



Partie thématique



Les processus subjectifs au cœur de la fabrique de la compétence : le cas du sentiment d'efficacité pédagogique

SAFOURCADE SANDRA

Docteur en sciences de l'éducation, chercheur au centre de recherche en éducation, formation et insertion de Toulouse.

ALAVA SERAPHIN

Professeur des universités à l'IUFM de Toulouse.

Résumé

Dans la conduite de son action, l'enseignant est amené à prendre des décisions, évaluer les éléments du contexte favorable, mobiliser des ressources afin d'organiser l'activité pédagogique. L'ensemble de ces choix tactiques ou stratégiques met en exergue les compétences professionnelles forgées dans et par l'action.

Au sein du collège les enseignants vivent en direct la nécessaire adaptation de leur projet pédagogique à la spécificité des élèves et à la différenciation de leurs actes. Ces enseignants, entre deux rives, ont au quotidien à la fois, à conduire leur activité, à auto évaluer celle-ci et à construire des pratiques efficaces. Dans le cadre d'une recherche sur les compétences des enseignants de collège, nous avons observé des pratiques en classe et réalisé avec les enseignants, des séances d'explicitation de leurs pratiques. Cette recherche nous permet de montrer que la compétence de l'enseignant se structure autour du sentiment d'efficacité pédagogique qu'il développe et qu'il utilise comme un organisateur essentiel de la construction de ses actes professionnels. Au cœur de la compétence se trouve un élément subjectif qui structure la croyance personnelle en l'efficacité de l'acte d'enseignement.

Mots-clés : Compétence, sentiment d'efficacité personnelle, pratiques enseignantes, actes professionnels, ressources professionnelles.

Abstract

In conducting his work, the teacher is required to make decisions, evaluate the elements of the environment, mobilize resources to organize the educational activity. All these strategic or tactical choices highlight the skills forged in action and through.

In junior high school, teachers live directly the necessity to adapt their teaching project to specific students and to differentiation of their actions. UN these teachers, from both sides have daily to both conduct their business to self evaluate it and to build successful practices. As part of a research on skills of junior high school teacher's we observed classroom practice and organized with teacher's explanation sessions of their practices. This research allows us

to show that teacher competence is structured around the sense of teaching effectiveness that develops and uses as a key organizer of the construction of such professional acts. At the heart of the competence there a subjective element that structures the personal belief in the effectiveness of the teaching acts.

Keywords: Competence, Self-efficacy, personal teaching practices, professional acts, professional resources.

Introduction

Nous assistons depuis une vingtaine d'années à un véritable intérêt porté à la notion de compétence. Qu'ils émanent des pouvoirs publics, des milieux professionnels et du champ de l'entreprise ou du milieu de la formation, cet intérêt et cette demande sociale posent le mérite d'être approchés et étudiés par le champ de la recherche. Dans ce sens, Barbier fait de la compétence « *la référence centrale de la culture de la professionnalisation.* »¹

L'école actuelle voit, selon Etienne et Lerouge, ses missions évoluer et se complexifier. Les enseignants doivent désormais répondre à des demandes sociales et institutionnelles de plus en plus exigeantes. L'identité professionnelle des enseignants est en véritable mutation.

En réponse à ces difficultés, des commissions institutionnelles et consultatives des différents acteurs de la communauté éducative tentent de redéfinir la formation et le métier d'enseignant. Les cahiers de charges ou les référentiels de compétences de Bancel, de De Robien² ou plus récemment de Pochard, abordent désormais les missions et l'activité de l'enseignant sous l'angle de compétences requises pour enseigner et mettent en exergue la professionnalité et la formation des enseignants.

Les travaux sur l'enseignement efficace d'Hubermann, de Tochon, de Safty ou d'Anderson, s'attachent à décrire les caractéristiques d'un bon enseignant ou d'un enseignant efficace. Les travaux de Mingat et de Bressoux révèlent également un effet classe et un effet maître quantifiant les effets des pratiques enseignantes sur la progression des élèves, mais l'ensemble de ces recherches nous questionnent encore sur le développement des compétences de l'enseignant.

Notre recherche vise à montrer que le sentiment de compétence de l'enseignant, au travers de son sentiment d'efficacité personnelle est prédictif de son comportement dans la conduite des situations d'enseignement apprentissage. Ce processus cognitif et subjectif contribuerait à la construction et au développement de ses compétences.

Problématique

La compétence de l'enseignant est relativement peu évaluée par rapport à celle des élèves. L'approche par compétences qui a pénétré le système éducatif avait pour visée de mettre en place une conception nouvelle de l'enseignement dans le but, entre autre, de porter l'accent sur les compétences que les élèves devaient acquérir en fin de cycle. Cette approche ne concernait pas a priori les compétences des enseignants mais elle a généré chez ces derniers, la nécessité de mettre en œuvre de nouvelles compétences et de nouvelles pratiques. Les référentiels de compétences, fondés sur des listes de connaissances et de connaissances en actes formalisées et rationalisées considèrent la compétence comme une pratique réussie, validée et standardisée et influencent également, selon Amigues, l'action enseignante.

