

LA GREFFE DU SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE EN DIDACTIQUE. POUR L'ECOLE DU XXIEME SIECLE

Isabelle Puozzo Capron

Haute Ecole Pédagogique de Lausanne
UER « Enseignement, apprentissage, évaluation »
Avenue de Cour 33
CH-1014 Lausanne ;
Université de Grenoble, Laboratoire LIDILEM BP25
38040 Grenoble cedex 9 (France) ;
Università degli Studi di Torino
Scuola Dott. in Scienze del Linguaggio e della Comunicazione
Via Sant'Ottavio 20
10100 Torino (Italie)
isabelle.puozzo@hepl.ch

Mots-clés : perception, compétence, évaluation, néo-socioconstructivisme, hybridité.

Résumé. Le sentiment d'efficacité personnelle désigne la perception qu'un individu possède de ses compétences. En classe, plus l'élève se perçoit compétent, plus il s'investira dans une tâche, et inversement. Il s'agira de décrire les quatre sources de son accroissement, de les contextualiser dans les pratiques didactiques et pédagogiques et de montrer les gains cognitifs et métacognitifs. L'exemple d'une enquête menée en Vallée d'Aoste (Italie) sur le sentiment d'efficacité personnelle linguistique permettra de montrer au-delà de la démarche qualitative une autre forme d'évaluation formatrice pour le professeur et un autre instrument de mesure pour le chercheur.

1. Introduction

Aujourd'hui, l'enseignant ne peut plus se contenter d'avoir des connaissances uniquement disciplinaires. Sa figure professionnelle ne représente plus l'image de l'expert de sa discipline. De même, la démarche d'enseignement ne peut se limiter à une réflexion uniquement épistémologique sur le passage entre le « savant savant » et le « savoir à enseigner » (Chevallard, 1991, p. 15). L'enseignant professionnelle possède une palette d'instruments didactiques, mais aussi pédagogiques. Dans les salles de classe, les problèmes à gérer ou à résoudre sont aujourd'hui beaucoup trop difficiles pour se limiter à l'expérience ou à l'intuition, mais l'enseignant peut et doit s'appuyer sur une compétence professionnelle complexe et hétérogène. Il est censé se baser sur des données théoriques qu'il peut évaluer lui-même empiriquement. Avoir une palette de ressources à sa disposition lui permet de s'adapter à différentes situations et d'avoir une ou plusieurs solutions à chaque problème particulier qu'il peut rencontrer au quotidien. Chaque professeur enrichit donc tout au long de sa carrière un portfolio de compétences en fonction du contexte dans lequel il se trouve et avec lequel il doit apprendre à travailler efficacement. La professionnalisation et la scientification du métier d'enseignement passent par un décloisonnement des connaissances et des compétences du professeur. Quelle que soit la forme de ce décloisonnement, le but est de concevoir la didactique comme hybride. L'hybridité a souvent été assimilée à tort à un monstre effrayant (être mythologique, mi-homme mi-dieu, mi-ange mi-démon), à une expérience frankensteinienne. Mais toutes les formes d'hybridité ne sont pas des monstres et les expériences de métissage sont souvent productrices d'une richesse particulière qui lui est propre. Penser le sentiment d'efficacité personnelle [SEP] ne signifie pas bouleverser le programme curriculaire annuel, mais repenser la réalisation des tâches en vue d'augmenter la perception que les apprenants

ont de leurs compétences et de favoriser la réussite scolaire. En effet, le SEP « refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments » (Bandura, 1997, p. 3), c'est-à-dire « L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 1997/2003, p. 12). Ce concept désigne les croyances d'un individu en ses compétences à atteindre des buts. Un même individu pourra aussi avoir des performances différentes en fonction des tâches à accomplir (Grégoire *et al.* 2000). L'évaluation du SEP n'est donc pas une évaluation de la compétence puisque cette démarche relève de la didactique, mais de la perception que l'on en a (Viau, 2003). On est bien dans une dimension pédagogique, même si cette théorie et son mécanisme trouvent également son application en didactique. De même, un SEP élevé ne signifie pas l'obtention automatique du résultat préfixé (Bandura, 1997/2003). Par exemple, un élève peut prendre des risques, s'engager pleinement dans une tâche complexe et persister sans forcément atteindre l'objectif de départ. D'autres facteurs interviennent et donnent lieu à un résultat auquel on ne s'attendait pas. La greffe du SEP sur la peau de la didactique n'a pas l'objectif de soigner, mais l'idée est celle d'un embellissement non pas esthétique, mais pratique, scientifique et professionnel. En effet, une personne défigurée et qui retrouve enfin son visage se sentira mieux insérée, plus sûre d'elle-même. L'idée est de rendre à ces apprenants, souvent meurtris par un certain type de système scolaire, une confiance en soi ; quant à ceux qui ne rencontrent pas de difficultés, il s'agit alors de repousser leurs limites et l'envie de la prise de risques. Penser au développement du SEP ne modifie en rien l'organisation du curriculum. La réalisation des tâches, en revanche, va être repensée.

