

Sciences-Croisées

Numéro 6 : Le langage

Le sentiment d'efficacité personnelle.

Isabelle Puozzo Capron

Université de Grenoble III & Université de Turin

puozzo@tele2.it

Le sentiment d'efficacité personnelle. Pour un nouvel enseignement/apprentissage des langues.

Résumé : Le sentiment d'efficacité personnelle (self-efficacy) a été théorisé par le psychologue Albert Bandura. Il désigne la croyance que possède un individu de ses compétences pour atteindre un but. Aujourd'hui appliqué dans de nombreux domaines (celui du sport, de la médecine, du management, *etc.*), il sera contextualisé, dans cet article, dans le système éducatif.

Il s'agit, de prime abord, d'expliquer la complexité de l'articulation du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) qui se construit par le truchement de 4 sources : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes la persuasion verbale, les états physiologiques et émotionnels et. Le SEP n'a pas une action directe sur le comportement humain, mais il passe par 4 processus médiateurs : les processus cognitifs, motivationnels, émotionnels et de sélection. Ces passages intermédiaires permettent à l'individu de se fixer un but qui doit répondre à un certain nombre de critères. En classe, ces critères peuvent être envisagés comme ligne de conduite pour maintenir et faire croître la motivation. Une attention particulière sera ensuite portée sur l'auto-efficacité cognitive : les influences et les actions dans le développement personnel, l'action de l'efficacité à l'école et les bénéfices d'une efficacité élevée pour la réussite scolaire. L'échec ou la réussite de la performance implique des conséquences directes sur la motivation et le SEP. Enfin, nous présenterons la démarche pour mesurer la perception que les apprenants ont (ou n'ont pas) de leurs compétences. Les résultats d'une enquête, menée en Vallée d'Aoste (Italie) sur la perception que les apprenants ont de leurs compétences linguistiques (en italien et en français) à l'entrée et à la sortie du lycée, seront d'ailleurs exposés. Cet article ne se focalisera pas seulement sur le versant théorique du SEP, mais ce sera également une occasion pour approfondir les pratiques dans les salles de classe.

Mots-clés : efficacité, compétence, système éducatif, expérience.

Abstract: Self-efficacy was theorized by the psychologist Albert Bandura. It refers to the belief that an individual has in his or her

capability/skill/competence/ability to achieve an objective. Today, it is applied in numerous fields (such as in sport, medicine, or management.) In this article, self-efficacy will be contextualized in the education system.

Firstly, an explanation of the complex articulation of self-efficacy will be given, this initially takes the form of four primary sources : actual performance (mastery of experiences), vicarious experiences, social persuasion, physiological and emotional states. We will see that self-efficacy does not have a direct action on human behavior, but that there are four psychological mediating processes : cognitive, motivational, affective and selection. These intermediary processes help the individual to create a goal that must have some criterions. In the classroom, these criterions can be used to maintain and increase motivation. Secondly, cognitive self-efficacy will be explained. This is the influence and actions on personal development, self-efficacy's action at school and the positive effects of a strong efficacy on educational achievement. It will be shown that the failure or success of performance has some direct consequences to motivation and self-efficacy. Finally, there will be a description of the construction of self-efficacy scales to measure how high or low the student's perceptions of their capabilities are. The results of a survey, undertaken in Aosta Valley (Italy) regarding learners' perceptions about their linguistic competencies (in Italian and French) in the first and the final years of high school, are then described. This article will not only focus on the theory of self-efficacy but will also investigate some practical uses in the classroom.

Key-words : efficacy, competence, education, experience.

Le rôle de l'enseignant a complètement changé depuis plusieurs années. Il ne se contente plus de transmettre le contenu disciplinaire de sa matière et d'éduquer les élèves ; l'objectif commun est de les amener progressivement vers une autonomie et une gestion du monde qui les entoure. La complexification de la société a fait que les élèves doivent continuellement affronter un matériel de plus en plus structuré et hétérogène. Quelle que soit la formation, on leur demande de sortir avec certes des compétences spécifiques, mais aussi des compétences linguistiques, technologiques, relationnelles, *etc.* L'enseignant les prépare alors à affronter l'hétérogénéité des attentes du monde universitaire ou professionnel. Lui-même ne peut se contenter d'avoir uniquement des compétences dans sa matière et sa didactique doit devenir plurielle pour un grand nombre d'apprenants. La motivation à apprendre constitue un défi quotidien à relever, notamment lorsque l'on n'est pas enseignant de la spécialité de la filière de l'établissement scolaire. Une mise à jour devrait faire partie de la formation continue de cette profession. Les problèmes à gérer ou à résoudre sont aujourd'hui beaucoup trop difficiles pour se limiter à l'expérience ou à l'intuition. L'enseignant est censé se baser sur des données théoriques qu'il peut évaluer lui-même empiriquement. Avoir une palette de ressources à sa disposition permet d'adapter une ou plusieurs solutions à chaque situation particulière.

En tant que professeur de français en Italie, j'ai choisi de m'intéresser à la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) car elle m'a semblé accessible et réalisable dans une salle de classe difficile. En effet, de nombreuses théories semblent trouver leurs limites entre les murs des écoles sans problèmes. Or le SEP m'est apparu comme une richesse supplémentaire à ma didactique pour travailler sur la motivation scolaire sans toucher à l'aspect du respect des règles. Face à des classes problématiques, le professeur se pose comme le gérant pour se faire respecter et travailler sereinement et positivement avec l'ensemble du groupe classe. Ainsi, je pouvais penser la motivation tout en maintenant une discipline rigoureuse. L'objectif est alors de constituer une didactique hétérogène et 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. L'hybride devient alors du multiple en un, du pluriel dans du singulier, du discontinu dans du continu. Le rôle du professeur n'est pas uniquement de poser la séquence didactique et ses grandes lignes, mais il amène l'élève à se percevoir compétent : pourquoi sommes-nous capables d'atteindre cet objectif ? Quels sont les moyens dont nous disposons en terme de temps, de connaissances, de compétences, de matériel (didactique, multimédia, *etc.*), de ressources humaines (pairs, enseignants, parents, *etc.*) et territoriales (bibliothèque, structures éducatives, *etc.*) ? Penser l'auto-efficacité ne signifie pas bouleverser le programme curriculaire annuel, mais repenser la réalisation des tâches. Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001, pp. 121-122) invite également les professeurs de langue à une réflexion qui relève non pas uniquement de la linguistique, mais aussi de la psychologie de l'éducation avec une dynamique de la construction du savoir autour de la construction de l'identité par le truchement de la/des langue(s).

Le père fondateur de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle est le psychologue canadien Albert Bandura (Pajares, 2006) qui publia, après des années de recherche, une véritable bible à l'intérieur de laquelle il définit le concept et ses processus (Bandura, 1997) tout en fournissant des applications concrètes dans de nombreux domaines (l'éducation, l'économie, la politique, la santé, le sport, *etc.*). Avec Bandura, l'ère néo-socioconstructiviste semble dépassée pour laisser place à une théorie « agentico-constructiviste ou agentic constructivist » (Brewer, 2006). Dans le cadre de cet article, il s'agira d'offrir une présentation synoptique des processus de l'auto-efficacité et de ses répercussions dans le monde éducatif. Le SEP est un mécanisme complexe que je contextualise dans l'apprentissage afin de ne pas me limiter au plan théorique mais de donner une ouverture plus pragmatique. Malgré un contenu fortement psychologique dans un premier temps, l'aspect didactique ne sera jamais perdu de vue. Il s'agira, de prime abord, de retracer l'articulation de la construction du SEP qui se base sur 4 sources. Elles sont à la base de sa construction et elles sont présentes et utilisées au quotidien dans nos salles de classe. De même, le SEP n'a pas une action directe sur le comportement humain, mais il passe par 4 processus médiateurs de nature différente. Ces passages intermédiaires permettent à l'individu de se fixer un but qui doit répondre à un certain nombre de critères qui peuvent être envisagés comme ligne de conduite en classe pour maintenir la motivation. Après cette présentation générale, une attention particulière sera portée à l'auto-efficacité cognitive, celle de travailler entre les murs de l'école. L'enseignant n'agit plus intuitivement sur l'aspect pédagogique, mais de manière professionnelle en visant un objectif à long terme et dont les résultats auront des répercussions sur le développement intrapersonnel de l'individu. En développant l'auto-efficacité des apprenants, il travaille sur l'objectif principal de sa profession : faire de ses élèves des citoyens autonomes. Pragmatiquement, la didactique n'en est que meilleure puisqu'il ne se limite plus à une transmission uniquement épistémologique de la discipline, mais il amène progressivement ses apprenants à être capable d'affronter différentes situations et de persévérer malgré les difficultés. La théorie sera contextualisée en didactique et didactique des langues. L'enquête que j'ai menée sur le SEP linguistique sera enfin exposée afin de dépasser le cadre théorique et de porter un regard différent sur la compétence plurilingue.

1. Une théorie « agentico-constructiviste »

1.1 Pour une définition du SEP

Pour désigner le mécanisme de construction du développement humain, Albert Bandura n'utilise pas l'adjectif « actif » ; selon lui, l'homme est « proactif » (1997/2003, p. IX). Le préfixe « pro- » « marque l'antériorité spatiale, plus souvent encore l'antériorité temporelle (...) » (Rey, 2000, p. 1760). Cette définition permet de mieux comprendre que l'individu agit de manière anticipée et volontaire dans le temps et dans l'espace pour atteindre un but préfixé. Par exemple, un élève qui se fixe l'objectif d'obtenir la moyenne dans une matière au deuxième semestre doit gérer son environnement et sa personne pour l'atteindre. Dans un premier temps, il faut le vouloir, puis il est nécessaire de s'organiser dans le temps pour récupérer ses lacunes et maintenir la moyenne tout au long du deuxième semestre. Cela implique

un engagement et une persévérance continue. Il s'organise un temps et un lieu réguliers qui lui permettront de persévérer pour atteindre son but. Sa stratégie n'est alors plus celle d'étudier au dernier moment avant l'interrogation, mais de planifier continuellement son travail. Effectivement, il est actif, mais toute l'organisation (du temps, du lieu et de sa motivation) requiert une action antérieure. Il doit trouver les meilleures stratégies et les articuler efficacement pour atteindre son but, même si, en cours de route, d'autres facteurs interviendront (fatigue, influence des pairs,...) qui engendreront une auto-régulation du comportement.

