



**HAL**  
open science

# Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant débutant : analyse et effets sur les pratiques

Flora Caillabet

► **To cite this version:**

Flora Caillabet. Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant débutant : analyse et effets sur les pratiques. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02127989

**HAL Id: dumas-02127989**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02127989>**

Submitted on 13 May 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DES ANTILLES  
ESPE de l'académie de Guadeloupe

Mémoire de Master  
« METIER de L'ENSEIGNEMENT, DE L'EDUCATION  
ET DE LA FORMATION »

Mention « Premier degré »

Présenté en vue de l'obtention du Grade de Master sur le thème :

**Le sentiment d'efficacité personnelle de  
l'enseignant débutant**  
Analyse et effets sur les pratiques

Mémoire présenté par

**Flora Caillabet**

Directrice : Elisabeth Issaieva

Année 2017/2018

## Sommaire

Sommaire .....	2
Remerciements .....	3
Introduction .....	4
Partie I : Cadre théorique .....	6
I) Modélisation des croyances des enseignants et le sentiment d'efficacité .....	6
II) Le sentiment d'efficacité personnelle .....	8
II.1) Définitions du sentiment d'efficacité personnelle, ou sentiment d'auto-efficacité .....	8
II.2) Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants .....	9
II.3) Le sentiment d'efficacité de l'enseignant : les recherches .....	10
Partie II : Méthodologie .....	17
I) Problématique et hypothèses .....	17
II) Protocole de recherche .....	18
II.1) Matériel .....	18
II.2) Participants .....	22
II.3) Déroulement .....	22
III) Les limites de l'expérimentation .....	23
Partie III : Résultats .....	24
I) Analyse et exploitation des résultats du questionnaire .....	24
I.1) L'analyse quantitative des questionnaires récoltés .....	24
I.2) L'analyse qualitative des questionnaires récoltés .....	27
I.3) L'analyse croisée des résultats du questionnaire .....	30
II) L'observation .....	39
II.1) Résultats des observations .....	39
Partie IV - Discussion .....	42
Partie V - Conclusion .....	43
Partie VI - Références bibliographiques .....	45
Partie VII - Annexes .....	46
Table des illustrations .....	55
Résumé .....	56

## Remerciements

Je tiens à remercier Mme Elisabeth Issaieva pour l'aide apportée à la navigation dans la littérature scientifique en anglais, pour son expertise dans le traitement de données et pour ses critiques constructives sans lesquelles ce mémoire serait beaucoup moins lisible.

## Introduction

Le sentiment d'efficacité personnelle est au cœur de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Pour les professeurs des écoles stagiaires, récemment lauréats du CRPE, l'entrée dans le métier d'enseignant, que ce soit à l'école maternelle ou élémentaire, est marquée par de nombreux moments de remise en question et de doute, mais aussi de moments de victoire et de fierté devant les réussites des élèves.

Les professeurs des écoles débutants découvrent le métier d'enseignant et s'interrogent. Sommes-nous faits pour ce métier ? L'école peut-elle vraiment contrecarrer l'influence du milieu social et familial des élèves en rupture avec l'univers scolaire ? Sommes-nous assez efficaces pour être titularisés ? De nombreuses questions autour de l'efficacité, que ce soit celle de l'école ou celle de l'enseignant, apparaissent ainsi dès le début du premier stage en responsabilité.

Lors de discussions informelles avec nos camarades professeurs des écoles stagiaires en début d'année, il nous est apparu que nous étions nombreux à ne pas savoir nous situer quant à notre propre efficacité. Beaucoup considéraient que le métier était plus difficile que prévu, et nos idéaux ont eu du mal à résister à la pratique réelle d'une gestion de classe difficile. Au fil des jours, nous avons été amenés à adapter notre pratique, notre fonctionnement et nos attentes, à prendre des décisions sur le vif, tout en ayant en tête l'impératif de bienveillance et d'évaluation positive, pour à la fois tenir nos classes et faire progresser les élèves.

La question de l'efficacité de l'enseignant était alors devenue intéressante à étudier, dans la mesure où les professeurs stagiaires avaient du mal à s'évaluer sur ce sujet et, de leur propre aveu, peu de temps à consacrer à cette auto-évaluation pourtant primordiale.

L'efficacité a donc très vite été une préoccupation importante pour nous autres enseignants débutants. Dans un premier temps, nous avons voulu consacrer ce mémoire aux pédagogies efficaces, afin de dégager des méthodes qui fonctionnent et qui auraient pu nous apporter quelques réponses pour être plus efficaces dans nos propres pratiques. Cependant, au cours des recherches préliminaires, nous avons appris ce qu'était le sentiment d'efficacité de l'enseignant. Le fait de considérer le point de vue de l'enseignant nous a semblé plus pertinent

pour un mémoire de Master dont l'objectif est d'apporter un œil critique sur un aspect de l'année de stage en responsabilité et de l'entrée dans le métier de professeur des écoles qui nous paraît important.

Dans un premier temps, nous présenterons une revue de la littérature scientifique sur le sujet : cette revue ne saurait en aucun cas être exhaustive, mais elle comprendra certaines conclusions des recherches les plus importantes menées à ce jour.

Les apports de la recherche sur le sentiment d'efficacité de l'enseignant nous mèneront dans un deuxième temps à formuler une problématique et à émettre des hypothèses de recherche, ainsi qu'à détailler la méthodologie suivie. A travers un questionnaire proposé aux enseignants débutants ainsi que des observations sur le terrain, il s'agira de collecter des données sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant débutant.

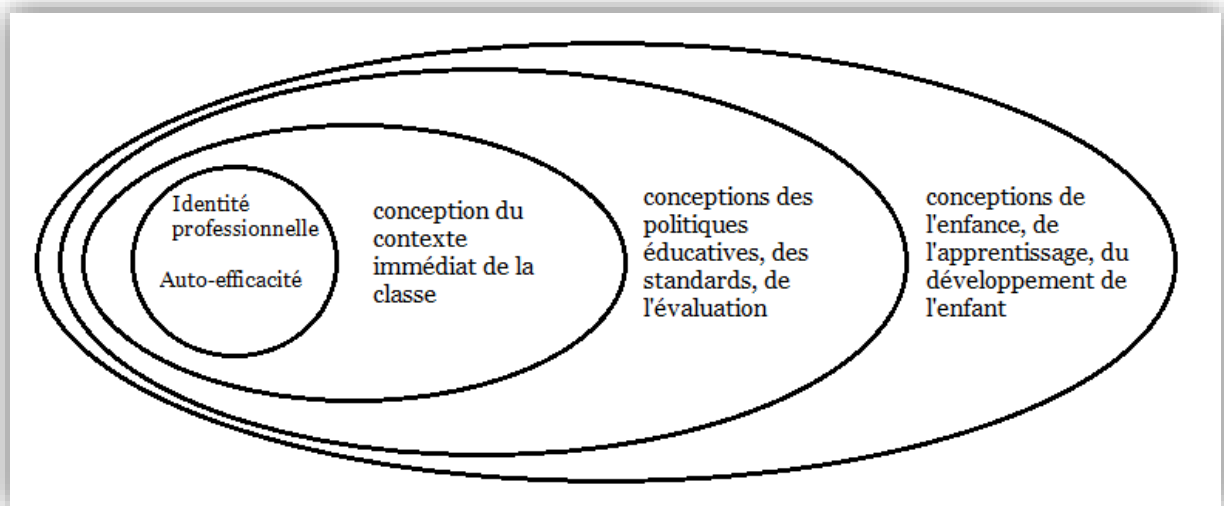
Enfin, la troisième partie de ce mémoire portera sur l'analyse des données collectées. Cela consistera tout d'abord en une analyse qualitative et quantitative des questionnaires, puis cette analyse sera approfondie via une observation sur le terrain. Ces résultats seront mis en lien avec l'état actuel de la recherche présenté dans la première partie du mémoire, et finalement il sera temps de vérifier si nos hypothèses de recherche sont validées dans notre contexte.

## Partie I : Cadre théorique

### I) Modélisation des croyances des enseignants et le sentiment d'efficacité

Pour comprendre ce qu'est le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant, ou sentiment d'efficacité personnelle, une revue de la littérature scientifique sur le sujet au cours du dernier quart de siècle s'impose. Le sentiment d'efficacité se retrouve dans plusieurs modèles de structuration des croyances et des pédagogies de l'enseignant. Parmi ces modèles des croyances enseignantes, celui de Woolfolk-Hoy, Davis et Pape (2006) classe les croyances des enseignants en quatre niveaux concentriques dont les influences se superposent en se dirigeant vers le centre dans lequel on retrouve le sentiment d'auto-efficacité.

Le modèle des croyances des enseignants de Woolfolk Hoy, Davis et Pape (2006) peut être représenté de la façon suivante :



**Figure 1. Modèle des croyances des enseignants de Woolfolk-Hoy, Davis et Pape (2006).**

- Le cercle le plus extérieur contient les croyances des enseignants relatives au développement de l'enfant, la nature de l'apprentissage, de l'école, ainsi que les normes et les valeurs culturelles.
- Le cercle suivant, au deuxième niveau, contient les croyances et conceptions des enseignants au sujet des politiques éducatives, des réformes, de l'évaluation.
- Au troisième niveau, dans le cercle suivant, on retrouve les conceptions relatives au contexte immédiat de la classe. Parmi celles-ci se trouvent les conceptions relatives aux

capacités et aux besoins des élèves, celles relatives aux interactions avec les élèves, et enfin les conceptions relatives aux contenus disciplinaires et pédagogiques.

- Au centre du modèle, dans le cercle intérieur, se trouvent les croyances des enseignants relatives à leur identité professionnelle et à leur sentiment d'efficacité personnelle, en relation avec leur stratégie d'enseignement, de motivation des élèves et de gestion de classe.

Les croyances relatives au sentiment d'efficacité et à l'identité professionnelle des enseignants se retrouvent dans d'autres modèles théoriques (Borko et Putnam, 1996 ; Calderhead, 1996), cependant ces modèles ne placent pas ces croyances au centre comme le font Woolfolk-Hoy, Davis et Pape (2006). Ces auteurs estiment que le cœur du système de croyances des enseignants est formé par les croyances sur l'identité professionnelle puisque celles-ci influencent de manière considérable la motivation, le développement professionnel, la capacité à s'adapter aux nouveaux contextes et à choisir des pratiques.

Le sentiment d'efficacité de l'enseignant joue un rôle sur l'implication dans les tâches d'enseignement, la fréquence d'utilisation de sanctions, la vision qu'ils ont des élèves en difficulté ou encore la mise en place des nouvelles pratiques pédagogiques.

Ainsi, il a été démontré que les enseignants qui possèdent un sentiment d'efficacité personnelle à enseigner élevé, et qui donc présentent une croyance ferme en leur capacité à influencer les apprentissages des élèves, se montrent plus investis dans les tâches d'enseignement, plus bienveillants à l'égard des élèves, plus rétifs à utiliser la sanction fréquemment, plus investis dans la réussite des élèves en difficulté et plus enclins à tester et utiliser de nouvelles pratiques (Coladarci, 1992 ; Gibson & Dembo, 1984 ; Guskey, 1988 ; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998 ; Woolfolk & Hoy, 1990). Par contre, les enseignants qui possèdent un sentiment d'efficacité personnelle qu'ils jugent plus faible se montrent moins investis dans les tâches d'enseignement, plus enclins à utiliser la sanction, plus enclins à se focaliser sur la gestion de la classe que sur les apprentissages et exercent moins de bienveillance à l'égard de leurs élèves car ils en ont une vision plus négative (Bandura, 2003 ; Coladarci, 1992 ; Gibson & Dembo, 1984 ; Guskey, 1988 ; Pajares, 1992 ; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998 ; Woolfolk & Hoy, 1990).



## II) Le sentiment d'efficacité personnelle

### II.1) Définitions du sentiment d'efficacité personnelle, ou sentiment d'auto-efficacité

Bandura (1982) introduit le concept du sentiment d'efficacité personnelle dans les années 80. Il l'inscrit au sein de la théorie sociocognitive, selon laquelle trois facteurs qui s'influencent les uns les autres entrent en jeu dans le développement psychologique humain : le comportement, l'environnement et la personne qui forment la « causalité triadique réciproque ». La notion d'*agentivité* apportée par cette théorie sociocognitive fait de chaque personne un agent actif de sa vie, capable de contrôler, d'anticiper, d'ajuster et de réguler ses actions. La notion d'agentivité et celle de l'efficacité personnelle sont des éléments essentiels du système de soi. Le système de soi est une des composantes de la personne, il est constitué de cognitions qui reflètent l'histoire du sujet

Selon Bandura (2002), le sentiment d'efficacité personnelle désigne « les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières ». La traduction française de l'œuvre de Bandura par Lecomte utilise indifféremment « sentiment » et « croyance » pour parler du sentiment d'efficacité personnelle. Nous retrouvons ainsi une autre définition de Bandura (2002) sur la croyance d'efficacité personnelle qui est « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». Le sentiment d'efficacité personnelle contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. De plus, la croyance d'efficacité va exercer une forte influence sur la motivation à réaliser une tâche, sur les processus cognitifs et sur les états émotionnels. En effet, plus on croit en ses capacités et plus on sera amené à agir en conséquence.

Pour Bandura (2002), le sentiment d'efficacité personnelle est construit à partir de quatre sources :

- **L'expérience active de maîtrise** : cette source du sentiment d'efficacité personnelle est une des plus influentes puisqu'elle s'appuie sur une maîtrise réelle des tâches à effectuer. Plus un individu aura du succès dans la réalisation d'une tâche, plus il en viendra à croire en sa capacité à l'accomplir. Lorsque le succès demande un effort qui n'est pas insurmontable, il renforce la croyance en l'efficacité personnelle. Au contraire, un échec face à une tâche diminue la croyance en l'efficacité personnelle.

- **L'expérience vicariante ou l'expérience indirecte** : il s'agit de l'apprentissage qui s'appuie sur l'observation et les comparaisons sociales. En observant ses semblables traverser efficacement une situation aux premiers abords qualifiée comme étant hors de sa zone de confort, il est possible de renforcer la croyance de l'observateur en sa propre capacité à faire face à la situation et à réussir à la surmonter. Par contre, cela fonctionne également dans l'autre sens : observer quelqu'un échouer peut mener à douter de sa propre efficacité personnelle.
- **La persuasion verbale** : il s'agit ici de tous les moyens oraux (conseils, insinuations, recommandations, questionnements) mis en œuvre pour faire croire au sujet qu'il est capable d'effectuer telle ou telle tâche avec succès. Du fait du manque d'expérience concrète, cette manière d'instaurer une croyance chez un individu n'a qu'une faible efficacité, d'autant plus que l'influence de la persuasion verbale peut être contrecarrée par la fiabilité et l'attrait de la personne ressource.
- **Les états physiologiques et émotionnels** : l'association d'un état physiologique ou émotionnel à la performance obtenue lors de la réalisation d'une tâche influe sur le sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, lorsqu'un individu associe un état émotionnel négatif tel que le stress ou la peur à une piètre performance, il en viendra à mettre en doute ses capacités personnelles à effectuer la tâche, cela pouvant entraîner l'échec. En revanche, l'absence d'état émotionnel négatif chez l'individu face à une tâche à accomplir le rendra plus susceptible de croire à son succès.

## II.2) Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Chez l'enseignant, Bandura (2010) parle de l'efficacité perçue, qui détermine en partie les pratiques de l'enseignant et qui influence les attendus et les perceptions des élèves sur leurs propres capacités. Selon Bandura (1977, 1986), la motivation est déterminée par l'estimation des personnes sur les capacités à exécuter des schèmes d'actions particuliers (appelés attentes d'efficacité, « efficacy expectations ») et leurs croyances sur les conséquences probables de ces actions (appelées attentes de résultats, « outcome expectations »).

En 2010, Bandura a comparé deux échantillons d'enseignants. Ceux qui ont un sentiment élevé d'efficacité personnelle estiment qu'avec des efforts et de l'inventivité de leur part, il est

tout à fait possible d'apprendre aux élèves en difficulté, de solliciter l'aide de la famille (même éloignée de la culture scolaire) et de remédier aux influences extérieures à l'école. Par contre, ceux qui ont un faible sentiment d'efficacité pédagogique pensent qu'ils sont impuissants sans le soutien de la famille et sans la motivation des élèves. Ces enseignants seraient dépassés par la gestion des problèmes de la classe, et se laisseraient gagner par l'énervement face au comportement non-scolaire des élèves.

Il est nécessaire de distinguer le concept du sentiment d'efficacité personnelle perçue du concept d'estime de soi, bien qu'ils semblent renvoyer à des notions similaires. Bandura (2010) indique en effet que « l'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne l'évaluation de sa valeur personnelle ». Ainsi, on ne peut parler de sentiment d'efficacité personnelle de façon globale : le sentiment d'efficacité est lié à une activité spécifique.