Dans cet article, il s'agira, de prime abord, de définir les sources qui favorisent le développement du SEP tout en montrant les applications didactiques et pédagogiques de ces dernières et les répercussions cognitives et métacognitives sur l'apprentissage. Enfin, les résultats de notre enquête sur l'évaluation du SEP linguistique des lycéens valdôtains seront décrits afin de donner un exemple d'enquête qualitative sur ce sujet qui peut être utilisée à la fois comme évaluation formatrice pour l'enseignant ou comme instrument de mesure pour le chercheur.

2. Une théorie néo-socioconstructiviste, une théorie « agentico-constructiviste »

2.1 Les quatre sources d'accroissement du sentiment d'efficacité personnelle

Quatre sources sont à l'origine de la construction de le SEP : *les états physiologiques et émotionnels* qui consistent en une auto-évaluation de ses compétences, de sa force et de sa vulnérabilité ; *la persuasion verbale* qui est l'encouragement d'une personne significative ; *les expériences vicariantes* qui, comme le veut la tradition socio-cognitive, modifient la conception du SEP en observant une autre personne et *les expériences actives de maîtrise* qui permettent de comprendre quelles sont les compétences qu'un individu possède (Bandura, 1997/2003.).

L'état physiologique renvoie aux émotions qui touchent le corps : fatigue, respiration, douleurs, etc. *L'état émotionnel* appartient aux émotions et à l'humeur de l'individu. Cette source est auto-évaluative dans la mesure où ce sont les personnes qui analysent ces changements du corps et de l'esprit et qui vont leur en donner une interprétation, souvent basée sur les expériences antérieures. Bandura (1997/2003) donne l'exemple du trac d'un acteur avant de monter sur scène et qui disparaît une fois le spectacle commencé. Cette réaction normale, liée à la situation de la représentation, ne remet néanmoins pas en cause son efficacité de comédien.

La persuasion verbale est faite par une personne significative de l'entourage de l'individu (parent, professeur, etc.) qui exprime sa confiance en les compétences de l'autre. L'encouragement verbal doit être réaliste, même si son « pouvoir » est « limité » (Bandura, 1997/2003, p. 156) dans le temps. Il agit sur le hic et nunc de la situation et permet une augmentation immédiate du SEP.

L'expérience vicariante consiste en l'observation d'une autre personne dans le but de pouvoir ensuite reproduire, par modelage, la même action (Bandura, 1980/1977). Le choix du modèle relève d'une démarche réfléchie car c'est sur lui que les autres se baseront. Si le modèle n'y arrive pas, les autres se mettent alors à douter d'eux-mêmes et voient leur SEP diminuer. En effet, l'observateur ne copie pas la performance, mais les caractéristiques communes avec le modèle qui

laissent croire en des compétences communes pour réaliser ou non la même performance (Bandura, 1997/2003). Un modèle plus âgé que ceux qui l'observent ne remet pas en question le modelage. Deux distinctions sont faites : le modèle expert est celui qui réussit sans commettre d'erreurs et le modèle de coping surmonte, quant à lui, pas à pas les difficultés par des efforts persévérants (Bandura, 1997/2003). Si le succès motive, les individus sont, en revanche, découragés par l'idée de un échec (Bandura, 1997/2003).

Les expériences actives de maîtrise sont quand l'individu contrôle, gère et organise l'intégralité de la tâche ; elles « (...) constituent la source la plus influente d'information sur l'efficacité (...) » (Bandura, 1997/2003, p. 125) puisque l'agent est actif. Elles consistent à une maîtrise de l'apprentissage que ce soit le contenu disciplinaire, le matériel, la gestion du format de communication, etc.

2.2 Applications didactiques et pédagogiques du sentiment d'efficacité personnelle

2.2.1 L'influence du climat de classe sur les états physiologiques et émotionnels

L'enseignant n'a pas une action directe sur les états physiologiques et émotionnels car cette source auto-évaluative relève de l'interprétation individuelle. Néanmoins, instaurer un bon climat de classe où chacun se sent libre de s'exprimer, où l'on n'étudie pas dans la terreur favorise probablement un état émotionnel positif qui ne peut qu'améliorer l'apprentissage des élèves.

2.2.2 Encourager les apprenants par la persuasion verbale

L'encouragement du professeur permet d'avoir une action efficace, mais qui ne perdure pas dans le temps. Dans la relation asymétrique entre élève et professeur, l'évaluation verbale (positive comme négative) fait partie intégrante de la didactique. L'enseignant évalue constamment l'apprenant que ce soit par une stratégie d'évitement du « non » et une invitation à l'auto-correction ou par un jugement évaluateur négatif direct. Dans les salles de classe, la persuasion verbale est constamment utilisée notamment lorsque le professeur fournit un feed-back sur la performance. La vigilance est, en outre, de rigueur dans ces moments-là. Lorsqu'un apprenant produit un effort important, il est possible de l'encourager en soulignant qu'un dur travail permet de s'améliorer ; il maintient ainsi à court terme la motivation. Néanmoins, lorsque la performance est réalisée, cet input verbal doit laisser place à une autre forme d'encouragement pour augmenter le SEP : « le progrès démontre [son] aptitude, sans faire référence aux efforts fournis (...) » (Bandura, 1997/2003, p. 157). Dans le cas contraire, « le message transmis est que ses talents doivent être finalement très limités puisqu'ils nécessitent un tel acharnement (...) » (*Ibid.*) et il conduit alors à une diminution du SEP. La pire situation est lorsque l'enseignant transmet un feed-back dévaluatif qui humilie socialement la personne, il détruit la confiance en elle-même, la démotive vis-à-vis de l'apprentissage et abaisse son SEP. De plus, la persuasion verbale ne doit pas se limiter à une phrase exclamative d'encouragement, « tu peux y arriver ! ». Cela ne changera en rien la situation. Le rôle de l'enseignant est d'amener les apprenants à se fixer des buts qui se situent juste au-dessus de leur compétence, de montrer (par le modelage) comment y arriver, de réguler l'apprentissage et de fournir un feed-back sur la performance.

