

Du sentiment d'efficacité personnelle aux actes professionnels

Exemple de l'action des enseignants de collège

Sandra Safourcade



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/230>

DOI : [10.4000/rechercheformation.230](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.230)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2010

Pagination : 141-156

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Sandra Safourcade, « Du sentiment d'efficacité personnelle aux actes professionnels », *Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/230> ; DOI : [10.4000/rechercheformation.230](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.230)

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Du sentiment d'efficacité personnelle aux actes professionnels

Exemple de l'action des enseignants de collège

Sandra Safourcade

- 1 Depuis une vingtaine d'années, les travaux de recherche sur la compréhension de l'activité enseignante ont donné lieu à deux orientations. Une première vise à décrire, expliquer et comprendre comment se structure et s'organise l'activité enseignante (Bru, Pastré & Vinatier, 2007). Cette approche, souhaitant montrer les principales composantes de l'activité enseignante, a mis en avant les notions et concepts de pratiques enseignantes (Bru, 1991 ; Altet, 2002), d'activités (Pastré, 2007), d'action et d'actes (Mendel, 1998) ou de gestes professionnels (Jorro, 2002). Parallèlement, un second mouvement s'est attaché à comprendre en quoi l'activité enseignante pouvait être pertinente et efficiente (Safty, 1993 ; Anderson, 2004 ; Bressoux, 2006). Le but étant alors de produire des connaissances sur l'efficacité de l'action en étudiant les pratiques et en agissant sur elles pour les améliorer et les optimiser.
- 2 Dans les deux cas, la question de l'efficacité de l'action de l'enseignant se pose. Celle-ci peut être analysée comme l'adéquation des actions réalisées avec le but recherché (Sorel & Wittorsky, 2005), mais aussi comme l'écart existant entre les actions mises en place et le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant (Bandura, 2002).
- 3 Du côté des enseignants, l'approche du métier fondée sur une logique prescriptive de compétences et d'indicateurs d'efficacité, fait naître chez ces derniers des questions liées à l'efficacité de leurs pratiques : sont-ils de bons enseignants ? Sont-ils efficaces ? Les enseignants conduisent leur activité principalement sous le seul regard des élèves et se retrouvent souvent, seuls à évaluer le résultat de leurs actions. L'évaluation personnelle de leur efficacité devient, alors pour eux, un des moyens d'estimer la réussite de leurs pratiques.
- 4 Dans le cadre d'une recherche menée au sein du CREFI-T¹ portant sur le rôle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants dans l'organisation de leurs pratiques, nous

avons cherché à construire un pont entre deux processus : l'action de l'enseignant (Mendel, 1998) comme résultat de la traduction en actes de dimensions du métier valorisées par les enseignants, et le processus d'autoévaluation de leur efficacité personnelle (Bandura, 2002). À partir d'une approche quantitative et qualitative, nous cherchons à comprendre selon quel processus l'enseignant sélectionne des actes adaptés à ses choix et fait l'apprentissage des actes professionnels « efficaces ». L'efficacité perçue des enseignants est-elle un élément organisateur et mobilisateur de l'action enseignante ?

1. Action, acte et sentiment d'efficacité personnelle

1.1 L'action enseignante

- 5 Les travaux sur les pratiques enseignantes cherchent à définir les organisateurs des pratiques (Pastré, 2007), c'est-à-dire des configurations stables de pratiques et les processus pouvant expliquer les stabilités et les variations observées. Parmi ces processus, ceux de contextualisation définissent les différentes interactions établies entre l'environnement et les composantes des pratiques enseignantes. Au sein de ces interactions, l'implication de l'enseignant se manifeste par « l'activité cognitive qu'il déploie » (Bru, 2002, p. 70) mais celui-ci ne contrôle pas l'ensemble des processus interactifs mis en jeu. Ces variations prennent en compte le contexte d'exécution.
- 6 Le modèle de l'interaction contextualisée de Bru (1991) montre les interrelations entre deux processus distincts et autonomes : l'enseignement et l'apprentissage, considérés comme « deux sous-systèmes au sein d'un système plus large » (Marcel, 2002) ainsi que l'ensemble des relations définies entre le contexte et les deux sous-systèmes. Ce modèle met au jour également les interrelations entre les variables décrivant les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants et scolaires des élèves, et les sous-systèmes.
- 7 Dans la conduite de son activité, l'enseignant fait des choix implicites ou explicites. Dans la phase de conception de l'action, il a une perception de la situation de départ et effectue une sélection des différentes finalités et possibilités didactiques. L'activité de conception ne repose pas uniquement sur un raisonnement rationnel mais aussi sur un jugement de valeur et sur des procédures formalisées comme les routines. Dans la phase de réalisation de l'action, après avoir sélectionné sa ou ses démarches didactiques, l'enseignant est amené à traiter des informations issues de la situation d'enseignement-apprentissage (le contexte de la classe, ses caractéristiques personnelles et professionnelles, celles des élèves, etc.) puis à prendre des décisions relatives à la planification de son activité, à l'activation de ressources, de routines qui se traduiront en comportements. Ces processus de sélection des possibilités et des démarches didactiques sont fortement prédictifs du déroulement de l'action éducative (Charlier, 1989). Dans la phase de conception de l'action didactique, l'enseignant peut encore hésiter sur ses choix et les modifier. La phase de réalisation de l'action didactique est une phase de détermination qui va cependant laisser place à l'improvisation, à la mobilisation de routines et ôter toute rigidité du système enseignement- apprentissage.