### **II.2.1) Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant : définitions**

Le sentiment d'efficacité de l'enseignant, défini comme « leur croyance en leur capacité à avoir un effet positif sur l'apprentissage des élèves » (Ashton, 1985), a été conceptualisé de nombreuses façons, mais la conceptualisation qui a le plus influencé la recherche découle de deux évaluations des programmes éducatifs nord-américains menées par la Rand Corporation (Armor et al., 1976; Berman et al., 1977). Les deux items de Rand ont formé le socle sur lequel les chercheurs suivants ont modelé leurs études. Ces deux items sont les suivants : (a) : « Quoiqu'on en dise, l'enseignant ne peut pas faire grand-chose car la motivation des élèves vient en grande partie de leur environnement familial. » (*When it comes right down to it, a teacher really can't do much because most of a student's motivation and performance depends on his or her home environment*), et (b) « Si je m'efforce, je peux atteindre les élèves les plus difficiles et non-motivés ». (*If I try really hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students.*). A partir de ces items, le niveau d'efficacité des enseignants a été déterminé en analysant leur score total en réponse à deux échelles de Lickert en 5 points exprimant le degré d'accord avec les affirmations précédemment mentionnées.

### **II.3) Le sentiment d'efficacité de l'enseignant : les recherches**

#### **a) Les recherches de Woolfolk-Hoy, Hoy et Tschannen-Moran (1998)**

La définition du sentiment d'efficacité de Woolfolk-Hoy, Hoy et Tschannen-Moran (1998) insiste sur le fait que l'efficacité est influencée par le contexte et la spécificité des

situations. Selon ces auteurs, l'efficacité de l'enseignant est « sa croyance en sa capacité à organiser et à exécuter les actions nécessaires à l'accomplissement avec succès d'une tâche enseignante spécifique dans un contexte particulier ».

Le modèle de l'efficacité enseignante présenté par Tschannen-Moran et al. (1998) suggère que les jugements des enseignants sur leur efficacité résultent d'une interaction entre (a) une évaluation personnelle des facteurs qui rendent l'accomplissement d'une tâche facile ou difficile (l'analyse des tâches enseignantes) et (b) l'auto-évaluation des capacités personnelles à enseigner et les limitations spécifiques à la tâche (l'analyse de la compétence d'enseigner). Les jugements d'efficacité qui en résultent exercent une influence sur les objectifs que les enseignants se fixent, l'effort qu'ils investissent à atteindre ces buts, et leur persistance à surmonter les difficultés. Ces décisions et comportements mènent à des résultats qui deviennent des bases pour les jugements d'efficacité futurs.

En considérant les composantes du modèle, Tschannen-Moran et Woolfolk-Hoy (2001) ont développé l'*échelle du sentiment d'efficacité des enseignants (Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES))*. Avec un échantillon composé d'enseignants titulaires et stagiaires, les auteurs ont fait ressortir trois dimensions de l'efficacité enseignante : l'efficacité à engager les élèves dans la tâche, l'efficacité dans les stratégies d'apprentissage, et l'efficacité dans la gestion de la classe (voir aussi Ho et Hau, 2004). Par comparaison, l'échelle de Bandura pour évaluer l'efficacité comprend un assortiment plus étendu de dimensions, comme la participation à la prise de décisions, le climat de l'école, et le partenariat avec les parents de la communauté.

### *II.2.3) Les effets de la croyance en l'efficacité*

Chez les enseignants titulaires, l'efficacité est une des quelques caractéristiques professionnelles constamment reliée au succès des élèves (Tschannen-Moran et al, 1998). Les enseignants qui ont de hautes attentes quant à leur efficacité montrent plus d'effort et de persistance dans des tâches enseignantes spécifiques ; ils mettent en place des activités qui encouragent l'apprentissage des élèves (Ross, 1998). L'efficacité des enseignants est aussi liée à l'engagement qu'ils prennent à enseigner (Coladarci, 1992) et la satisfaction du travail (Caprara, Barabaranelli, Borgogni, et Steca, 2003). Une fois installée, la croyance en l'efficacité semble résister au changement. Un fort sentiment d'efficacité peut mener à une plus grande motivation, à un plus grand nombre d'efforts fournis, et à une résistance psychologique qui perdure tout au long de la carrière de l'enseignant. Cependant, Wheatley (2002) considère que quelques doutes sur son efficacité personnelle permettraient à l'enseignant d'obtenir quelques

bénéfices, par exemple la possibilité d'encourager la réflexion, la motivation d'apprendre, la collaboration productive, ou encore un déséquilibre porteur de changement positif. Le sentiment d'efficacité peut être nécessaire pour réagir face aux doutes de manière positive, mais il faut bien noter qu'un fort sentiment d'efficacité face à une piètre performance peut susciter de l'évitement plutôt qu'une action positive.

#### *II.2.4) L'efficacité et l'expérience*

Le développement de la croyance en l'efficacité enseignante a généré énormément d'intérêt dans la recherche car, une fois établie, cette croyance semble capable de résister au changement, et ce même lorsque les enseignants prennent part à des stages et des formations sur les nouvelles manières d'enseigner (Ross, 1994). Les résultats sont cependant variables lorsqu'on se penche sur la relation entre le temps passé à enseigner à l'école et l'efficacité enseignante. Par exemple, à travers des études sur l'enseignement des sciences, Mulholland et Wallace (2001) ont montré que l'efficacité augmente avec l'expérience, étant donné que l'enseignant qu'ils observaient s'est montré de plus en plus capable de contrôler le comportement des élèves et les activités de recherche scientifiques qu'il leur proposait.

Cependant, sur une plus grande échelle les résultats divergent. Ainsi, certaines études quantitatives n'ont trouvé que très peu de corrélation entre l'expérience et l'efficacité enseignante (Cantrell ; Young et Moore, 2003 ; Plourde, 2002), tandis que d'autres études quantitatives ont montré que l'efficacité déclinait en fonction du temps passé à enseigner (Ghaith et Yaghi, 1997). Il a été montré que le sentiment d'efficacité augmente après le stage en responsabilité puis diminue durant la première année de titularisation (Woolfolk-Hoy et Burke-Spero, 2005). Une explication pour le déclin de l'efficacité observé en début de carrière est que le support social disponible durant les années de formation diminue lorsque les nouveaux enseignants se retrouvent à l'école publique (Cantrell et al., 2003 ; Woolfolk-Hoy et Burke-Spero, 2005). De plus, avec l'expérience, les enseignants peuvent en venir à croire que l'apprentissage des élèves dépend de facteurs qui échappent à leur contrôle (Ghaith et Yaghi, 1997), et donc leur efficacité diminue avec leur implication.

#### *II.2.5) Le sentiment d'efficacité pour des tâches spécifiques*

Un des aspects fondamentaux de l'efficacité est qu'elle est spécifique à une tâche et à une situation (Bandura, 1997). Par exemple, une expérience réalisée avec succès dans le contexte de l'enseignement des sciences semble avoir un impact positif sur l'efficacité enseignante en

sciences (Cantrell et al., 2003 ; Knobloch et Whittington, 2002), mais pas forcément sur l'enseignement d'une autre discipline.

Les premières mesures du sentiment d'efficacité des enseignants comme l'*échelle de l'efficacité de l'enseignant* de Gibson et Dembo (1984) étaient plus globales, mais depuis les années 1990, les mesures développées sont plus spécifiques à certaines tâches comme la gestion de classe (Emmer et Hickman, 1991), l'enseignement des sciences (Riggs et Enochs, 1990) et l'éducation spécialisée (Coladarci et Breton, 1997). Les tâches spécifiques de l'enseignement varient probablement selon le contexte culturel. Par exemple, Ho et Hau (2004) ont montré que l'efficacité à guider les élèves était un facteur important du point de vue des enseignants australiens et chinois, mais que les enseignants américains apportaient plus d'intérêt à l'efficacité à engager les élèves dans la tâche.

### *II.2.6) L'efficacité collective*

Au-delà des perceptions personnelles d'efficacité mentionnées précédemment, les enseignants ont des croyances sur la capacité conjointe de l'administration d'une école. Ces perceptions relatives au groupe sont connues comme l'*efficacité collective* (Bandura, 1997 ; Goddard, Hoy et Woolfolk-Hoy, 2004). L'efficacité collective fait référence aux perceptions des enseignants d'une école sur le pouvoir de l'administration en sa totalité à organiser et exécuter les actions nécessaires pour obtenir un effet positif sur les élèves. L'efficacité personnelle de l'enseignant et l'efficacité générale sont liées, mais ne sont pas le même phénomène à l'échelle individuelle ou de groupe (Caprara et al, 2003 ; Goddard et Goddard, 2001). En fait, l'efficacité collective perçue peut varier de manière plus considérable au sein d'un groupe que les perceptions d'efficacité individuelle (Goddard, 2001).

#### *b) Les recherches de Woolfolk et Hoy (1990)*

Dans leur étude *Socialisation of the student teacher*, Woolfolk et Hoy (1990) s'intéressent au stage en responsabilité des enseignants stagiaires. Les conditions du stage décrites par Woolfolk et Hoy sont les suivantes : des professeurs stagiaires en responsabilité devant une classe, sujets à des visites de tuteurs et partageant la classe à mi-temps avec un enseignant-binôme. Dans cette étude, Woolfolk et Hoy considèrent que ce sont les capacités des stagiaires à « tenir » la classe en responsabilité et à contrôler les apprentissages des élèves qui sont évaluées principalement.

Woolfolk et Hoy mentionnent le contraste entre les idéaux des stagiaires et la réalité de la classe. Il s'agit d'un dilemme important pour tous les professeurs, mais cela se révèle particulièrement problématique pour les enseignants stagiaires. Les jeunes enseignants, et spécialement les stagiaires, sont concernés non seulement par l'établissement de l'ordre et l'obtention de coopération des élèves, mais aussi par leur propre compétence à enseigner. Devant ces difficultés, les enseignants stagiaires voient leurs idées sur la gestion de classe et sur la motivation des élèves déformées et souvent changées.

L'étude de Woolfolk et Hoy englobe trois aspects de la pratique enseignante : les orientations du contrôle, la résolution de problèmes sociaux, et l'efficacité. Nous nous intéresserons uniquement à l'efficacité. Le sentiment d'efficacité de l'enseignant, que l'on considère comme le fait de se sentir capable d'influencer l'apprentissage des élèves, a constamment été relié aux succès des élèves : plus l'enseignant est efficace, plus l'élève réussit (Armor et al., 1976; Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977).

L'étude de Woolfolk-Hoy et Hoy utilise un questionnaire inspiré de l'échelle de Gibson et Dembo (1984) de 30 items qui comporte deux facteurs cohérents avec les deux items de Rand mentionnés plus haut. Gibson et Dembo suggèrent que leur premier facteur, (qui contient des items similaires à l'item n°2 de Rand) évalue les attentes d'auto-efficacité en relation avec son propre enseignement ; tandis que le second facteur (qui contient des items similaires à l'item n°1 de Rand) reflète les résultats attendus au niveau des conséquences de l'enseignement.

Les résultats des études utilisant soit les items de Rand, soit l'échelle de Gibson et Dembo ont constamment montré que les deux dimensions de l'efficacité sont indépendantes. Ainsi, les enseignants qui croient que l'enseignement est un facteur potentiellement puissant dans l'apprentissage des élèves peuvent soit croire qu'ils sont efficaces, soit qu'ils n'ont pas la capacité de faire la différence pour leurs propres élèves. D'autres schémas sont possibles. Les enseignants peuvent croire que l'enseignement en général peut avoir peu d'impact sur leurs élèves et qu'il y a (ou pas) des exceptions à cette règle.

Woolfolk et Hoy ont trouvé d'autres preuves de l'indépendance des deux dimensions de l'efficacité en utilisant à la fois les items de Rand et l'instrument de Gibson et Dembo (1984) avec de futurs enseignants (Woolfolk & Hoy, 1988, 1990). Leurs résultats indiquent pourtant que la première dimension de l'efficacité ne représente pas un résultat attendu tel que défini par Bandura (1986). Par contre, il semble refléter une croyance générale sur le pouvoir de l'enseignement à atteindre les enfants difficiles et a plus en commun avec les attitudes



conservatrices ou libérales des enseignants vis-à-vis de l'éducation. De ce fait, ils ont nommé la première dimension *efficacité générale de l'enseignement*. La seconde dimension semble être un indicateur plus précis du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, et est donc nommée *efficacité personnelle de l'enseignement*.

Woolfolk et Hoy se sont penchés sur l'influence du stage en responsabilité sur les sentiments d'efficacité générale et personnelle des enseignants débutants. Ils ont émis l'hypothèse que le sentiment d'efficacité générale et personnelle des enseignants débutants décline à cause du stage en responsabilité (en comparant avec le sentiment d'efficacité d'étudiants non-stagiaires, pour lesquels le sentiment d'efficacité ne devrait pas être modifié).

Comparativement aux résultats de leurs recherches sur les orientations de contrôle et sur les résolutions de problèmes sociaux, Woolfolk et Hoy nuancent leur interprétation. Ils avaient prévu que les idéaux des enseignants stagiaires sur leur capacité à contrecarrer l'influence du milieu, idéaux qualifiés d'« optimisme irréaliste », allaient laisser place à une perspective moins dorée des pouvoirs de l'enseignement, et c'est ce qu'ils ont pu constater. Les enseignants stagiaires sont moins sûrs après leur stage de la capacité de l'école à surpasser les limites posées par l'environnement familial qu'avant, c'est-à-dire que leur sentiment d'efficacité générale a diminué. Par contre, chez les étudiants qui n'ont pas effectué de stage en responsabilité, le sentiment d'efficacité générale est resté inchangé.

En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle, les résultats obtenus ne corroborent pas l'hypothèse de Woolfolk et Hoy. Les enseignants stagiaires de l'échantillon n'ont pas perdu la croyance optimiste qu'ils sont capables personnellement de motiver et d'être efficace auprès d'élèves difficiles ; en fait, ils sont devenus encore plus sûrs d'être capable d'« atteindre les élèves difficiles ». Leur sentiment d'efficacité personnelle, contrairement à ce qui a été prévu, a augmenté de manière significative après le stage en responsabilité.

Woolfolk et Hoy parviennent ainsi aux conclusions suivantes : en ce qui concerne l'approche de la gestion de la classe, le stage en responsabilité rend les enseignants stagiaires plus enclins à être rigides sur le contrôle des comportements des élèves et à les surveiller, et plus enclins à contrôler les situations dans lesquelles des problèmes sociaux doivent être résolus. De plus, en ce qui concerne les sentiments d'efficacité générale et personnelle, le stage en responsabilité tend à rendre les professeurs des écoles débutants moins certains du pouvoir de l'école à outrepasser l'impact de l'environnement familial et social, mais par contraste il tend à les rendre plus sûrs de leur efficacité personnelle. Ces enseignants stagiaires



expérimentés croient ainsi plus fortement qu'avant en leur capacité à aider les élèves à apprendre.

Woolfolk et Hoy ont cependant voulu creuser plus loin la question en se demandant pourquoi les enseignants stagiaires de cet échantillon avaient vu augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle et diminuer leur sentiment d'efficacité générale. Ils se sont aperçus que ces enseignants stagiaires avaient adopté une approche plus prompte à contrôler et à surveiller les élèves. Woolfolk et Hoy estiment possible que chez les enseignants débutants, la confiance en leur capacité à être efficace vient en partie de leur capacité à maintenir l'ordre et à contrôler les élèves. Contrôler et motiver les élèves dans la classe, ce n'est pas la même chose que surpasser un environnement familial délétère ou un manque de compétence. De plus, l'environnement familial peut devenir la raison pour laquelle les enseignants sont incapables d'atteindre quelques élèves indisciplinés. Les enseignants stagiaires peuvent en venir à croire que l'enseignement peut changer quelques élèves, mais pas autant que ce qu'ils croyaient au départ.

Les auteurs concluent leur article en rappelant que le stage en responsabilité est la plupart du temps stratégiquement placé dans le processus de socialisation et de professionnalisation des enseignants. Il est le plus souvent mis en place à la fin de la période de préparation formelle en classe et juste avant le premier emploi à plein temps. Ainsi, il constitue une phase de transition dans la socialisation des nouveaux enseignants. Même si un large corpus de recherche sur les stages en responsabilité existe, la plupart des chercheurs arrivent à la conclusion que nous en savons peu sur ce qui arrive aux enseignants stagiaires.

## Partie II : Méthodologie

### I) Problématique et hypothèses

Au cours de discussions informelles avec nos collègues professeurs des écoles stagiaires, nous nous sommes rendu compte que dans son ensemble, la population des enseignants débutants de notre promotion ne semble pas présenter un fort sentiment d'efficacité personnelle à enseigner. Au cours de l'année du stage en responsabilité, il ressort de ces discussions informelles que les enseignants stagiaires ont du mal à se rendre compte des réussites et ont tendance à se focaliser sur les échecs dans la classe, avec un sentiment de fatalité croissant. « *De toute façon, avec ces élèves-là, on ne peut arriver à rien...* ».