2.2.3 Pour une nouvelle réflexion sur la transmission des savoirs par l'expérience vicariante

Le rôle de l'enseignant est de faire en sorte que le modèle choisi ou volontaire réussisse puisque les autres se référeront à lui. Il doit donc le guider dans la réalisation de la tâche et non pas l'abandonner car le processus inverse est identique (Bandura, 1997/2003). L'enseignant renforce l'apprentissage par l'observation en fournissant une récompense externe (une bonne note), des récompenses vicariantes intrinsèques à l'apprentissage (bénéfices personnels pour le modèle et les observateurs, bonne exploitation des stratégies, des connaissances antérieures, transmission approfondie et riche aux pairs, exploitation d'une langue simple, mais simultanément spécifique au sujet, etc.). Ainsi, valoriser la motivation extrinsèque comme intrinsèque permet de toucher l'ensemble des apprenants. Une classe composée d'élèves uniquement motivés par le plaisir

d'apprendre et d'élèves extravertis participant activement durant les leçons (Arnold & Brown, 2000) n'existe pas. D'où la nécessité de donner différents feed-backs pour agir sur les divers niveaux de la motivation afin d'atteindre l'ensemble du public (Bandura, 1997/2003). L'observation n'est souvent pas suffisante pour arriver ensuite à la reproduction. Deux caractéristiques sont à prendre en considération en classe : les savoirs et les stratégies. Elles peuvent être insérées à l'intérieur du discours ou être envisagées à la suite de la performance par le biais d'une réflexion collective. Si le modèle est un pair, l'enseignant doit tout de même intervenir si le modelage verbal n'a pas été effectué. Dans l'apprentissage, les tâches deviennent de plus en plus complexes. Cette verbalisation des pensées amène à identifier plus rapidement les stratégies les plus efficaces. Un professeur qui favorise la mise en jeu de ses élèves par le truchement d'exposés, de sketches, de saynètes, etc., introduit, de manière involontaire même, l'expérience vicariante. Ces moments particuliers, qui rompent avec l'approche plus traditionnelle, doivent être bien guidés et orientés dans la réalisation de la tâche. Lorsqu'un élève est désigné ou se porte volontaire pour réaliser un exposé, il est nécessaire de l'accompagner afin de favoriser une expérience vicariante positive pour tous. Il est d'ailleurs recommandé de choisir l'élève qui devra assumer le rôle du modèle (Pajares, 2006). Cela requiert un effort encore plus grand dans la préparation, la planification efficace du travail et le monitoring de l'activité. L'expérience vicariante invite l'enseignant à réfléchir sur une pratique quotidienne, celle de la transmission des savoirs. La réflexion de Bandura montre que l'ère socio-constructiviste est bien dépassée puisqu'il ne faut plus prouver les bénéfices du conflit socio-cognitif, déjà démontrés depuis Vygotsky. Il ne s'agit donc pas de voir si le conflit socio-cognitif fonctionne ou non ; cela est largement reconnu et appliqué car déjà prouvé par la littérature scientifique. L'expérience vicariante consiste à réfléchir sur une meilleure application de pratiques quotidiennes en analysant différentes variables : le choix du modèle, la manière d'exposer les faits, les idées, les stratégies, de résoudre les problèmes, de fournir ou non du matériel, de faire intervenir la persuasion verbale par un autre modèle, etc. En effet, une même expérience peut être abordée différemment. Dans une classe, le professeur sera le modèle ; dans une autre, ce sera un élève ; dans une autre encore, un modèle extérieur. Deux groupes peuvent d'ailleurs être constitués à l'intérieur d'une même classe avec l'un recevant une persuasion verbale de la part de l'enseignant ou des parents et l'autre sans persuasion. Au-delà de l'expérience de laboratoire, un enseignant peut alors proposer chaque année la même activité, mais jouer sur les potentialités de l'expérience vicariante et mesurer lui-même l'efficacité des démarches afin de s'approprier la meilleure et de la partager avec le monde scientifique. Le choix du mot « expérience » et de son adjectif « vicariant » explicite bien l'idée qu'une autre personne remplace l'enseignant et influence ainsi la perception que l'apprenant a de ses compétences. Une fois l'expérience réalisée sous différentes formes, la meilleure situation vicariante permet alors d'entrer dans la dimension de l'apprentissage vicariant.