1.2 L'acte au cœur de l'action

- 8 Mendel (1998) distingue la notion d'acte de celle d'action et définit l'action en lien avec la notion d'acte : « L'action est ce qui se passe "dans la tête" du sujet aussi bien à propos de l'acte encore en projet que de la continuation de ce projet durant l'acte ou bien à propos de l'acte une fois advenu » (p. 8). L'acte, « c'est l'interactivité du sujet et d'une réalité qui lui est étrangère — autrui, la société, la nature ; il reste à ce titre un impensé majeur de notre culture » (*ibid.*). Cette définition met en exergue les deux facteurs agissants de l'acte : la réalité et le sujet. L'acte va permettre au sujet de dépasser le stade de projet. Ce dernier va concrétiser et réaliser dans la réalité une volonté prédéterminée dans le temps, que Mendel appelle « pré acte ». Selon les théories de l'action, l'acte représente l'action *in situ* ou la pratique située. Il s'agit « d'actions détaillées » (Mendel, 1998, p. 182). Le « pré acte » est alors constitué de « l'ensemble des opérations intellectuelles, conscientes, cognitives, réflexives, discursives, qui représentent autant de ressources mises en œuvre avant l'engagement du sujet dans l'acte » (*ibid.*). La « phase post acte » est constituée d'opérations intellectuelles différentes telles que « reconstruction, évaluation, appréciation de l'efficacité, compte rendu, retour d'expérience (RE), analyse après coup, jugement rétroactif, etc. » (*ibid.*).
- 9 Selon Mendel, les théories de l'action s'intéressent au « pré » et au « post acte » mais abordent peu l'acte pendant sa réalisation. L'action, bien qu'accompagnant l'acte et se poursuivant dans l'acte, se situe surtout au niveau du « pré » et du « post acte ». L'auteur nomme l'acte en cours le « per acte ». L'acte représente le faire, c'est-à-dire « un mode de pensée avec participation corporelle explicite » (*ibid.*, p. 325). C'est avec son corps, des gestes, des comportements tirés de son expérience et de sa formation que l'individu va se heurter à une réalité.

1.3 Le sentiment d'efficacité personnelle comme processus cognitif de l'action

- 10 La théorie de Mendel permet de décrire les processus de constitution de l'action du professionnel. Au cœur de ce dispositif, l'évaluation, la volition et la valorisation jouent un rôle important. Le sentiment d'efficacité personnelle est-il également un élément déterminant du processus cognitif de l'action ?
- 11 L'efficacité personnelle perçue « concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2002, p. 12). La croyance en ses capacités, qu'elles soient physiques, intellectuelles ou affectives, conduit à l'idée du sentiment d'efficacité personnelle², définie selon l'approche psycho et sociocognitive de Bandura. La croyance en son efficacité est selon lui, le plus important des mécanismes constitutifs de l'influence qu'exerce un individu sur son propre fonctionnement et sur son environnement. Lorsqu'une personne pense que ses actes peuvent produire les effets qu'elle recherche, cette dernière sera plus facilement incitée à agir et cela va influencer ses choix. Les croyances en sa propre efficacité exercent de l'influence sur la motivation, sur les processus cognitifs et comportementaux, et sur les états émotionnels. Selon Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle se construit au travers de quatre sources : les expériences actives de maîtrise reposant sur les succès et les échecs des expériences des

individus, et donnant des indications en termes de capacités, les expériences vicariantes basées sur l'apprentissage de l'observation des actions effectuées par d'autres personnes, la persuasion verbale et enfin, l'état physiologique et émotionnel. Chacune de ces sources n'agit pas directement sur l'évaluation des capacités personnelles car il existe un décalage entre l'information provenant de ces sources et celle qui va être sélectionnée et traitée par les personnes dans la perception de leur efficacité personnelle. Chaque source d'information transmise est constituée d'indicateurs d'efficacité. La première fonction concerne « les types d'information auxquels les personnes prêtent attention et qu'elles utilisent comme indicateurs d'efficacité personnelle » (*ibid.*, p.124). Les individus sélectionnent donc des indicateurs d'efficacité à partir desquels s'opère l'évaluation des capacités personnelles. La seconde fonction, au moyen de règles d'association et d'une activité d'interprétation, garantit l'intégration de l'information. Au final, l'évaluation de l'efficacité personnelle comprend la sélection, l'interprétation et l'intégration de l'information sur l'efficacité.