Du côté de la recherche scientifique, les travaux sur l'efficacité de l'enseignement et l'approche processus produit visant à étudier les relations directes entre les comportements des enseignants (les processus) et les résultats des élèves (les produits) ont fortement contribué à l'amélioration des pratiques professionnelles et ont montré l'impact des pratiques de l'enseignant sur l'élévation du niveau des élèves (effet enseignant). Pour autant, ces travaux posent encore des limites en terme de validité écologique et de transférabilité.

Du côté enseignant, cette nouvelle approche d'un métier devenu complexe et fondée sur une logique prescriptive de compétences et d'indicateurs d'efficacité, fait naître des questions liées à l'efficacité de leurs pratiques ou à leur compétence et deviennent chez les enseignants de véritables préoccupations. Sont-ils de bons enseignants ? Sont-ils efficaces ? Sont-ils compétents ?

Même si les corps d'inspection ont pour mission d'apprécier l'acte pédagogique dans son contexte mais également d'assurer la qualité de l'enseignement, les enseignants sont relativement 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 la conduite de leur activité. Pour cela, ils portent un jugement personnel sur leurs capacités et développent un potentiel cognitif proche d'un « sentiment de compétence ». Ils mobilisent un processus cognitif que Bandura appelle le sentiment d'efficacité personnelle ayant une forte valeur prédictive des comportements. Reconnu comme mécanisme puissant agissant sur l'environnement de l'individu et sur son propre fonctionnement, ce processus cognitif agit, selon Bandura, sur les performances des individus.

Si nous nous intéressons aux compétences et à l'efficacité des pratiques enseignantes, il nous est nécessaire de comprendre par quel processus l'enseignant sélectionne des actes adaptés à ses choix d'action et fait l'apprentissage des actes professionnels « efficaces ». Au cœur de cette production des actes observables de l'enseignant, il existe un processus subjectif d'évaluation et de lecture de ces actes. Nous soulevons l'hypothèse que ce sentiment de compétence proche du sentiment d'efficacité personnelle agit sur les pratiques enseignantes.

Cadre conceptuel

La notion de compétence dans le système éducatif français

C'est à la fin des années 80 que le gouvernement Mauroy prend comme initiative politique la redéfinition des contenus d'enseignement afin de « *définir l'enseignement d'avenir* »³. Ces actions font partie du programme de modernisation mis en place par l'état. Le développement de la formation continue et la perte du monopole de l'école dans sa mission de transmettre les connaissances permettent aux entreprises de prendre position dans le domaine de l'éducation. L'école de son côté établit diverses relations avec le monde de l'entreprise qui lui-même, fait appel à l'Education Nationale pour la formation de ses salariés par l'intermédiaire des GRETA⁴. De l'ensemble des principes relatifs à la refonte des programmes et de la mise en place des programmes au sein de chaque cycle d'enseignement en cohérence avec des activités d'enseignement émerge un ensemble de notions dont celle de compétence. Cette dernière fait alors son apparition dans l'institution scolaire sous la forme suivante : « *le programme ne doit pas être un empilement de connaissances incompatibles par*

son ampleur avec les facultés des élèves. Il doit à chaque niveau faire la liste des compétences exigibles impliquant l'acquisition des savoirs et savoir-faire correspondants. »⁵ Dans cette optique, le programme devient un guide pour les enseignants qui doivent désormais expliciter, objectiver et justifier les contenus d'enseignement qu'ils doivent transmettre aux élèves et les objectifs visés. C'est un véritable « *retournement de perspective* »⁶ puisqu'il s'agit de « *partir d'une tâche pour interroger éventuellement la discipline susceptible de répondre à la demande* »⁷. L'école doit alors permettre aux élèves de développer leur autonomie par l'intermédiaire d'une pédagogie de projet. Le programme devient un véritable « *contrat d'enseignement* »⁸ et ce dernier vise « *à produire des compétences vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques* ». Dans ces nouvelles orientations, tout le monde semble d'accord sur la notion d'objectifs. En contrepartie, celle de compétence ne semble pas aussi évidente et nous assistons à des utilisations variées par les agents de l'institution scolaire. En outre, si la notion d'objectifs a presque fait l'unanimité dans le monde enseignant, celle de compétence, dont l'usage est plus récent, a fait preuve de certaines discordes notamment auprès de représentants institutionnels du milieu éducatif. Dans tous les cas, la notion de compétence a bien pénétré le système scolaire afin « *d'orienter les pratiques au terme d'un certain nombre d'opérations de compréhension et de traduction diverses que les différents agents de cette institution en font* »⁹.

Les composantes et les conceptions de la compétence

De quoi voulons-nous rendre compte lorsque nous parlons de la compétence ? Soit d'une « boîte à outils », ou d'un patrimoine, c'est-à-dire un ensemble de ressources que la personne possède pour pouvoir agir ? Soit d'un potentiel ou d'une capacité d'action dans une situation donnée par rapport à un but permettant à l'individu de mobiliser cet ensemble de ressources ? Soit d'une efficacité, d'une performance ou d'une capacité à agir de façon pertinente ?