2.2.4 Contrôler son apprentissage par les expériences actives de maîtrise

Durant une expérience active de maîtrise, l'enseignant délègue son pouvoir à un ou plusieurs apprenants qui deviennent les détenteurs et transmetteurs du savoir. Il est important que les apprenants expérimentent, en classe, de manière ponctuelle, la réussite non pas facile mais acquise avec persévérance. « Les succès construisent une solide croyance d'efficacité personnelle ; les échecs la minent (...) » (*Ibid.*). Ainsi, lorsque l'enseignant constate qu'un élève ayant des difficultés s'engage pleinement dans une tâche, il doit alors saisir l'occasion pour bien le guider dans le but de lui permettre d'atteindre la réussite. Il ne s'agit pas d'une réussite facile, mais l'enseignant amène l'apprenant à « (...) acquérir les outils cognitifs, comportementaux et autorégulateurs » (*Ibid.*) afin qu'il soit bien convaincu de posséder les compétences nécessaires pour réaliser cette tâche. De manière générale, un enseignant qui intègre dans sa didactique le SEP doit continuellement envisager ces expériences où les élèves sont au volant de la voiture de l'apprentissage. Ils deviennent alors des agents actifs de l'apprentissage. Cette tautologie permet de souligner de manière évidente le décentrement de la conception de l'enseignement où l'élève n'est plus une éponge qui doit absorber les connaissances, mais où il est responsable de son apprentissage et, par l'expérience vicariante, de celui de ses pairs. L'enquête de Mills et Péron (2009) sur l'utilisation de la simulation globale en classe de langue montre les répercussions positives d'une telle expérience

sur le « writing self-efficacy » des élèves. Le fait de devoir maîtriser la langue, chercher les informations nécessaires (règles de grammaire, d'orthographe, *etc.*) à la rédaction et travailler avec les autres favorisent certes le développement intrapersonnel, mais aussi « the development of a collective community » (p. 22), donc le développement interpersonnel. Cette nouvelle perspective n'est d'ailleurs pas toujours évidente à concevoir pour les élèves. L'autonomie est fondamentale pour apprendre à gérer la société actuelle, s'y faire une place et une carrière sociale (Bouffard, 2006). Or, au-delà des murs de l'école, nous ne sommes pas là pour expliquer à nos élèves les règles ; ils doivent pouvoir se débrouiller seuls. Viau *et al.* (2004) rapportent une enquête menée à l'Université, à la formation pour les maîtres. Les professeurs ont diminué les cours magistraux et laissé place à une forme nouvelle d'apprentissage où l'étudiant devient actif et responsable de sa formation. Au lieu de susciter la motivation, ils se sont heurtés « au mécontentement » car sortir de l'attitude passive impliquait une mise en jeu « trop exigeante ». Au fond, « c'est au prof d'enseigner » (Viau *et al.*, 2004, p. 164). Mettre en place une expérience active de maîtrise, ce que font régulièrement les professeurs, c'est aussi amener les élèves à leur faire prendre conscience de la transmission réciproque des savoirs entre pairs. L'élève peut aussi enseigner, au même titre que le professeur peut apprendre.

3. Gains cognitifs et métacognitifs d'un sentiment d'efficacité élevé

Au niveau de la maîtrise des matières scolaires, un élève qui a développé une croyance en ses compétences régule de manière plus rapide son apprentissage en abandonnant les mauvaises stratégies. Cela lui permet de réaliser plus d'activités et de se fixer ainsi toujours des objectifs plus élevés. Il développe alors une certaine élasticité cognitive et réalise ainsi de meilleures performances scolaires (Bandura, 1997/2003). Cette action positive qui permet l'augmentation continue du SEP favorise ainsi « la motivation » et le « soutien d'un raisonnement stratégique » (p. 327). Une étude de Multon *et al.* a montré que le SEP explique 14 % de la performance scolaire (François, 2002). De plus, l'intérêt de favoriser une structure pédagogique basée sur le développement du SEP, permet dans un premier temps le transfert du SEP (et de ses bénéfices) d'une discipline à l'autre et, dans un second temps, le transfert à d'autres domaines, voire à ceux extra-scolaires. « (...) un apprendimento non è realmente significativo se non è in grado di mantenersi nel tempo (Memoria) e di applicarsi a nuovi contesti (Transfer) » (Cornoldi & De Beni, 2006, p. 7). L'apprenant doit « développer son propre portfolio de compétences » (Grégoire *et al.*, 2000, p. 105). Les jeunes sont destinés à devenir des adultes dans une société qui évolue continuellement d'un point de vue technologique. Il faut donc avoir développé une compétence autorégulatrice (Bandura, 1997/2003) pour se tenir continuellement au courant. Suivre le mouvement de l'évolution permet de rester bien inséré dans la société et de suivre ensuite, en tant que parent, ses enfants, ou encore, de pouvoir se tenir continuellement informé d'un point de vue professionnel.

La réussite scolaire se travaille au niveau du micro : l'apprenant dans la salle de classe et sa compétence à affronter les tâches scolaires de manière efficace. Elle est également possible sur le macro (tous les élèves), mais elle exige un niveau supérieur. L'ensemble du corps professoral de l'établissement intervient et il « est capable d'apporter des changements chez les étudiants, en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire » (Dussault *et al.*, 2001, p. 182). Les professeurs qui ont un SEP élevé favorisent un environnement d'apprentissage où chaque élève, malgré ses lacunes, a la possibilité de réussir grâce à des stratégies personnalisées (Woolfolk & Davis, 2006). Ils favorisent l'expérience de maîtrise afin que l'élève devienne progressivement autonome et ils offrent la possibilité à tous, et non pas qu'aux meilleurs, d'apprendre. En revanche, ceux qui ont un faible SEP attribuent l'échec de leurs élèves à une démotivation interne. Mesurer ponctuellement le SEP de ses apprenants comme évaluation formatrice permet également de comprendre s'ils se sentent prêts à affronter l'évaluation sommative par cette mesure de l'attente du résultat et d'expliquer leur comportement (Zimmerman & Cleary, 2006). De même, le sentiment de l'efficacité scolaire collective demeure indispensable à la formation d'une bonne équipe pédagogique. Pajares (2003) précise que « Teachers and schools are responsible for helping students develop their competence and confidence as students progress through school » (p. 153). L'ensemble du corps enseignant fixe des objectifs stimulants pour les élèves. Ces professeurs ont