- 12 Les pensées autoréflexives agissent sur le fonctionnement psychologique des individus et régissent l'action, la motivation et l'affect (Bandura, 2002). Au sein des capacités autoréflexives, le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle majeur. Les effets des croyances d'efficacité sur le comportement se situent à plusieurs niveaux. En amont, l'effet agit sur l'intention du comportement. Durant son déroulement, l'effet opère sur l'autorégulation de ce dernier. En aval, il agit sur la décision de maintien ou de changement de ce dernier.
- 13 Il existe un lien entre les croyances d'efficacité et les actions : agir à partir d'une évaluation pertinente ou erronée de ses capacités personnelles peut entraîner une perspective de succès ou affecter le psychisme.

1.4 L'efficacité personnelle perçue est-elle un organisateur de l'action ?

- 14 La recherche support de l'article étudie le double processus sous-tendant l'action de l'enseignant. D'une part, l'enseignant interagit avec l'environnement en y sélectionnant des ressources qu'il valorise dans l'objectif d'agir. Au cœur de la phase de conception de l'action, l'enseignant valorise et choisit des ressources permettant la décision didactique. Bru (1991) montre que ces choix peuvent être implicites ou explicites sans qu'on sache toujours comment ils s'opèrent. Le sentiment d'efficacité personnelle est-il un élément moteur de cette valorisation de ressources ? D'autre part, l'enseignant sélectionne dans son contexte d'action des indicateurs d'efficacité agissant comme des signes d'efficacité et influençant son action. Par quel processus l'enseignant réalise-t-il l'autoévaluation de ses actes « efficaces » ? Le traitement cognitif de l'information d'efficacité permet-il à l'individu de repérer dans une situation les éléments lui paraissant significatifs pour mesurer son efficacité ?
- 15 Au travers de ce double processus, nous souhaitons donc savoir si l'efficacité perçue des enseignants est un élément organisateur et mobilisateur de l'action enseignante.

2. Protocole de recherche et traitement des données

2.1 Les deux échantillons

- 16 Un échantillon d'enquête est constitué de cent six enseignants. Et un échantillon d'observation, extrait de l'échantillon d'enquête, est formé de vingt-trois enseignants volontaires, ayant participé aux séances d'observations filmées en classe et aux entretiens d'auto-confrontation.
- 17 Le test d'homogénéité des deux populations révèle que leurs caractéristiques sont similaires. Le public interrogé est essentiellement féminin, d'âge moyen avec un niveau d'étude élevé. Il rencontre peu de difficultés avec leurs élèves, leurs collègues ou l'institution et ne fait pas de formation continue.
- 18 L'analyse de ces échantillons se centre sur trois points. Le premier point est l'influence du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants sur les dimensions professionnelles qu'ils valorisent dans la conduite de leur activité. Les dimensions valorisées sont considérées par les enseignants comme importantes pour la conduite des situations d'enseignement apprentissage. Ces dernières ont été définies lors d'une enquête exploratoire. Ces dimensions sont les composantes principales d'une analyse factorielle des items décrivant l'activité enseignante relative aux missions prescrites du métier d'enseignant (motivation pour le métier, transmission de la discipline, etc.). Ensuite, c'est l'influence du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants sur le type d'actes produits qui est étudié, et enfin, les indicateurs d'efficacité de l'action enseignante.

2.2 La relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les dimensions valorisées

- 19 La mesure du sentiment d'efficacité personnelle s'effectue au moyen d'un questionnaire constitué de onze items abordant les croyances d'efficacité personnelle relatives à seize dimensions déterminées comme importantes par les enseignants de collège pour la conduite de leur activité³. La relation entre les variables « sentiment d'efficacité personnelle et dimensions valorisées » est étudiée par application d'un test statistique de type « chi2 »⁴.

2.3 La relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les actes produits en situation de classe

L'observation des actes professionnels

- 20 Un dictionnaire d'actes a été construit selon une liste d'actes relevant d'observables qui traduisent les dimensions professionnelles valorisées par les enseignants⁵. Certains de ces actes sont des attitudes et d'autres, des comportements de l'enseignant en situation de classe. Par exemple, la dimension « faire que tout le monde puisse s'exprimer » qui avait été valorisée par les enseignants est traduite en trois actes « observables » : faire circuler la parole en classe, interroger les élèves qui ne parlent pas et poser la question à toute la classe.