Certains enseignants débutants avouent posséder une impression d'inutilité : les élèves qui réussissent seraient capables de réussir sans eux, ceux qui ont besoin de l'enseignant pour les apprentissages ont d'abord besoin d'eux pour l'éducation à la vie collective en milieu scolaire, au respect de soi et au respect d'autrui, et ont besoin de plus de temps que ce que l'enseignant débutant parvient à leur en accorder. Cela amène l'enseignant débutant à remettre en cause son efficacité personnelle, à la fois dans ce qu'il transmet aux élèves et dans la gestion de la classe.

Comme le soulignent Woolfolk et Hoy dans leur article *Socialization of Student Teachers* (1990), les enseignants débutants doivent non seulement confronter les idéaux prescrits par leur formation aux méthodes tenaces mises en place dans les écoles mais aussi se confronter à la gestion de la classe et à l'obtention de l'adhésion des élèves. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, Woolfolk et Hoy (1990) parviennent à la conclusion que, lors du stage en responsabilité, le sentiment d'efficacité générale des enseignants débutants diminue tandis que le sentiment d'efficacité personnelle augmente. Ils expliquent cependant que pour comprendre au mieux le processus de socialisation des enseignants, des recherches qualitatives et quantitatives doivent être menées.

Notre recherche s'inscrit ainsi dans la continuité des travaux de Woolfolk et Hoy (1990), à ceci près qu'elle ne se focalise que sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant débutant. Nous allons tenter de vérifier les résultats obtenus par Woolfolk et Hoy, c'est-à-dire que nous allons analyser le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants et ses effets sur les pratiques au cours de leur année de stage en responsabilité. Pour effectuer cette

analyse, nous nous intéresserons aux différentes dimensions du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant.

Nous pouvons ainsi formuler la problématique suivante :

**En quoi le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant débutant influe-t-il sur les pratiques de classe ?**

Comme nous l'avons vu précédemment, de nombreux auteurs comme Bandura, Woolfolk et Hoy, estiment que les enseignants qui ont un faible sentiment d'efficacité personnelle se focalisent davantage sur la discipline et la gestion de la classe que sur les apprentissages, tandis que les enseignants qui ont un fort sentiment d'efficacité personnelle se focalisent davantage sur les apprentissages et la réussite des élèves.

A partir de ces constats et de la problématique, nous pouvons émettre l'hypothèse suivante :

**Hypothèse :** Les enseignants débutants ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle se focalisent plus sur la discipline que sur les apprentissages.

## **II) Protocole de recherche**

### **II.1) Matériel**

#### **II.1.1) Le questionnaire sur le sentiment d'auto-efficacité**

Afin de pouvoir évaluer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants débutants, nous avons élaboré un questionnaire individuel, adapté de l'échelle des perceptions de l'efficacité pédagogique élaborée par Issaieva et Crahay dans le cadre des travaux soutenus par le Fonds National de Recherche Scientifique suisse (consultable en annexe page 53). Cette échelle comprend des items relatifs à l'efficacité générale et d'autres relatifs à l'efficacité personnelle, pour les quatre mêmes dimensions : « réussite des apprentissages et la maîtrise des savoirs », « motivation », « discipline », « contrecarrer l'influence du milieu ». Notre questionnaire reprend certains des items de cette échelle et y ajoute la dimension « recul sur sa pratique », comme nous le détaillerons plus bas.

Le questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants comporte quatorze affirmations accompagnées chacune d'une échelle de Likert allant de la

mention « tout à fait d'accord » à la mention « pas du tout d'accord », permettant aux participants d'exprimer leur degré d'accord. L'échelle de Likert comprend six cases à cocher (le nombre pair permet d'éviter une réponse tout à fait neutre), sous la forme suivante :

	Tout à fait d'accord			Pas du tout d'accord		
1. Je me sens capable d'amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs enseignés à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Figure 2. Exemple de présentation d'un item du questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant.**

Chaque affirmation vise à apporter un éclairage sur une dimension du sentiment d'efficacité de l'enseignant.

Les affirmations 1 : « *Je me sens capable d'amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs enseignés à l'école.* » ; 2 : « *Même si je me sens capable de dispenser un enseignement de qualité, il y aura toujours des élèves qui échouent.* » ; 3 : « *Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept, c'est parce que j'aurai trouvé des moyens efficaces pour enseigner.* » ; 4 : « *Je me sens capable d'amener tous les élèves à réussir une tâche même lorsqu'elle est difficile.* » et 5 : « *Je me sens capable de rebondir sur les erreurs des élèves pour mieux les aider dans leur apprentissage.* » reflètent la position de l'enseignant dans la dimension « réussite des apprentissages et maîtrise des savoirs » de l'efficacité personnelle.

Les affirmations 6 : « *Je ne me sens pas capable d'influencer les apprentissages des élèves provenant d'un milieu familial qui n'accorde pas d'importance à l'école* » et 7 : « *Je me sens capable d'amener tous les élèves à atteindre les objectifs de la leçon, quel que soit leur milieu social* » relèvent de la position de l'enseignant dans la dimension « Contrecarrer l'influence du milieu » de l'efficacité de son action.

Les affirmations 8 : « *Je me sens capable de remédier efficacement aux problèmes de discipline en classe.* » ; 9 : « *Si un élève de ma classe est bruyant et dérange, je me sens capable de lui faire respecter les règles de la classe* » ; et 10 : « *Je me sens capable de gérer les problèmes de comportement en classe* » relèvent de la dimension « discipline » de l'efficacité de l'enseignant en classe.

Les affirmations 11 : « *Je ne me sens pas capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement que j'organiserai* » et 12 : « *Je me sens capable de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêts pour les tâches scolaires* » relèvent quant à elles de la dimension « motivation », sous-entendu motivation des élèves à s'impliquer dans la tâche.

L'affirmation 13 : « *Si ma classe est bruyante et ne travaille pas, je m'interroge sur ce que j'ai fait différemment ce jour-là* » vise à interroger la capacité de l'enseignant à évaluer de lui-même son travail, à prendre du recul sur sa pratique.

Enfin, l'affirmation 14 : « *J'ai assez d'expérience et/ou de formation pour traiter n'importe quel problème d'apprentissage rencontré par un élève* » vise à prendre en compte la formation antérieure de l'enseignant débutant.

Le questionnaire vierge, tel qu'il a été soumis aux participants, se trouve en annexe à la page 47.

### ***II.1.2) La grille d'observation***

La grille d'observation a permis de noter les actions indicatrices du sentiment d'efficacité personnelle du sujet observé. La grille d'observation peut être trouvée en annexe page 54.

Elle est construite autour des quatre composantes du sentiment d'efficacité de l'enseignant retenues dans le questionnaire, à savoir « réussite des apprentissages et la maîtrise des savoirs », « motivation », « discipline », « contrecarrer l'influence du milieu » et d'une composante supplémentaire, le « recul sur la pratique ». Chaque composante est divisée en sous-parties inspirées des items du questionnaire à compléter au cours des observations réalisées en classe pendant le stage en responsabilité. Les sous-parties et donc les indicateurs d'efficacité observables sont peu nombreux afin de faciliter l'observation au sein de la classe.

La composante « réussite des apprentissages et la maîtrise des savoirs » présente les sous-parties suivantes : « évaluation de la maîtrise par tous les élèves » ; « différenciation » et « mise en activité ». Il s'agit d'indicateurs d'efficacité aisés à repérer car ce sont quelques uns des outils et, dans le cas de la mise en activité, des situations, qui doivent être correctement maîtrisés par l'enseignant pour « tenir » la classe.

En effet, le fait d'évaluer la maîtrise des savoirs par les élèves à la fin de chaque séance est une étape primordiale dans la structure d'une séance d'apprentissage puisque cette évaluation permet à l'enseignant de repérer les difficultés et les réussites des élèves. Cela permet en retour l'adaptation des séances suivantes afin de prévoir une différenciation.

De plus, la différenciation est un autre facteur important dans la réussite de tous les élèves, et il est souvent difficile pour l'enseignant débutant d'élaborer une différenciation efficace qui vise à atteindre le même objectif spécifique par un autre moyen. Il est donc intéressant de

comparer comment l'enseignant débutant qui se sent efficace met en place la différenciation et comment le fait celui qui ne se sent pas aussi efficace.

Enfin, la manière de lancer l'activité est le dernier facteur que nous allons prendre en compte dans la composante « réussite des apprentissages et la maîtrise des savoirs ». Cela comprend principalement la passation des consignes et l'explicitation des attentes, deux points sur lesquels la clarté est de rigueur et sur lesquels la compréhension de l'utilité de l'objectif par les élèves s'appuie.

La composante « contrecarrer l'influence du milieu » présente les sous-parties suivantes : « exigence de travail pour tous les élèves » et « bienveillance ». Cette composante fait appel aux conceptions des enseignants débutants sur l'éducabilité des élèves. Il s'agit ici de prendre en compte les réactions des enseignants débutants face aux élèves réfractaires à l'école et à ceux qui présentent des comportements inadéquats face à l'habitus scolaire.

L'exigence de travail pour tous les élèves signifie que l'enseignant considère que tous les élèves ont le droit et le devoir d'apprendre, même ceux pour qui le milieu social hors de l'école a une influence négative sur les apprentissages. L'aspect « bienveillance » vise à noter la prise en compte et la valorisation par l'enseignant des progrès des élèves.

La composante « discipline » fait appel aux « règles de vie de la classe » et à la « régulation des comportements ». Il s'agit des outils parmi les plus utilisés pour la gestion de la classe. Ces deux aspects de la discipline de classe sont nécessaires à une bonne gestion des apprentissages en leur donnant un cadre solide qui rassure et sécurise les élèves. En effet, les règles de vie de la classe, lorsqu'elles sont mises en place dès le début avec la participation des élèves, apportent une dimension normative au climat de classe qui rendent très claires les attentes de l'enseignant par rapport au comportement des élèves. Elles seront plus ou moins permissives selon la classe et l'enseignant.

La régulation des comportements est la manière qu'a l'enseignant de faire respecter les règles de vie de la classe. Il s'agit ici de noter si toutes les règles sont respectées à tout moment et s'il y a des exceptions ou des laisser-aller.

La composante « motivation » fait appel à « l'enrôlement des élèves », les « feedbacks » et « l'utilité perçue de l'objectif ». L'enrôlement des élèves s'observe par leur enthousiasme à se lancer dans la tâche, notamment s'ils se mettent rapidement au travail ou s'ils font mille et une choses avant. Les feedbacks comprennent toutes les remarques de l'enseignant sur le travail

de l'élève, de l'encouragement à l'étayage. Ils s'observent donc du côté de l'enseignant, et on s'attardera à observer s'il en donne à chaque élève.

Enfin, la composante « recul sur sa pratique » comporte « l'annotation du cahier-journal ». Le cahier-journal étant l'outil indispensable de l'enseignant, il est important que celui-ci contiennent toutes les informations nécessaires au bon déroulement de la journée de classe et à la préparation des suivantes. En effet, c'est l'annotation du cahier-journal et/ou de la fiche-séance qui permet à l'enseignant d'avoir du recul sur sa pratique en comparant ce qu'il attendait avec ce qu'il s'est réellement produit. Cela permet de se rendre compte des points à améliorer ou à conserver lorsqu'ils fonctionnent comme prévu.

## **II.2) Participants**

Pour répondre à la problématique, nous avons d'abord voulu évaluer le sentiment d'efficacité personnelle d'un échantillon d'enseignants débutants. Pour des raisons pratiques, l'échantillon soumis à notre étude est celui des professeurs des écoles stagiaires lauréats du CRPE 2017 en Guadeloupe, également étudiants en deuxième année de Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation », spécialité « professeur des écoles ».

Le questionnaire a été soumis à vingt-deux professeurs des écoles stagiaires. Onze participants ont répondu. Cette population est majoritairement féminine, de classe moyenne et a un âge moyen de 28 ans.

## **II.3) Déroulement**

Les questionnaires ont été soumis aux participants au mois de décembre 2017, après quatre mois de stage, ce qui permet de considérer que les participants sont encore clairement débutants mais qu'ils disposent déjà d'un minimum d'expérience sur laquelle appuyer leurs réponses. Il a été envoyé par courrier électronique et remis de la même façon, avec un délai de réponse maximum de deux semaines. Le document n'était pas anonyme et demandait des informations sur le nom, l'âge, le sexe et la formation des participants.

À partir de l'exploitation et l'analyse des questionnaires complétés, il a ensuite été question de repérer l'enseignant débutant ayant un faible sentiment d'efficacité afin de l'observer en situation de classe réelle. Pour vérifier notre hypothèse, il faudrait observer que cet enseignant se focalise davantage sur la discipline que sur les apprentissages

### III) Les limites de l'expérimentation

Notre étude, réalisée dans le cadre d'un mémoire de Master sur une période d'une année scolaire, présente quelques limites importantes :

- Le nombre restreint de sujets ayant répondu au questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant débutant. Avec seulement onze participants, un traitement quantitatif des réponses ne pourra pas donner une idée précise de l'état du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants dans leur ensemble.
- La population qui a répondu au questionnaire est majoritairement féminine (un seul participant homme a répondu), de classe moyenne et a un âge moyen de 28 ans.
- L'observation n'a été menée que sur un seul enseignant débutant, donc toute conclusion ne saurait être représentative de l'ensemble des enseignants débutants.

Cette étude ne peut donc pas être considérée comme représentative de la population des enseignants débutants, mais il est alors intéressant de se demander si elle produirait les mêmes résultats à une plus grande échelle.



## Partie III : Résultats

### I) Analyse et exploitation des résultats du questionnaire

#### I.1) L'analyse quantitative des questionnaires récoltés

Les données récoltées ont été organisées grâce à un tableur. La liste des sujets figure en ordonnée dans la colonne A, la liste des items figure en abscisse dans la ligne 2, numérotés sous la forme « Q1 » pour l'item n°1 et ainsi de suite.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1																
2		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	total
3	sujet 1	6	1	5	5	3	4	2	6	6	6	2	4	1	6	57
4	sujet 2	5	2	4	3	3	5	3	3	2	3	2	2	4	6	47
5	sujet 3	3	4	4	5	2	3	3	4	5	3	4	3	2	2	47
6	sujet 4	3	2	5	5	4	3	2	5	5	4	4	3	2	6	53
7	sujet 5	6	1	4	6	2	1	6	6	6	6	5	5	1	5	60
8	sujet 6	4	6	2	6	2	4	3	2	2	2	3	3	4	5	48
9	sujet7	4	1	4	3	3	4	2	3	4	3	3	1	1	6	42
10	sujet 8	2	2	4	3	3	4	2	5	3	4	5	3	2	5	47
11	sujet 9	3	1	2	3	4	1	3	2	2	2	5	2	1	4	35
12	sujet 10	4	2	1	5	1	5	5	6	4	4	3	4	1	6	51
13	sujet 11	4	1	2	3	4	5	5	4	2	2	4	4	5	5	50
14	MOYENNE	4	2,09	3,36	4,273	2,818	3,55	3,3	4,18	3,73	3,55	3,64	3,09	2,182	5,091	

Figure 3. Tableau du traitement quantitatif des questionnaires sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants.

Afin d'évaluer quantitativement le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants, des valeurs chiffrées (que l'on appellera « points » désormais) ont été attribuées à l'échelle de Lickert sous la forme suivante :

Tout à fait d'accord						Pas du tout d'accord
1	2	3	4	5	6	

Figure 4. Attribution des points selon le degré d'accord, à partir de l'échelle de Likert.

Chaque questionnaire a ainsi été traité d'abord manuellement pour attribuer un nombre de points à chaque réponse. Ces points ont été entrés dans le tableau, ce qui a permis un premier traitement statistique des réponses à travers deux aspects : la moyenne obtenue pour chaque item, et le total pour chaque sujet qui mesure son sentiment d'efficacité personnelle.

### I.1.1) Analyse des réponses par question :

	SEP positif si	SEP négatif si
Q1	<3	3<
Q2	<3	3<
Q3	<3	3<
Q4	<3	3<
Q5	<3	3<
Q6	3<	<3
Q7	<3	3<
Q8	<3	3<
Q9	<3	3<
Q10	<3	3<
Q11	3<	<3
Q12	<3	3<
Q13	<3	3<
Q14	<3	3<
	entre 18 et 38	entre 48 et 78

De manière générale, lorsque les items sont formulés de manière affirmative, si la réponse vaut trois points ou moins le sentiment d'efficacité personnelle associé à l'item est considéré comme étant positif. En revanche, lorsque la réponse vaut plus de trois points, le sentiment d'efficacité personnelle est considéré négatif.

Il est cependant nécessaire de signaler que cela ne vaut pas pour les items **6**, « *Je ne me sens pas capable d'influencer les apprentissages des élèves provenant d'un milieu familial qui n'accorde pas d'importance à l'école* » et **11** « *Je ne me sens pas capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement que j'organiserai* » qui sont formulés de manière négative, et donc pour lesquels l'inverse est vrai.

Figure 5. Tableau des valeurs du sentiment d'efficacité personnelle selon les items.