Le sentiment d'efficacité personnelle « refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments » (Bandura, 1997, p. 3)¹. Le SEP régule le comportement humain et il désigne les croyances d'un individu en ses capacités à atteindre des buts. Il ne faut en outre pas confondre SEP et capacité : « (...) l'efficacité personnelle perçue ne concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce qu'on croit pouvoir en faire dans des situations variées » (1997/2003, p. 63). Un individu qui a une faible auto-efficacité et qui doute de lui-même ne s'engagera pas dans une tâche puisqu'il estimera ne pas en avoir les compétences. Le discours sur l'auto-efficacité n'est donc pas généralisable puisqu'il dépend de l'individu, du domaine et de la situation. Un informaticien pourra avoir une auto-efficacité élevée dans la manipulation des nouvelles technologies, mais une très faible dans la création artistique. La mesure de cette croyance variera également en fonction de la situation dans laquelle se trouve l'individu. Deux individus peuvent d'ailleurs posséder une compétence identique et l'un réussir et l'autre échouer. Ou un même individu aura des performances différentes en fonction des tâches à accomplir (Grégoire, Bouffard, Cardinal, 2000, p. 96). De même, un sentiment d'efficacité personnelle élevé ne signifie pas l'obtention automatique du résultat préfixé (Bandura, 1997/2003, p. 13). 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, indépendants de l'individu, interviennent et donnent lieu à un résultat auquel on ne s'attendait pas. Bandura a été le premier à souligner que « certains des aspects les plus significatifs de la trajectoire de vie humaine se décident à la suite d'événements apparemment fortuits. Or la psychologie n'a jamais accordé à cette dimension de l'existence une grande attention (...) » (Carré, 2004, p. 12). Toutefois, « comment faire jouer le hasard en sa faveur, en se préparant à exploiter par soi-même les occasions imprévues ? Et ajoute-t-il, compte tenu de l'impact des événements fortuits dans le cours de la vie humaine, le jeu n'en vaut-il pas la chandelle ? » (Carré, 2004, p.13). Le facteur interne à l'individu qui favorise ou défavorise le résultat est l'agentivité, « la capacité humaine à peser sur son propre avenir » (Carré, 2004, p.10). Nous agissons ainsi intentionnellement sur le cours de notre existence ; face à un événement inattendu, l'individu peut ou non choisir de réagir. Dans le premier cas, il induit une agentivité humaine élevée puisqu'il décide d'utiliser le hasard en sa faveur (ou de lutter contre) pour atteindre l'objectif préfixé.

¹ « 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).

Dans le contexte éducatif, ce choix impliquera parfois une mise en jeu encore plus importante de la part de l'élève car d'autres facteurs risquent d'intervenir : la métacognition (réfléchir sur les nouvelles étapes) et la cognition (travailler sur un autre problème). Par exemple, un apprenant qui doit effectuer une recherche décide d'utiliser Internet pour son exposé. Mais, son ordinateur tombe en panne. Deux possibilités s'offrent à lui : demander au professeur de décaler la date afin que son ordinateur soit réparé ou aller à la bibliothèque faire ses recherches. Ce lieu sera peut-être nouveau pour lui et cela impliquera une mise en place de nouvelles étapes : trouver la ressource pour accéder au catalogue, s'orienter dans les rayons, choisir les bons livres, faire une lecture transversale, repérer les informations importantes, les réorganiser... L'élève qui préfère attendre la réparation de son ordinateur ne prend aucun risque puisqu'il reste dans un univers qu'il maîtrise. Il attend passivement que le sort tourne en sa faveur, en espérant ne pas se voir attribuer une mauvaise note par le professeur. L'échec ou la réussite de la performance implique des conséquences directes sur le SEP. Dans le cadre de la didactique, il est important de savoir guider ses élèves dans ces moments-là pour ne pas leur donner de feedbacks négatifs. Par exemple, lorsqu'un élève réussit grâce à un dur effort, il ne faut pas mettre ce fait en valeur, mais plutôt insister sur la bonne exploitation de ses compétences (Bandura 1997/2003, p. 342).

1.2 Les 4 sources du SEP

4 sources sont à l'origine de la construction de l'auto-efficacité : *les expériences actives de maîtrise* qui permettent de comprendre quelles sont les capacités qu'un individu possède ; *les expériences vicariantes* qui, comme le veut la tradition sociocognitive, modifient la conception de l'auto-efficacité en observant une autre personne ; *la persuasion verbale* qui est l'encouragement d'une personne significative à l'égard d'une autre ; et *les états physiologiques et émotionnels* qui consistent en une auto-évaluation de ses capacités, de sa force et de sa vulnérabilité (Bandura, 1997/2003, p. 124).

L'expérience active de maîtrise favorise le développement cognitif car l'individu est amené à contrôler et maîtriser une ou plusieurs tâches. En classe, cela induit une délégation du pouvoir de l'enseignant à un ou plusieurs ou l'ensemble des apprenants. Ils expérimentent ainsi la réussite non pas facile mais acquise avec de la persévérance. Dès lors que 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 cette réussite. Les élèves deviennent ainsi 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. 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 fa-

vorisent certes le développement intrapersonnel, mais aussi « the development of a collective community » (*Ibid.*, p. 22), donc le développement interpersonnel. Cette nouvelle perspective n'est d'ailleurs pas toujours évidente à concevoir pour les élèves. Récemment, dans une nouvelle école, l'un de mes élèves de troisième année m'a dit que j'étais payée pour expliquer les règles de grammaire. En effet, j'avais organisé un système de révision sur les propositions subordonnées circonstancielles selon la méthode jigsaw. Des groupes d'experts avaient été créés pour étudier et préparer la leçon. De nouveaux groupes hétérogènes, constitués de deux experts de chaque leçon, devaient faire les exercices que je corrigeais et évaluais. La note finale était attribuée à l'ensemble du groupe. Le déroulement de la méthode avait bien été expliqué et j'ai circulé continuellement à travers les groupes. Seul un groupe sur trois a bien réussi l'activité. C'était apparemment la première fois que ces élèves se retrouvaient responsables de leur apprentissage et de celui des autres. N'ayant jamais été habitué à être actif, ils se sont retrouvés déstabilisés et désorientés. Il s'agit alors de retourner à une approche plus traditionnelle et créer des expériences actives plus modérées afin d'augmenter progressivement la maîtrise. Toutefois la phrase de cet élève m'a fait réaliser à quel point l'école a peu changé et que certains professeurs enseignent de la même manière que lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves ! 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. L'autonomie est fondamentale pour apprendre à gérer la société actuelle, s'y faire une place et une carrière sociale (Bouffard, 2006, p. 132). Cette expérience personnelle a déjà été évoquée dans certaines recherches. Viau, Joly et Bédard (2004) rapportent une enquête menée 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, Joly et Bédard, 2004, p. 164).

L'expérience vicariante consiste en l'observation d'une autre personne dans le but de pouvoir ensuite reproduire, par modelage, la même action (Bandura, 1997/2003, p. 136). Ainsi, le choix du modèle est fondamental car les autres vont se baser sur lui. 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, p. 151). Un modèle plus âgé que ceux qui l'observent ne remet en question le modelage (1997/2003, p. 156). L'enseignant peut envisager de se poser parfois comme modèle ou bien de faire appel à un expert extérieur. Deux distinctions sont faites : le modèle expert est celui qui réussit sans commettre d'erreur et le modèle de coping surmonte, quant à lui, pas à pas les difficultés par des efforts persévérants (1997/2003, pp. 153-154). L'influence modelante peut prendre en classe de langue plusieurs formes. Le professeur part de la compréhension orale d'un film par exemple pour instaurer ensuite une réflexion sur *le modelage symbolique* transmis par la télévision (1997/2003, p. 144). Il peut également filmer ses élèves en train de réaliser une tâche pour effectuer un *automodelage*. Si les conditions ont été réunies pour que la performance de l'apprenant soit bonne,

le film est vu dans son intégralité ; sinon un montage vidéo des meilleurs moments est effectué. L'important est de supprimer les performances défectueuses. C'est un moyen efficace pour augmenter l'auto-efficacité. Il est également possible, lorsque l'observateur possède un SEP élevé, de lui montrer ses erreurs afin d'en tirer un profit et de réfléchir sur les meilleures stratégies à utiliser ultérieurement (1997/2003, p. 146). Mais cette stratégie risque d'être dangereuse avec les adolescents. Enfin, une autre possibilité est de leur demander de penser à l'un de leurs défis ou à l'une de leurs peurs (première étape, moment de réflexion) et de créer ensuite une situation de communication dans laquelle ils vont atteindre ce défi ou vaincre leur peur (deuxième étape, production écrite ou orale). Cet *automodelage cognitif* travaille ainsi simultanément sur la langue et sur le développement intrapersonnel.

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 à ses camarades,...). Ainsi, valoriser la motivation extrinsèque comme intrinsèque permet de toucher l'ensemble des apprenants. Une classe idéale serait d'avoir uniquement des élèves motivés par le plaisir d'apprendre, mais cela n'est pas réaliste. D'où la nécessité de donner des feedbacks sur les niveaux de la motivation pour atteindre l'ensemble du public (1997/2003, p. 140).