- 21 Les enseignants sont filmés lors d'une séance de classe. Un tableau à double entrée dont les lignes représentent les actes définis dans le dictionnaire d'actes et les colonnes, le séquençage d'une séance de quarante-cinq minutes en périodes de trois minutes (temps suffisant à l'observateur pour prélever les informations), permet à l'observateur de relever sur les vidéos des observables qu'il affecte aux actes prédéterminés. Les pratiques sont identifiées par une quantification des actes observés⁶.

Les entretiens d'auto-confrontation

- 22 Lors de ces entretiens, les enseignants visionnent dans un premier temps les séquences et valident les relevés d'actes individuels effectués lors des observations vidéoscopées. Ils favorisent ainsi une meilleure traduction des actes en explicitant le sens visé. Ensuite, ils choisissent les actes à propos desquels ils se perçoivent, ou non, efficaces et en explicitent les raisons.

3. Les résultats

3.1 L'influence du sentiment d'efficacité personnelle sur les dimensions valorisées

- 23 L'étude de la relation statistique entre le type de dimensions valorisées par les enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle (tableau 1 en annexe 1)⁷ établit une cohérence entre le niveau d'importance accordé aux dimensions et la force du sentiment d'auto-efficacité. Par exemple, les enseignants qui ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé valorisent fortement les dimensions « motivation pour le métier » ou « transmission de la discipline ». Les enseignants qui ont un sentiment d'efficacité moins élevé ne valorisent pas les dimensions « autorité participative » ou « empathie envers les élèves ».
- 24 Donc, lorsque les enseignants valorisent fortement une dimension professionnelle, ils ont une efficacité personnelle perçue élevée. Lorsqu'ils ne valorisent pas fortement une dimension, ce sentiment est moins élevé.
- 25 Il existe alors une cohérence entre :
- ce qui est important pour un enseignant et ce sur quoi il s'estime efficace ;
 - ce qui est moins important pour l'enseignant et ce sur quoi il se sent moins efficace.

3.2 L'influence du sentiment d'efficacité personnelle sur les actes effectués

- 26 L'étude des relations statistiques (tableaux 2 et 3 en annexe 2) entre les variables « actes et niveau du sentiment d'efficacité personnelle » est révélatrice. D'une part, le niveau du sentiment d'efficacité évolue en sens inverse de la fréquence des actes liés aux conditions de l'enseignement : plus les enseignants produisent des actes portant sur les conditions d'enseignement (contextualiser, apporter du vocabulaire spécifique, créer différents niveaux d'acquisition), plus leur sentiment d'efficacité diminue. Ces actes prennent en compte les élèves au niveau individuel et collectif (les inciter à aller plus loin, les reprendre, faire circuler la parole en se préoccupant de leurs apprentissages, les évaluer, leur montrer le plaisir d'apprendre)⁸.

- 27 D'autre part, le niveau du sentiment d'efficacité personnelle évolue dans le même sens que la fréquence de mobilisation des actes se rapportant au contenu d'enseignement : plus les enseignants produisent des actes portant sur le contenu d'enseignement (donner du sens au contenu, centrer les interventions sur le contenu, valoriser le cours, interroger les élèves pour s'assurer de la bonne transmission du cours), plus leur sentiment d'efficacité augmente.

3.3 Les indicateurs d'efficacité de l'action enseignante

- 28 Les perceptions d'efficacité sont déterminées par quatre sources d'information qui n'expliquent qu'en partie, la construction du sentiment d'efficacité personnelle. Ce dernier est fortement déterminé par les pensées autoréflexives et le traitement cognitif de l'information de l'efficacité, qui reposent sur l'activation de deux fonctions par l'individu : la lecture du contexte et le prélèvement d'indicateurs d'efficacité. Le recueil des indicateurs d'efficacité met en jeu quatre types de variables : les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus d'enseignement, les variables processuelles, les variables internes de l'enseignant et enfin, celles liées aux interactions entre l'enseignant et l'élève considéré comme sujet et apprenant.
- 29 Les deux premiers types de variables appartiennent aux variables de l'action didactique définies par Bru (1991). Les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus sont définies par la sélection et l'organisation des contenus, les activités relatives à ces derniers et l'opérationnalisation des objectifs (l'enseignant contextualise, établit des méthodes de progression séquencées, etc.). Les variables processuelles regroupent la dynamique de l'activité scolaire, la répartition des initiatives entre enseignant et apprenants, les registres de la communication et les modalités d'évaluation (sélection des moments opportuns, lien entre contenu du cours et les prérequis, modulation du cours en fonction du contexte, etc.).
- 30 Les variables internes de l'enseignant sont définies par ses caractéristiques personnelles, ses habitudes, ses désirs, ses volontés, ses passions, sa personnalité ou ses capacités.
- 31 Les variables liées au sujet apprenant mettent en exergue les interactions entre les apprenants et l'enseignant lorsque ce dernier prend en compte l'élève comme sujet et apprenant (l'enseignant favorise chez l'élève la construction de démarches autonomes dans l'acquisition de certaines connaissances, donne des repères aux élèves, observe les élèves, prend appui sur leur environnement culturel).