le soutien des familles qui « considèrent l'éducation comme une responsabilité partagée » (Bandura, 1997/2003, p. 371). L'efficacité collective passe également à travers le chef d'établissement qui doit aider son personnel et les élèves à surmonter, de la manière la plus pertinente, les difficultés que chacun rencontre.

4. Un exemple d'évaluation du SEP. Pour une nouvelle évaluation formatrice, pour un autre instrument de mesure du système éducatif

4.1 Construire le questionnaire

Bandura (1997/2003) montre que le SEP ne doit pas être mesuré de manière globale. Dans le contexte scolaire, il est préférable de le mesurer dans chaque matière plutôt que de réaliser un test global sur la réussite scolaire. Dans le cadre de cette recherche, mesurer le SEP s'effectue dans le domaine de l'éducation plurilingue dans les disciplines linguistiques (en français et en italien). De plus, ce n'est pas une mesure des compétences, mais des croyances relatives à ce que l'individu pense faire dans telle ou telle situation. Les items doivent être clairs et la situation sans ambiguïté. Les questions peuvent évoquer des situations simples, mais qui se complexifient progressivement. Par exemple, l'enseignant part de la compréhension de la leçon, puis de son application dans un exercice, dans un exercice similaire, différent et il finit par l'application de la leçon dans une production écrite. On mesure ainsi où la croyance de l'élève diminue. Cela permet aussi de mieux comprendre où agir comme échafaudage pour aider les élèves. Ou bien encore, la question « es-tu capable de retenir par cœur la leçon de grammaire sur l'accord du participe passé » peut être formulée ensuite en « es-tu capable d'appliquer la leçon de grammaire sur l'accord du participe avec l'auxiliaire avoir dans un exercice à trous » ou bien, selon le niveau, « es-tu capable de corriger les accords du participe passé avec l'auxiliaire avoir dans tes productions écrites faites en classe ». Face à une situation facile, le SEP augmente indubitablement. Les items plus simples ne doivent donc pas être complètement exclus, mais il faut qu'ils aillent vers la complexification. Lorsqu'il s'agit de rester dans la zone proximale de développement, les apprenants se perçoivent auto-efficaces, mais une situation un peu plus complexe implique immédiatement une perception plus basse. « If there are no obstacles to overcome, the activity is easily performable and everyone is highly efficacious » (Bandura, 2006, p. 311). Il préconise également une échelle de 0 à 100 points. La présentation des valeurs passe par un commentaire allant du « je ne peux pas le faire » à « je suis sûr de pouvoir le faire ». En ce qui concerne le calcul final, Caprara (2001) conseille d'additionner tous les points des différents items pour chaque individu et de calculer la moyenne. Il distingue cinq catégories pour évaluer ensuite le SEP. Cependant, quand j'ai réalisé mon enquête préliminaire et que j'ai analysé mes résultats avec cette classification, j'ai trouvé qu'un écart de 20 % était beaucoup trop important pour arriver à véritablement saisir le niveau du SEP. Je propose donc une classification avec 10 % d'écart à partir de la 3^{ème} tranche (Puozzo Capron, 2009a). Pour mesurer la validité d'un questionnaire, le calcul du coefficient de l'alpha de Cronbach est nécessaire dans le cadre de l'enquête préliminaire; le résultat arrondi de l'enquête présentée dans le paragraphe suivant est de 0,90 pour le questionnaire de 1^{ère} et de 0,83 pour celui de 5^{ème}.

4.2 L'exemple d'une analyse d'enquête sur le SEP linguistique

Notre enquête a été réalisée en Vallée d'Aoste (VDA), une région du nord de l'Italie qui se démarque par son bilinguisme institutionnel franco-italien. Le français est utilisé dans l'Administration publique ; il est pratiqué de l'école maternelle jusqu'au lycée et le baccalauréat de français (la 4^{ème} épreuve) est différent du reste de l'Italie. Mais cette épreuve *ad hoc* pose actuellement des problèmes. En effet, elle est la copie conforme de l'épreuve d'italien et relève d'un niveau taxinomique très élevé puisque les apprenants peuvent choisir entre trois typologies : l'analyse littéraire, la dissertation et l'analyse-production (une étude comparative entre deux textes et une iconographie). Les sujets sont identiques pour toutes les filières, de la formation générale à celle professionnelle. Alors que les compétences entre les deux langues sont asymétriques, l'évaluation est quant à elle symétrique. Avoir choisi en VDA des épreuves identiques entre les deux langues renforce cette idée d'un apprentissage maternel de la langue seconde et ancre l'idée

d'un bilinguisme comme addition parfaite des deux langues et non comme compétence plurilingue déséquilibrée comme le recommande le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR, 2001). Le bilinguisme franco-italien de la VDA est un territoire fertile à l'analyse du SEP linguistique. L'hypothèse de départ est donc de démontrer que les apprenants valdôtains ont une perception déséquilibrée de leur compétence plurilingue et non une perception équilibrée d'une compétence bilingue parfaite ? Il s'agit également de comprendre la perception que les apprenants ont de leurs compétences passives et actives à l'oral et à l'écrit à l'entrée (1^{ère}) et à la sortie (5^{ème}) du lycée et dans quelle mesure les élèves de 5^{ème} se perçoivent prêts à affronter les épreuves écrites du baccalauréat.