Quel que soit le mode d'influence vicariante, l'objectif demeure la construction du SEP à travers l'apprentissage de la langue. Un professeur qui favorise la mise en jeu de ses élèves par le truchement d'exposés, de saynètes, *etc.*, introduit, de manière involontaire même, l'expérience vicariante. Ces moments particuliers, qui rompent avec l'approche plus traditionnelle, doivent être donc bien guidés et orientés dans la réalisation de la tâche. Lorsqu'un élève est désigné ou se propose volontaire pour réaliser un exposé, l'enseignant se doit de l'accompagner afin de favoriser une expérience vicariante positive pour tous. Cela requiert un effort encore plus grand pour lui dans la préparation et la planification efficace du travail.

La persuasion verbale est la troisième source et elle doit advenir d'une personne significative de l'entourage de l'individu (parent, professeur,...) qui exprime sa confiance en les compétences de l'autre. L'encouragement verbal doit être réaliste, même si son « pouvoir » est « limité » (1997/2003, p. 156) dans le temps. Il agit sur le *hic* et *nunc* de la situation et permet une augmentation immédiate de l'auto-efficacité. Dans la relation asymétrique entre élève et professeur, l'évaluation verbale (positive comme négative) fait partie intégrante de cette catégorie. 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 feedback sur la performance. Il est d'ailleurs recommandé d'être vigilant 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, la performance 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 (...) » (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 (...) » (1997/2003, p. 157) et il conduit alors à une diminution du SEP. Situation encore pire : lorsque l'enseignant transmet un feedback 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.

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 quatrième 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. L'enseignant n'a pas une action directe sur ce phénomène puisque l'interprétation est individuelle. En revanche, instaurer un bon climat de classe, où chacun se sent libre de s'exprimer, favorise un état émotionnel positif qui ne peut qu'améliorer l'apprentissage des élèves.

1.3 Les 4 processus médiateurs du SEP

Le SEP se construit à partir des quatre sources et quatre autres processus médiateurs interviennent ensuite « par lesquels les croyances d'efficacité produisent leurs effets » (1997/2003, p. 180). L'auto-efficacité régule le comportement humain et son action passe par l'intermédiaire de processus cognitifs, motivationnels, émotionnels et de sélection qui deviennent, quant à eux, les médiateurs de notre comportement. Ces processus sont fortement présents dans le contexte de l'enseignement.

Avant de passer à l'action, l'individu la projette mentalement grâce aux *processus cognitifs*. Lorsque les croyances d'efficacité personnelle sont élevées, il croît en ses compétences et en sa réussite probable (construction cognitive positive). Il va alors les mobiliser de la manière la plus judicieuse pour atteindre la performance. Par ailleurs, une faible croyance en son efficacité induit une projection négative dans laquelle l'échec (construction cognitive négative) est envisagé. La personne refuse ainsi de prendre des risques et se démotive immédiatement. Quelle que soit la simulation cognitive, un autre facteur intervient ensuite : la pensée inférentielle dont la fonction est de « prédire les résultats probables de différents enchaînements d'action et de créer les moyens permettant d'exercer un contrôle sur les résultats qui affectent leur existence » (1997/2003, p. 181). Ainsi, même si la personne se situe dans la construction cognitive négative d'un scénario, la projection de l'enchaînement des actions lui permettra d'anticiper ce qui risque de la conduire à l'échec et de pouvoir ainsi modifier la trajectoire des événements. La première caractéristique de la pensée inférentielle est donc son aspect prédictif. Sa deuxième caractéristique est « l'étendue de la modifiabilité ou de la contrôlabilité de leur environnement. Les personnes envahies de doutes sur elles-mêmes anticipent l'inutilité des efforts visant à modifier leur existence » (1997/2003, p. 186). Ici, le rôle de l'enseignant devient très clair et il peut agir sur les processus cognitifs de ses élèves en faisant

devenir ses apprenants responsables de l'apprentissage. Ils doivent avoir des responsabilités (choix d'un sujet, gestion du temps et du matériel, modalités de travail...) pour que l'apprentissage soit motivant. Laisser la possibilité aux apprenants de prendre des décisions vise à favoriser la perception de la modifiabilité et de la contrôlabilité de leur environnement. Une palette d'instruments didactiques et pédagogiques (négociation du contenu disciplinaire, des temps, des méthodes de travail, la méthode jigsaw,...) favorise également l'autonomie et les amène progressivement vers un contrôle de l'environnement. Maîtriser l'espace qui nous entoure implique de réduire les sentiments de peur et d'anxiété et d'amener peu à peu nos élèves vers un apprentissage autonome.

Le deuxième processus, celui *motivationnel*, demeure par essence un processus cognitif qui agit « de manière anticipatoire par l'intermédiaire de prévisions » (1997/2003, p. 189) et qui guide les individus vers les buts fixés. Dans le contexte de classe, l'enseignant agit sur le processus motivationnel en donnant des feedbacks *in medias res* de l'activité ; d'où aussi l'intérêt de réaliser des évaluations formatrices pour que l'apprenant puisse se rendre lui-même compte de l'avancée de ses progrès. Il ne s'agit cependant pas de donner un feedback sur les erreurs uniquement ou sur l'intérêt de maintenir ses efforts, mais de focaliser son attention sur le but afin de maintenir la motivation (1997/2003, p. 201).

Les *processus émotionnels* régulent également notre comportement humain. Face à une situation, les émotions positives et négatives vont nous faire choisir une voie plutôt qu'une autre. L'individu n'est cependant pas la proie de ses émotions. Plus nos croyances d'efficacité sont élevées et l'anxiété faible, plus nous sommes conscients d'avoir les capacités pour affronter telle situation et contrôler l'environnement. Le contrôle de l'environnement dans la non-activation d'émotions négatives est fondamental. D'où la nécessité, dans les salles de classe, de laisser la possibilité aux apprenants d'avoir eux aussi une valve de contrôle sur leur apprentissage pour éviter l'anxiété. De même, être confronté de manière répétitive à l'échec réduit les croyances d'efficacité personnelle et augmente l'anxiété. En revanche, l'échec occasionnel peut ne pas affecter l'individu, notamment s'il en attribue la cause à « des facteurs situationnels » (1997/2003, p. 214). Ainsi, insérer le défi ne crée pas forcément de l'angoisse, à partir du moment où les personnes sont conscientes des stratégies de coping dont elles disposent pour affronter la situation. L'enseignant peut intervenir auprès des élèves qui ont un faible SEP et les amener par la réflexion à planifier les stratégies afin de travailler sur le contrôle de la pensée.

Pour atteindre son but, l'individu va sélectionner son environnement afin de pouvoir influencer son destin (quatrième processus, celui de *sélection*). Les croyances d'efficacité agissent aussi bien sur l'environnement sélectionné par la personne que sur l'environnement qu'elles produisent. Plus ces croyances sont élevées, plus elles cherchent à développer leurs potentialités tout en faisant preuve de persévérance. Le principe de ce processus médiateur est de choisir les environnements favorables au développement du potentiel de l'individu puisqu'il s'investit dans des tâches qui présentent des défis.

1.4 L'enchaînement du processus du SEP

Le sentiment d'efficacité personnelle agit sur les quatre processus médiateurs, expliqués précédemment, qui vont structurer le comportement humain. Ces passages intermédiaires franchis, intervient alors le comportement humain qui va subir néanmoins l'influence d'un autre facteur, celui de l'agentivité.

L'*agency* est « le pouvoir d'être à l'origine d'actes visant des objectifs définis » (1997/2003, p. 13), c'est-à-dire la faculté de réaliser des actions ciblées vers des buts bien précis. Le résultat obtenu n'est pas forcément celui visé puisque d'autres facteurs interviennent. L'agentivité concerne « les actes réalisés intentionnellement » (1997/2003, p. 13). Les actes agentifs aboutissent donc à des conséquences qui peuvent ou non être souhaitées. Brewer (2006, pp. 121-122) soulève néanmoins une question : « (...) qui pourrait manifester un rapport véritablement agentique au monde en restant assis (souvent de manière contrainte) sur les bancs de l'école ? ». Cette question, qui semble rhétorique, pose les concepts de la théorie agentico-constructiviste comme la quête d'un graal. À mon avis, l'*agency* peut se percevoir tous les jours et les enseignants doivent solliciter les apprenants vers cette prise de conscience. En effet, dans le cadre de l'apprentissage en général, l'élève est forcément agentique puisqu'il peut choisir de suivre ou non la leçon. Il a le choix d'écouter le cours en étant même passif, de penser à autre chose, de participer activement, de solliciter le professeur s'il ne comprend pas, de regarder par la fenêtre ou de faire les exercices d'une autre matière, *etc.* Son *agency* sur l'apprentissage ne se limite pas à l'étude, mais à une véritable attitude d'apprenance (Carré, 2005) quotidienne et qui a forcément des conséquences. La distraction pourra être perçue par l'enseignant qui y émettra un jugement : la fatigue, le refus d'apprendre, la mauvaise organisation ou la rêverie. De même, la position agentique du professeur fera en sorte qu'il choisira à ce moment-là d'interpeller ou non l'élève (sollicitation par une question, simple interpellation, réprimande, sanction, *etc.*). À mon avis, l'agentivité ne peut pas uniquement être pensée comme une théorie relevant d'actes extraordinaires. Au contraire, elle appartient à une prise en charge quotidienne de sa vie. Un élève fatigué peut choisir de dormir et donner une priorité à des besoins biologiques ou d'être attentif car il sait que la leçon est indispensable pour comprendre la suite. Le contrôle de sa vie ne doit pas être assimilé au contrôle de son destin. Il est possible aussi de rester dans une perspective plus modeste. L'agentivité est savoir contrôler sa vie afin d'atteindre des objectifs. Celle-ci appartient à la fois au micro (être attentif en cours, étudier régulièrement, *etc.*) qu'au macro (réussir sa carrière d'apprenant).