4. Interprétation des résultats

- 32 Les résultats établissent un lien clair entre les dimensions professionnelles valorisées par les enseignants, les actes professionnels réalisés et leur sentiment d'efficacité. Mais à ce stade, le lien de cause à effet nécessite d'être approfondi. Est-ce le sentiment d'efficacité de l'enseignant qui guide l'action ou le résultat de l'action qui construit son sentiment d'efficacité. Il semble alors nécessaire d'explorer l'interdépendance de la relation. L'action enseignante dépendrait du sentiment d'efficacité sur lequel elle agit.
- 33 La prise en compte des facteurs cognitifs comme les représentations (Mias, 2000) ou le traitement de l'information (Charlier, 1989) et de leur relation avec les conduites enseignantes est un fait d'actualité en sciences humaines. Cette recherche amène un

élément nouveau dans la détermination des dimensions cognitives venant expliquer la variabilité didactique (Bru, 1991). D'une part, elle met en avant l'existence d'un nouveau processus cognitif, le sentiment d'efficacité personnelle comme organisateur des pratiques, mais elle permet également de dépasser l'approche « exclusivement mentaliste » (*ibid.*) et descriptive, et d'avancer sur l'explication des conduites. Le sentiment d'efficacité des enseignants agit sur le type d'actes produits, qui eux-mêmes relèvent du contenu à enseigner ou des conditions d'enseignement.

- 34 Au regard des résultats, le sentiment d'efficacité personnelle agit sur trois niveaux de l'action : celui de la valorisation des dimensions, celui de la perception de l'action, et enfin, celui de la décision et de la sélection des actes. Les choix qui vont être opérés par les enseignants s'inscrivent dans un processus de traitement de l'information et de décision. Le sentiment d'efficacité va venir influencer les différentes phases de ce processus.

4.1 Le niveau de valorisation des dimensions

- 35 Parmi les nombreuses variables didactiques et pédagogiques en jeu dans la phase de conception de l'action (phase « pré active »), l'enseignant va valoriser un certain nombre de dimensions qu'il considère comme importantes pour la conduite de son activité. Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant explique alors, en partie, les choix effectués. Les enseignants vont valoriser les dimensions pour lesquelles ils se sentent efficaces. L'efficacité perçue de l'enseignant sur certaines dimensions permet de repérer et de sélectionner les types de dimensions et donc, d'induire une réduction de la variabilité potentielle (Bru, 1991). Au cours de ce processus subjectif, l'enseignant construit et repère ces dimensions en prenant en compte le sentiment qu'il a de son efficacité sur celles-ci. Dans cette phase intentionnelle, l'enseignant doit réduire ses choix pour pouvoir agir. Bandura (2002) montre que le sentiment d'efficacité personnelle agit sur le niveau intentionnel de l'action.

4.2 Le niveau de perception de l'efficacité

- 36 Après avoir valorisé et repéré certaines dimensions, l'enseignant les « mémorise » pour construire son contexte d'action et ses actions. Confronté au réel de la situation, l'enseignant va faire le choix de mettre en actes les seules dimensions pour lesquelles il perçoit une efficacité élevée. L'enquête montre que lorsque les enseignants se sentent efficaces, ils produisent des actes liés aux contenus d'enseignement. Cette perception de leur efficacité est plus faible pour les actes relatifs aux conditions d'enseignement. Cette dernière agit donc de façon différenciée compte tenu des polarisations didactiques, disciplinaires, pédagogiques et relationnelles.
- 37 Les résultats sur les indicateurs d'efficacité montrent le rôle des variables internes à l'enseignant dans la perception de l'efficacité de son action. Au-delà des variables didactiques et pédagogiques, les caractéristiques personnelles de l'enseignant favorisent la perception personnelle de l'efficacité de ses conduites.