Deux questionnaires différents seront réalisés : celui des 1^{ères}, constitué de quarante-six items, se réfère au niveau A2, voire parfois B1, du CECR et celui pour les 5^{èmes} au niveau B2, voire parfois C1 (avec une adaptation à la 4^{ème} épreuve) avec trente-neuf items. Six écoles ont accepté de participer, soit deux cent un élèves pour le questionnaire de 1^{ère} et cent quarante cinq pour celui de 5^{ème}. Seule une partie des résultats est présentée.

La figure 1 montre qu'en italien (it.), on constate une constance dans la perception des compétences actives et passives orales avec des résultats élevés, sur les 80%. On a une faible diminution, un écart de cinq points environ lorsqu'il s'agit de la production écrite. Entre les deux langues, on observe une perception de la compétence inégale. On est donc bien dans le cadre d'une compétence plurilingue déséquilibrée au sens positif du terme et non pas dans une situation d'un bilinguisme parfait et équilibré. En français (fr.), au niveau de la production orale, une diminution est notable avec un écart de treize points qui pourrait s'expliquer par une tendance des programmes à se focaliser sur la compétence écrite en vue de la préparation à la 4^{ème} épreuve de français. En revanche, pour ce qui est de la compétence passive, à l'écrit et à l'oral, on observe une augmentation de la perception avec un résultat prouvant un SEP satisfaisant. Le résultat de la compréhension orale montre qu'il est dommage que le système n'évalue pas ces compétences. Pour la production écrite, je distingue la compétence d'analyse littéraire qui correspond à une typologie d'épreuve, la compétence dialectique qui renvoie à la dissertation et la compétence argumentative qui appartient à la fois à la dissertation et à l'analyse-production. On note en it. que par rapport au résultat de la 1^{ère}, la compétence dialectique et celle d'analyse littéraire se maintiennent sur un SEP très satisfaisant. Seul un résultat chute d'une tranche, celui de la compétence argumentative. En fr., une seule compétence, celle dialectique, se maintient dans la même tranche que celle de la 1^{ère}. Deux compétences, celle d'analyse littéraire et celle argumentative, diminuent d'une catégorie désignant alors un SEP moyen.

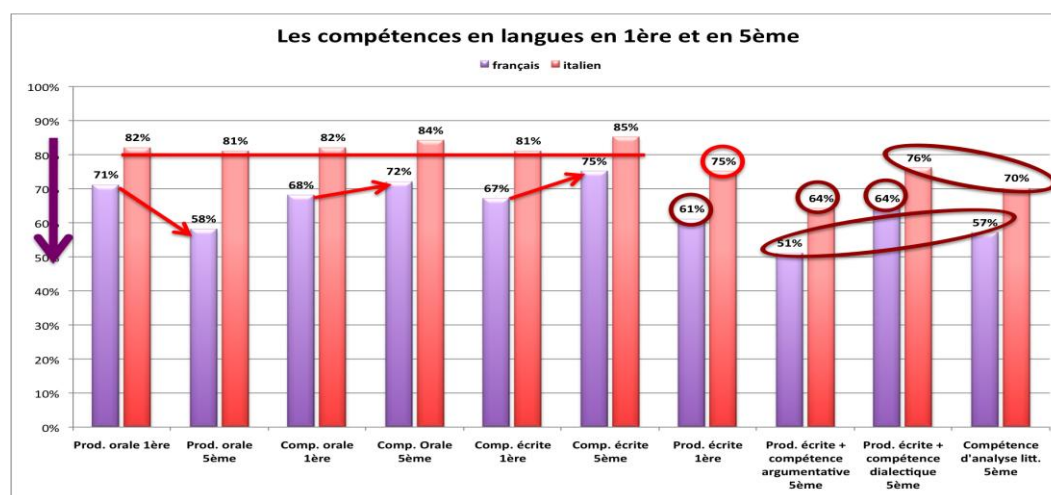


Figure 1 : Les compétences en langues en 1^{ère} et en 5^{ème}

Une analyse de la variable nominale de la « filière de l'établissement scolaire » permet d'approfondir ces résultats. En Italie, chaque école propose une seule offre formative. Deux lycées