Si nous remontons aux premières définitions de la compétence donnée par les ergonomes dont les travaux visent à décrire et expliquer les conduites professionnelles, Montmollin définit les compétences comme des « *ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissages nouveaux* »¹⁰. En 1991, il établira trois

composantes de la compétence : les connaissances, les savoir-faire et les méta connaissances. L'ensemble de ces trois composantes permet d'établir comment fonctionnent les choses, comment les faire fonctionner et comment gérer les connaissances acquises pendant l'expérience.

Leplat définit cinq traits caractéristiques des compétences. Ces dernières sont finalisées, apprises, organisées, abstraites et hypothétiques. Dans le but de distinguer les notions de savoir-faire, de capacités, d'habiletés, Leplat établit deux conceptions de la compétence. Une conception de type béhavioriste qui associe la compétence au contexte et à l'exécution de la tâche par un individu. Puis une conception cognitiviste, qui associe cette dernière à la stratégie, c'est-à-dire à un « *système de connaissances qui permettra d'engendrer l'activité* »¹¹.

La compétence en termes de combinaison et de mobilisation de ressources

Selon Le Boterf (1999), la compétence est « le résultat d'une combinaison pertinente entre plusieurs ressources. »¹² Toutes les ressources d'un individu ne sont pas activées en même temps mais ce dernier possède un portefeuille de ressources, qu'il utilise en fonction de ses besoins. Ce patrimoine de ressources est une condition nécessaire mais non suffisante à la compétence. Ce dernier doit pouvoir les combiner et les orchestrer afin de réaliser les activités professionnelles liées à son emploi.

La compétence en termes de capacités d'action, de potentiel d'action par rapport à un but, dans une situation donnée

Sorel et Wittorsky définissent la capacité comme une « *disposition à agir relativement transversale, au sens où les capacités sont des potentialités d'action acquises, non investies dans l'action mais disponible pour agir.* »¹³. La notion de potentiel induit ici la mise en oeuvre des capacités dans des situations différentes d'où l'idée de transversalité. Une capacité se détache alors de son contexte d'application. La compétence s'exerce lorsque ces capacités, ce potentiel d'action, sont actualisés dans une situation spécifique et finalisée, cette dernière pouvant être connue et familière pour l'individu comme tout à fait nouvelle. L'individu doit alors effectuer une lecture de la situation afin d'en saisir sa spécificité et produire un savoir agir, c'est-à-dire « *une réponse conforme à ce que la personne se représente de ce qui est*

attendu, en relation avec ce qu'elle a élaboré du problème à résoudre et de ce qu'elle a saisi de la situation particulière. »¹⁴

La compétence en termes d'utilisation efficace, de pertinence et de performance dans l'objectif d'atteindre un but

Lorsque l'individu agit, le fait-il de façon efficace, performante ? Comment ce dernier utilise-t-il au mieux son potentiel d'action ? Sorel et Witorsky abordent la compétence comme « *la réalisation efficace de l'action.* »¹⁵ Cette dernière est définie comme le fait « *d'organiser et réorganiser des stratégies, faire évoluer des procédures, aménager des environnements pour y être performant.* »¹⁶

Selon Le Boterf, un individu compétent possède un savoir agir pertinent, c'est-à-dire « *est capable de réaliser un ensemble d'activités selon certains critères souhaitables.* »¹⁷ Cela soulève le problème de la façon de rendre compte de la compétence d'un individu. Cette dernière est-elle supposée au vu des résultats de son action ? Selon Sorel et Wittorsky « *est jugé compétent celui dont la performance au regard de l'efficacité de son acte et de la qualité du résultat est apprécié comme positive.* »¹⁸ La recherche de moyens et méthodes pour apprécier la compétence soulève le problème de l'identification et de la reconnaissance des compétences en vigueur de cadres prescriptifs. Dans ce cadre, l'individu doit être confronté à un contexte et à une situation car la compétence se manifeste dans l'agir.

Le sentiment de compétence

La notion de compétence revêt des acceptations bien diverses en fonction du contexte dans lequel elle est utilisée mais elle reste la propriété personnelle d'un individu ou d'un collectif. Selon Barbier, c'est « *une construction qui fait fréquemment l'objet d'un processus de naturalisation.* »¹⁹ Cette orchestration de ressources est intrinsèquement liée à l'individu et « *suppose de la personne un sentiment de compétence qui lui permette de l'autoriser à voir, penser et agir autrement* ». Ce dernier se rapproche du sentiment d'efficacité personnelle, concept central de la théorie de l'auto efficacité de Bandura.

L'évaluation personnelle de ses capacités est alors liée au jugement que l'enseignant porte sur ses capacités, c'est-à-dire à l'efficacité qu'il perçoit de ses actions ou de ses actes.