4.3 Le niveau de sélection des actes

- 38 L'efficacité perçue des enseignants sur des dimensions du métier qu'ils valorisent n'entraîne pas automatiquement une effectuation des actes associés. Cela s'explique en partie par les effets des facteurs contextuels venant influencer l'action et ses variations (Bru, 1991 ; Marcel, 2002). L'enseignant peut alors se trouver dans l'impossibilité, compte tenu du contexte, de mettre en place des actes sur lesquels il se sent efficace.
- 39 L'engagement dans l'action est ici, également questionné (Mias, 2005). Il se peut que l'enseignant tout en étant convaincu de l'importance d'une telle action doute de ses capacités au moment d'agir (Kent & Gibbons, 1987).
- 40 Selon Mendel (1998), l'acte pendant sa réalisation (le « per acte ») est bien le résultat d'un processus interactif et objectif entre le sujet et la réalité. En situation de « faire », l'enseignant va actualiser ses choix dans une réalité au temps *t* de la classe.
- 41 Parmi le nombre important d'actes possibles, l'enseignant ne va sélectionner que les actes pour lesquels il se sent efficace. Le sentiment d'efficacité personnelle agit, ici, sur le processus de décision. Parmi les sources qui favorisent la construction du sentiment d'efficacité personnelle, les expériences actives de maîtrise, qui reposent sur les succès et les échecs des expériences, donnent aux individus des indications en termes de capacités et sont reconnues pour être « la source la plus influente d'information sur l'efficacité » (Bandura, 2002, p. 125). Quand il s'agit alors de mettre en œuvre des actes liés aux contenus, les enseignants se sentent efficaces parce qu'ils sont issus d'une formation disciplinaire et ont une professionnalité les conduisant à se centrer sur les contenus (Bourdoncle & Demailly, 1998).
- 42 *A contrario*, lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des actes centrés sur la relation aux élèves, l'enseignant est plus hésitant car il risque de faire face à des situations nouvelles pour lesquelles il ne peut s'appuyer sur son vécu et sur son retour d'expérience en classe, voire sur sa formation.
- 43 Ces situations peuvent également exposer l'enseignant à des états émotionnels et ce dernier peut redouter la dimension affective de la relation pédagogique. L'hétérogénéité des élèves, l'échec scolaire, la gestion d'élèves adolescents rendent les relations parfois difficiles avec certains élèves et conduisent des enseignants à moins s'impliquer dans cette dimension du métier.

5. Perspectives pour la formation des enseignants

- 44 Les résultats de cette recherche pourraient être utilisés comme perspective pour la formation et la professionnalisation des enseignants. En utilisant le concept de sentiment d'efficacité personnelle comme outil pour décrire et expliquer les conduites des enseignants, la formation pourrait favoriser une réflexion sur la mobilisation du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant dans son activité. Le sentiment d'efficacité personnelle s'appuie sur un processus de lecture de l'activité qui, au travers des indicateurs d'efficacité, renforce les pratiques ou modifie le passage entre ressources valorisées et actes produits. Le repérage des indicateurs d'efficacité de son action favorise une meilleure compréhension des éléments déterminant les choix et des processus subjectifs de la construction de l'acte.

- 45 La formation vise alors à développer la pratique autoréflexive et à favoriser chez les enseignants :
- 46 L'introduction des pratiques réflexives est au cœur des objectifs affirmés de la formation. (Guillaumin, Pesce & Denoyel, 2009). De nombreux auteurs (Paquay & Sirota, 2001 ; Perrenoud, 2001) situent même le concept de réflexivité au centre du processus de formation des enseignants revendiquée comme une caractéristique forte de leur identité professionnelle. L'analyse des pratiques est un dispositif de formation fondé sur une mise à distance, une autoanalyse de l'action (Brookfield, 1995). Au-delà d'un tel dispositif, la perspective d'aborder le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en formation favoriserait chez ces derniers un véritable travail d'« auto-perception » de leur efficacité.

Conclusion

- 47 Au cœur du développement professionnel (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Jorro, 2002), le sentiment d'efficacité personnelle joue avec l'expérience un rôle essentiel dans le repérage, la valorisation des dimensions et la sélection d'actes professionnels. Le sentiment d'efficacité est un facteur interne à l'individu ayant une forte valeur prédictive sur les comportements humains (Bandura, 2002). Anticiper l'action, mettre en œuvre des plans d'action, analyser le contexte et utiliser la pensée réflexive sont des postures proactives permettant aux individus d'être les producteurs de leur environnement (*ibid.*).
- 48 L'efficacité personnelle perçue est donc un organisateur de l'action car elle permet d'expliquer les régularités et les variations observées dans les pratiques. Au cours de son action, l'enseignant conduit deux processus complémentaires, objectifs et subjectifs. Un processus de construction des actes professionnels est élaboré à partir d'un repérage des ressources disponibles et valorisées. L'enseignant professionnel organise son action à partir d'un processus objectif de valorisation et de choix des ressources appropriées. Et un processus d'évaluation de la pertinence de ses actes dans le contexte est construit au travers de l'efficacité estimée de ses actions. L'enseignant professionnel gère donc un processus subjectif d'autoévaluation parallèlement à la production de ses actes.