Pour maintenir la motivation et la croyance d'efficacité perçue, le but répond à un certain nombre de caractéristiques. Le « type » et la « quantité d'effort » (Bandura, 1997/2003, p. 204) doivent être clairement exprimés ou formulés afin de réduire au maximum l'ambiguïté qui pourrait être la source d'anxiété. L'initiative de cette démarche peut être personnelle ou être conseillée ou imposée par une autre personne. Le défi doit être présent car il génère « un fort intérêt et une grande implication dans les activités » (1997/2003, p. 204). En classe, il n'est guère motivant de proposer des tâches trop faciles qui risquent d'ennuyer les appre-

nants. Il est alors conseillé de complexifier progressivement les activités jusqu'à arriver à la notion de défi. Ce défi peut prendre la forme d'un projet qui donne lieu à la réalisation d'un support complexe (panneau d'affichage, présentation PowerPoint, exposition, pièce théâtrale, DVD, challenge avec une autre classe...). Les professeurs ont ce mauvais défaut de se plaindre du bas niveau des élèves d'aujourd'hui par rapport à ceux d'antan. Effectivement, il fut un temps où le niveau était plus haut, mais c'était une école élitiste, réservée à une minorité privilégiée et qui niait le droit à l'éducation pour tous. Au lieu de reporter la faute sur les apprenants, il serait bénéfique pour le système éducatif que les enseignants se l'approprient eux-mêmes. Ce n'est pas le niveau qui est plus bas, mais les objectifs fixés par les professeurs qui le sont. Si l'on mettait un peu plus de piquant (de défi) dans la didactique, les élèves n'en seraient que plus motivés. Cela ne signifie cependant pas de poser des buts inaccessibles car ils seront rapidement abandonnés. Pour maintenir un effort constant, la focalisation s'oriente sur les progrès alors acquis pas à pas et non sur l'objectif final. En adoptant cette démarche, on obtient « de meilleurs résultats » (1997/2003, p. 208).

L'auto-évaluation de la réussite ou de l'échec de la performance engendre des conséquences sur la perception du SEP. Cette évaluation sera, en outre, différente par rapport au niveau d'auto-efficacité au départ et de l'engagement de la personne. Face à l'échec, un SEP élevé initialement fait que l'on analyse le pourquoi de cet échec en ayant une perspective plus objective de la situation. L'échec peut être dû à une mauvaise utilisation de ses stratégies ou à un effort insuffisant ou encore à une cause situationnelle indépendante et incontrôlable. La personne ne l'attribue pas dans ce cas précis à un manque de compétence. La motivation se maintient alors et l'échec ne provoque en rien un sentiment d'anxiété. Le SEP ne diminue pas, voire le contraire, il augmente car « de meilleures stratégies apporteront des succès futurs » (1997/2003, p. 128). En revanche, lorsque l'individu a un faible SEP au départ, il attribue la cause de son échec à son incompétence. Sa motivation diminue et l'anxiété prend le dessus. Lorsque la performance est atteinte sans effort, cela ne diminue ni n'augmente l'auto-efficacité. En revanche, lorsqu'elle est atteinte avec persévérance, elle a des conséquences différentes. Elle peut stimuler la personne qui vise alors un but supérieur ; son SEP et sa motivation ont été augmentés. Elle peut n'avoir aucun effet, mais engendrer une stabilité du SEP. Elle risque également de diminuer le SEP lorsque l'effort a été trop important et que la personne se sent alors incapable de répéter la même performance. C'est alors la perte de la motivation. Il faut donc en didactique savoir modérer l'effort et ne pas proposer de buts qui sont hors de portée de la zone proximale de développement, à moins bien sûr d'élaborer une stratégie d'échafaudage (*scaffolding*). Complexifier la tâche implique complexifier les stratégies pour la réaliser.

2. Pourquoi utiliser le SEP à l'école ?

L'école demeure le lieu où les enfants y apprennent la socialisation, des connaissances disciplinaires fondamentales, des compétences cognitives, *etc.* Le rôle de l'enseignant est capital et sa profession implique une rigueur continue sur le plan didactique : dans la rédaction d'un curriculum, durant les cours avec le recalibrage, par l'auto-évalua-

tion de ses séquences d'apprentissage. Son travail est si rigoureux que le curriculum n'est pas uniquement scolaire, mais aussi extra-scolaire et post-scolaire : l'élève a une histoire individuelle et personnelle à prendre en considération (ante-scolaire) ; l'enseignant suit son développement inter- et intrapersonnel (scolaire) ; enfin, l'objectif de cette profession est de faire de ces apprenants des citoyens autonomes (post-scolaire). La maîtrise de compétences cognitives est l'un des facteurs qui « développ[e] un sentiment croissant d'efficacité intellectuelle » (1997/2003, p. 256) et qui favorise, à son tour, une augmentation de la motivation à apprendre. La difficulté dans l'apprentissage est souvent le fruit d'une mauvaise utilisation des compétences et des stratégies. Les compétences cognitives sont aujourd'hui inséparables de celles métacognitives. Un élève peut posséder une connaissance sans pour autant savoir l'utiliser seul dans un contexte complexe. « Les élèves savent souvent ce qu'ils doivent faire, mais ne parviennent pas à traduire cette connaissance en une performance efficace (...) » (1997/2003, p. 345). L'enseignant ou un pair devient alors l'échafaudage qui aide l'apprenant à effectuer cette réflexion métacognitive.

Pour contrôler l'apprentissage, les compétences cognitives prennent trois formes : le traitement de l'information, la pensée opérationnelle et les compétences métacognitives. À la différence des compétences cognitives dont l'action reste limitée à la tâche, l'avantage de la métacognition est que les stratégies acquises sont ensuite transférables à une multitude de domaines. Son étendue ne se limite pas à une matière, mais s'étend à toutes et au-delà même de l'école. Prenons un exemple simple. Un apprenant qui a compris qu'il doit respecter un certain schéma pour entrer en contact avec une personne inconnue dans la rue et lui demander une information : interpellé la personne par un geste, salutation, politesse positive, demande d'informations, réponse, remerciements, salutation. Lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, sa curiosité s'orientera vers l'aspect culturel dans un premier temps. Comment interpelle-t-on une personne dans la rue ? Par un geste de la main ? Une main sur l'épaule ? Par une interpellation verbale uniquement ? Commence-t-on son discours par la salutation ou par une autre règle de politesse (« Excusez-moi de vous importuner ? ») ? L'apprenant cherchera donc à comprendre quelle est la meilleure stratégie pour entrer en contact avec une personne et lui demander une information. Une récente étude (Coronado-Aliegro, 2008) a, de plus, montré que l'auto-évaluation (« self-assessment ») permettait d'accroître le SEP. L'auto-évaluation entre également dans le discours de la métacognition puisqu'il s'agit toujours de réfléchir sur les connaissances cognitives.

La motivation s'articule alors en trois étapes : la sélection d'un comportement pour atteindre un but, son activation et sa direction (Bandura, 1997/2003, p. 346). Ce mécanisme met en relief le fait que l'apprenant est agent de son action et qu'il demeure nécessaire de lui laisser choisir son but et le comportement qui en découle. Les situations doivent se répéter afin d'ancrer la maîtrise des exigences de la tâche et elles doivent présenter des situations de plus en plus complexes pour augmenter le SEP. Il n'augmentera d'ailleurs pas si l'individu n'est pas confronté à des situations difficiles qui mettent en jeu la stratégie de planification. L'enseignant peut lui suggérer certaines stratégies, mais c'est à l'apprenant de choisir laquelle adopter. Il est possible, en revanche, d'effectuer ensemble un travail de planification et de projection des résultats afin de lui donner toutes les chances de choisir la meilleure stratégie. En

somme, l'élève peut difficilement acquérir tout seul l'autorégulation ; les adultes et les pairs jouent également un rôle dans le processus d'acquisition. La dimension sociale est évidemment à prendre en compte et l'autorégulation des apprentissages n'est pas à négliger. Une étude menée par Bouffard (2006) a d'ailleurs démontré que ce qui distinguait les élèves surdoués des élèves normaux est l'utilisation fréquente de l'autorégulation (gérer son temps pour contrôler, se fixer un objectif précis, l'auto-évaluation).

2.1 La performance scolaire et la motivation

La performance scolaire est le produit « de capacités cognitives utilisées grâce à la motivation et à d'autres compétences autorégulatrices » (Bandura, 1997/2003, p. 328). L'auto-efficacité agit sur la performance scolaire de manière directe par le biais d'une action sur les capacités cognitives (1997/2003, p. 328).

L'auto-efficacité exerce également « (...) un impact plus important sur la performance scolaire (...) indirectement en augmentant la persévérance dans la recherche de solutions » (*Ibid*). Dans les situations plus complexes, le facteur "persévérance" intervient alors et il doit être stimulé par la motivation (*Ibid*). Complexifier progressivement les tâches scolaires risque certes de décourager les élèves ; néanmoins ceux qui ont développé un SEP et une motivation élevés savent persévérer à la recherche de la solution. La question de la motivation demeure fortement présente et toujours d'actualité dans les salles de classe. Malgré les nombreuses recherches dans ce domaine, c'est un leitmotiv d'entendre les professeurs dire que leurs élèves ne sont pas motivés comme si ce concept était intrinsèque à l'individu. Il est indispensable aujourd'hui que l'enseignant centre le décrochement scolaire d'un apprenant sur sa didactique car concevoir ce premier préjugé implique que

L'action du pédagogue ne peut avoir qu'un effet forcément limité sur la motivation, puisqu'il y aura toujours des apprenants motivés et d'autres qui ne le sont pas, les jeux étant largement faits au départ. La motivation de l'apprenant étant avant tout son affaire à lui. (Bourgeois, 2006, p. 232)

Un autre stéréotype est d'attribuer un facteur externe, dépendant du charisme du professeur capable d'enseigner comme un artiste qui joue sa grande représentation. Dans ce paradigme, enseigner devient un show ! Les chercheurs en psychologie de l'éducation ont tenté de dépasser cette vision très réductrice de la motivation. Il est essentiel de poser le principe de la motivation au centre de notre action pédagogique en vue d'un enseignement qui n'est pas uniquement stratégique, mais qui est aussi éthique. Son utilisation a de nombreuses retombées positives sur l'apprenant : sur le plan cognitif et métacognitif, affectif et personnel. La motivation doit donc être quotidiennement contextualisée dans le ici et maintenant. Un même objectif peut être construit de manière motivante ou démotivante. Il est important pour l'enseignant – et pour un enseignement déontologique – de concevoir la motivation dans la situation et non dans les personnes.