Ainsi, il est possible de considérer que les items ayant généré une moyenne égale ou inférieure à trois sont des points sur lesquels les enseignants débutants interrogés se sentent compétents et efficaces. Comme nous pouvons le constater en lisant le tableau du traitement quantitatif (Figure 1), ces items sont peu nombreux : il s'agit des items deux, cinq et treize, c'est-à-dire deux items de la dimension « réussite des élèves et maîtrise des savoirs » et un item de la dimension « recul sur la pratique ».

### I.1.2) Analyse des réponses par sujet

Les réponses ont ensuite été traitées de manière à mesurer le sentiment d'efficacité personnelle de chaque participant. Comme le montre la figure 2, en comptabilisant les points obtenus pour chaque item, nous pouvons créer une échelle dans laquelle le sentiment d'efficacité personnelle des participants peut être situé. Lorsque le total des points se trouve entre 18 et 38 points, le sentiment d'efficacité personnelle est considéré positif. Lorsqu'il se

trouve entre 48 et 78 points, le sentiment d'efficacité personnelle est considéré négatif. Enfin, entre 38 et 48 points, le sentiment d'efficacité personnelle est considéré moyen.

Les résultats ont été représentés à l'aide du graphique suivant :

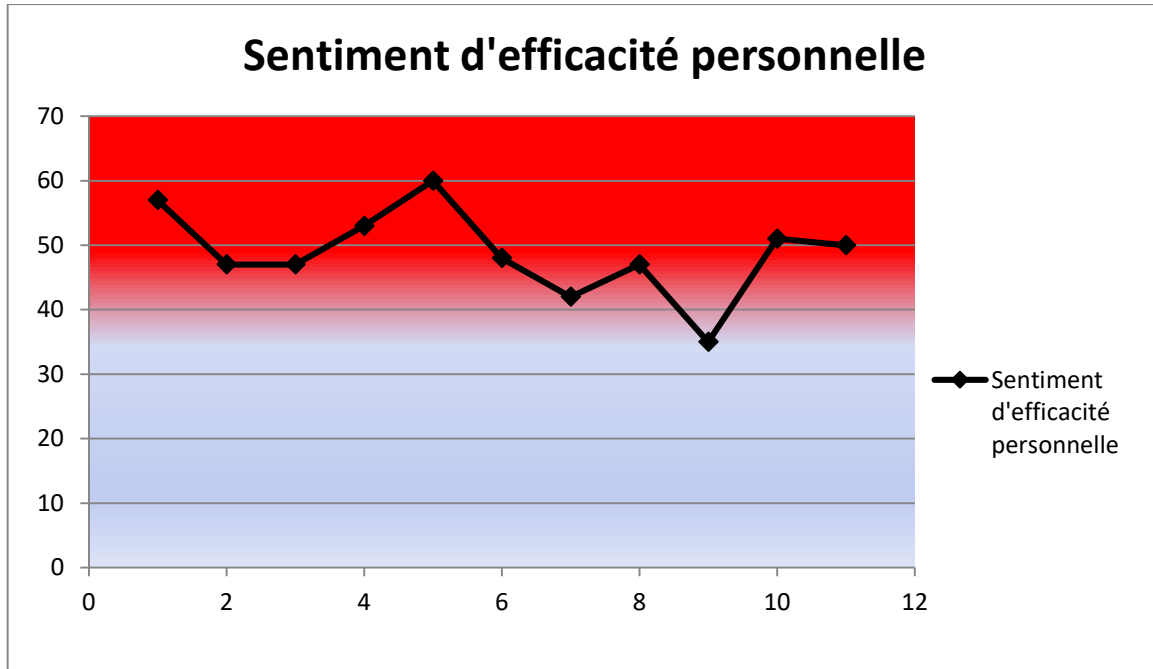


Figure 6. Graphique de positionnement du sentiment d'efficacité personnelle selon les participants.

Nous pouvons constater qu'un seul participant présente un sentiment d'efficacité personnelle positif, visible dans la zone bleue en-dessous de 38 points. Quatre participants présentent un sentiment d'efficacité moyen : leur score les situe dans l'intervalle entre 38 et 48 points ; et six présentent un sentiment d'efficacité négatif avec un score supérieur à 48 points, visibles dans la zone rouge.

A la lecture de ce graphique, il est aisé de constater que l'écrasante majorité des participants présente un faible sentiment d'efficacité personnelle. Les enseignants débutants n'ont pas une croyance solide en leur capacité à organiser et à exécuter les actions nécessaires à l'accomplissement avec succès d'une tâche enseignante spécifique dans un contexte particulier.

Il est peut-être pertinent de noter que les sujets au sentiment d'efficacité personnelle le plus éloigné sont également les plus éloignés en âge : le sujet 5, avec le score le plus élevé (60 points) et donc le sentiment d'efficacité personnelle le plus faible, est le participant le plus âgé de l'échantillon (46 ans), tandis que le sujet 9, qui présente le score le plus bas (35 points) est le sujet le plus jeune de l'échantillon avec 24 ans. Les deux sujets sont des femmes.

A partir de ce constat, il serait envisageable de se demander si l'âge a un lien avec le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant. Nous incluons donc une hypothèse qui serait intéressante à vérifier sur une plus large échelle : *plus l'enseignant débutant est jeune, plus son sentiment d'efficacité personnelle est fort.*

Nous pouvons tenter de vérifier cette hypothèse avec les données dont nous disposons. La moyenne d'âge de notre échantillon étant de 28 ans, nous considérons deux groupes pour notre comparaison du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant : ceux qui ont 28 ans révolus et les autres. Il y a six sujets dans le premier groupe et cinq dans le second. En calculant la moyenne du score de chaque groupe, nous trouvons que les participants de 28 ans révolus ont un score moyen de 51 points, ce qui représente un sentiment d'efficacité personnelle faible. Le score moyen des participants âgés de moins de 28 ans est de 46 points, ce qui leur confère un sentiment d'efficacité moyen.

Ainsi, il apparaît que l'hypothèse formulée plus haut se vérifie avec notre échantillon.

Bien entendu, il ne s'agit pas d'un résultat significatif car l'hypothèse appelle un échantillon bien plus étendu pour pouvoir être vérifiée de manière formelle. Il serait donc intéressant d'étendre l'échantillon de participants à l'enquête, voire d'ajouter au questionnaire un item portant sur la relation entre l'âge du sujet et son sentiment d'efficacité personnelle à enseigner.

## **I.2) L'analyse qualitative des questionnaires récoltés**

Nous allons dans un premier temps nous intéresser aux résultats qui montrent un sentiment d'efficacité personnelle positif, puis nous nous intéresserons aux résultats des différentes dimensions du sentiment d'efficacité de l'enseignant.

Pour commencer l'analyse des résultats positifs du questionnaire, l'item numéro deux, « *Même si je me sens capable de dispenser un enseignement de qualité, il y aura toujours des élèves qui échouent* » a généré une moyenne d'environ deux points. Il reflète la croyance des enseignants que certains élèves sont insensibles à l'enseignement prodigué. Cela induit que l'enseignant débutant a tendance à croire que si un élève n'apprend pas, cela ne remet pas en cause l'efficacité de l'enseignant, mais cela est plutôt dû à des causes hors de portée de l'influence du professeur.

L'item numéro cinq, « *Je me sens capable de rebondir sur les erreurs des élèves pour mieux les aider dans leur apprentissage* » a généré une moyenne de 2,8 points. Il fait partie, comme l'item numéro deux, du volet « réussite des apprentissages et maîtrise des savoirs » de l'efficacité personnelle de l'enseignant. Nous pouvons donc observer que les professeurs stagiaires se sentent plutôt compétents dans la prise en compte du statut de l'erreur pour aider les élèves à apprendre.

L'item numéro treize, « *Si ma classe est bruyante et ne travaille pas, je m'interroge sur ce que j'ai fait différemment ce jour-là* » a obtenu une moyenne de 2,18 points. Cet item avait pour objectif d'interroger la capacité de l'enseignant à évaluer de lui-même son travail. Nous pouvons donc observer qu'en moyenne, le groupe d'enseignants débutants sur lequel porte cette étude estime avoir une bonne capacité à prendre du recul sur sa pratique.

Les items restants ont obtenu des moyennes supérieures à trois points, ce qui indique un faible ou moyen sentiment d'efficacité parmi les participants pour ces dimensions. Les items ayant obtenu les sentiments d'efficacité les plus faibles sont les items numéro un, quatre, huit et quatorze, avec des moyennes entre quatre et cinq points.

L'item numéro quatorze, « *J'ai assez d'expérience et/ou de formation pour traiter n'importe quel problème d'apprentissage rencontré par un élève.* » a obtenu la moyenne la plus haute du questionnaire avec 5,091 points. Ce résultat n'est pas surprenant étant donné qu'il fait appel à l'expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation des enseignants débutants qui, par définition, n'en possèdent pas beaucoup.

Les items un, quatre et huit, respectivement « *Je me sens capable d'amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs enseignés à l'école* », « *Je me sens capable d'amener tous les élèves à réussir une tâche même lorsqu'elle est difficile* », et « *Je me sens capable de remédier efficacement aux problèmes de discipline en classe* » ont obtenu une moyenne de quatre points. Les deux premiers font partie de la composante « réussite des apprentissages et maîtrise des savoirs » de l'efficacité personnelle de l'enseignant.

Nous pouvons en déduire que les enseignants débutants ne se considèrent que très moyennement efficaces pour ce qui relève de la réussite des apprentissages et de la maîtrise des savoirs par les élèves. Une explication possible est que, comme le soulignent Woolfolk-Hoy et Tschannen-Moran (1998), les enseignants débutants qui sortent de l'université ont appris à concevoir des modules d'apprentissage idéaux et se retrouvent confrontés à une réalité de classe

autrement plus complexe que celle de la classe idéale. Cette confrontation fait diminuer leur sentiment d'efficacité car les résultats obtenus ne correspondent pas aux résultats attendus.

Nous allons maintenant nous intéresser au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants pour les autres dimensions.

En ce qui concerne la capacité à contrecarrer l'influence du milieu, un peu moins de 40% des enseignants débutants interrogés se sentent capables d'influencer les apprentissages des élèves provenant d'un milieu familial qui n'accorde pas d'importance à l'école, et capables d'amener tous les élèves à atteindre les objectifs de la leçon, quel que soit leur milieu social. Les autres enseignants interrogés ont en moyenne un sentiment inverse, et donc ne se sentent pas capables d'influencer les apprentissages des élèves issus d'un milieu indifférent à l'école. Le sentiment d'efficacité personnelle pour cette dimension est donc relativement faible.

Du côté de la dimension « discipline » du sentiment d'efficacité de l'enseignant, près de 30% des enseignants interrogés ne se sentent pas du tout capable de remédier efficacement aux problèmes de discipline en classe. Pour cette question le reste des participants est uniformément réparti entre les autres degrés d'accord de l'échelle de Likert. Par contre, près de 40% des enseignants débutants interrogés se sentent capable de faire respecter les règles de la classe à un élève qui dérange. De plus, les degrés « d'accord », « plutôt d'accord », et « plutôt pas d'accord » ont chacun récolté près de 30% des réponses pour l'item « Je me sens capable de gérer les problèmes de comportement en classe. » Les enseignants débutants se sentent donc moyennement efficaces en ce qui concerne la discipline et les règles de classe.

Pour la dimension « motivation », les enseignants interrogés tendent à répondre qu'ils sont « plutôt d'accord » avec l'affirmation « Je me sens capable de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêts pour les tâches scolaires. » Par contre, ils tendent à répondre qu'ils ne sont « pas d'accord » avec l'affirmation « Je ne me sens pas capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement que j'organiserai », ce qui signifie qu'ils se sentent capable de réaliser cette tâche d'enseignement. Dans l'ensemble, nous pouvons estimer que les enseignants débutants interrogés se sentent plutôt efficaces lorsqu'il s'agit de motiver les élèves.

Enfin, en ce qui concerne la capacité de l'enseignant débutant à prendre du recul sur sa pratique près de 50% des enseignants interrogés sont « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Si ma classe est bruyante et ne travaille pas, je m'interroge sur ce que j'ai fait différemment

ce jour-là. ». En revanche, la majorité des enseignants débutants interrogés tendent à répondre qu'ils ne sont « pas d'accord », voire « pas du tout d'accord » avec l'affirmation « J'ai assez d'expérience et/ou de formation pour traiter n'importe quel problème d'apprentissage rencontré par un élève. » Ainsi, la plupart des enseignants débutants déclarent s'interroger sur leurs pratiques en cas de dérèglement du climat de classe. De plus, ils estiment ne pas avoir d'expérience ou de formation pour être efficaces dans la résolution des problèmes d'apprentissage.

Afin de mieux visualiser les réponses, des graphiques à barres représentant les pourcentages de réponses pour chaque item sont inclus en annexes pages 48-52.

### **I.3) L'analyse croisée des résultats du questionnaire**

Nous pouvons également nous intéresser à la corrélation entre les items, c'est-à-dire à l'influence qu'exerce un item sur un autre. Il s'agit ici de déterminer dans quelle mesure un point d'une dimension du sentiment d'efficacité exerce une influence sur un autre point de la même dimension ou d'une autre dimension. Cette influence, ou corrélation, se calcule grâce à la corrélation bivariée. Ayant peu de sujets à traiter, il a fallu utiliser le Tau-B de Kendall, dont les résultats sont présentés dans le tableau des corrélations entre les items obtenu grâce au logiciel de traitement de données statistiques SPSS. Ce tableau est présenté en figure 7 à la page 32.

Dans ce tableau de corrélations, les quatorze items du questionnaire sur le sentiment d'efficacité ont été soumis à une analyse croisée à partir des réponses des participants (cf Figure 3 ; page 25 : tableau du traitement quantitatif des questionnaires sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants). Ainsi grâce au Tau-B de Kendall, chaque croisement entre deux items a généré deux résultats : le coefficient de corrélation et la signification (« sig. » dans le tableau), N étant le nombre de sujets ayant répondu. Pour lire le tableau, il est nécessaire de comprendre que plus la corrélation entre deux items est proche de -1 ou de +1, plus cette corrélation est forte. De plus, lorsque la corrélation comporte un astérisque, elle est considérée significative ; lorsqu'elle en comporte deux, elle est considérée très significative. Les résultats significatifs ont été surlignés en jaune dans le tableau. Enfin, de par la disposition du tableau de corrélations, il faut comprendre que les résultats de la diagonale grisée correspondent à l'analyse d'un item par lui-même et ne sont donc pas significatifs.