Annexes

Annexe I : Relations statistiques « Dimensions professionnelles valorisées – Sentiment d'efficacité personnelle »*

Dimensions professionnelles	Couples dimensions valorisées – sentiment d'efficacité personnelle	Effectifs (%)	P-value/valeur du chi2
D1 Dynamisation de l'activité des élèves	(2 ; 2)	68**	0.028/4.846
D2 Empathie envers les élèves	(2 ; 2)	71	0.026/4.963

D3 L'enseignant comme personne référente pour l'élève	(2 ; 2)	59	0.04/8.379
D4 Motivation pour le métier d'enseignant	(2 ; 2)	80	0.006/7.604
D7 Transmission de la discipline	(2 ; 2)	69.9	0.039/4.242
D8 Techniques pédagogiques	(2 ; 2)	58.8	0.036/4.416
D9 Connaissance des rôles pédagogiques	(2 ; 2)	66.7	0.013
D10 Action sur la motivation des élèves	(2 ; 2)	73.5	0.053/3.746
D11 Prise en compte du sujet élève	(2 ; 2)	83.3	0.025/5.050
D12 Gestion des conditions de la relation aux élèves	(2 ; 2)	77	0.002/9.937
D13 Autorité participative	(2 ; 2)	87	0.000/28.811
D16 Responsabilité envers l'institution	(2 ; 2)	86	0.000/12.824

Tableau 1 : Relations statistiques significatives entre les variables dimensions professionnelles et le niveau du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Annexe II : Relations statistiques « Actes professionnels – Sentiment d'efficacité personnelle »*

Actes professionnels	Couple acte – sentiment d'efficacité personnelle	Fréquence (%)	P-value/test du chi2
Pousser les élèves de façon positive à aller plus loin	(1 ; 2)	96	0.000/23
Contextualiser	(1 ; 2)	96	0.000/23

Créer des situations favorisant les différents niveaux de maîtrise à atteindre	(1 ; 2) (2 ; 1)	87 4	0.008/6.970
Relancer l'écoute des élèves de manière verbale	(1 ; 2) (2 ; 1)	83 4	0.026/4.996
Montrer le plaisir d'étudier la discipline	(1 ; 2) (2 ; 1)	83 4	0.026/4.996
Reprendre les élèves sur l'expression orale et écrite	(1 ; 2)	83	0.026/4.966
Faire circuler la parole dans la classe	(1 ; 2)	83	0.026/4.066
Évaluation formative et sommative dans le niveau de l'erreur	(1 ; 2)	83	0.026/4.966

Tableau 2 : Relations statistiques significatives entre les variables actes « conditions d'enseignement » et le niveau du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

* Pour chacune des relations, nous relevons dans le tableau de contingence les cellules pour lesquelles les valeurs des p-values sont inférieures à 0.05 et les couples de variables « fréquence de mobilisation des actes-niveau du sentiment d'efficacité personnelle ». Les variables ayant été préalablement recodées en deux modalités, les couples possibles sont : (1 ; 1) correspondant à une faible mobilisation de l'acte et à un sentiment d'auto-efficacité faible. (1 ; 2) correspondant à une faible mobilisation de l'acte et à un sentiment d'auto-efficacité élevé. (2 ; 1) correspondant à une forte mobilisation de l'acte et à un sentiment d'auto-efficacité faible. (2 ; 2) correspondant à une forte mobilisation de l'acte et à un sentiment d'auto-efficacité élevé.

Actes professionnels	Couple acte – sentiment d'efficacité personnelle	Fréquence (%)	P-value/test du chi2
Centrer les interventions sur le contenu	(1 ; 1) (2 ; 2)	4 83	0.026/4.996
Interroger les élèves sur certains aspects pour s'assurer qu'ils ont bien été transmis	(2 ; 2)	48	0.015/5.966
Valorisation de certains aspects du cours pour assurer leur transmission	(2 ; 2)	24	0.055/3.697
Donner du sens à l'activité	(2 ; 2)	22	0.085/2.962