2.2 Les bénéfiques et la réussite scolaire

Au niveau de la maîtrise des matières scolaires, un élève qui a développé une croyance en ses capacités 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. Dans l'apprentissage bilingue, le bénéfice est double puisque l'apprenant développe simultanément une élasticité cognitive due à un double système linguistique (Bialystok, 2006) et à une meilleure utilisation des stratégies. Cette action positive qui permet l'augmentation continue du SEP favorise ainsi « la motivation » et le « soutien d'un raisonnement stratégique » (Bandura, 1997/2003, p. 327). Au-delà de la performance scolaire, l'intérêt de favoriser une structure pédagogique basée sur le développement de l'auto-efficacité, permet dans un premier temps le transfert de l'auto-efficacité (et de ses bénéfiques) 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)

La réussite scolaire se travaille au niveau du micro : l'apprenant dans la salle de classe et sa capacité 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, Villeneuve, Deaudelin, 2001, p. 182). Les professeurs qui ont un SEP élevé favorise un environnement d'apprentissage où chaque élève, malgré ses lacunes, a la possibilité de réussir. 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 attribue l'échec de leurs élèves à une démotivation interne. Or, il a été précédemment précisé que la motivation se construit par le biais de l'apprentissage et c'est l'enseignant qui en est responsable.

De même, le sentiment de l'efficacité scolaire collective demeure indispensable. 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. 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.

Créer dans les salles de classe un contexte d'apprentissage qui favorise la croissance de l'auto-efficacité permet de viser l'objectif principal de notre profession : faire de nos élèves des citoyens autonomes. La société est beaucoup plus complexe et elle requiert une capacité d'autoformation continue. L'apprenant doit « développer son propre portfolio de compétences » (Grégoire, Bouffard, Cardinal, 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 capacité autorégulatrice (Bandura, 1997/2003, p. 265) 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. Le contenu disciplinaire est important pour viser l'objectif à court terme : les examens d'état de chaque cycle d'étude. Ce contenu est cependant « (...) périssable et s'oublie au fil du temps, tandis que ses effets interpersonnels et de développement personnel sont durables » (Bandura, 1997/2003, p. 324). Une nouvelle dynamique s'insère puisque l'apprenant n'est plus uniquement perçu par cette identité, mais on « l'aborde » alors « **en tant que personne** » (De Vecchi, 2000, p. 13) et nous ajouterons également en tant que citoyen. La classe devient ainsi « une **mini-société** dans laquelle chacun devrait apprendre à trouver sa place, à exister à travers ses différences, à être accepté pour ses qualités, mais aussi avec ses difficultés » (De Vecchi, 2000, p.15). L'école prépare ainsi au monde extérieur et ce futur citoyen devrait apprendre progressivement à se connaître, à connaître les autres et les dynamiques positives ou négatives des rapports interpersonnels.

4. Comment mesurer l'auto-efficacité des apprenants ?

Bandura montre que le SEP ne doit pas être mesuré de manière globale. Dans le contexte scolaire, il est préférable de mesurer l'auto-efficacité dans chaque matière plutôt que de réaliser un test global sur la réussite scolaire. 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. Les items plus simples ne doivent donc pas être complètement exclus, mais il faut qu'ils aillent vers la complexification. Par exemple, 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. Par exemple dans mon questionnaire, je me suis aperçue que les items qui interpellaient plusieurs compétences obtenaient immédiatement un résultat plus bas par rapport à un item renvoyant à une seule compétence.

De même, Bandura recommande de formuler le questionnaire en « je peux faire » à la place de « je ferai » « puisque la première formulation est une évaluation de capacité, tandis que la seconde est une déclaration d'intention » (1997/2003, p. 72). Il préconise une échelle de 0 à 100 points et déconseille une échelle allant de 1 à 10 avec un intervalle d'une unité car, selon lui, la restriction numérique implique une perte de la différenciation des valeurs (1997/2003, p. 73). Sur chaque item, les élèves attribuent une note sur une échelle de mesure allant de 0 à 100,

avec un écart de 10. Il explique qu'il est également possible de faire un test à double jugement où, dans un premier temps, l'individu évalue s'il peut le faire ou non et, dans un deuxième temps, il mesure ses croyances. Ou bien, un test de jugement unique où l'on mesure la force de l'auto-efficacité perçue.

Pour mesurer la validité d'un questionnaire sur l'auto-efficacité, une enquête préliminaire doit être effectuée et les résultats doivent amener au calcul du coefficient de l'alpha de Cronbach (Caprara, 2001, p.23). Le résultat doit être compris entre 0 et 1. Si le coefficient est bas, les items sont à revoir ou à éliminer. Ce calcul permet de constater si un trop grand nombre de personnes répond de manière identique aux items, ce qui implique une mauvaise formulation ou une formulation ambiguë.

Les réponses des élèves doivent être enregistrées sur une base de données. Elles doivent être additionnées pour chaque individu afin de pouvoir procéder à un calcul collectif (Caprara, 2001, p. 194). Les résultats obtenus doivent être formulés en pourcentage afin de mesurer ensuite le SEP. GianVittorio Caprara distingue alors 5 catégories (Ibid.) :

Sulla base dei punteggi percentili sono state quindi identificate 5 fasce di punteggi:

Fascia bassa: punteggi inferiori al 20° percentili.

Fascia medio-bassa: punteggio compreso tra il 20° e il 40° percentile.

Fascia media: punteggio compreso tra il 40° e il 60° percentile.

Fascia media-alta: punteggio compreso tra il 60° e 80° percentile.

Fascia alta: punteggio superiore all'80° percentili. (Caprara, 2001, p. 195)

Cette taxonomie permet de classer la mesure du SEP en fonction de cinq tranches.

4. Enquêter sur le SEP linguistique pour enquêter sur la compétence plurilingue

4.1 Contexte et problématique de l'enquête.

Les enquêtes sur le SEP ne cessent de se multiplier. Les perspectives sont différentes et l'enquêteur s'intéresse parfois à l'enseignant (Dussault, Villeneuve, Deaudelin, 2001), aux élèves des écoles primaires (Denoncourt, Bouffard, Dubois, Mc Intyre, 2004), du collège, du lycée, voire de l'université (Brewer, 2006, Viau, Joly et Bédard, 2004). Professeur de français au lycée en Vallée d'Aoste (VDA), cette région autonome du nord de l'Italie présente l'avantage d'être bilingue, un bilinguisme franco-italien. Ce dernier se traduit par un enseignement paritaire des deux langues. C'est un bilinguisme institutionnel ; le français y est enseigné depuis l'école maternelle et le baccalauréat possède une épreuve différente du reste de l'Italie. Ce statut spécial, obtenu avec la Constitution Italienne en 1948, y est néanmoins contesté, notamment par la population immigrée des autres régions d'Italie. Deux grandes visions politiques aux antipodes cohabitent certes, mais de manière conflictuelle. Certains veulent conserver une langue inhérente à leur histoire puisque la VDA a appartenu à la maison de Savoie dès le Moyen-âge et que le français y était la langue officielle. D'autres refusent, en revanche, ce bilinguisme qui leur empêche l'accès à

l'administration. En effet, le français est limité à un apprentissage paritaire avec la langue italienne dans le système éducatif et constitue une épreuve pour accéder à tout poste de l'administration. Au-delà des murs administratifs et de l'instruction publique, cette langue est inexistante ou presque ; seuls les défenseurs du patrimoine linguistique s'expriment en français avec les francophones. Ce conflit pacifique engendre, cependant, une situation paradoxale, voire un certain malaise. Sachant que le système éducatif se revendique bi-/plurilingue depuis l'école maternelle et que l'épreuve de français au baccalauréat est la copie conforme de celle d'italien (Profil Régional de la VDA, 2008, pp. 17-40), les apprenants ne devraient-ils donc pas quitter ce système scolaire avec un bilinguisme certes légèrement déséquilibré, mais avec des compétences extrêmement similaires ?

L'ensemble de la politique éducative et les structures scolaires revendiquent donc un enseignement bi-/plurilingue. Le Profil Régional de la VDA précise que le niveau est supérieur à celui d'une langue étrangère (2008, p. 18), mais que les compétences entre les deux langues sont asymétriques. Les épreuves du baccalauréat de français en VDA consistent à choisir entre une dissertation, une analyse littéraire et une analyse-production (étude comparative entre deux textes et un document iconographique). Or, l'identité bilingue se trouve alors en situation de crise dans la mesure où l'apprenant doit exprimer une pensée complexe à l'écrit avec un bagage linguistique certes d'un bon niveau, mais demeurant néanmoins inférieur à celui de la langue maternelle. De nombreuses enquêtes ont déjà démontré que les étudiants, même dans leur langue maternelle, « ont une perception faible de leur compétence à écrire dans un français correct » (Viau, 1995, p. 200) La frustration de l'être bilingue se fait alors ressentir puisqu'il n'arrive pas à formuler sa pensée dans la langue cible.