**Tableau des corrélations entre les items du questionnaire sur le sentiment d'efficacité des enseignants**

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	
Tau-B de Kendall	1. Je me sens capable d'amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs enseignés à l'école.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatéral) N	1,000 ,253 11	-,310 ,253 11	,093 ,729 11	,290 ,290 11	-,227 ,395 11	,202 ,446 11	,322 ,230 11	,194 ,455 11	,176 ,502 11	,244 ,355 11	-,556 ,036 11	,333 ,205 11	-,140 ,603 11	,358 ,188 11
	2. Même si je me sens capable de dispenser un enseignement de qualité, il y aura toujours des élèves qui échouent.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatéral) N	-,310 ,253 11	1,000 ,718 11	-,100 ,718 11	,338 ,234 11	-,391 ,156 11	,121 ,660 11	-,049 ,858 11	-,185 ,490 11	-,142 ,600 11	-,191 ,484 11	-,143 ,600 11	-,119 ,660 11	,450 ,105 11	-,103 ,715 11
	3. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept, c'est parce que j'aurai trouvé des moyens efficaces pour enseigner.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatéral) N	,093 ,729 11	-,100 ,718 11	1,000 ,786 11	,076 ,786 11	,238 ,382 11	-,259 ,339 11	-,578 ,035 11	,316 ,233 11	*,530 ,047 11	*,535 ,047 11	-,093 ,730 11	-,047 ,862 11	-,122 ,656 11	,275 ,321 11
	4. Je me sens capable d'amener tous les élèves à réussir une tâche même lorsqu'elle est difficile.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatéral) N	,290 ,290 11	,338 ,234 11	,076 ,786 11	1,000 ,062 11	-,520 ,289 11	-,293 ,371 11	,250 ,194 11	,351 ,194 11	,502 ,066 11	,363 ,188 11	-,048 ,861 11	,508 ,064 11	-,127 ,651 11	-,052 ,855 11
	5. Je me sens capable de rebondir sur les erreurs des élèves pour mieux les aider dans leur apprentissage.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatéral) N	-,227 ,395 11	-,391 ,156 11	,238 ,382 11	-,520 ,062 11	1,000 ,798 11	-,069 ,226 11	-,329 ,226 11	-,242 ,357 11	-,247 ,351 11	-,250 ,351 11	,159 ,553 11	-,273 ,307 11	,191 ,485 11	,024 ,929 11
	6. Je ne me sens pas capable d'influencer les apprentissages des élèves provenant d'un milieu familial qui n'accorde pas d'importance à l'école.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatéral) N	,202 ,446 11	,121 ,660 11	-,259 ,339 11	-,293 ,289 11	-,069 ,798 11	1,000 ,796 11	,070 ,796 11	,022 ,934 11	-,378 ,152 11	-,135 ,613 11	*,562 ,035 11	,067 ,799 11	,400 ,139 11	,410 ,134 11
	7. Je me sens capable d'amener tous les élèves à atteindre les objectifs de la leçon, quel que soit leur milieu social.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatéral) N	,322 ,230 11	-,049 ,858 11	*,578 ,035 11	,250 ,371 11	-,329 ,226 11	,070 ,796 11	1,000 ,796 11	,067 ,800 11	-,137 ,609 11	-,161 ,550 11	,184 ,495 11	,460 ,086 11	,120 ,660 11	-,272 ,326 11
	8. Je me sens capable de remédier efficacement aux problèmes de discipline en classe.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatéral) N	,194 ,455 11	-,185 ,490 11	,316 ,233 11	,351 ,194 11	-,242 ,357 11	,022 ,934 11	,067 ,800 11	1,000 ,800 11	*,660 ,011 11	*,818 ,002 11	,065 ,804 11	*,645 ,013 11	-,361 ,173 11	,277 ,300 11
	9. Si un élève de ma classe est bruyant et dérange, je me sens capable de lui faire respecter les règles de la classe.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatéral) N	,176 ,502 11	-,142 ,600 11	*,530 ,047 11	,502 ,066 11	-,247 ,351 11	-,378 ,152 11	-,137 ,609 11	*,660 ,011 11	1,000 ,011 11	cc ,004 11	,044 ,867 11	,396 ,131 11	-,507 ,058 11	,189 ,484 11
	10. Je me sens capable de gérer les problèmes de comportement en classe.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatéral) N	,244 ,355 11	-,191 ,484 11	*,535 ,047 11	,363 ,188 11	-,250 ,351 11	-,135 ,613 11	-,161 ,550 11	*,818 ,002 11	*,747 ,004 11	1,000 ,004 11	-,022 ,933 11	,444 ,093 11	-,489 ,070 11	,334 ,221 11
	11. Je ne me sens pas capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement que j'organiserai.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatéral) N	*,556 ,036 11	-,143 ,600 11	-,093 ,730 11	-,048 ,861 11	,159 ,553 11	-,562 ,035 11	,184 ,495 11	,065 ,804 11	,044 ,867 11	-,022 ,933 11	1,000 ,933 11	,089 ,737 11	-,093 ,730 11	*,573 ,036 11
	12. Je me sens capable de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêts pour les tâches scolaires.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatéral) N	,333 ,205 11	-,119 ,660 11	-,047 ,862 11	,508 ,064 11	-,273 ,307 11	,067 ,799 11	,460 ,086 11	*,645 ,013 11	,396 ,131 11	,444 ,093 11	,089 ,737 11	1,000 ,795 11	-,070 ,795 11	-,024 ,930 11
	13. Si ma classe est bruyante et ne travaille pas, je m'interroge sur ce que j'ai fait différemment ce jour-là.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatéral) N	-,140 ,603 11	,450 ,105 11	-,122 ,656 11	-,127 ,651 11	,191 ,485 11	,400 ,139 11	,120 ,660 11	-,361 ,173 11	-,507 ,058 11	-,489 ,070 11	-,093 ,730 11	-,070 ,795 11	1,000 ,795 11	-,150 ,589 11
	14. J'ai assez d'expérience et/ou de formation pour traiter n'importe quel problème d'apprentissage rencontré par un élève.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatéral) N	,358 ,188 11	-,103 ,715 11	,275 ,321 11	-,052 ,855 11	,024 ,929 11	,410 ,134 11	-,272 ,326 11	,277 ,300 11	,189 ,484 11	,334 ,221 11	*,573 ,036 11	-,024 ,930 11	-,150 ,589 11	1,000 11

\*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

\*\*. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Figure 7. Tableau des corrélations entre les items du questionnaire sur le sentiment d'efficacité des enseignants



### *1.3.1) Résultats de la dimension « réussite des élèves et maîtrise des savoirs »*

La dimension du sentiment d'efficacité de l'enseignant « réussite des élèves et maîtrise des savoirs » comprend les items un, deux, trois, quatre et cinq. A la lecture du tableau de corrélations ci-dessus, nous observons que les coefficients de corrélation de ces items entre eux n'offrent pas de résultats significatifs. Il ne semble donc pas y avoir de corrélation entre le premier item et les quatre autres, entre le deuxième et les trois autres, entre le troisième et les deux autres, ni entre le quatrième et le cinquième item. Pour rappel, les cinq premiers items du questionnaire sur le sentiment d'efficacité sont :

1. Je me sens capable d'amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs enseignés à l'école.
2. Même si je me sens capable de dispenser un enseignement de qualité, il y aura toujours des élèves qui échouent.
3. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept, c'est parce que j'aurai trouvé des moyens efficaces pour enseigner.
4. Je me sens capable d'amener tous les élèves à réussir une tâche même lorsqu'elle est difficile.
5. Je me sens capable de rebondir sur les erreurs des élèves pour mieux les aider dans leur apprentissage.

Ainsi, le coefficient de corrélation entre le premier et le deuxième item est de -0,310. Ce coefficient négatif et faible montre qu'il n'y a pas de lien avéré entre le fait de se sentir « capable d'amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs enseignés à l'école » (item 1) et le fait de croire qu'il y aura « toujours des élèves qui échouent » (item 2). Etant donné que le premier item porte sur le sentiment d'efficacité de l'enseignant à amener la maîtrise des savoirs de « tous les élèves » mais que le deuxième item implique la croyance des enseignants qu'il y aura « toujours des élèves qui échouent ».

Le coefficient de corrélation entre le premier et le troisième item est de 0,093, ce qui représente une corrélation faible et peu significative. Ce résultat ne peut donc pas prouver qu'il existe un lien entre le fait de se sentir capable d'amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs et le fait d'associer la réussite des élèves à des méthodes d'enseignement efficaces.

Le coefficient de corrélation entre le premier et le quatrième item est de ,290. La corrélation entre ces deux items n'est donc pas significative. Ce résultat ne permet donc pas

d'établir de lien entre le fait de se sentir capable d'amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs et le fait d'y parvenir lorsque la tâche est difficile.

Le coefficient de corrélation entre le premier et le cinquième item est de  $-,227$ . Il s'agit ici d'une faible corrélation, qui plus est négative. Encore une fois, il n'est donc pas possible d'établir de lien entre le fait de se sentir capable d'amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs et le fait de se sentir capable de rebondir sur les erreurs des élèves pour mieux les aider dans les apprentissages. Ainsi, le fait de se sentir capable d'amener tous les élèves à la maîtrise des apprentissages n'a pas d'incidence sur les quatre autres items de la dimension « réussite des apprentissages et maîtrise des savoirs » du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant.

De la même façon, les coefficients de corrélation entre le deuxième item et les autres items ne sont pas assez forts pour être significatifs. Il n'est donc pas possible de démontrer l'existence d'un lien entre le fait de croire qu'il y aura toujours des élèves qui échouent et le fait d'attribuer la réussite des élèves aux moyens efficaces d'enseigner trouvés par l'enseignant. Le lien entre le fait de croire qu'il y aura toujours des élèves qui échouent et le fait de se sentir capable d'amener tous les élèves à réussir une tâche même difficile n'est pas établi non plus. De plus, le lien entre le fait de croire qu'il y aura toujours des élèves qui échouent et le fait de se sentir capable de rebondir sur les erreurs des élèves pour les aider dans leur apprentissage n'est pas vérifié par les résultats de l'analyse croisée.

De plus et de la même manière, nous ne pouvons prouver l'existence de liens significatifs entre l'item trois et les items quatre et cinq car les coefficients de corrélation entre ces items sont également faibles. Ainsi, nous ne pouvons établir de lien avec certitude entre le fait d'attribuer la réussite des élèves aux moyens efficaces d'enseigner trouvés par l'enseignant et le fait de se sentir capable d'amener tous les élèves à réussir une tâche même difficile, ni entre le fait d'attribuer la réussite des élèves aux moyens efficaces d'enseigner trouvés par l'enseignant et le fait de se sentir capable de rebondir sur les erreurs des élèves pour les aider dans leur apprentissage.

Enfin, pour les deux derniers items de la dimension « réussite des élèves et maîtrise des apprentissages », le coefficient de corrélation entre les quatrième et le cinquième item est de  $-0,520$ . De la même manière que pour les autres items de cette dimension, nous ne pouvons pas établir de lien entre le fait de se sentir capable d'amener tous les élèves à réussir une tâche même difficile et le fait de se sentir capable de rebondir sur les erreurs des élèves pour les aider dans leur apprentissage.

### *1.3.2) Résultats de la dimension « contrecarrer l'influence du milieu »*

La dimension « contrecarrer l'influence du milieu » comprend les items six et sept, c'est-à-dire « *Je ne me sens pas capable d'influencer les apprentissages des élèves provenant d'un milieu familial qui n'accorde pas d'importance à l'école* » et « *Je me sens capable d'amener tous les élèves à atteindre les objectifs de la leçon, quel que soit leur milieu social* » respectivement. Le coefficient de corrélation entre ces deux items est 0,070, ce qui, une fois encore, n'est pas un résultat significatif et donc ne permet pas de prouver l'existence d'un lien entre ces deux aspects de la dimension « contrecarrer l'influence du milieu ».

### *1.3.3) Résultats de la dimension « discipline »*

Dans la dimension « discipline », se retrouvent les items huit, neuf et dix qui sont, pour rappel :

8. Je me sens capable de remédier efficacement aux problèmes de discipline en classe.

9. Si un élève de ma classe est bruyant et dérange, je me sens capable de lui faire respecter les règles de la classe.

10. Je me sens capable de gérer les problèmes de comportement en classe.

Les coefficients de corrélation entre ces trois items sont tous supérieurs à 0.550, ils sont ainsi assez élevés pour être significatifs. Tout d'abord, le coefficient de corrélation entre les items huit et neuf est de 0,660\*. Il s'agit d'une corrélation positive qui nous permet de constater que plus l'enseignant se sent « capable de remédier efficacement aux problèmes de discipline en classe », plus il se sent « capable de faire respecter les règles de la classe » à un élève « bruyant et [qui] dérange ». Ainsi, si l'enseignant se sent efficace dans la gestion de la discipline en classe de manière générale, il se sent efficace dans la gestion du comportement d'un élève en particulier..

Ensuite, le coefficient de corrélation entre les items huit et dix est très significatif, comme l'atteste la présence de deux astérisques : 0,818\*\*. Nous pouvons donc établir que plus l'enseignant se sent « capable de remédier efficacement aux problèmes de discipline en classe », plus il se sent « capable de gérer les problèmes de comportements en classe ». Ces deux aspects de la dimension « discipline » du sentiment d'efficacité de l'enseignant sont très proches. En effet, c'est la discipline en classe que découle le comportement des élèves, et il revient à l'enseignant d'instaurer et de faire respecter les règles de vie de la classe pour assurer la discipline de la classe. Nous considérons la discipline et le comportement des élèves comme deux facettes de la gestion de classe situées à différents niveaux. S'il y a un problème de

discipline, cela renvoie aux règles communes de la classe (par exemple le fait de se mettre en rang ou de se lever à l'entrée d'un adulte dans la classe). Par contre, s'il y a un problème de comportement, cela renvoie au comportement d'un élève en particulier qui refuse d'adhérer aux règles disciplinaires.

Enfin, le coefficient de corrélation entre les items neuf et dix est lui aussi très significatif et positif (0,747\*\*). Nous pouvons donc considérer que plus l'enseignant se sent « capable de faire respecter les règles de la classe [à un élève bruyant et qui dérange] », plus il se sent « capable de gérer les problèmes de comportement en classe ». Cette corrélation renvoie à la notion de l'expérience active de maîtrise, qui est selon Bandura, une des sources du sentiment d'efficacité personnelle. En effet, plus l'enseignant débutant aura du succès dans la réalisation de la tâche « faire respecter les règles de la classe à un élève perturbateur », plus il en viendra à croire en sa capacité à gérer les problèmes de comportement en classe.

#### *1.3.4) Résultats de la dimension « motivation »*

Dans la dimension « motivation » du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, nous retrouvons les items onze et douze. Notons que l'item onze est formulé de manière inverse : « Je ne me sens pas capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement que j'organiserai ». En revanche, l'item douze est formulé de manière positive : « Je me sens capable de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêts pour les tâches scolaires ». Le coefficient de corrélation entre ces deux items n'étant pas significatif (,089), nous ne pouvons établir de relation entre ces deux aspects de la dimension « motivation ».

#### *1.3.5) Résultats de la dimension « recul sur la pratique »*

Dans la dimension « recul sur la pratique », nous retrouvons les deux derniers items du questionnaire qui interrogent l'enseignant sur sa capacité à analyser sa pratique et son niveau de formation. Le coefficient de corrélation entre ces items n'est pas significatif (-,150), ce qui ne nous permet pas d'établir de lien entre ces deux aspects du recul sur la pratique enseignante.

Il apparaît donc que les résultats de l'analyse dimension par dimension ne nous apportent pas d'informations pertinentes dans l'ensemble, à l'exception des résultats de la dimension « discipline ». Ainsi, à part les items renvoyant à la discipline, les items d'une même dimension ne semblent pas exercer d'influence sur les autres items de la même dimension.

### *1.3.6) Résultats significatifs des corrélations entre les items de différentes dimensions*

Procédons maintenant à l'analyse des corrélations entre les différentes dimensions de sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, issues de l'analyse croisée des réponses au questionnaire. En nous appuyant sur le tableau des résultats (Figure 7), nous pouvons relever sept résultats significatifs que nous allons détailler ci-après.

La première corrélation entre items de dimensions différentes qui montre un coefficient significatif se trouve entre les items un et onze (coefficient de corrélation :  $-,556^*$ ). Pour rappel, les items un et onze sont, respectivement : « Je me sens capable d'amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs enseignés à l'école » et « Je ne me sens pas capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement que j'organiserai ». L'item onze étant formulé de manière inverse et le coefficient de corrélation étant négatif, il faut comprendre cette relation de la manière suivante : plus je me sens capable d'amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs enseignés à l'école, moins je ne me sens pas capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement que j'organiserai. Plus clairement, nous pouvons comprendre que plus l'enseignant se sent capable d'amener les élèves à la réussite, plus il se sent capable de les intéresser aux activités d'enseignement. Ainsi, il existe une forte corrélation entre le fait d'être efficace dans la réussite des élèves et le fait d'être efficace dans leur motivation.

La deuxième corrélation significative se trouve entre les items trois et sept, respectivement « Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept, c'est parce que j'aurai trouvé des moyens efficaces pour enseigner » et « Je me sens capable d'amener tous les élèves à atteindre les objectifs de la leçon, quel que soit leur milieu social ». Cette corrélation ( $-,578^*$ ) ayant un indice négatif, il faut donc comprendre que le lien entre ces deux items est inverse. Nous pouvons déduire de ce coefficient de corrélation entre ces deux items que moins l'enseignant associe la réussite des élèves à des méthodes d'enseignement efficaces, moins il se sent capable d'amener tous les élèves à atteindre les objectifs de la leçon, quel que soit leur milieu social.

La troisième corrélation significative entre deux items de dimensions différentes du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant concerne une deuxième fois l'item trois, cette fois avec l'item neuf (« Si un élève de ma classe est bruyant et dérange, je me sens capable de lui faire respecter les règles de la classe. ») Cette corrélation est de  $,530^*$ . Elle est positive, ce qui nous laisse conclure que plus l'enseignant associe la réussite des élèves à des méthodes d'enseignement efficaces, plus il se sent capable de faire respecter les règles de la classe à un élève perturbateur. Nous observons donc un lien positif entre la dimension « réussite des élèves

et maîtrise des savoirs » et la dimension « discipline » du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant.

Ce lien entre les dimensions « réussite des élèves et maîtrise des savoirs » et « discipline » est directement confirmé par la corrélation positive et significative ( $,535^*$ ) entre l'item trois et l'item dix (« Je me sens capable de gérer les problèmes de comportement en classe »). Cette corrélation montre que plus l'enseignant associe la réussite des élèves à des méthodes d'enseignement efficaces, plus il se sent capable de gérer les problèmes de comportement en classe. Cela revient à renforcer le lien entre la réussite des élèves et la discipline en classe : il ne peut y avoir l'un sans l'autre.

La corrélation significative suivante se trouve entre les items six et onze, respectivement « Je ne me sens pas capable d'influencer les apprentissages des élèves provenant d'un milieu familial qui n'accorde pas d'importance à l'école » et « Je ne me sens pas capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement que j'organiserai ». L'item six fait partie de la dimension « contrecarrer l'influence du milieu » tandis que l'item onze fait partie de la dimension « motivation ». Le coefficient de corrélation entre ces deux items est de  $-,562^*$ . Les deux items étant formulés de manière inverse et le coefficient de corrélation étant négatif, il faut comprendre le lien entre les items de la manière suivante : plus l'enseignant se sent incapable d'influencer les apprentissages des élèves provenant d'un milieu [indifférent à l'école], moins il se sent capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement. Cela fait donc écho aux croyances de l'enseignant sur l'influence du milieu social de l'élève sur ses apprentissages scolaires.