Tableau 3 : Relations statistiques significatives entre les variables actes « contenu d'enseignement » et le niveau du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 85-93.
- ANDERSON L. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris : UNESCO.
- BANDURA A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : De Boeck, 2002.
- BOURDONCLE R. & DEMAILLY L. (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BRESSOUX P. (2006). « Histoire et perspectives des recherches sur l'effet-maître », in G. Figari & L. Mottier Lopez, *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie*, Paris : L'Harmattan, p. 59-66.
- BROOKFIELD S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*, San Francisco : Jossey-Bass.
- BRU M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse : Éditions universitaires du sud.
- BRU M. (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 63-73.
- BRU M., PASTRÉ P. & VINATIER I. (2007). « Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées », *Recherche & Formation*, n° 56.
- CHARLIER É. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, Bruxelles : De Boeck.
- DOWNING J. & FIJALKOW J. (1984). *Lire et raisonner*, Toulouse : Privat
- FLANDERS N.A. (1976). « Analyse de l'interaction et formation », in A. Morriison & D. McIntyre (dir.), *Psychologie sociale de l'enseignement*, Paris : Dunod, p. 57-59.
- GUILLAUMIN C., PESCE S. & DENOYEL N. (2009). *Pratiques réflexives en formation*, Paris : L'Harmattan.
- JORRO A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris : ESF.
- KENT G. & GIBBONS R. (1987). « Self-efficacy and the control of anxious cognitions », *Behav Ther Exp Psy*, n° 18, p. 33-40.
- MARCEL J.-F. (2002). « Le concept de conceptualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 103-113.
- MIAS C. (2000). « Les prises de décision dans les groupes : exemple d'une action collective, un remembrement communal », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 4, p. 99-110.
- MIAS C. (2005). *L'implication professionnelle. Débat sur un concept transversal*, habilitation à diriger des recherches, université de Toulouse 2-Le Mirail.
- MENDEL G. (1998). *L'acte est une aventure : du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*, Paris : Éditions de la découverte.
- PAQUAY L. & SIROTA R. (2001). « Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation », *Recherche & Formation*, n° 36, p. 5-16.

PASTRÉ P. (2007). « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante », *Recherche & Formation*, n° 56, p. 81-93.

PASTRÉ P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006). « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.

PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Issy-les-Moulineaux : ESF.

SAFOURCADE S. (2009). *Rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans l'organisation des pratiques enseignantes : le cas des professeurs de collège*, thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Toulouse 2-Le Mirail.

SAFTY A. (1993). *L'enseignement efficace*, Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

SOREL M. & WITORSKYR. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris : L'Harmattan.

ANNEXES

* Pour chacune des relations, nous relevons dans le tableau de contingence les cellules pour lesquelles les valeurs des p-values sont inférieures à 0.05 et les couples de variables « niveau de valorisation des dimensions-niveau du sentiment d'efficacité personnelle ». Les variables ayant été préalablement recodées en deux modalités, les couples possibles sont : (1 ; 1) correspondant à une faible valorisation de la dimension et à un sentiment d'auto-efficacité faible ; (1 ; 2) correspondant à une faible valorisation de la dimension et à un sentiment d'auto-efficacité élevé ; (2 ; 1) correspondant à une forte valorisation de la dimension et à un sentiment d'auto-efficacité faible ; (2 ; 2) correspondant à une forte valorisation de la dimension et à un sentiment d'auto-efficacité élevé.

** « 68 % » représente le groupe d'enseignants les plus nombreux. Il s'agit des enseignants ayant les caractéristiques « J'ai un sentiment d'efficacité personnelle élevé et je valorise très fortement la dimension D1 ». Parallèlement les enseignants qui ont un sentiment d'efficacité moins élevé valorisent plus faiblement les dimensions du couple (1 ; 1). Ces enseignants sont moins nombreux dans l'absolu mais représentent une proportion relative importante.

NOTES

1. Centre de recherche en éducation, formation et insertion, de Toulouse.
2. Sous la même désignation : sentiment d'auto-efficacité, efficacité personnelle perçue.
3. Cette traduction s'appuie en partie sur les grilles de Flanders (1976), les travaux du Centre de recherche en intervention éducative (CRIE) et du CREFI-T qui travaillent sur l'observation des pratiques enseignantes.
4. La relation entre les variables « sentiment d'efficacité personnelle et les actes produits » est étudiée par application d'un test statistique de type « chi2 ». Ce test porte sur les soixante variables « actes » et les onze items mesurant le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.
5. Tableau issu du travail de thèse de Safourcade (2009).

6. Pour chacune de ces relations, les valeurs des p-values sont inférieures à 0.05 (voire 0.1 dans quelques cas).
 7. Tableau issu du travail de thèse de Safourcade (2009).
 8. Pour chacune de ces relations, les valeurs des p-values sont inférieures à 0.05 (voire 0.1 dans quelques cas).
-

RÉSUMÉS

Face aux exigences du métier, les enseignants sont contraints de modifier leurs pratiques pour lutter contre les difficultés des élèves et améliorer l'efficacité pédagogique. Au cœur de son action, l'enseignant valorise des dimensions et construit des actes professionnels. Cet article vise à montrer le rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans la sélection des dimensions valorisées et dans la production d'actes. Cette action enseignante se situe au confluent d'un processus objectif de décision et d'évaluation et d'un processus subjectif et cognitif de sélection et de valorisation.

INDEX

Mots-clés : action, efficacité, pratique pédagogique

AUTEUR

SANDRA SAFOURCADE

Université de Toulouse 2-Le Mirail, CREFI-T (Centre de recherche en éducation, formation et insertion de Toulouse)

sandra.safourcade@wanadoo.fr