ont été sélectionnés : l'IPRA (une école hôtelière) pour la formation professionnelle et le lycée classique bilingue pour la formation générale. Ce sont les extrêmes puisque les élèves passent tous les mêmes épreuves, mais l'offre formative y est aux antipodes. La section bilingue du lycée classique est inspirée du lycée européen (Puozzo Capron, 2009b). Toutes les matières y sont enseignées en français. En revanche, le lycée hôtelier délivre une formation professionnelle qui se décompose en deux cycles. Durant les trois premières années, les élèves doivent préparer un examen professionnel intermédiaire qui leur permet de choisir d'entrer directement dans le monde du travail ou bien de poursuivre pendant deux années et de passer le baccalauréat. En français, cet examen consiste en une épreuve écrite et/ou orale qui varie d'un lycée professionnel à l'autre. Donc les trois premières années sont censées aboutir à la préparation uniquement de cette épreuve et de la langue de spécialité. Officiellement, les professeurs de français ne doivent pas commencer la préparation à la 4^{ème} épreuve de français avant la 4^{ème} année. Officieusement, on est bien obligé de commencer avant, de manière détournée les deux premières années et la 3^{ème} année de manière explicite. Ces deux établissements proposent donc une offre formative basée, de manière très réductrice, l'une sur la compétence littéraire et l'autre sur une compétence professionnelle. Alors pourquoi ces apprenants se retrouvent-ils à passer les mêmes épreuves de français ? Leurs compétences linguistiques sont-elles véritablement valorisées de manière paritaire dans ces épreuves ?

La figure 2 renvoie à la production écrite à l'entrée au lycée où il y déjà un écart au départ avec un SEP moyennement faible en fr. (48%). La figure 3 montre les résultats de 5^{ème} ; on constate un écart allant de neuf à trente-quatre points, soit environ 42% d'écart entre les deux formations. La donnée que je tiens simplement à mettre en évidence est le 40% pour la compétence argumentative. On a donc bien un déséquilibre entre la perception des compétences en français entre l'oral et l'écrit et qui reflète bien les conséquences d'un système d'évaluation pénalisant. La mesure du SEP à l'oral est relativement élevée, mais cette compétence n'est pas évaluée et le système d'évaluation ne la valorise donc pas. De plus, on a un autre déséquilibre à l'intérieur même de la compétence écrite entre les filières générales et professionnelles. Notre questionnaire ne valorise en rien la formation professionnelle et le résultat est d'ailleurs faible pour l'IPRA (40%). On est donc loin du 51% de notre histogramme général. L'écart se creuse profondément en 5^{ème} entre le lycée classique bilingue et le lycée professionnel hôtelier. Il est vrai que cet écart était déjà présent en 1^{ère}. La perception des compétences au commencement du secondaire n'est donc pas identique. Cependant, ces cinq années de lycée qui sont censées aboutir au même examen, donc à la même formation (voire formation accentuée en professionnelle pour rattraper le niveau), montrent que la préparation à ce baccalauréat ne fait que renforcer la différence au lieu de la diminuer. La 4^{ème} épreuve de français oblige à un apprentissage de la langue d'une taxinomie littéraire élevée. Les résultats tournent autour de la moyenne et les plus faibles apparaissent sur les compétences requises pour les épreuves de français. Plus on avance dans le parcours scolaire, plus les objectifs didactiques deviennent élevés, plus la perception de leurs compétences diminue créant une insécurité, voire une angoisse linguistique. Au final, cette dimension du calque fait que la didactique du plurilinguisme disparaît au profit d'une didactique bilingue ancrée dans le mythe de l'addition parfaite des deux langues. Les résultats de notre enquête confirment notre hypothèse de départ, à savoir que la perfection est bien un leurre et que l'asymétrie des compétences devrait être acceptée et valorisée par une autre forme d'évaluation.