Le plurilinguisme s'offre aujourd'hui comme une identité plurielle où les différentes langues vivent et cohabitent chez un individu avec leurs imperfections. Le CECR parle d'une « compétence plurilingue déséquilibrée », donnant une connotation positive à l'adjectif « déséquilibré » (2001, p.105). Même si derrière cette nouvelle assertion, le mythe du bilinguisme parfait s'est écroulé, il semble néanmoins persister telle une mite que l'on ne voit pas, mais dont les dégâts sont catastrophiques. D'un point de vue théorique, nous savons aujourd'hui que plurilinguisme rime avec déséquilibre, mais ce déséquilibre ne serait-il pas la cause d'une insécurité linguistique ? Toujours théoriquement, la réponse invite à fournir une assertion négative, mais pragmatiquement, la réalité n'est-elle pas différente ? Et si ces imperfections dérangeaient (ou démangeaient) l'apprenant... Si le plurilinguisme déséquilibré constituait un handicap... Mais un handicap pour qui ? Le Profil Régional de la VDA précise que le niveau de français est supérieur à celui d'une langue étrangère (2008, p. 18), mais que les compétences entre les deux langues sont asymétriques. Des compétences inégales n'impliquent pas forcément une attitude négative face à l'apprentissage du français. Or, le Rapport Régional cite une étude qui montre que 27% des jeunes générations voudraient se passer du français (Decime, Vernetto, 2007, p. 78). Pourquoi un tel refus ? Pourquoi une vision si négative de la langue et du bilinguisme asymétrique ? Comment se fait-il que la richesse plurilingue ne soit pas perçue ? Professeur de français depuis 2003 dans cette région, je me

suis aperçue progressivement que les élèves se percevaient dans une situation de crise face à la préparation des épreuves du baccalauréat. Mener une enquête permet alors de dépasser l'aspect intuitif pour entrer dans une démarche scientifique visant une meilleure compréhension de la situation. Les recherches menées sur le SEP se sont d'ailleurs peu intéressées à la writing skill au profit d'une recherche plus poussée en mathématiques (Pajares, 2003). L'objectif de cette enquête est d'essayer d'apporter des réponses à ces deux questions : quelle est la mesure du SEP des apprenants valdôtains à l'entrée et à la sortie du lycée ? Les élèves de 5^{ème} se perçoivent-ils prêts à affronter les épreuves du baccalauréat ? Ces premières réponses offriront une vision différente de ce qu'est la perception de compétence plurilingue déséquilibrée.

4.2 L'enquête préliminaire

L'enquête préliminaire a été réalisée auprès des élèves de mon établissement scolaire pour des questions pratiques, mais aussi pour évaluer la taxonomie de Caprara en analysant les données par rapport à mes élèves.

En ce qui concerne le calcul de l'alpha de Cronbach, le résultat final arrondi de mon enquête est de 0,90 pour le questionnaire de 1^{ère} et de 0,83² pour celui de 5^{ème}. Sur chaque item, un calcul de l'alpha a été effectué si la question était supprimée. Les résultats variaient de manière très faible puisqu'en partant sur des valeurs arrondies, elles allaient de 0,89 à 0,90 (1^{ère}) et de 0,82 à 0,84 (5^{ème}). Vu qu'il n'y avait pas de grands écarts, j'ai choisi de diffuser le questionnaire avec l'ensemble des items.

La classification proposée par Caprara ne me satisfaisait toutefois pas puisqu'à mon avis, un écart de 20% est beaucoup trop important pour arriver à véritablement saisir le niveau du SEP. Je propose donc les catégories suivantes :

Pourcentage	Tranches
< 20%	Tranche un (T1). SEP très faible
20% — 40%	Tranche deux (T2). SEP faible
40% — 50%	Tranche trois (T3). SEP moyennement faible
50% — 60%	Tranche quatre (T4). SEP moyen
60% — 70%	Tranche cinq (T5). SEP bon
70% — 80%	Tranche six (T6). SEP très bon
80% — 90%	Tranche sept (T7). SEP élevé/fort
> 90%	Tranche huit (T8). SEP très élevé/fort.

² Les résultats exacts sont : 0,899556703 et 0,833501063.

Les questions sur le SEP étaient suivies d'une échelle de valeur allant 0 à 100. Un tableau initial expliquait la signification des chiffres.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Je suis absolument sûr d'être incapable	Je suis presque sûr d'être incapable				Je suis modérément convaincu d'être capable		Je suis presque sûr d'être capable			Je suis absolument sûr d'être capable

4.3. L'enquête et les résultats.

Le questionnaire de première se compose de 46 questions, celui de cinquième de 39 questions ; ils se réfèrent aux niveaux A2 (1^{ère}) et B2 (5^{ème}) du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. À la fin, le protocole comporte des variables nominales : la filière de l'établissement, le sexe, le niveau scolaire (moyenne d'italien et de français) et enfin le niveau social à travers la profession du père et celle de la mère. Les questions sont fermées et la taxonomie de l'INSEE a été choisie pour les professions. Le professeur de l'Institut Agricole m'a évoqué le problème de la classification. Les élèves ont rencontré des difficultés à situer la profession dans ces catégories et l'enseignante également. Cette suggestion me pousse donc à conseiller une question ouverte ; la taxonomie de la catégorie professionnelle est alors faite par les soins de l'enquêteur durant l'enregistrement des données. J'ai choisi d'interroger sur l'ensemble des compétences et pas uniquement sur la compétence littéracique, même si le questionnaire de 5^{ème} est fortement orienté vers cette direction. Selon Pajares (2003), un test mesurant la *writing skill* peut s'articuler de trois manières différentes. La première est de formuler des items sur des « specific writing skills » (p. 143) (grammaire, orthographe, ponctuation,...), la seconde sur les « writing tasks » (p.143) (productions écrites) et enfin sur l'évaluation de leur niveau (p.144). Mon questionnaire interroge l'ensemble de ces perspectives.

Mon échantillon était aléatoire puisqu'il dépendait de l'acceptation ou du refus des proviseurs des établissements de diffuser le questionnaire, de la volonté des enseignants de le donner et enfin de celle des élèves de bien vouloir y répondre. De plus, il est recommandé d'avoir un échantillon de 300 individus pour déterminer le profil.

Pour les premières, les écoles suivantes ont participé aux questionnaires :

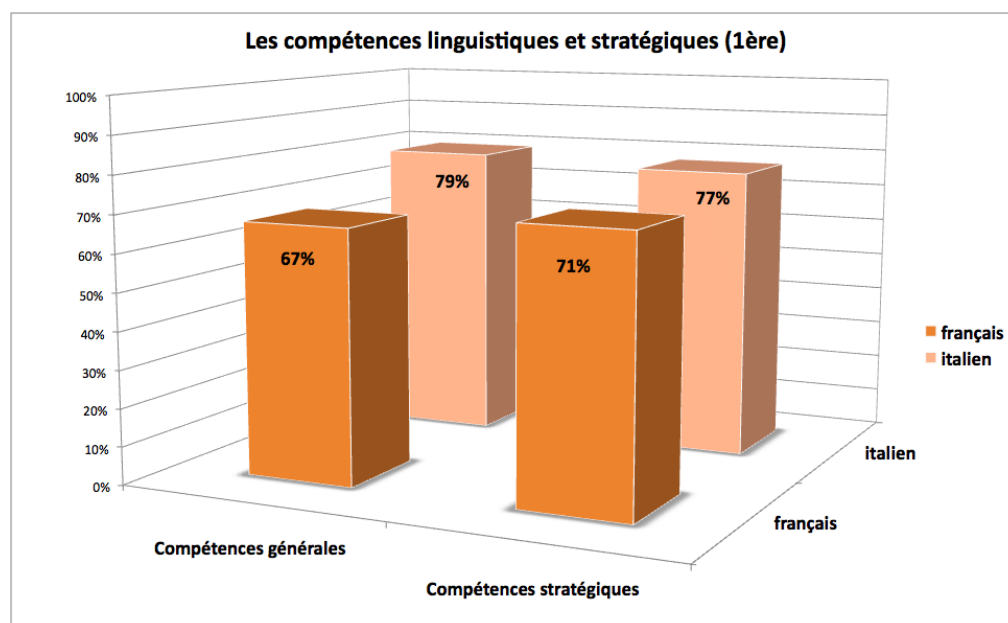
Institut Professionnel Régional Hôtelier (I.P.R.A) de Châtillon
 Institut Professionnel Régional du Tourisme (I.P.R) de Saint-Vincent
 Institut Agricole Régional d'Aoste
 Lycée Artistique d'Aoste

Pour les cinquièmes, les écoles suivantes ont participé aux questionnaires :

Institut Professionnel Régional Hôtelier (I.P.R.A) de Châtillon
Institut Professionnel Régional du Tourisme (I.P.R) de Saint-Vincent
Institut Agricole Régional d'Aoste
Lycée Artistique d'Aoste
Lycée Classique d'Aoste
Lycée Classique bilingue d'Aoste
Lycée Scientifique de Saint-Vincent
Lycée Scientifique de Pont-Saint-Martin

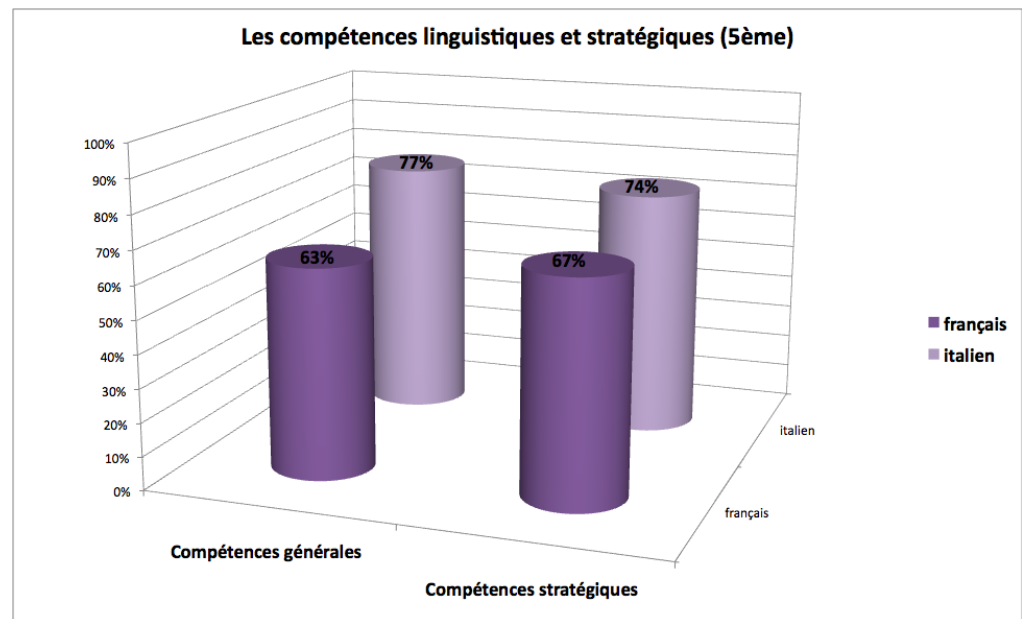
Comme les deux lycées Scientifiques appartiennent à la même institution scolaire et proposent la même Offre Formative (P.O.F), les données ont été regroupées ensemble. Deux cent un élèves ont participé en 1^{ère} et cent quarante cinq en 5^{ème}.

