

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

**Le sentiment d'auto-efficacité du modèle dans l'apprentissage
par modelage**

Présenté par Clémentine HUON

Mémoire encadré par

Directeur de mémoire :

MARTIN Franck, Maître de Conférence en Sciences de l'éducation

Membres du jury de soutenance

MARTIN Franck	Maître de Conférence en Sciences de l'éducation
HATTOUTI Jamila	Maître de Conférence en Psychologie et Neurosciences
CAMPS Jean François	Maître de Conférence en Psychologie

Soutenu le 16 / 06 / 2025

Résumé (Abstract)

Ce mémoire porte sur l'influence du rôle de modèle sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. D'après la théorie sociocognitive de Bandura (1986), le modelage est effectivement une des sources du sentiment d'auto-efficacité. En revanche, si l'impact du modelage sur l'apprenant est très documenté, celui sur le sentiment d'auto-efficacité du modèle l'est beaucoup moins. À partir de données recueillies auprès d'un panel varié d'enseignants, leur sentiment d'auto-efficacité a pu être mesuré en fonction de leur exposition au rôle de modèle. L'échelle du sentiment d'auto-efficacité des enseignants de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001), traduite par De Strecke (2014), a été utilisée pour cela. Les résultats montrent qu'il existe une corrélation entre le fait d'être modèle et un sentiment d'efficacité personnelle élevé en comparaison avec les enseignants qui ne le sont pas. Plus précisément, il semblerait que ce qui influe sur le sentiment d'auto-efficacité soit le fait d'avoir été formé ou non à l'accueil de stagiaires et donc au fait d'être modèle.

Mots-clés : sentiment d'auto-efficacité, modelage, enseignants, Bandura, PEMF, MAT, CAFIPEMF

Table des matières

I. Le sentiment d'auto-efficacité.....	4
A. Le sentiment d'auto-efficacité s'inscrit dans la théorie sociocognitive de Bandura (1986).....	4
B. Définition du sentiment d'auto-efficacité.....	5
C. Les sources du sentiment d'auto-efficacité.....	6
D. L'influence du sentiment d'auto-efficacité sur un individu.....	7
E. Le sentiment d'efficacité personnelle dans le cadre scolaire.....	8
II. Le modelage.....	10
A. Le modelage : une des sources du sentiment d'auto-efficacité.....	10
B. Les conditions pour un modelage efficace.....	12
C. Le rôle du modèle dans le modelage.....	13
III. Problématique et hypothèses.....	14
IV. Protocole.....	15
A. Participants.....	15
B. Matériel.....	16
1. Échelle du sentiment d'efficacité personnelle enseignant.....	16
2. Questions subsidiaires pour affiner le profil des participants.....	17
C. Procédure.....	20
V - Résultats.....	21
A. Description des résultats.....	21
1. Analyse des scores à l'échelle de sentiment d'auto-efficacité en fonction du profil des enseignants.....	21
2. Impact de l'obtention du CAFIPEMF sur le score à l'échelle de sentiment d'auto-efficacité.....	25
3. Analyse des scores aux sous-échelles de l'échelle de sentiment d'auto-efficacité... 26	
4. Analyse des scores à l'échelle de sentiment d'auto-efficacité et ses sous-échelles en fonction de l'ancienneté des enseignants.....	29
5. Comparaison des scores mesurés par l'échelle de sentiment d'auto-efficacité et celui	

estimé par les enseignants face à une situation de modelage.....	31
B. Interprétation des résultats.....	33
1. Pour la première et troisième hypothèse.....	33
2. Autres résultats.....	34
3. Pour la troisième hypothèse.....	36
4. Pour la problématique.....	36
C. Discussion des résultats.....	37

Introduction :

Katherine Mansfield (2002), une écrivaine et poétesse du début du 20^{ème} siècle a écrit : « Je veux être tout ce dont je suis capable de devenir ». Ayant écrit ces mots alors qu'elle était atteinte de tuberculose, peu de temps avant sa mort, nous comprenons qu'elle s'imaginait ce qu'elle aurait été capable de faire si la maladie ne l'avait pas touchée. Au-delà des rêves de possibilités sur ce que nous aurions pu être capable de faire, l'être humain se demande constamment ce dont il est réellement capable de faire. La réponse à cette question est personnelle et varie en fonction de notre état mental, notre environnement, nos expériences et la perception des autres. La réponse à cette question dépend de ce que Bandura (1997) appelle le sentiment d'auto-efficacité. Ce sentiment impacte positivement ou négativement la vision qu'un individu a de ses capacités à accomplir une tâche. Cette vision, quant à elle, a un impact réciproque sur la réalisation de cette tâche. En tant qu'enseignant, il est donc important de comprendre ce concept qui affecte aussi bien nos élèves que nous pour pouvoir améliorer ce sentiment et espérer agir positivement sur notre accomplissement d'une tâche.