Dans un contexte en mutation où l'individu est amené à rencontrer des situations variées et complexes, la croyance en son efficacité, la perception et l'évaluation de ses

capacités dans l'atteinte d'un but donné, peuvent s'avérer être un facteur clé favorisant l'appréhension de ces situations. 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.* »²⁰ La croyance d'efficacité est le plus important des mécanismes 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. La confiance que porte l'individu en ses capacités va être source d'influence de ses choix. Les croyances d'efficacité exercent de l'influence sur la motivation, les processus cognitifs et comportementaux et les états émotionnels.

Selon Bandura, une personne s'engage plus ou moins facilement dans un comportement en fonction du système d'attentes et, en particulier, du sentiment d'efficacité personnelle que la personne s'est construit antérieurement. Ce sentiment d'autoefficacité concerne les capacités personnelles, subjectivement perçues, qu'un individu pense pouvoir mobiliser pour programmer et réaliser des actions spécifiques en vue d'atteindre un certain résultat. Ces croyances d'efficacité personnelles ne peuvent pas suffire à expliquer, à elles seules la réussite d'une personne. Il convient également de prendre en compte ses compétences objectives. Les personnes "entreprenantes" ont un sentiment de compétence légèrement supérieur à leurs compétences réelles ce qui les pousse à vouloir se dépasser et à progresser.

Les sources du développement du sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle est un élément déterminant de la fabrique de la compétence. En effet, le sentiment et les processus cognitifs qu'il sous tend sont au cœur de la construction d'une « pensée professionnelle » et surtout d'une stratégie d'actions et de choix qui est la base de la compétence. Ces processus se construisent selon Bandura, dans des domaines spécifiques, à partir de quatre sources d'informations stimulantes :

- Les expériences actives de maîtrise reposent sur les succès et les échecs des expériences des individus et donnent des indications en terme de capacité.
- L'expérience vicariante est basée sur l'apprentissage par observation des actions effectuées par d'autres personnes.

- La persuasion verbale peut amener une personne à croire qu'elle peut réussir dans un type de tâche. Toutefois, le sentiment d'efficacité induit de cette manière est souvent faible et peu durable, surtout si ces encouragements ne sont pas suivis de réussites dans ce type de tâche.

- Les états physiologiques et émotionnels.

Chacune de ses sources n'agit pas directement sur l'évaluation des capacités personnelles. Il existe un décalage entre l'information provenant de ses sources et l'information qui va être sélectionnée et traitée par les personnes dans la perception de leur efficacité personnelle. Le traitement cognitif des informations transmises et la pensée réflexive permettent le lien entre l'information transmise et l'information sélectionnée. L'interprétation cognitive est affectée par les facteurs contextuels, sociaux et personnels.

Démarche méthodologique et traitements statistiques

La population d'enquête

Notre protocole de recherche s'effectue selon une phase exploratoire suivie d'une phase finale. Cette dernière s'opère auprès d'un échantillon d'enquête constitué de 106 enseignants de collège que nous interrogeons par questionnaire puis d'un échantillon d'observation, extrait de l'échantillon d'enquête, constitué de 23 enseignants que nous filmons puis interrogeons lors d'entretiens semi-directifs.

Les compétences valorisées par les enseignants

Nous repérons les compétences valorisées par les enseignants de collège à partir de l'identification, lors d'entretiens professionnels et exploratoires, des ressources professionnelles que ces derniers disent valoriser et mobiliser pour conduire leurs activités professionnelles. Ces ressources sont regroupées en 16 compétences professionnelles représentant les composantes principales d'une analyse factorielle. Dans le questionnaire de l'enquête confirmatoire, 106 enseignants estiment à nouveau l'importance qu'ils accordent à ces items selon une échelle de Likert.

Nous mesurons ensuite par questionnaire et selon deux échelles de type Likert, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en déterminant en premier lieu leur sentiment d'efficacité général puis leur sentiment d'efficacité spécifique. Pour la mesure du sentiment d'efficacité général, nous nous appuyons sur l'échelle de mesure, la Self Efficacy Scale²¹. Nous adaptons les 17 items mesurant les perceptions d'efficacité personnelle au contexte de l'activité enseignante au collège en général.

Pour la mesure du sentiment d'efficacité spécifique, nous élaborons une échelle de mesure de type Likert de 11 items abordant les croyances des capacités des individus relatives à des domaines spécifiques de leur activité professionnelle. Ces derniers sont liés aux compétences professionnelles valorisées par les enseignants de collège dans la première partie de l'enquête.

Les compétences observées chez les enseignants

Pour observer ces dernières, nous relevons lors de deux séances filmées (distinguées par le niveau des élèves), des actes professionnels établis d'après un référentiel d'actes traduisant en observables les compétences valorisées par les enseignants. Nous regroupons ces actes en dimensions professionnelles observées (ces dimensions sont les composantes principales de l'analyse factorielle). Nous relevons lors des d'entretiens semi directifs, le niveau d'efficacité perçue par les enseignants sur les actes effectués.