Les réponses ont été enregistrées sur la base de données filemaker qui offre la possibilité de réaliser l'addition séparée puis collective des données. Je présente uniquement les résultats généraux de manière comparative entre la première et la dernière année.

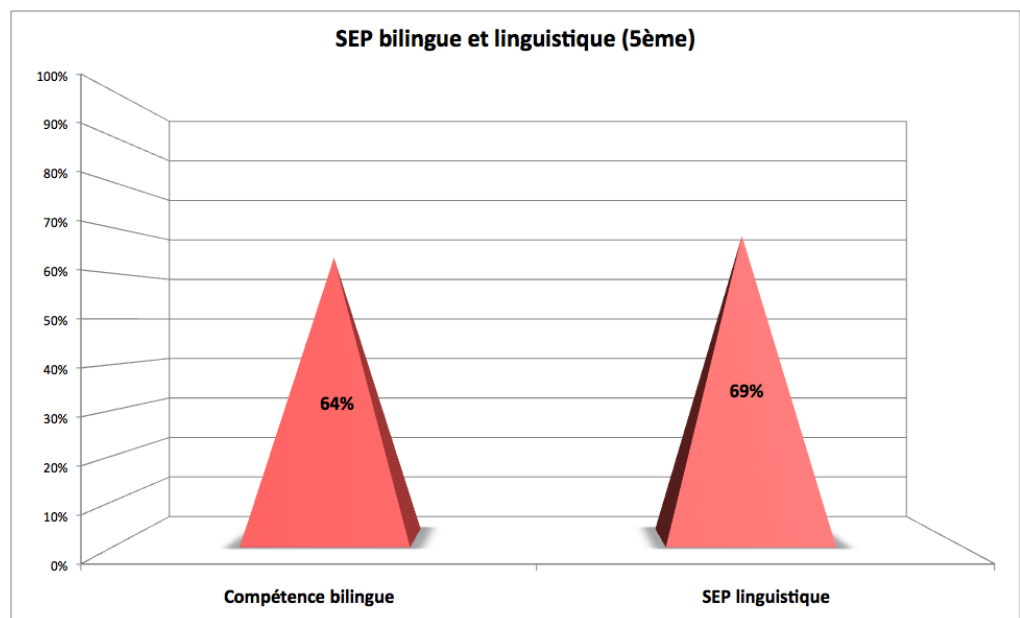
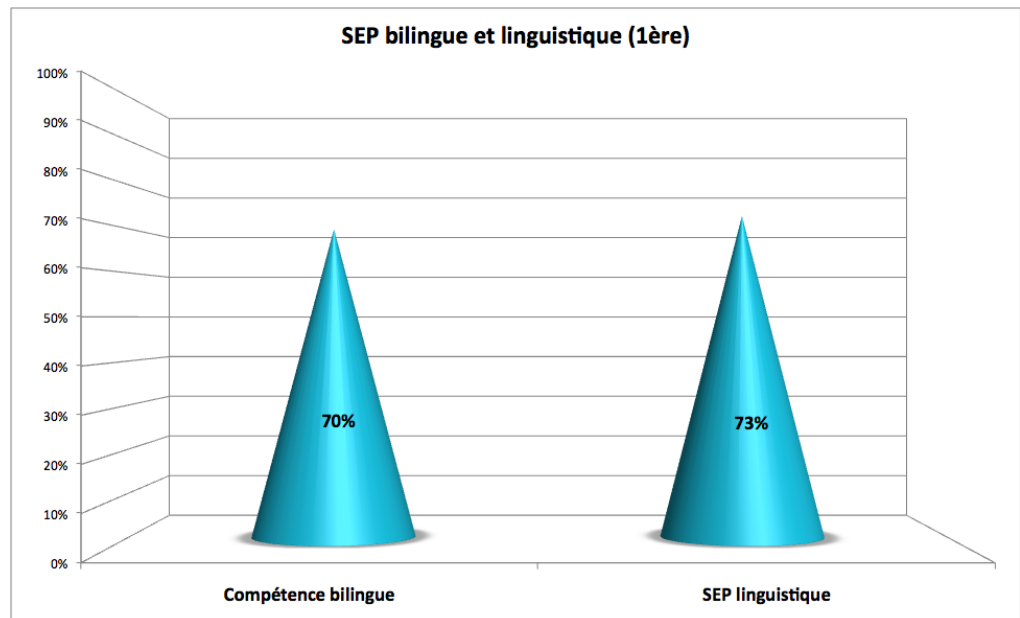


Un décalage entre les compétences en français (fr.) et en italien (it.) est évident (12% de différence) qui implique une tranche différente (T5 pour le fr. et T6 pour l'it.). Le résultat de fr. est satisfaisant et démontre une bonne préparation au collège puisque certaines questions appartenaient au niveau A2. La complexification progressive des questions impliquent effectivement un résultat inférieur. Il est également vrai que d'un point de vue théorique, c'est dans une situation complexe que l'on mesure véritablement le SEP (Bandura 2006, p. 311). Cette donnée nous montre alors que la perception des compétences reste encore à un stade moyen. Le résultat en italien est, en revanche, un peu décevant puisque l'on n'atteint même pas les 80%. Sachant que le SEP est transférable d'une matière à l'autre (Bandura 1997/2003, pp. 83-85), partir d'une perception

élevée de ses compétences dans sa langue maternelle permettrait déjà d'obtenir un résultat supérieur pour les langues étrangères. Cette affirmation est d'ailleurs confirmée par le résultat des compétences stratégiques qui marquent certes un décalage de 6%, mais dans la même tranche d'évaluation du SEP (T6) ; le transfert des compétences est ici évident.



Entre la 1^{ère} et la 5^{ème}, une baisse des résultats est visible sans pour autant être grande. Pour les compétences générales : une chute de 4% pour le fr. et de 2 % pour l'it., mais les tranches restent identiques (T5/6). Quant aux compétences stratégiques, elles sont également en régression. L'écart de 4% pour le fr. implique d'ailleurs le passage à une catégorie inférieure (T5). Alors que l'apprenant est censé se construire positivement en tant qu'homme, être plus fort et se percevoir comme tel grâce à de nouveaux acquis, ce résultat prouve le contraire. Il n'y a pas d'amélioration et même une légère régression. Il n'entre pas plus fort linguistiquement dans le monde post-lycéen.



Que ce soit en classe de première ou de cinquième, le total du SEP linguistique appartient à la même tranche que le résultat de la compétence bilingue. Ceci laisse alors supposer que le système éducatif valdôtain valorise cette acquisition paritaire des compétences entre les deux langues. Mais la constatation précédente revient de nouveau, à savoir une baisse de la perception avec les années et cette fois-ci une chute de catégorie (T6 pour les premières et T5 pour les cinquièmes). Pour quelle raison ? Cette question nous invite à saisir le lien entre matière et éducation. Les lois ministérielles posent la formation et l'éducation de l'homme et du citoyen comme principe fondamental de toutes les disciplines. Mais cette loi, presque divine, est très vite oubliée derrière le bureau avec une classe devant soi plus ou moins attentive, plus ou moins participante, plus ou moins respectueuse. On oublie au fond qu'elle est notre premier devoir puisque le programme est fait par rapport au baccalauréat, mais au détriment du citoyen. Or, chaque matière a des répercussions sur la personnalité de l'individu et son développement intrapersonnel. Alors

pourquoi obtenons-nous un résultat qui implique une régression de la personnalité au détriment d'une progression ?

Les tableaux suivants retracent brièvement le profil des apprenants par compétences.

Langues	En 1 ^{ère} , SEP +	En 5 ^{ème} , SEP +	En 1 ^{ère} , SEP -	En 5 ^{ème} , SEP -
Italien	Compréhension écrite guidée (88%)	Compréhension écrite (85%)	Compétence grammaticale + compréhension écrite (70%)	Production écrite + compétence argumentative (64%)
Français	Compréhension écrite guidée (78%)	Compréhension écrite (75%)	Compétence grammaticale + compréhension écrite (59%)	Production écrite + compétence argumentative (51%)

En fonction des résultats précédents, la première constatation est une récurrence des résultats entre les deux langues ; les compétences les plus hautes et les plus basses sont identiques en italien et en français. Cela implique véritablement un bilinguisme déséquilibré entre les deux langues. En 1^{ère} année, ils se perçoivent plus et moins efficaces dans une compétence passive. C'est un résultat encourageant puisque l'item suivant du questionnaire de première renvoyait à la compétence grammaticale et à la production écrite. Or ici le résultat apparaît plus faible dans la compréhension écrite. En cinquième, alors que la compétence passive conserve son statut, celle active (production écrite) obtient le résultat le plus faible. Cette donnée est inquiétante sachant que les apprenants valdôtains passent des épreuves d'une littéracie élevée au baccalauréat de français. Ils devraient justement se percevoir compétents de manière à affronter positivement et sereinement les épreuves du baccalauréat.