L'avant-dernière corrélation significative entre items de différentes dimensions est entre les items huit et douze, respectivement « Je me sens capable de remédier efficacement aux problèmes de discipline en classe » et « Je me sens capable de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêts pour les tâches scolaires ». Il s'agit d'une corrélation positive ( $,645^*$ ), ce qui signifie que plus l'enseignant se sent capable de « remédier efficacement aux problèmes de discipline », plus il se sent « capable de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour les tâches scolaires ». Cette corrélation prouve ainsi le lien entre la dimension « discipline » et la dimension « motivation » du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant.

La dernière corrélation significative entre items de différentes dimensions se trouve entre les items onze et quatorze, pour rappel « Je ne me sens pas capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement que j'organiserai » et « J'ai assez d'expérience et/ou de formation

pour traiter n'importe quel problème d'apprentissage rencontré par un élève » respectivement. Le coefficient de corrélation entre ces deux items étant inverse (-,573\*) et l'item onze étant formulé de manière négative, nous pouvons comprendre la relation entre l'item onze et l'item quatorze de la manière suivante : moins l'enseignant se sent capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement, moins il considère que son niveau d'expérience et/ou de formation pour traiter un problème d'apprentissage est suffisant.

Pour conclure cette partie, nous pouvons rappeler brièvement les principales relations significatives entre différents items :

- Plus l'enseignant débutant parvient à « faire respecter les règles de la classe à un élève perturbateur », plus il en vient à croire en sa capacité à gérer les problèmes de comportement en classe.
- Plus l'enseignant se sent capable d'amener les élèves à la réussite, plus il se sent capable de les intéresser aux activités d'enseignement.
- Moins l'enseignant associe la réussite des élèves à des méthodes d'enseignement efficaces, moins il se sent capable d'amener tous les élèves à atteindre les objectifs de la leçon, quel que soit leur milieu social.
- Plus l'enseignant associe la réussite des élèves à des méthodes d'enseignement efficaces, plus il se sent capable de faire respecter les règles de la classe à un élève perturbateur.
- Plus l'enseignant associe la réussite des élèves à des méthodes d'enseignement efficaces, plus il se sent capable de gérer les problèmes de comportement en classe.
- Plus l'enseignant se sent incapable d'influencer les apprentissages des élèves provenant d'un milieu [indifférent à l'école], moins il se sent capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement.
- Plus l'enseignant se sent capable de remédier efficacement aux problèmes de discipline, plus il se sent capable de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour les tâches scolaires.
- Moins l'enseignant se sent capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement, moins il considère que son niveau d'expérience et/ou de formation pour traiter un problème d'apprentissage est suffisant.

## **II) L'observation**

La seconde partie de notre étude porte sur une observation en classe réelle. Il s'agissait d'observer la pratique de classe d'un enseignant débutant ayant un faible sentiment d'efficacité afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'enseignant qui a un faible sentiment d'efficacité personnelle se focalise davantage sur la discipline que sur les apprentissages.

L'observation a porté sur une seule personne : une professeure des écoles stagiaire ayant un faible sentiment d'efficacité, dans une classe de Moyenne Section (Cycle 1) de 26 élèves. L'observation a eu lieu lors d'une séance du domaine « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée », dans le sous-domaine « Découvrir les nombres et leurs utilisations » et qui avait pour objectif « utiliser le dénombrement pour réaliser une collection d'une taille donnée. » Les élèves étaient répartis en quatre ateliers : un atelier dirigé par la professeure des écoles stagiaire, un atelier semi-dirigé par l'ATSEM et deux ateliers satellites autonomes. La séance observée a été réalisée en atelier dirigé par l'enseignante avec un groupe de six élèves. Il s'agissait pour les élèves de lancer un dé à six faces, de dire le nombre obtenu puis de réaliser une collection du même nombre de jetons en les dénombrant. Comme mentionné dans la partie Méthodologie, une grille d'observation des gestes réels de l'enseignant a été utilisée. Cette grille d'observation permet d'analyser les pratiques relevant des différentes dimensions du sentiment d'efficacité comme les pratiques en faveur de la réussite ou les moyens de gestion de la motivation.

### **II.1) Résultats des observations**

Pour chacune des composantes des pratiques des domaines visés par le questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, les observations réalisées ont été détaillées ci-dessous (comme mentionné plus haut, la grille d'observation complétée est incluse en annexe page 54).

Dans la composante « réussite des apprentissages et maîtrise des savoirs », en ce qui concerne l'évaluation de la maîtrise par tous les élèves, l'enseignante procède d'abord à une validation par les pairs en demandant à l'ensemble des élèves sur la table si ce que tel élève a fait est bon. Elle note les réussites et les erreurs sur sa fiche-séance. Pour ce qui concerne la différenciation, l'enseignante a préparé un dé comprenant seulement trois constellations (de un à trois) pour les élèves en difficulté. Ainsi l'objectif reste le même mais la tâche est facilitée car il y a moins à dénombrer. Pour ce qui est de la mise en activité, l'enseignante a donné les consignes une première fois en grand groupe au coin rassemblement (elle a donné les consignes



de tous les ateliers), puis une fois avec son groupe. Les deux fois, la consigne était la suivante : « On lance le dé et ça donne un nombre. Ce nombre, c'est le nombre de jetons qu'il faut poser sur la table. » Elle n'a pas fait reformuler la consigne par les élèves, mais elle a fait un exemple avant de leur donner le matériel. Au cours de l'activité, il n'y a pas eu de retour sur les consignes : l'enseignante considérait qu'elle était suffisamment bien assimilée par les élèves.

Pour la composante « contrecarrer l'influence du milieu », un des points à observer était l'exigence de travail pour tous les élèves. Un des élèves du groupe qui devait être à l'atelier dirigé n'a pas voulu rester assis tout au long de l'atelier, mais l'enseignante l'a rappelé à l'ordre en lui rappelant le travail à faire. Un autre est allé au coin cuisine sans intervention de la part de l'enseignante. Au niveau de la bienveillance, l'enseignante débutante a su rester calme dans l'agitation progressive de l'atelier mais a soupiré fortement lorsqu'un élève ne comprenait pas après trois tentatives et démonstrations par les pairs.

Au niveau de la composante « discipline », un premier point à observer concerne les règles de vie. Elles étaient affichées dans la classe sous la forme d'illustrations des comportements admis et interdits à l'école, ce qui laisse supposer que les élèves les connaissent et peuvent s'y référer facilement. Pour la régulation des comportements, l'enseignante a montré qu'elle n'était pas prise au sérieux par certains élèves lorsque quelques élèves d'un atelier satellite se sont approchés du bureau et ont pris un bol contenant des étiquettes. L'enseignante leur a dit sèchement « On ne touche pas à ça ! » mais ils n'ont pas reposé le bol. Elle a dû interrompre son travail à l'atelier dirigé pour récupérer son matériel et donner une nouvelle activité à ces élèves. De plus, au fur et à mesure de la séance, les autres ateliers se sont mis à bavarder de plus en plus, malgré les rappels à l'ordre de l'enseignante.

Au niveau de la composante « motivation », pour favoriser l'enrôlement des élèves dans la tâche, l'enseignante a choisi du matériel coloré et facilement manipulable sous la forme de jetons et d'un dé en mousse d'une dizaine de centimètres de côté. Elle s'efforçait de donner des feedbacks à chaque élève, sans élaborer sur ce qui était bien mais en reprenant plusieurs fois les élèves qui échouaient.

Pour ce qui est du recul sur la pratique, l'indicateur principal qui avait été prévu sur la grille d'observation était l'annotation du cahier-journal, cependant ce jour-là l'enseignante stagiaire n'avait pas cahier-journal à jour, mais une fiche-séance sur laquelle elle prenait des notes. Les notes prises consistaient en un récapitulatif des réussites et des échecs des élèves.

L'observation d'une séance menée par une professeure des écoles stagiaire ayant un faible sentiment d'efficacité a donc fait ressortir les points suivants :

- Elle est attentive à la réussite de la tâche par les élèves qui l'effectuent, prévoit des modalités de différenciation, et est capable de donner les consignes ;
- Elle n'insiste pas pour faire effectuer le travail demandé à certains élèves qui ne montrent pas d'intérêt à la tâche ;
- Elle tente de réguler les comportements des élèves sans beaucoup de succès (bavardages, circulation dans la classe) ;
- Elle prévoit un matériel adapté aux élèves, formule des feedbacks sur leur réalisation de la tâche ;
- Elle prépare ses séances séquences et prend des notes sur la fiche-séance mais n'est pas régulière dans la tenue du cahier-journal.

Avec cette observation, nous voulions confirmer l'hypothèse selon laquelle un enseignant débutant au faible sentiment d'efficacité se focaliserait davantage sur la discipline que sur les apprentissages. Cette observation ne permet pas de valider notre hypothèse : l'enseignante débutante observée était clairement plus focalisée sur les apprentissages que sur la discipline. En effet, elle préparait avec soin ses fiches-séquence et séances en prévoyant une différenciation, et ce même si elle avait du mal à tenir son cahier-journal à jour. L'enseignante observée a confirmé lors d'un court entretien informel à la sortie de l'observation qu'elle préférerait se consacrer aux quelques élèves de l'atelier dirigé pour être sûre qu'ils aient appris quelque chose plutôt que de « perdre du temps à crier sur les autres. »

L'observation effectuée ne permet donc pas de vérifier notre hypothèse puisque l'enseignante observée se focalisait sur les apprentissages et avait laissé la discipline de côté.

## Partie IV - Discussion

La question au cœur de ce mémoire était la suivante : *En quoi le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant débutant influe-t-il sur les pratiques de classe ?*

A la lumière des résultats obtenus, le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant débutant semble exercer une certaine influence sur les pratiques de classe. A travers le questionnaire soumis à notre échantillon de professeurs des écoles stagiaires, nous avons vu que la grande majorité d'entre eux avait un sentiment d'efficacité plutôt faible. En effet, nous avons vu que, à part lorsqu'il s'agit de motiver les élèves, les enseignants débutants ne se sentent, au mieux, que moyennement efficaces dans leur pratiques de classe.

L'observation menée en classe réelle, comme nous l'avons dit dans la partie précédente, ne nous a permis de vérifier notre hypothèse. Pour la vérifier, il aurait fallu que l'enseignante ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle montre dans ses pratiques de classe une gestion plus active et maîtrisée des comportements des élèves et une moindre focalisation sur les apprentissages.

Nous pouvons cependant imaginer que si nous avions observé un autre sujet, l'hypothèse aurait pu être validée. En effet, à travers des discussions informelles avec nos collègues professeurs stagiaires, nous avons relevé quelques pratiques qui montrent une focalisation importante sur la discipline. Par exemple, un des sujets qui a déclaré être d'accord avec l'affirmation « Je me sens capable de remédier efficacement aux problèmes de discipline en classe » exige le silence complet pendant la majeure partie des demi-journées de classe.

Pour finir, nous pouvons inscrire cette recherche dans le cadre de celles menées par Woolfolk et Hoy (1990), car elle s'interroge sur ce qui arrive aux enseignants qui débutent leur carrière dans l'enseignement. Woolfolk et Hoy (1990) ont observé que les enseignants débutants devenaient au cours de leur stage en responsabilité plus enclins à être rigides sur le contrôle des comportements des élèves et à les surveiller. Dans la même étude, ils avaient conclu que le stage en responsabilité tendait à rendre les professeurs des écoles débutants moins certains du pouvoir de l'école de dépasser l'impact du milieu familial et social, mais que par contraste il tendait à les rendre plus sûrs de leur efficacité personnelle.

Les résultats de notre observation contrastent donc avec ceux obtenus par Woolfolk et Hoy (1990). Contrairement à ce que Woolfolk et Hoy (1990) avaient observé, les enseignants

débutants de notre échantillon ne sont pas sûrs de leur efficacité personnelle. En particulier, l'enseignante stagiaire que nous avons observée représente bien ce contraste entre les deux études puisqu'elle a montré un manque de rigidité dans le contrôle des comportements des élèves et que son sentiment d'efficacité personnelle était faible.

## Partie V - Conclusion

Avec cette enquête réalisée dans le cadre du Master « Métier de L'Enseignement, De L'éducation et de la Formation » mention Premier degré, nous avons tenté de répondre à la question suivante : *En quoi le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant débutant influe-t-il sur les pratiques de classe ?*

Nous avons formulé l'hypothèse suivante : *Les enseignants débutants ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle se focalisent plus sur la discipline que sur les apprentissages.*

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons d'abord soumis un questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant à un échantillon de onze professeurs des écoles stagiaires, lauréats du CRPE 2017 en Guadeloupe. Les réponses au questionnaire ont permis d'analyser le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant débutant, dont les points principaux sont rappelés ci-dessous :

- L'enseignant débutant a en moyenne un faible sentiment d'efficacité personnelle.
- L'enseignant débutant ne se considère que très moyennement efficace pour ce qui relève de la réussite des apprentissages et de la maîtrise des savoirs par les élèves, de la discipline en classe et de sa capacité à contrecarrer l'influence du milieu social des élèves.
- L'enseignant débutant se considère compétent pour motiver les élèves et pour prendre du recul sur sa pratique.

Nous avons ensuite choisi une enseignante débutante ayant un faible sentiment d'efficacité pour une observation en situation de classe réelle. Cette observation devait nous permettre de valider l'hypothèse selon laquelle un enseignant ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle se focaliserait davantage sur la discipline que sur les apprentissages. Cette observation ne nous a pas permis de valider notre hypothèse. En effet, lors de la séance

d'apprentissage observée, l'enseignante débutante était plus focalisée sur l'apprentissage des élèves de son atelier dirigé et laissait la discipline de côté pour les autres élèves.

La recherche effectuée pour ce mémoire nous a permis d'en apprendre plus sur le processus de socialisation professionnelle et personnelle de l'enseignant débutant. Nous avons pu constater que le fait d'avoir un faible sentiment d'efficacité personnelle était commun à la quasi-totalité de notre échantillon de participants. En cela nous avons pu exercer une forme de soutien psychologique envers et entre les participants en leur montrant qu'ils partageaient les mêmes difficultés.

Les recherches de Cantrell et al. (2003) et Woolfolk-Hoy et Burke-Spero (2005) expliquaient que l'efficacité de l'enseignant décline en début de carrière lorsque le support social disponible pendant la formation disparaît avec la titularisation des enseignants stagiaires. Cela laisse prévoir que le sentiment d'efficacité des enseignants présentement stagiaires, déjà faible, le sera encore plus à la rentrée suivante lorsqu'ils seront seuls devant leur classe. Il reste à espérer que les enseignants débutants sauront trouver les moyens qui leur permettront de rehausser leur sentiment d'efficacité personnelle au cours de leur carrière.

## Partie VI - Références bibliographiques

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American educational research journal*, 27(2), 279-300.
- Issaieva, E. (2016). Interactions entre les conceptions pédagogiques des enseignants du primaire et leur sentiment d'efficacité. *La Recherche en Education*, (14).
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris: Éditions De Boeck Université, 2003. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/3), 475-476.
- Safourcade, S., & Alava, S. (2009). S'auto évaluer pour agir: rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(12), 109-123.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Woolfolk-Hoy, A. ; Davis, H. et Pape, S. (2006). Teachers' knowledge and beliefs. In P. Alexander et P. Winne, *Handbook of educational psychology*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 715-737.

## Partie VII - Annexes

- Questionnaire sur le sentiment d'efficacité.....48
- Réponses au questionnaire (graphiques en barres).....49
- Echelle de perceptions de l'efficacité pédagogique.....54
- Grille d'observation .....55

Bonjour,

Dans le cadre d'une recherche sur le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant débutant, nous souhaitons connaître votre opinion concernant une série d'affirmations.

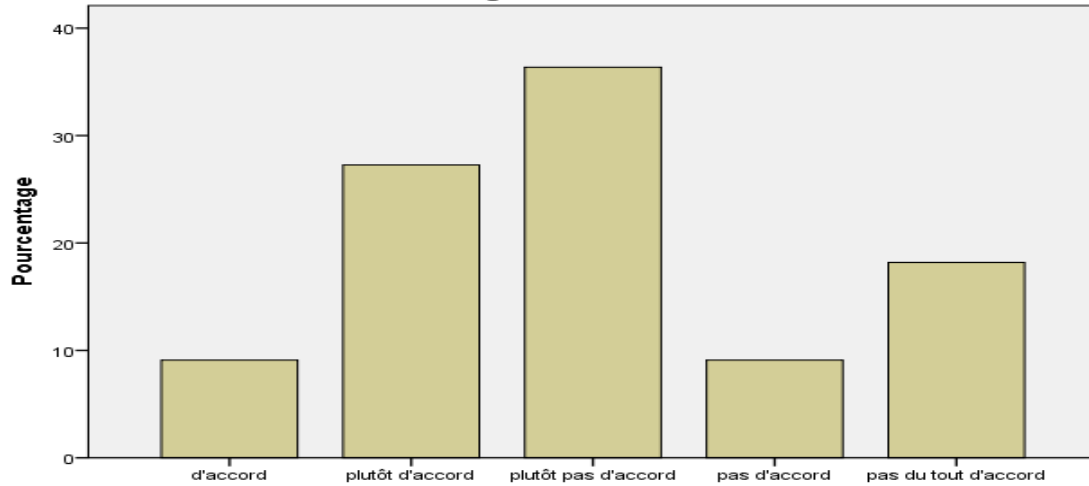
Afin de pouvoir traiter correctement vos réponses, nous vous demandons de **répondre à tous les items** et de vous positionner **en cochant une seule des 6 cases** allant de « Tout à fait d'accord » à « Pas du tout d'accord » !