Ainsi, une des sources du sentiment d'auto-efficacité sera ici abordée, le modelage. Le modelage correspond ici à l'observation de la manière de faire d'un autre individu et des résultats qu'il en obtient. La recherche tend vers le fait que le modelage, avec des paramètres particuliers, influence positivement le sentiment d'auto-efficacité de l'apprenant. Dans cet écrit, nous allons examiner si une situation de modelage influence le sentiment d'auto-efficacité du modèle. Ne trouvant pas de réponse claire à ce sujet, cette recherche permettra peut-être de mieux comprendre le sentiment que ressent une personne qui est prise comme exemple et ainsi d'adapter les pratiques professionnelles de l'enseignant.

Pour obtenir une réponse expérimentale, cette étude mesurera à l'aide d'une échelle le sentiment d'auto-efficacité d'enseignants et comparera le niveau d'auto-efficacité d'enseignants régulièrement modèles et d'enseignants rarement modèles. Ceci a pour but de tenter d'apporter une réponse à la question suivante : Avoir un rôle de modèle influence-t-il le sentiment d'auto-efficacité d'un enseignant ?

Ainsi, le sentiment d'auto-efficacité et le modelage seront définis et problématisés pour cette étude. Puis, le protocole mis en place pour répondre à la question posée sera détaillé. Enfin, une analyse des données récoltées nous permettra d'obtenir des résultats offrant un éclaircissement de la problématique de cette recherche.

I. Le sentiment d'auto-efficacité

A. *Le sentiment d'auto-efficacité s'inscrit dans la théorie sociocognitive de Bandura (1986)*

Albert Bandura, psychologue canadien du 20ème siècle, publie en 1977 un livre intitulé *Social Learning Theory* dans lequel il développe que les pensées et comportements d'un individu sont le résultat d'interactions continues entre des facteurs cognitifs, comportementaux et environnementaux (Bandura, 1977). Cette théorie inclut un rapport entre trois processus qui forment le fonctionnement psychologique d'un individu. Ils sont appelés processus symboliques, autorégulateurs et vicariants. Les processus symboliques correspondent à l'utilisation des symboles par l'homme pour se représenter une situation, l'analyser, communiquer, etc. Les processus autorégulateurs correspondent à l'influence d'un individu sur son propre comportement. Enfin, les processus vicariants correspondent à l'influence de l'observation du comportement d'autrui et de l'expérience sur les pensées, émotions et comportements d'un individu (Bandura, 1977 ; Guerrin, 2012). Ainsi, Bandura présente l'humain comme un compromis entre l'homme contrôlé complètement par son environnement du behaviorisme et l'homme comme entièrement libre de contrôler ses choix.

En 1986, avec la sortie d'un second livre, *Social Foundations of Thoughts and Action : a Social Cognitive Theory*, Bandura précise sa théorie comme la théorie sociocognitive. Ainsi les processus définissant le fonctionnement psychologique d'un individu sont affinés en trois composantes qui interagissent deux à deux : les facteurs internes à la personne, c'est-à-dire, l'aspect cognitif, affectif, biologique et perçu des expériences vécues ; les déterminants du comportement qui sont les motifs d'action et schémas comportementaux d'un individu ; et les déterminants environnementaux correspondant à la société et son organisation avec les contraintes, stimulations et réactions associées (Carré, 2004). Ces trois facteurs interagissent dans un modèle de "causalité triadique réciproque" où les interactions ne jouent pas toujours un rôle sur le comportement dans les mêmes proportions. Chaque interaction correspond d'ailleurs à des domaines particuliers de la psychologie qui sont ici complémentaires et nécessaires pour une vue d'ensemble de la psychologie que Bandura propose (Carré, 2004). Cette théorie de fonctionnement place l'humain comme acteur de son devenir en fonction de son contexte social. Il a donc un rôle actif dans sa vie, que Bandura nomme l'agentivité. L'agentivité implique que l'homme est capable d'agir dans une certaine mesure sur ses

pensées et actions parce qu'il est capable de cognitions (Carré, 2004). Cette capacité d'agir peut se manifester directement si l'individu intervient, mais aussi par procuration quand l'individu se sert de l'intervention d'autrui et enfin de manière collective quand les efforts d'un groupe permettent d'atteindre un objectif (Carré, 2004). Pour résumer, la théorie sociocognitive, comme son nom l'indique, place un individu capable d'influer sur ses pensées et actions dans un environnement social qui l'impacte et sur lequel il possède un impact.