Résultats

Compétences professionnelles valorisées par les enseignants pour la conduite de leur activité professionnelle

Les seize compétences valorisées par les enseignants de collège montrent que 70% d'entre elles concernent la relation entre l'enseignant et ses élèves. Les enseignants valorisent tout aussi bien, la prise en compte des l'élève comme sujet (respect, empathie, ambition, valorisation), la motivation de ces derniers et la préoccupation de leur progression et de leur

réussite, les conditions de l'établissement d'une bonne relation avec les élèves et une relation positive des élèves au contenu. Les autres compétences concernent la relation de l'enseignant à son métier en terme de maîtrise et de goût pour la discipline et la relation à l'institution et à ses collègues.

Parmi ces seize compétences valorisées, les enseignants valorisent plus fortement les compétences professionnelles liées à l'autorité participative, la motivation pour le métier, la prise en compte du sujet élève et la responsabilité envers l'institution. Ils reconnaissent comme moins importants, la gestion de la relation aux autres enseignants, les techniques pédagogiques et l'empathie envers les élèves.

L'analyse des écarts entre compétences prescrites par l'institution et compétences professionnelles valorisées par les enseignants

Si le rapport Bancel centrait notre attention sur le rôle de manager des activités pédagogiques et de médiateur des apprentissages, les enseignants mettent plutôt en avant des compétences parfois plus traditionnelles comme la maîtrise et le goût de la discipline mais aussi et surtout, des compétences plus subjectives comme la compétence à l'empathie envers les élèves et la capacité à motiver les élèves.

Enfin et surtout les enseignants mettent en avant deux compétences très spécifiques qui relèvent de « l'être » et de la « personne » en indiquant que les compétences importantes pour agir professionnellement sont celles d'être une personne référente et de se comporter en prenant en compte l'élève en tant que sujet.

Ces deux différences sont particulièrement intéressantes, car elles mettent en exergue à la fois, la stabilité de la fonction d'enseignant au secondaire qui reste avant tout, en dépit des évolutions du métier, un professionnel de la « transmission disciplinaire ». Elles montrent également, mais non en contradiction, l'émergence d'une demande de professionnalisation de valeur humaine concernant le sujet élève et le rôle de référent de l'enseignant qui renvoie au statut même de l'acte d'enseigner vu ici sous l'angle des « *principes et des valeurs* ».

Compétences professionnelles observées chez les enseignants de collègue

Les compétences observées sont représentées par les 16 composantes principales de l'analyse factorielle (voir annexe 1) effectuée sur les actes mobilisés par les enseignants en situation de classe. Lorsque nous calculons les moyennes d'apparition des composantes principales, nous constatons que les compétences les plus souvent observées chez les enseignants concernent la gestion du contenu en rapport avec son explication, l'enseignant dans son rôle de magister, la gestion du contenu en rapport avec la relance dynamique des élèves.

Lorsque nous regroupons à nouveau ces compétences, nous voyons apparaître trois grands types de compétences observées : la gestion de l'autorité de type participative (la centration sur les règles et la responsabilisation des élèves), la conduite de l'activité de l'élève, la conduite du contenu comme soubassement de l'activité de l'enseignant.

Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

L'étude de la distribution des fréquences des items mesurant le sentiment d'efficacité personnelle révèle que les enseignants de collège interrogés ont un sentiment d'efficacité général et spécifique élevés.

Les enseignants se sentent efficaces d'un point de vue général, à ne pas renoncer et persévérer dans leurs activités. Ils sont certains d'atteindre les objectifs fixés et de s'engager dans les actions au moment opportun. Les enseignants de collège pensent être capables de s'investir pour affronter les difficultés et de faire face en général aux problèmes rencontrés au collège. Ils ont également confiance dans leur enseignement. Par contre ces derniers se sentent moins efficaces dans le fait de se lancer dans de nouvelles pratiques compliquées pour eux, de se forcer à effectuer des activités désagréables et de recommencer une activité qui a échoué.

L'étude du sentiment d'efficacité spécifique des enseignants montre que les enseignants de collège ont également un sentiment d'efficacité spécifique élevé et se sentent plus particulièrement efficaces sur l'établissement d'une bonne relation avec les élèves, la maîtrise de la discipline et l'exercice de leur responsabilité envers l'institution. Ces derniers ont un sentiment d'efficacité spécifique plus bas relativement à la mise en œuvre de processus et des techniques pédagogiques. Nous constatons donc une opposition entre les enseignants qui se sentent efficaces sur la maîtrise de la discipline et des techniques pédagogiques et les enseignants centrés sur la relation aux élèves.

Efficacité perçue des enseignants sur les compétences valorisées et sur les compétences observées

Le tableau ci-dessous établit le niveau de l'efficacité perçue par les enseignants sur les compétences valorisées et sur les compétences observées.