Nous vous remercions d'avance pour votre aide précieuse.

	<i>Tout à fait d'accord</i>			<i>Pas du tout d'accord</i>		
1. Je me sens capable d'amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs enseignés à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Même si je me sens capable de dispenser un enseignement de qualité, il y aura toujours des élèves qui échouent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept, c'est parce que j'aurai trouvé des moyens efficaces pour enseigner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je me sens capable d'amener tous les élèves à réussir une tâche même lorsqu'elle est difficile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je me sens capable de rebondir sur les erreurs des élèves pour mieux les aider dans leur apprentissage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je ne me sens pas capable d'influencer les apprentissages des élèves provenant d'un milieu familial qui n'accorde pas d'importance à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je me sens capable d'amener tous les élèves à atteindre les objectifs de la leçon, quel que soit leur milieu social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je me sens capable de remédier efficacement aux problèmes de discipline en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Si un élève de ma classe est bruyant et dérange, je me sens capable de lui faire respecter les règles de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je me sens capable de gérer les problèmes de comportement en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je ne me sens pas capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement que j'organiserai.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Je me sens capable de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêts pour les tâches scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Si ma classe est bruyante et ne travaille pas, je m'interroge sur ce que j'ai fait différemment ce jour-là.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. J'ai assez d'expérience et/ou de formation pour traiter n'importe quel problème d'apprentissage rencontré par un élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

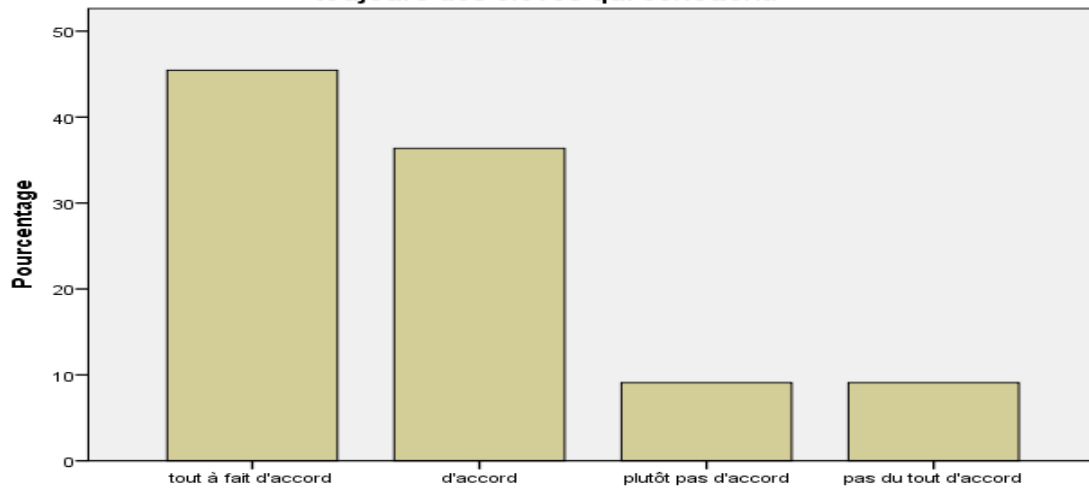


**1. Je me sens capable d'amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs enseignés à l'école.**



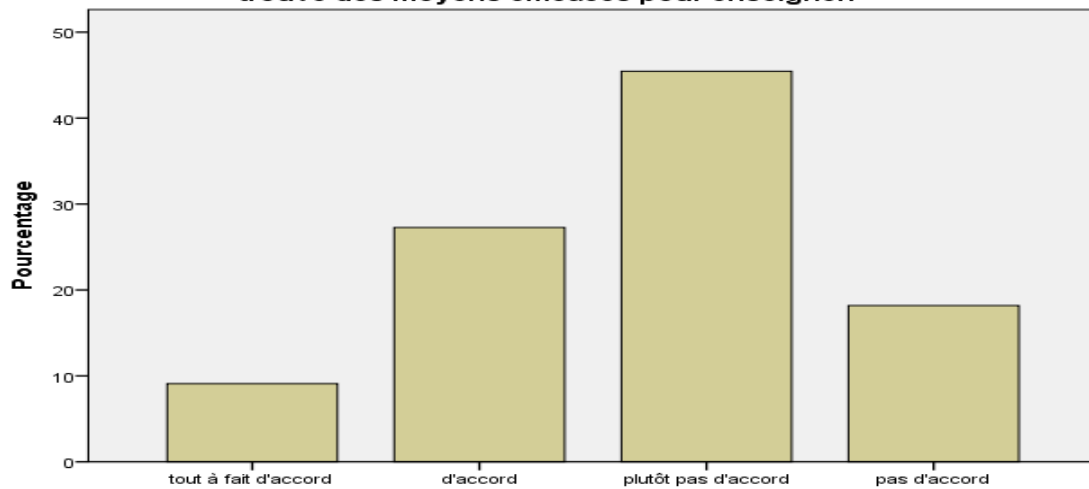
**1. Je me sens capable d'amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs enseignés à l'école.**

**2. Même si je me sens capable de dispenser un enseignement de qualité, il y aura toujours des élèves qui échouent.**



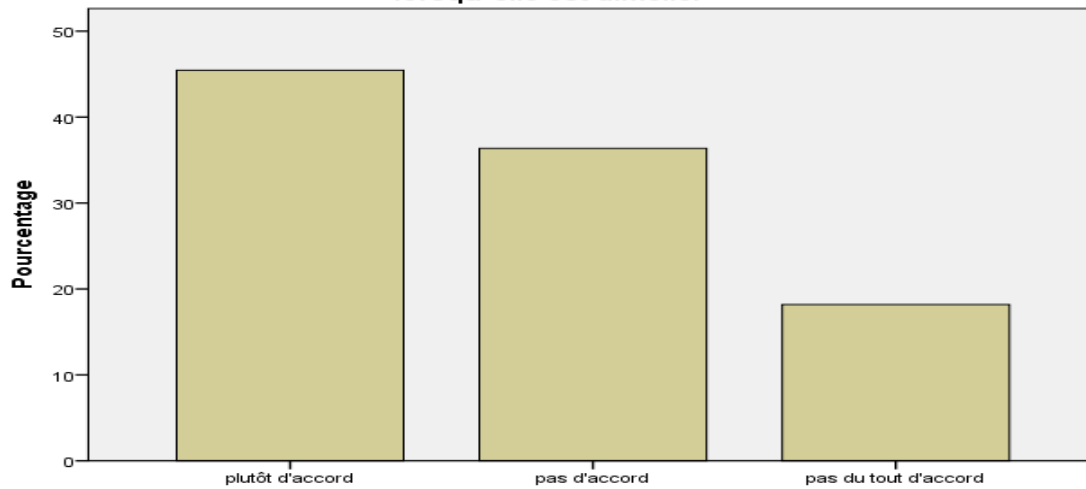
**2. Même si je me sens capable de dispenser un enseignement de qualité, il y aura toujours des élèves qui échouent.**

**3. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept, c'est parce que j'aurai trouvé des moyens efficaces pour enseigner.**



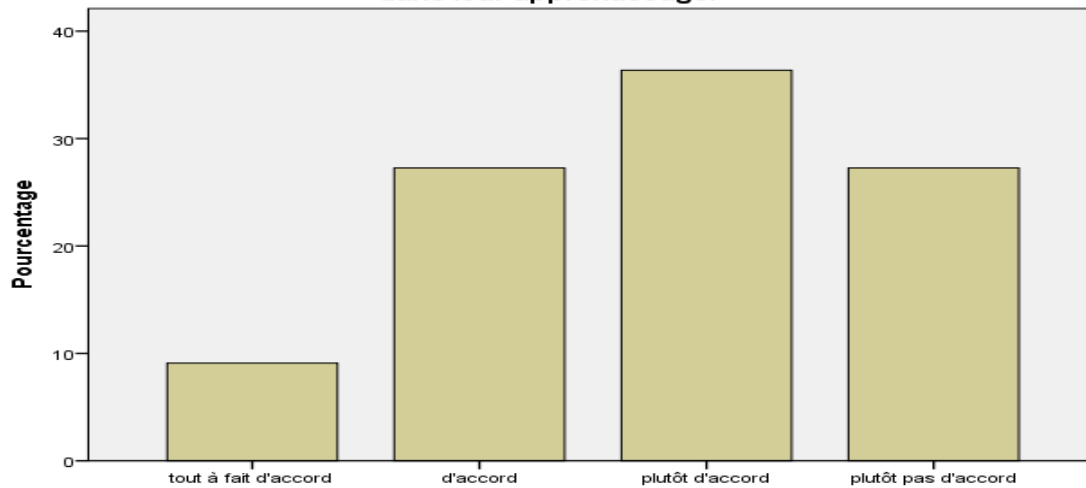
**3. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept, c'est parce que j'aurai trouvé des moyens efficaces pour enseigner.**

**4. Je me sens capable d'amener tous les élèves à réussir une tâche même lorsqu'elle est difficile.**



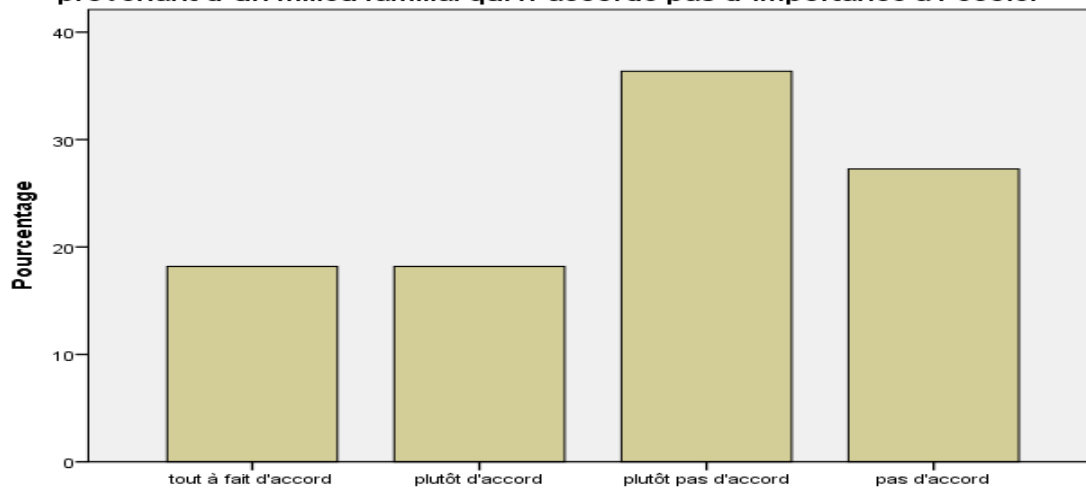
**4. Je me sens capable d'amener tous les élèves à réussir une tâche même lorsqu'elle est difficile.**

**5. Je me sens capable de rebondir sur les erreurs des élèves pour mieux les aider dans leur apprentissage.**



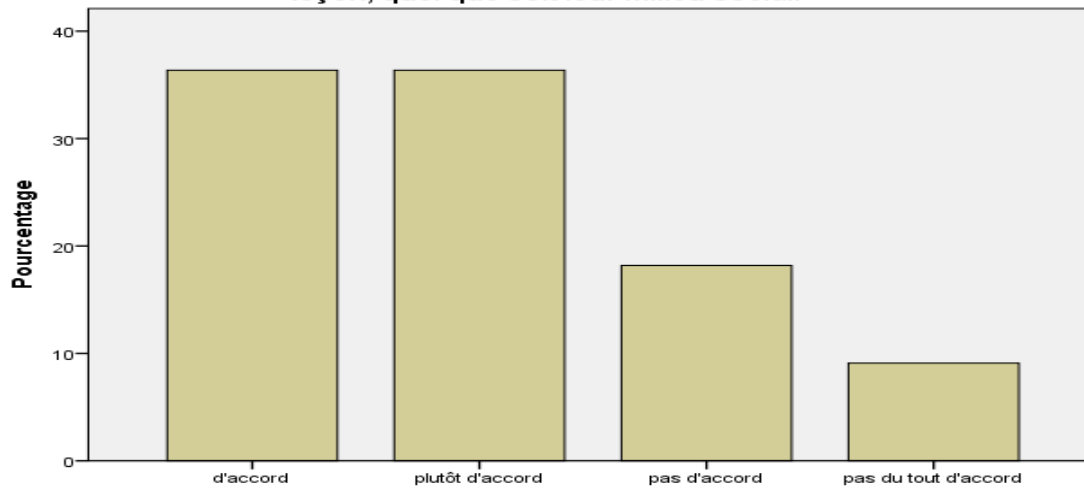
**5. Je me sens capable de rebondir sur les erreurs des élèves pour mieux les aider dans leur apprentissage.**

**6. Je ne me sens pas capable d'influencer les apprentissages des élèves provenant d'un milieu familial qui n'accorde pas d'importance à l'école.**



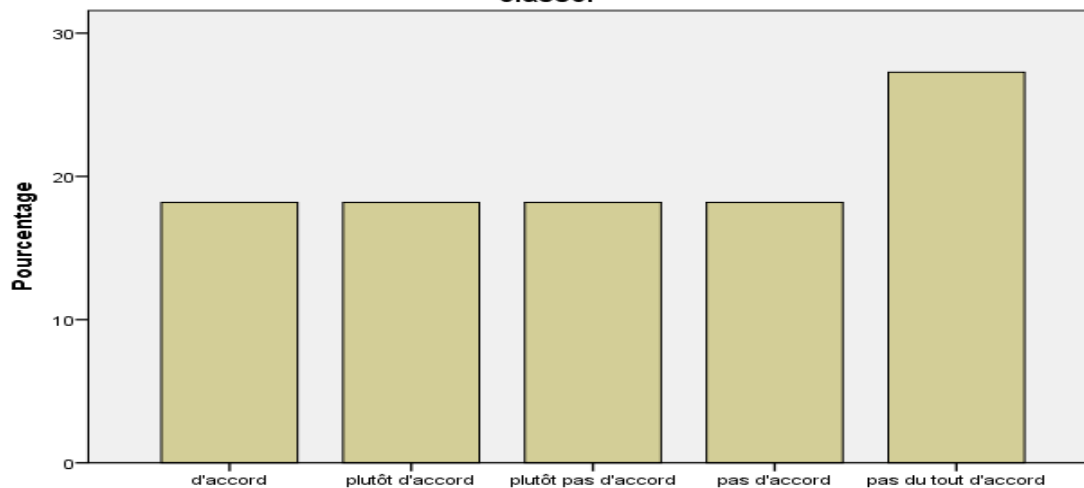
**6. Je ne me sens pas capable d'influencer les apprentissages des élèves provenant d'un milieu familial qui n'accorde pas d'importance à l'école.**

**7. Je me sens capable d'amener tous les élèves à atteindre les objectifs de la leçon, quel que soit leur milieu social.**



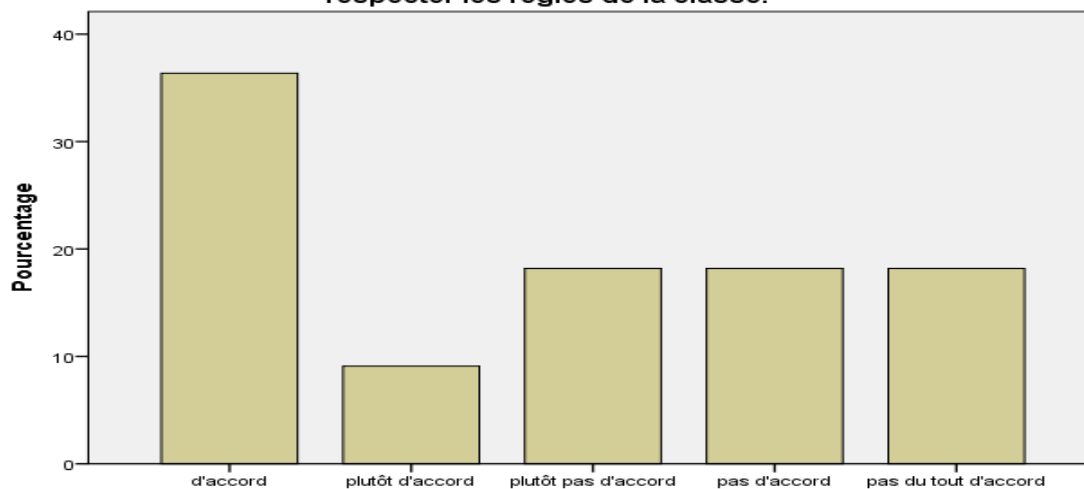
**7. Je me sens capable d'amener tous les élèves à atteindre les objectifs de la leçon, quel que soit leur milieu social.**