B. Définition du sentiment d'auto-efficacité

C'est dans le cadre de cette théorie que Bandura développe le concept du sentiment d'auto-efficacité dans son livre *Self-efficacy: The exercise of control* (1997). Ce concept s'inscrit dans la continuité de son travail sur l'agentivité de l'individu. En effet, il théorise que le sentiment d'auto-efficacité est l'un des moyens utilisés par une personne pour analyser ses comportements (Carré, 2004).

Avant de définir ce concept, il est important de noter que, même si Bandura utilise le terme de sentiment d'auto-efficacité, le terme de sentiment d'efficacité personnelle est majoritairement utilisé comme synonyme et c'est ainsi qu'il sera utilisé dans cet écrit. Néanmoins, comme Carré (2004) le précise, ces termes ne peuvent pas être remplacés par les termes perceptions ou sentiments de compétences, qui correspondent à une échelle plus large de situations. En effet, le sentiment d'auto-efficacité correspond "à des jugements spécifiques à des situations particulières" (Carré, 2004, p.41). Pour mieux comprendre la différence, il donne comme exemple : "On parlera plutôt de sentiment d'efficacité personnelle en tennis que dans le domaine global des performances sportives" (Carré, 2004, p.41).

Bandura définit le sentiment d'auto-efficacité en ces termes : "*Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*" (Bandura, 1997, p.15). On peut traduire ces mots par : Le sentiment d'efficacité personnelle se rapporte aux croyances dans ses propres capacités à organiser et exécuter un ensemble d'actions requises pour atteindre un objectif donné. Plus récemment, le sentiment d'auto-efficacité a été défini comme "la perception et la croyance qu'un apprenant a de ses compétences et qu'il mobilisera efficacement en vue de la réussite de la performance" (Puozzo Capron, 2012, p.2). Bandura (2006) précise également que le sentiment d'auto-efficacité d'une personne varie en fonction des domaines étudiés.

Par extension, même si le sentiment d'efficacité personnelle se définit comme propre à chacun, il est possible de généraliser son concept à un groupe d'individus. Le sentiment d'efficacité serait alors qualifié de collectif. Effectivement, Carré (2004, p.41) le définit comme : “les croyances construites par des groupes sociaux relativement à leurs capacités à réaliser certaines actions ensemble”.

C. Les sources du sentiment d'auto-efficacité

Bandura explique que le sentiment d'efficacité personnelle a quatre sources. La première est l'expérience vécue de maîtrise, qui correspond globalement aux réussites et aux échecs vécus par l'individu (Guerrin, 2012). Pour être plus précis, l'influence des réussites et échecs est modulée par l'hypothèse faite par l'individu sur son résultat, le niveau de difficulté ressenti et les efforts fournis et aides reçues dans la réalisation de la tâche (Carré, 2004). L'expérience vécue de maîtrise implique également que l'apprenant doit expérimenter à être détenteur et transmetteur du savoir, mais aussi d'avoir des réussites nécessitant la persévérance (Puozzo Capron, 2012).

Vient ensuite l'expérience vicariante dans laquelle s'inscrit la problématique de cette recherche et qui sera donc développée dans la partie suivante. Rapidement, il est possible de définir ces expériences comme “l'observation d'une autre personne dans le but de pouvoir ensuite reproduire, par modelage, la même action” (Puozzo Capron, 2012, p.4).

Les persuasions sociales sont également un paramètre influant sur le sentiment d'efficacité personnelle. Elles correspondent à une conviction sur ses compétences qui sont instaurées par d'autres personnes de manière voulue ou non. Les opinions des autres n'ont pas le même degré d'influence en fonction des relations entre l'individu et la personne extérieure (Carré, 2004). Ainsi, l'enseignant, qui fait partie des autres significatifs de l'élève, exerce une impression déterminante dans l'évaluation que l'élève va faire de ses capacités (Joet et Bressoux, 2007). Pour que la persuasion sociale influence réellement les perceptions de l'individu, il faut également qu'elle soit réaliste et suivie d'une expérience qui l'appuie (Carré, 2004).