	Compétences valorisées	Compétences observées
<i>Sentiment d'efficacité fort</i>	Dynamisation activité des élèves Motivation pour le métier Gestion des conditions de la relation Responsabilité envers l'institution	Valorisation des élèves et du contenu Enseignant magister Explications et contenu
<i>Sentiment d'efficacité faible</i>	Mise en œuvre des processus et techniques pédagogiques	Responsabilité et autonomie des élèves Autorité de l'enseignant Stimulation des élèves

Tableau 1 : Niveau du sentiment d'efficacité personnelle sur les compétences valorisées et observées

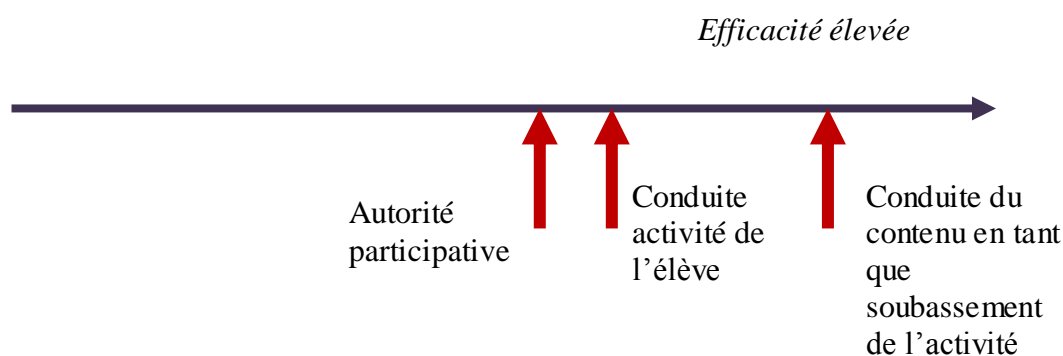


Schéma : Efficacité perçue des enseignants sur les compétences observées regroupées en trois grands domaines

Les enseignants de collège, pris par des activités pédagogiques complexes et devant gérer des situations, où l'autorité et la relation à l'élève sont déterminantes, valorisent les ressources qui prennent en compte la dimension du sujet élève et de la relation. Par contre, lorsque nous mesurons l'efficacité perçue de ces enseignants sur les compétences valorisées et observées, ce sont les éléments liés à la conduite du contenu en tant que soubassement de

l'activité pédagogique qui sont mis en avant. Il semble que si l'enseignant de collège est sensible et s'ouvre à la fonction de pédagogue, il reste persuadé d'être plus efficace, lors de la phase de réalisation de l'action dans la fonction de magister, fonction dans laquelle il intervient comme médiateur entre l'élève et le contenu.

Etude de la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les compétences valorisées chez les enseignants

L'étude de la relation entre le type de compétences valorisées par les enseignants et le sentiment d'efficacité spécifique de ces derniers (voir annexe 2 - test du chi²) établit une forte cohérence entre le niveau d'importance accordé aux compétences et la force du sentiment d'efficacité. Lorsque les enseignants ont un sentiment d'autoefficacité élevé, ils valorisent des compétences professionnelles relevant de la dynamisation de l'activité de l'élève, à la motivation de l'enseignant pour le métier, à la gestion des conditions de la relation, à l'autorité participative et à la responsabilité envers l'institution.

Etude de la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et les compétences professionnelles observées

Selon la même démarche que précédemment, les résultats du test du chi² appliqué entre les variables « sentiment d'efficacité spécifique » et les variables « actes » nous montrent que nous pouvons établir l'existence d'une relation entre la force du sentiment d'efficacité spécifique de l'enseignant et la fréquence de mobilisation des actes professionnels. Lorsque les enseignants ont un sentiment d'autoefficacité élevé, ils mobilisent fréquemment des actes relatifs au contenu d'enseignement. Lorsque les enseignants ont un sentiment d'auto efficacité moins élevé, ils mobilisent des actes relatifs aux conditions d'enseignement.

Interprétation des résultats

« L'enseignant entre deux rives »

Lorsque nous interrogeons les enseignants de collège sur les compétences qu'ils considèrent comme importantes pour la conduite des situations d'enseignement apprentissage, ces derniers valorisent très fortement la relation à l'élève et moins la relation à la discipline. Mais ces deux composantes restent, au terme de l'enquête exploratoire et de l'enquête finale, les deux composantes de l'activité enseignante considérées comme importantes. Les enseignants valorisent les compétences relationnelles et le savoir être qui leur paraissent engagés dans la relation pédagogique. Ils n'en négligent pas pour autant « *les savoirs disciplinaires nécessaires à l'accomplissement de leurs tâches.* »²². Lorsque nous observons les enseignants de collège en situation de classe, ces derniers mobilisent très souvent des actes liés au contenu disciplinaire, à sa transmission et à sa mise en œuvre.

Les enseignants, qui ne semblent pas valoriser la compétence disciplinaire au niveau du déclaratif, l'articulent de fait avec les autres dimensions de la pratique en situation de classe. Le cœur de la pratique réalisée reste la discipline mais il semble exister une évolution de l'activité enseignante au collège que nous percevons dans la valorisation des dimensions : la motivation de l'enseignant pour son métier et la relation à l'élève déterminée par la prise en compte de caractéristiques personnelles de l'élève et l'autorité participative.

Conclusion

Notre recherche confirme que le sentiment de compétence, au travers du sentiment d'auto efficacité est un processus cognitif agissant sur le processus de décision de l'enseignant dans le choix de ses actes et des compétences qu'il valorise. Ce processus rationnel est un des éléments constitutifs de la compétence personnelle à enseigner.

