources à partir desquelles des conseillers pédagogiques parviennent à développer et à maintenir leur sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs d'adultes. L'analyse des données recueillies a démontré que les *expériences*

antérieures des CP les plus expérimentés présentent un impact considérable sur leur SEP, tout comme la *persuasion verbale* qui s'opérationnalise par les rétroactions qui leur sont formulées. Les *expériences vicariantes*, pourtant réputées pour leur influence favorable sur le SEP, se sont cependant avérées presque absentes de la vie professionnelle des participants, tout comme les dispositifs de soutien tels que le mentorat pour les nouveaux CP, le jumelage entre collègues expérimentés ou les communautés formelles d'apprentissage ou de discussion favorisant la réflexion sur la pratique. Les propos des participants ont également fait valoir l'importance des formations qui leur sont offertes dans leur champ de compétences professionnelles sur leur SEP en tant que formateurs d'adultes.

Références

- Association nationale des conseillers pédagogiques. (2011). *Guide des conseillers pédagogiques de circonscription*. Repéré à http://webtice.ac-guyane.fr/cafipemf/IMG/pdf/pdf_guide_du_cpc_complet.pdf
- 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. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs* (5, Hors série), 9-50.
- Cheung, W. M., & Cheng, Y. C. (1997, avril). *A multi-level analysis of teachers self-belief and behavior, and student educational outcomes*. Communication présentée à l'American Educational Research Association, Chicago.

- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323–337.
- Deaudelin, C., Brodeur, M., & Bru, M. (2005). Conclusion : un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 177–185.
- 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. *Carrièreologie*, 8(3-4), 519–543.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86(2), 70–84.
- Gagnon, B. (2010). Le conseiller pédagogique, un partenaire pour vivre les changements en éducation au Québec. *Vie Pédagogique*, 153. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/153/index.asp?page=dossierA_1
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Houle, H., & Pratte, M. (2003). Les conseillères et les conseillers pédagogiques. Qui sont-ils ? Que font-ils ? *Pédagogie collégiale*, 17(2), 20–26.
- Houle, H., & Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Rapport de recherche subventionnée par le regroupement des collèges PERFORMA. Québec : Cégep de Ste-Foy.
- Imants, J., & van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organization*, 15(1), 77–86.
- Ingersoll, R. M., & Kralik, J. M. (2004). The impact of mentoring on teacher retention: What the research says. Repéré à <http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.pdf>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.

- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 3–47.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner* (6e éd.). San Diego, CA: Elsevier.
- Lamontagne, M., Arsenault, C., & Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (Éds), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 187–203). Québec, QC : Les Presses de l'université Laval.
- Leclerc, M., & Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 189–206.
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs* (5, Hors série), 59–90.
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Éds), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 169–181). Bruxelles, Belgique : Groupe De Boeck s.a.
- Lussier, O., Bessette, S., & Laprise, M.-H. (2009). L'évolution du rôle de conseiller pédagogique à la recherche. *Pédagogie collégiale*, 22(4), 14–18.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide* (3e éd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Communication présentée l'American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Multon, K.D., Brown, S.D., & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes : A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30–38.

- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une « organisation apprenante » ? De l'utopie à la réalité ! *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 111–128.
- Parkay, F. W., Olejnik, S. & Proller, N. (1986, Avril). *A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress*. Communication présentée à l'American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- 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.
- Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123–138.
- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-Service Education*, 28(2), 297–310.
- Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67–74.
- Saklofske, D.H., Michayluk, J.O., & Randhawa, B.S. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors, *Psychological Report*, 63, 407–414.
- Savoie-Zajc, L. (2004). Triangulation (technique de validation par). Dans A. Mucchielli (Éd), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 289–290). Paris, France : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2010, Mai). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage. *Éducation et formation*, e-293, 9–20.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. Dans J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Éds), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Shell, D.F., Murphy, C.C., & Bruning, R.H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology, 81*, 91–100.
- St-Pierre, L. (2005). *Les conseillères et les conseillers pédagogiques du collégial. Origine et évolution de la fonction*, rapport de recherche documentaire. Sherbrooke, Québec : Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les milieux et les professions d'interactions humaines* (2^e éd.). St-Nicolas, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Tough, A. (1979). *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning* (2^e édition). Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944–956.
- Wood, R.E., & Locke, E.A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement, 47*, 1013–1024.