**8. Je me sens capable de remédier efficacement aux problèmes de discipline en classe.**



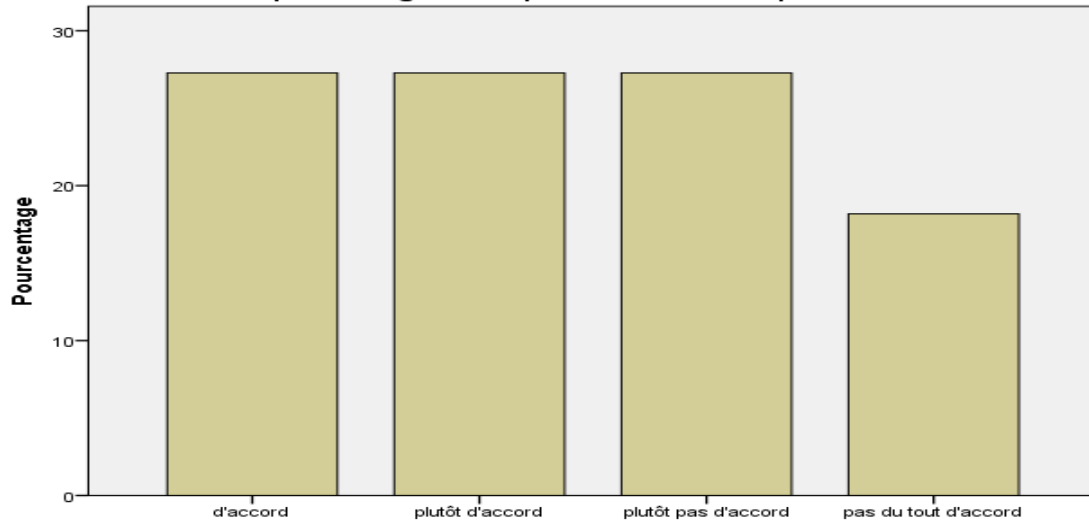
**8. Je me sens capable de remédier efficacement aux problèmes de discipline en classe.**

**9. Si un élève de ma classe est bruyant et dérange, je me sens capable de lui faire respecter les règles de la classe.**



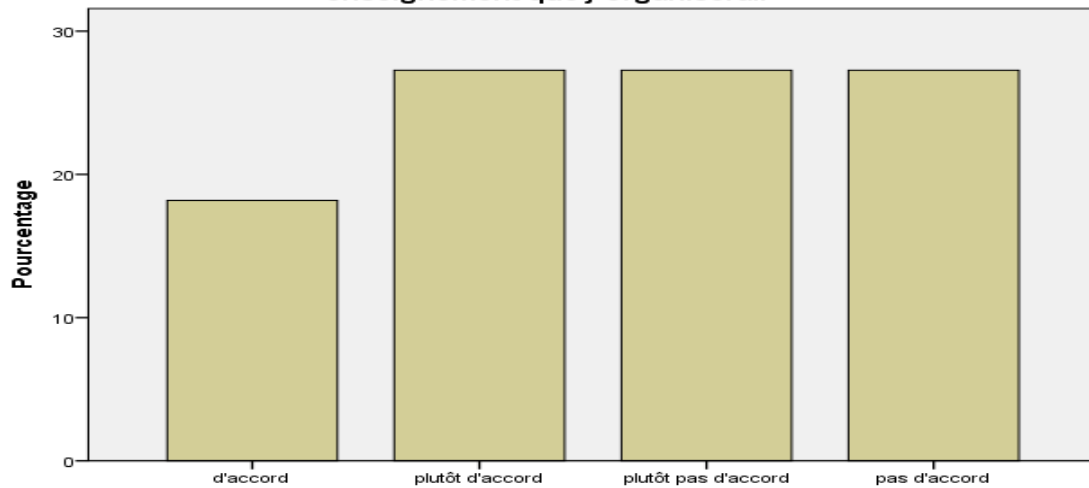
**9. Si un élève de ma classe est bruyant et dérange, je me sens capable de lui faire respecter les règles de la classe.**

10. Je me sens capable de gérer les problèmes de comportement en classe.



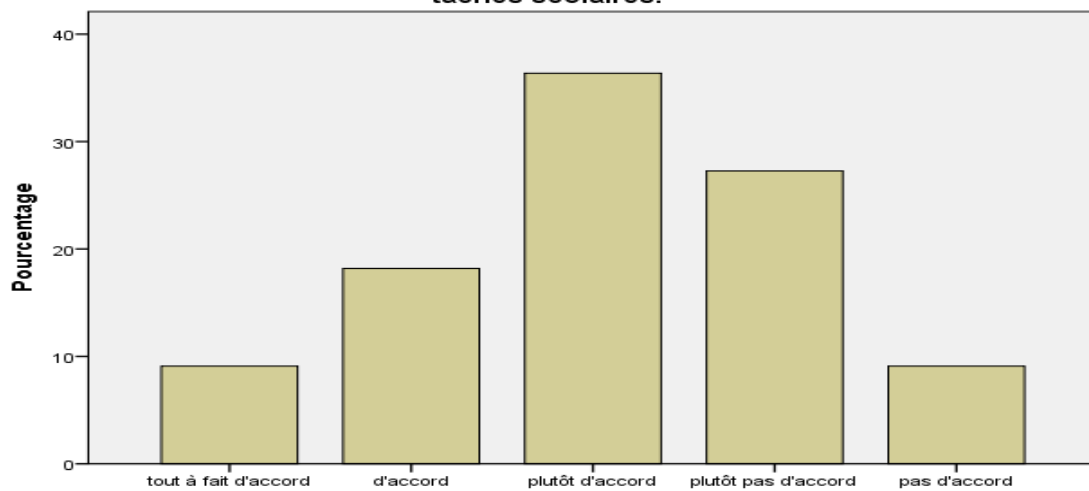
10. Je me sens capable de gérer les problèmes de comportement en classe.

11. Je ne me sens pas capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement que j'organiserai.



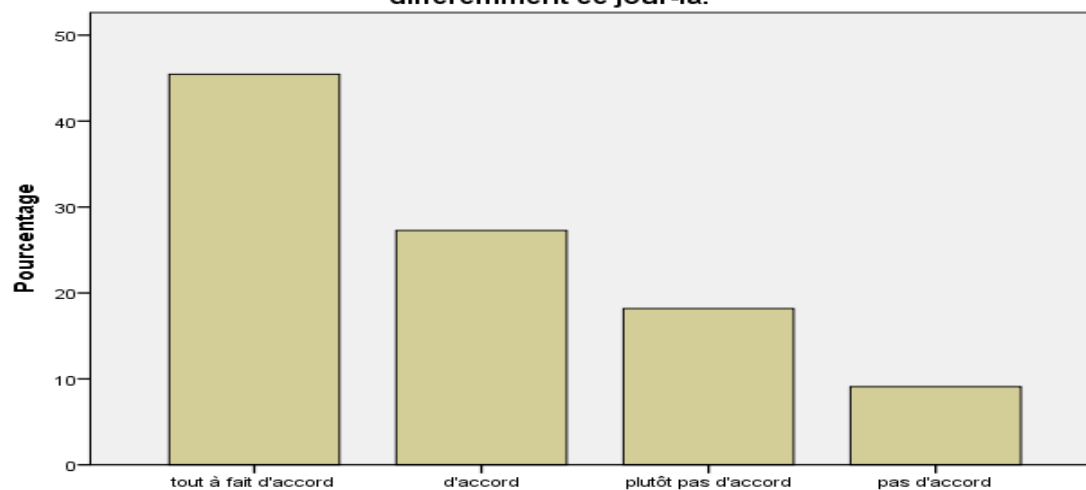
11. Je ne me sens pas capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement que j'organiserai.

12. Je me sens capable de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêts pour les tâches scolaires.



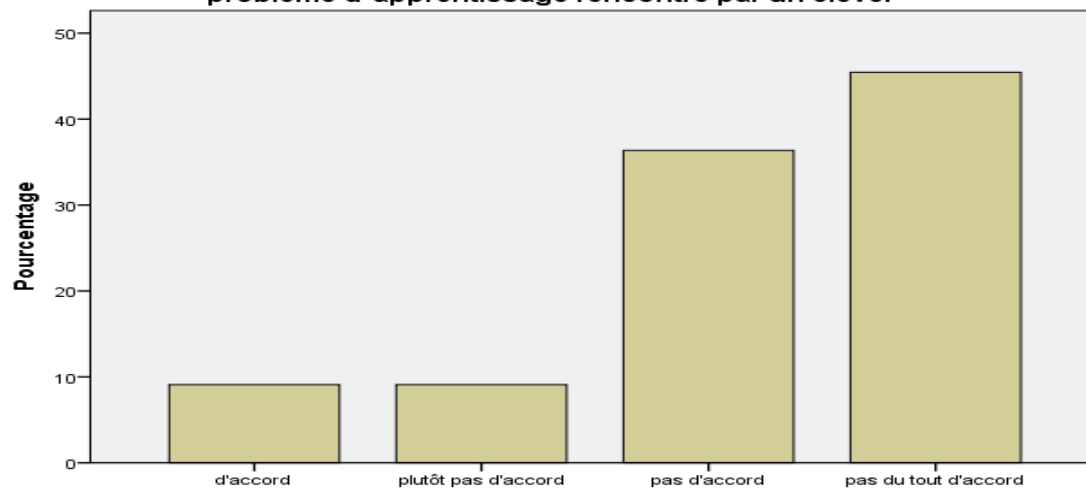
12. Je me sens capable de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêts pour les tâches scolaires.

**13. Si ma classe est bruyante et ne travaille pas, je m'interroge sur ce que j'ai fait différemment ce jour-là.**



**13. Si ma classe est bruyante et ne travaille pas, je m'interroge sur ce que j'ai fait différemment ce jour-là.**

**14. J'ai assez d'expérience et/ou de formation pour traiter n'importe quel problème d'apprentissage rencontré par un élève.**



**14. J'ai assez d'expérience et/ou de formation pour traiter n'importe quel problème d'apprentissage rencontré par un élève.**

Sous-échelle	Dimensions	Items
<b>EFFICACITE GENERALE</b>	Réussite des apprentissages ; maîtrises des savoirs	1) Un enseignement approprié peut amener tous les élèves à la maîtrise de l'ensemble des savoirs enseignés à l'école. 2) Même avec un enseignement de qualité, il y aura toujours des élèves qui échouent. 3) Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept, c'est parce que l'enseignant a trouvé des moyens efficaces pour l'enseigner. 4) Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux élèves.
	Contrecarrer l'influence du milieu	5) L'enseignant peut avoir une influence positive sur les apprentissages des élèves même si ceux-ci proviennent d'un milieu qui ne valorise pas l'école. 6) Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial de l'élève a une grande influence sur son engagement dans les tâches scolaires.
	Discipline	7) Dans toute classe, quel que soit l'enseignant, il y a des élèves indisciplinés. 8) Un bon enseignant parvient à faire respecter la discipline en classe.
	Motivation	9) Même avec un bon enseignant, il y aura toujours des élèves non motivés. 10) Un bon enseignant est celui qui réussit à motiver tous les élèves.
<b>EFFICACITE PERSONNELLE</b>	Réussite des apprentissages ; maîtrises des savoirs	11) Je me sens capable d'amener tous les élèves à la maîtrise des savoirs enseignés à l'école. 12) Même si je me sens capable de dispenser un enseignement de qualité, il y aura toujours des élèves qui échouent. 13) Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept, c'est parce que j'aurai trouvé des moyens efficaces pour enseigner. 14) Je me sens capable d'amener tous les élèves à réussir une tâche même lorsqu'elle est difficile. 15) Je me sens capable de rebondir sur les erreurs des élèves pour mieux les aider dans leur apprentissage.
	Contrecarrer l'influence du milieu	16) Je ne me sens pas capable d'influencer les apprentissages des élèves provenant d'un milieu familial qui n'accorde pas d'importance à l'école. 17) Je me sens capable d'amener tous les élèves à atteindre les objectifs de la leçon, quel que soit leur milieu social.
	Discipline	18) Je me sens capable de remédier efficacement aux problèmes de discipline en classe. 19) Si un élève de ma classe est bruyant et dérange, je me sens capable de lui faire respecter les règles de la classe. 20) Je me sens capable de gérer les problèmes de comportement en classe.
	Motivation	21) Je ne me sens pas capable d'intéresser tous les élèves aux activités d'enseignement que j'organiserai. 22) Je me sens capable de motiver les élèves qui montrent peu d'intérêts pour les tâches scolaires.

Composantes du SEP de l'enseignant	<b><u>Quelques indicateurs observables des composantes du sentiment d'efficacité de l'enseignant</u></b>		
REUSSITE DES APPRENTISSAGES ET MAITRISE DES SAVOIRS	<u>Evaluation de la maîtrise par tous les élèves :</u> - validation de la réussite par les pairs (« Est-ce que O. a mis le bon nombre de jetons ? » « Oui, elle a mis 3 ») - la PE note sur sa fiche-séance les noms des élèves qui ont échoué	<u>Différenciation :</u> - la PE a prévu un dé avec 3 constellations (de 1 à 3) pour les élèves en difficulté	<u>Mise en activité :</u> <u>Passation des consignes :</u> 1 <sup>ère</sup> fois en grand groupe ; une 2 <sup>ème</sup> fois lorsque les élèves sont installés à l'atelier. Pas de reformulation des consignes par les élèves. <u>Explicitation des attentes :</u> la PE fait un exemple avant de laisser les élèves manipuler
CONTRECARRER L'INFLUENCE DU MILIEU	<u>Exigence de travail pour tous les élèves :</u> Un élève du groupe qui doit être à l'atelier avec la PE est parti dans le coin cuisine, la PE le laisse là-bas. Un autre s'est levé pour partir pendant l'atelier, cette fois la PE l'a rappelé à l'ordre et il s'est rassis.	<u>Bienveillance :</u> La PE reste calme en apparence malgré l'agitation du groupe-classe qui monte. Soupire quand un élève ne comprend pas pour la 3 <sup>ème</sup> fois.	
DISCIPLINE	<u>Règles de vie :</u> -Affichage illustré des comportements permis et interdits à l'école	<u>Régulation des comportements :</u> Inefficace. « Chuuuuuut » sans cesse en direction des autres ateliers. Les élèves d'un groupe en autonomie qui ont terminé leur travail ont pris des objets sur le bureau de la PE, la PE les réprimande sans effet.	
MOTIVATION	<u>Enrôlement des élèves :</u> -matériel coloré et à manipuler pour compter les jetons -	<u>Feedbacks :</u> La PE valide les réussites par « OK »	<u>Utilité perçue de l'objectif :</u>
RECU SUR SA PRATIQUE	<u>Annotation du cahier-journal :</u> Cahier-journal pas à jour, mais fiche-séquence et fiche-séance oui. La PE a pris des notes sur sa fiche-séance.	<u>Autre :</u>	

## Table des illustrations

- Figure 1. Modèle des croyances des enseignants de Woolfolk-Hoy, Davis et Pape (2006). ..... 6
- Figure 2. Exemple de présentation d'un item du questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant. .... 19
- Figure 3. Tableau du traitement quantitatif des questionnaires sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants..... 24
- Figure 4. Attribution des points selon le degré d'accord, à partir de l'échelle de Likert. .... 24
- Figure 5. Tableau des valeurs du sentiment d'efficacité personnelle selon les items... 25
- Figure 6. Graphique de positionnement du sentiment d'efficacité personnelle selon les participants. .... 26
- Figure 7. Tableau des corrélations entre les items du questionnaire sur le sentiment d'efficacité des enseignants..... 31



## Résumé

Le sentiment d'efficacité est cœur de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant. La recherche menée dans le cadre de ce mémoire de Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation » vise à la fois à dresser un état des lieux du sentiment d'efficacité personnelle d'un échantillon de professeurs des écoles stagiaires en Guadeloupe et à observer ses effets sur les pratiques de ces enseignants débutants. Nous avons formulé une hypothèse : *Les enseignants débutants ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle se focalisent plus sur la discipline que sur les apprentissages.* Nous avons constaté que les enseignants débutants ont un faible sentiment d'efficacité personnelle. Nous avons également observé une enseignante débutante et constaté qu'elle se focalisait davantage sur les apprentissages que sur la discipline, ce qui va à l'encontre de notre hypothèse. Ce mémoire s'inscrit dans la continuité des recherches menées par Woolfolk et Hoy en 1990 sur la socialisation de l'enseignant débutant.

**Mots-clés :** sentiment d'efficacité personnelle ; sentiment d'auto-efficacité ; enseignant débutant ; pratiques enseignantes ;