L'enseignant de collège modifie ses pratiques afin de tenir compte du public et du contexte mais il existe une stabilité de ses pratiques. L'enseignant a une bonne vision de ses compétences. Pris par des situations pédagogiques complexes, il tente d'articuler discipline et pédagogie.

Les qualités et les capacités internes et subjectives de l'enseignant, peu observables et mesurables de l'extérieur, sont importantes à la conduite de l'activité. Les référentiels de

compétences hétéro attribuées tendent à décrire la compétence sur des domaines observables et mesurables. L'enseignant en acte prend en compte aussi ces éléments subjectifs.

Les travaux sur l'efficacité des enseignants nous ont permis d'observer que les cadres prescriptifs sur l'efficacité existent mais qu'en dépit des recherches, ces dernières n'apportaient pas encore de réponses à la définition d'un enseignant efficace. Notre objectif n'est pas celui de construire un nouveau référentiel de compétence ou d'efficacité du métier d'enseignant au collège. Nous cherchons à ce que les enseignants apportent un jugement sur leur efficacité, une estimation personnelle de leurs capacités. Notre recherche permet aujourd'hui de montrer que cette évaluation subjective de l'enseignant, concernant à la fois les compétences qu'il souhaite mettre en avant et le sentiment de sa propre efficacité sur ces dernières, est un opérateur de la production des actes professionnels. La compétence à enseigner est ici mise en avant comme un processus subjectif de valorisation de ressources professionnelles, d'estimation de ses propres capacités et de prise de décision dans la mobilisation et l'exécution des actes professionnels.

Bibliographie

- Amigues René, « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante », *Skholê, hors-série*, 1, 5-16, 2003.
- Anderson Lorin W, *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris, Unesco, 2004.
- Aubret Jacques et al, *Savoir et pouvoir : les compétences en question*, Paris, Presses universitaires de France, 1993.
- Bandura Albert, *Auto efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck, 2002.
- Bancel D, *Créer une dynamique de la formation des maîtres : rapport de la commission Bancel à L. Jospin Ministre d'Etat*, Paris, MEN, 1989.
- Barbier Jean Marie, *Les voies nouvelles de la professionnalisation, Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Saint Nicolas, Presses universitaires de Laval, 2006.
- Bressoux Pascal, « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137, 1994.

- Bressoux Pascal, « Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes », *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52, 2001.
- Bru Marc, *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 1991.
- Depover Christian et al, *L'évaluation de compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999
- Dolz Joaquim et al, *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck université, 2002.
- Dupray Arnaud et al., *Réfléchir la compétence. Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire*, Toulouse, Octares Editions, 2003.
- Etienne Richard et al, *Enseigner en collège ou en lycée. Repères pour un nouveau métier*, Paris, Armand Colin, 1997.
- Huberman Michael, *Education et cycle de vie*, Vevey, Delta, 1975.
- Hérou Christophe et al., « Les difficultés au travail des enseignants : exception ou part constitutive du métier ? », *Recherche et Formation*, 57, 65-78, 2008.
- Le Boterf Guy, *L'ingénierie des compétences*, Paris, Editions d'Organisation, 1999.
- Leplat Jacques, *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, Toulouse, Octares, 1992.
- Mingat Alain, « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », *Revue française de pédagogie*, 95, 49-63, 1991.
- Pochard Marcel, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant. Rapport au ministre de l'éducation nationale*, Paris, La documentation française, 2008.
- Montmollin Maurice, *L'intelligence de la tâche*, Berne, P. Lang, 1984.
- Ropé Françoise et al, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'harmattan, 1994.
- Ropé Françoise et al, « Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise », *L'Année sociologique n°2*, 50, 2000
- Safty Adel, *L'enseignement efficace*, Québec, Presses de l'université du Québec, 1993.
- Sherer Michael et al, « The self efficacy Scale: Construction and validation », *Psychological Reports*, 51, 1982.

- Sorel Maryvonne et al, *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan, 2005.

- Tardif Maurice et al, *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses universitaires de Laval, 1999.

- Tupin Frédéric, *De l'efficacité des pratiques enseignantes*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2003.

- Tochon François, *L'enseignement stratégique. Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 1991.