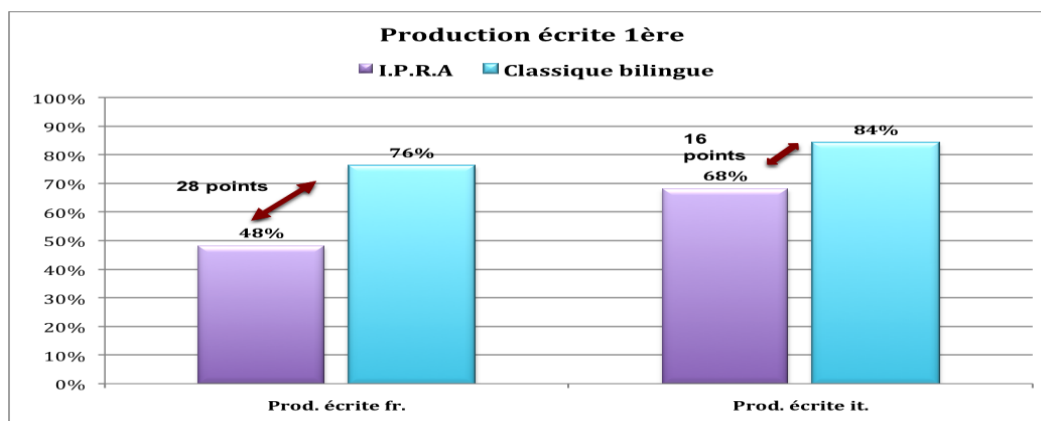


Figure 2 : La compétence active écrite en 1^{ère}

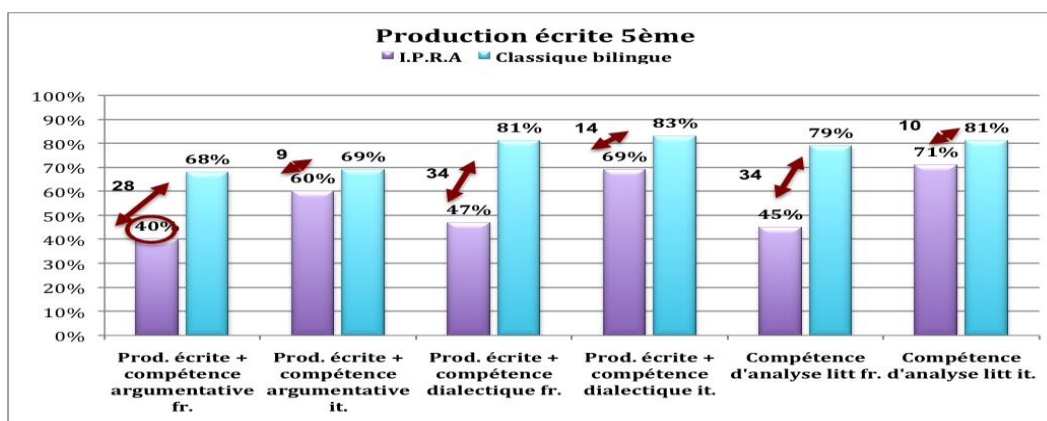


Figure 3 : La compétence active écrite en 5^{ème}

5. Conclusion

Pour styler la Bible, au commencement de l'apprentissage était la croyance en ses compétences. La greffe de l'auto-efficacité en didactique a des répercussions aussi bien sur le versant pédagogique que didactique : le climat de classe, la relation éducative, la manière d'enseigner, d'apprendre, l'évaluation, etc. Le rôle du professeur n'est pas uniquement de poser la séquence didactique et ses grandes lignes, mais il doit alors amener l'élève à se percevoir compétent pour favoriser sa réussite et augmenter ainsi la motivation scolaire. Évaluer le SEP offre également une nouvelle forme d'évaluation formatrice qui permet de réguler l'apprentissage. Le questionnaire d'un élève, qui ne se perçoit pas prêt à affronter une tâche spécifique étudiée en classe, implique qu'il n'est pas encore prêt à passer à l'évaluation sommative. Quant au chercheur, il possède un nouvel instrument de mesure pour regarder différemment le système éducatif et en tirer une analyse non pas en terme de réussite ou de niveau, mais en terme de perception de l'apprentissage et qui permet de véritablement centrer son attention sur l'apprenant pour proposer ensuite de nouvelles pistes didactiques d'action à l'enseignant.

6. Bibliographie

- Arnold, J. & Brown, H.D (2000). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge : Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York : Freeman and Compagny.

- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle (P. Lecomte, trad.). Bruxelles : De Boeck. (Original publié 1997).
- Bandura, A. (2006). Guide for Creating Self-Efficacy Scales. In F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut : Information Age Publishing.
- Bouffard, T. (2006). Des apprenants autonomes ? In É. Bourgeois & G. Chapelle (Ed.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 137-152). Paris : Presses Universitaires de France.
- Caprara, G.V. (Ed.) (2001). *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Trento : Erickson.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné* (éd. rev. et aug.) suivi de Chevallard, Y. & Johsua, M-A. (1991). *Un exemple d'analyse de la transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001). Paris : Didier.
- Cornoldi, C., De Beni, R. & Gruppo MT. (2006). *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento : Erickson.
- Dussault, G., Leclerc, M., Brunelle, J. & Turcotte, C. (Ed.). (1987). *Analyse de l'enseignement*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- François, P-H. (2002). Représentations des compétences et autoformation, une approche sociale cognitive. In P. Carré & Moisan, A (Ed.), *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques* (pp. 33-67). Paris : L'Harmattan.
- Grégoire, S., Bouffard, T. & Cardinal, L. (2000). Le sentiment d'efficacité personnelle et la transmission de carrière. *Revue québécoise de psychologie*, 3, 93-109. Récupéré le 8 janvier 2008 du site de la revue : http://www.rqpsy.qc.ca/ARTICLE/V21/21_3_093.pdf
- Mills, N. & Péron, M. (2009). Global simulation and writing self-beliefs of college intermediate French students. *International Journal of Applied Linguistics*, 156, 239-273. Récupéré le 6 février 2010 du site de la revue : http://works.bepress.com/nicole_mills/6
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing : A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, Connecticut : Information Age Publishing.
- Puozzo Capron, I. (2009a). Le sentiment d'efficacité personnelle. Pour un nouvel enseignement/apprentissage des langues. *Revue Sciences Croisées en ligne*, 6, p. 29. Récupéré le 23 juillet 2010 du site : <http://pagesperso-orange.fr/sciences.croisees/numero6.htm>
- Puozzo, I. (2009b). L'atelier culturel. *Le Français dans le monde*, 366, 36-37.
- Viau, R. (2003). *La Motivation en contexte scolaire* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Viau, R., Joly, J. & Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des Sciences de l'éducation*, 1, 163-176. Récupéré le 10 février 2008 du site : <http://id.erudit.org/iderudit/011775ar>
- Woolfolk, A. & Davis, H.A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement. In F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 117-137). Greenwich, Connecticut : Information Age Publishing.
- Zimmerman, B.J. & Cleary T.J. (2006). Adolescents' development of personal agency : the rôle of self-efficacy and self-regulatory skill. In F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, Connecticut : Information Age Publishing.