Conclusion

L'introduction du sentiment d'efficacité personnelle implique une greffe de ce dernier sur la peau de la didactique pour non pas la soigner, mais dans l'idée d'un embellissement dont le but n'est évidemment pas esthétique, mais pratique. À travers l'auto-efficacité, 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. Cette perspective montre un nouveau tournant qui va avoir des répercussions aussi bien sur le versant pédagogique que didactique. La manière d'enseigner, d'apprendre, le climat de classe, la relation éducative et pourquoi pas l'évaluation doivent être alors conçus et restructurés autour de ce nouveau concept. 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. Cette

réflexion prend parti pour une théorie de l'auto-efficacité, même s'il faut rester prudent et modérer les propos. Une récente controverse a été entreprise et des enquêtes actuelles soulignent les conséquences négatives d'un SEP élevé.

(...) which posits that it is the mismatch between the goals targeted by the subject and the perceived goal achievement that prompts action, these authors support the idea that a high PSE is likely to have negative effects on subject motivation and performance for one of two reasons: either because subjects reduce the perceived mismatch; or they anticipate rapid goal achievement and thereby ignore the need to mobilize resources. » (Almudever,, Croity-Belz, Hajar, 2007, p. 615).

Ces auteurs évoquent justement cette polémique sur les « negative effects » entre Vancouver et ses collègues à laquelle Bandura et Locke ont déjà répliqué. Ce débat est évidemment à prendre en considération et éventuellement à approfondir. Il ne s'agit pas ici de prendre parti, mais de souligner simplement que la didactique ne peut pas aujourd'hui se réduire au couple traditionnel du Maître et du Livre (Piccardo, Yaiche, 2005) comme la seule ressource de la classe. La société est complexe et l'un des objectifs de la profession enseignante est de préparer les élèves à affronter cette complexité. Pour cela, la didactique doit être variée, riche et utiliser d'autres « matériels », « outils » et « ressources » (*Ibid.*). Le professeur devient en somme « un bricoleur » (*Ibid.*) qui cherche continuellement l'éclectisme des méthodes. Ainsi l'auto-efficacité constitue dans ce paradigme une ressource supplémentaire parmi tant d'autres. Signaler qu'il peut y avoir des effets négatifs implique bien qu'il ne faille pas limiter la didactique à cette théorie.

Évaluer le SEP offre également une nouvelle forme d'évaluation formative 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. Dans le cadre de mon enquête, la donnée la plus inquiétante est qu'il ne s'agit pas d'une évaluation que l'on peut récupérer. Pour les classes de 5^{ème}, il s'agit du baccalauréat et les résultats tournent en français autour des 50%, c'est-à-dire une perception simplement moyenne. À cette question s'ajoute également celle de la compétence plurilingue. Il est vrai que les épreuves de français en Vallée d'Aoste présentent de nombreux problèmes et qu'une véritable réflexion épistémologique et éthique serait de rigueur au niveau de l'Administration Régionale et de l'Assessorat à l'Instruction. Ce débat polémique trouve néanmoins sa fin dans la réalité concrète que les professeurs et les élèves doivent affronter. Cette typologie d'épreuve ne favorise en rien le déséquilibre, elle renforce la conviction d'un bilinguisme parfait et commet des dégâts sur les apprenants. Le déséquilibre se néantise derrière cette aspiration à faire passer des épreuves académiques françaises, réservées pour certaines aux filières générales, comme l'analyse littéraire. Or, en VDA, les concepteurs de ce baccalauréat exigent que tous les élèves des filières générales comme techniques ou professionnelles passent la même épreuve. Ceci explique peut-être pourquoi les apprenants ne se perçoivent pas prêts à passer des épreuves d'une littéracie élevée. La compétence bilingue devient dans cette région un handicap frustrant pour les élèves dont on ne valorise pas la formation acquise durant les années de

lycée, mais que l'on pénalise en exigeant une maîtrise maternelle de la langue seconde.

Une nouvelle recherche serait également intéressante. Galand et Vanlede (2004, p. 7) rapportent deux enquêtes qui se sont interrogées sur la source dominante du SEP. La première enquête est générale et démontre que l'expérience active de maîtrise par les TIC augmente plus le SEP que l'expérience vicariante ou la persuasion verbale. L'autre enquête, ciblée aux mathématiques, montre que ce sont les « performances antérieures » et ensuite la persuasion verbale qui favorisent le SEP. Ces chercheurs, qui ont mené leur enquête en 1991, ont détaché la notion de performances antérieures de celle des états physiologiques et émotionnels. Or ce sont ces états qui se basent sur les expériences antérieures. Dans la même continuité, une recherche intéressante serait de cibler la source qui augmente le SEP linguistique. Ainsi, dans une région comme la Vallée d'Aoste où il est nécessaire de repenser les épreuves et les programmes, une telle information permettrait de donner des pistes concrètes aux enseignants. Il ne s'agirait pas d'enfermer la didactique dans la notion d'auto-efficacité car cela engendrerait une pauvreté de cette dernière. Mais, ce serait une richesse supplémentaire pour orienter pragmatiquement la didactique dans une direction précise.

Bibliographie :

- Almudever, B., Croity-Belz, S., Hajar, V. (2007) Activity System Model, Perceived Self-efficacy, and Newcomer Integration Behaviour. *Industrial Relations* [<http://id.erudit.org/iderudit/016954ar>], Vol. 62, n°4, pp. 613-640.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*, New York : Freeman and Compagny, trad. it., Lo Iacomo, G. (2000). *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*, Trento : Edizioni Erickson.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*, New York : Freeman and Compagny, trad. fr. Lecomte, P. (2003) *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (2000). Sviluppo sociale e cognitivo secondo una prospettiva "agentica". In G.V. Caprara & A. Fonzi (Ed.), *L'Età sospesa* (pp.). Firenze : Giunti.
- 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.
- Beillerot, J. (Ed.). (2004). *De l'Apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre de Bandura*. Paris : L'Harmattan, Revue Savoirs Hors-série.
- Benoît, J-P., Pourtois, J-P. (2004). Nouveaux contextes sociaux et croyances d'efficacité. In J. Beillerot (Ed.), *De l'Apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre de Bandura*, (pp. 147-157). Paris : L'Harmattan, Revue Savoirs Hors-série.
- Bhatia, T.K, Ritchie, W.C. (Ed.). (2006). *The handbook of bilingualism*. Oxford : Blackwell Publishing.
- Bialystok, E. (2006). The impact of bilingualism on language and literacy development. In Bhatia, T.K, Ritchie, W.C. (Ed.). *The handbook of bilingualism* (pp. 577-602). Oxford : Blackwell Publishing.
- Bouffard, T., Mariné, C., Chouiard, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des Sciences de l'éducation* [<http://id.erudit.org/iderudit/011766ar>], Vol. XXX, n1°, pp. 3-8.
- Bouffard, T. (2006). Des apprenants autonomes ? In É. Bourgeois & G. Chapelle (Ed.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 137-152), Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É. (2006). La motivation à apprendre. In É. Bourgeois & G. Chapelle (Ed.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 229-246), Paris : Presses Universitaires de France.

- Brewer, S.S. (5 mai 2006). *L'autorégulation des apprentissages entre compétence, motivation et milieu : contribution à une théorie agentique de l'apprenance en langues étrangères*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de ParisX-Nanterre.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Caprara, G.V. & Fonzi, A. (Ed.). (2000). *L'Età sospesa*. Firenze : Giunti.
- Caprara, G.V. (Ed.) (2001). *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Trento : Erickson.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ?. In J. Beillerot (Ed.), *De l'Apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre de Bandura*, (pp. 10-22). Paris : L'Harmattan, Revue Savoirs Hors-série.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Conseil de l'Europe. (2008). *Profil régional de la politique linguistique éducative. Région autonome Vallée d'Aoste. Italie*. Division des Politiques linguistiques Strasbourg [www.coe.int/lang/fr]
- Cornoldi, C., De Beni, R. & Gruppo MT. (2006). *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento : Erickson.
- Coronado-Aliegro, J. (2008). The relationship between Self-Efficacy and Self-Assessment in Foreign Language Education : a pilot study. *Journal of Literature, Language and Linguistics, Vol.2, Issue 1*, pp. 1 à 4.
- Decime R., Vernetto, G. (Ed.). (2007). *Rapport Régional du Profil de la politique linguistique éducative. Vallée d'Aoste*. Aosta : Assessorat de l'Education et de la Culture.
- Denoncourt, I., Bouffard, T., Dubois, V., Mc Intyre, M. (2004). Relations entre les facteurs du profils motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et de leurs anticipations envers le secondaire. *Revue des Sciences de l'éducation, Vol. XXX, n°1*, pp. 71-89.
- De Vecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Education.
- Dussault, M., Villeneuve, P., Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'auto-efficacité des enseignants : validation canadienne-française du *Teacher efficacy scale*. *Revue des Sciences de l'éducation, Vol. XXVII, n°1*, pp. 181-194.
- Galand, B., Vanlede, M. (septembre 2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ?

D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°29, pp. 5-21.

- Grégoire, S., Bouffard, T., Cardinal, L. (2000). Le sentiment d'efficacité personnelle et la transmission de carrière. *Revue québécoise de psychologie*, Vol. 21, n°3, pp. 93-109.
- Mills, N., Péron, M. (2009). Global simulation and writing self-beliefs of college intermediate French students. *International Journal of Applied Linguistics*, n°156, pp. 239-273.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, n°19, pp. 139-158.
- Pajares, F. & Urdan, T. (Ed.). (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Connecticut : Information Age Publishing.
- Piccardo, E., Yaiche, F. (2005). 'Le manuel est mort, vive le manuel' : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 140, pp. 446-464.
- Puozzo Capron, I. (juin 2009). L'erreur, un outil d'apprentissage en contexte plurilingue. Le cas de la Vallée d'Aoste. *Synergie Algérie* [<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie6/capron.pdf>], n°6, pp 79-86.
- Rey, A. (Ed.). (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Vanlede, M., Bourgeois, E., Galand, B., Philippot, P. (avril 2009). Sources of academic self-efficacy-beliefs : The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, n°67, pp. 4-16.
- 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*, Vol. XXX, n°1, pp. 163-176.
- Viau, R. (1995). Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit. *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. 21, n°1, pp. 197-215.