Annexes

Annexe1 : Analyse en composantes principales des actes observés

Composantes principales = Compétences observées CO	Actes regroupés	Interprétation des dimensions observées D.O	Variance des D.O
CO1	A15 – A10 – A46 – A30 – A28	Stimulation des élèves (enthousiasme)	14,278
CO2	A2 – A13 – A14 – A16 – A20 - A29 – A32 – A33	Intérêt de l'activité et des élèves	10,974
CO3	A7 – A11 – A55 – A6 – A25	Responsabilité et autonomie des élèves	9,648
CO4	A35 – A62 – A29 - A53 – A58 – A56	Autorité de l'enseignant	8,343
CO5	A18 – A19 – A44 – A45 – A27	Centration sur le contenu (progression, ouverture, contexte)	7,726
CO6	A44 – A54 – A17 – A58	Autorité participative	6,250
CO7	A8 – A9 – A17 – A48 – A57	L'enseignant magister	5,533
CO8	A1 – A4 - A38 – A46	Motivation des élèves	4,923
CO9	A12 – A24 – A34 –	Explication et contenu	4,635
CO10	A16 – A17 – A40 – A4 – A23	Engagement des élèves dans l'action d'apprendre et valorisation du contenu par l'enseignant.	4,328
CO11	A3 – A19 – A51 – A2 – A23	Valorisation des élèves et du contenu	4,100
CO12	A1 – A51 – A59 – A4	*	3,456
CO13	A5 – A11 – A54 – A23 – A49	Contenu et la relance des élèves de manière dynamique	2,719

CO14	A23 – A25 – A47 – A28 – A5	Contenu et relance des élèves	2,381
CO15	A4 – A50 – A52 – A45 – A38 - A57	Relation aux élèves et compréhension du contenu	2,272
CO16	A3 – A4 – A49	**	2,082

* et ** : Ces compétences sont difficiles à interpréter

Annexe 2 : Relations statistiques significatives entre les variables compétences valorisées et le sentiment d'efficacité spécifique moyen des enseignants

Compétences valorisées	Couples de modalités (compétence – sep moyen)	Effectifs (%)	Résidus	P-value/valeur du Chi2
C1 Dynamisation de l'activité des élèves	(2 ; 2)	39*	3,9	0,095/2,795
	(1 ; 1)	18**	3,9	
C4 Motivation pour le métier	(2 ; 2)	45	2,9	0,112/2,528
	(1 ; 1)	11	2,9	
C12 Gestion des conditions de la relation	(2 ; 2)	41	3,3	0,121/2,409
	(1 ; 1)	15	3,3	
C16 Responsabilité envers l'institution	(2 ; 2)	43	3	0,135/2,229
	(1 ; 1)	13	3	
C13 Autorité participative	(2 ; 2)	46	2,5	0,138/2,198
	(1 ; 1)	9	2,5	

* 39% représente le groupe d'enseignants les plus nombreux. Il s'agit des enseignants ayant les caractéristiques « J'ai un sentiment d'efficacité spécifique élevé et je valorise très fortement la dimension C1 ». Le résidu de ce couple vaut 3,9.

** Parallèlement les enseignants qui ont un sentiment d'efficacité spécifique moins élevé valorisent faiblement la compétence C1. Ces enseignants sont moins nombreux dans l'absolu (18%) mais représentent une proportion relative importante (36,5% des enseignants qui ont un sentiment d'efficacité peu élevé valorisent peu C1 ; 36,5% > 29,1%).

¹ J-M. Barbier, *Les voies nouvelles de la professionnalisation, Savoirs professionnels et curriculum de formation*. p. 67-82. Saint Nicolas, Presses universitaires de Laval, 2006, p.72.

² Journal officiel du 28/12/2006. Arrêté du 19 décembre 2006 fixant le cahier des charges des professeurs des écoles, des collèges et des lycées dans le cadre de la rénovation de la formation des enseignants.

³ F. Ropé et al. *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994, p.25.

⁴ Groupement d'établissement public d'enseignement

⁵ Conseil national des programmes, novembre 1990 ; Propositions du CNP sur l'évolution des lycées, mars 1991 ; Propositions sur les lycées professionnels et les voies technologiques industrielles, novembre 1991, Propositions du CNP pour l'évolution des collèges

⁶ F. Ropé et al, Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise. *Année sociologique* n°2, 50, 2000, p.499.

⁷ F. Ropé et al. *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994, p.33.

⁸ Op. cit., p.25.

⁹ Op. cit., p.36

¹⁰ M.Montmollin, *L'intelligence de la tâche*, Berne, P. Lang, 1984, p.122.

¹¹ J. Aubret et al, *Savoir et pouvoir : les compétences en question*, Paris, Presses universitaires de France, 1993, p.26.

¹² G. Le Boterf, *L'ingénierie des compétences*, Paris, Editions d'Organisation, 1999, p.36.

¹³ M. Sorel et al, *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan, 2005, p.189.

¹⁴ Op. cit., p.190.

¹⁵ Op. cit., p.212.

¹⁶ Op. cit., p.195.

¹⁷ G. Le Boterf, *L'ingénierie des compétences*, Paris, Editions d'Organisation, 1999, p.38.

¹⁸ M. Sorel et al, *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan, 2005, p.187.

¹⁹ J-M Barbier, *Les voies nouvelles de la professionnalisation, Savoirs professionnels et curriculum de formation*. p. 67-82. Saint Nicolas, Presses universitaires de Laval, 2006, p.72.

²⁰ A. Bandura, Auto efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles, De Boeck, 2002, p.12.

²¹ M.Sherer, « The self efficacy Scale: Construction and validation ». *Psychological Reports*, 51, 663- 671, 1982.

²² M.Tardif et al, *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses universitaires de Laval, 1999, p.88.