Enfin, la dernière source du sentiment d'auto-efficacité est les états physiologiques et émotionnels. Ils correspondent à l'auto-évaluation par un individu de ses compétences en fonction de ses forces et vulnérabilités sur le moment. En effet, nos perceptions sont parfois perturbées par un sentiment fort ou par exemple, un état de fatigue (Puozzo Capron, 2012).

D. L'influence du sentiment d'auto-efficacité sur un individu

D'après les recherches de Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle a une influence sur la quasi-totalité des actions humaines (Gaudreau, 2012). Plus précisément, il influe sur la nature et la force de nos choix, sur l'évaluation préalable de nos actions mais également sur notre susceptibilité à être stressé. Plusieurs processus influencés par le sentiment d'auto-efficacité sont à l'origine des effets observés (Gaudreau, 2012).

On retrouve le processus de sélection qui correspond au choix fait par l'individu en fonction de ses capacités perçues à réaliser cette situation. Par exemple, un individu choisira une situation qu'il se juge capable de réaliser facilement plutôt qu'une situation perçue comme difficile. Sachant que, plus le sentiment d'auto-efficacité d'un individu est fort, plus ses croyances en ses capacités sont grandes, plus de situations sont alors susceptibles d'être jugées faisables. Le choix d'activité d'un individu a fort sentiment d'efficacité personnelle est donc plus vaste qu'une personne ayant un sentiment d'auto-efficacité faible (Gaudreau, 2012).

Les processus émotionnels sont également influencés par le sentiment d'auto-efficacité. Ils correspondent au contrôle de sa pensée, de ses actions et principalement de ses émotions. L'interprétation d'une expérience est particulièrement influencée et donc le précédent qu'elle établit lors de projections sur des expériences futures. En effet, ce sentiment modifie la perception des risques subjectifs associés à un événement comme sa dangerosité. Ainsi, les processus émotionnels font varier l'efficacité d'une personne à contrôler des événements jugés difficiles voire menaçants (Gaudreau, 2012). Par exemple, une personne avec un sentiment d'efficacité faible sera plus sujette à l'anxiété face à des situations difficiles car elle ne se croit pas en mesure de la contrôler.

Il existe également des processus cognitifs qui, eux aussi, permettent l'interprétation de situations envisagées. L'anticipation de ces situations est un facteur primordial car il donne la possibilité d'envisager plusieurs possibilités de réponses à une situation. De fait, cela permet un meilleur contrôle de ses émotions et actions sur le moment car elles ont déjà été évaluées lors de simulations mentales. Ainsi, les stratégies mises en place sont plus efficaces et donc la situation est vue de manière plus positive ce qui en retour augmente le sentiment d'auto-efficacité (Gaudreau, 2012).

Enfin, les processus motivationnels entrent en jeu dans l'interprétation des expériences. En effet, si un individu pense qu'il est capable d'atteindre les résultats souhaités dans une tâche, il est plus susceptible de s'engager pleinement dans sa réalisation. De même, plus les résultats sont voulus par l'individu et plus il va s'y engager (Gaudreau, 2012). En effet, même si un

sentiment d'auto-efficacité élevé participe à augmenter la motivation pour une tâche, il n'est pas suffisant si l'élève ne perçoit pas d'intérêt à la tâche. De même, un élève qui pense que la tâche montre un intérêt sera capable d'essayer de la réaliser même si son sentiment d'auto-efficacité est faible (Schunk, Zimmerman, 2006). Comme pour les processus cognitifs, plus d'engagement dans une situation a des effets positifs sur sa réalisation et permet donc en retour d'augmenter le sentiment d'auto-efficacité.

Étant donné que ces processus sont à la base du choix de nos actions, ils ont une influence sur de nombreux domaines de la vie. Dans son livre *Self-efficacy : The exercise of control* (1997), Bandura évoque une influence sur le milieu scolaire, sur la santé, sur le sport et sur une carrière professionnelle. Seule l'influence sur le milieu scolaire va à présent être développée.

E. Le sentiment d'efficacité personnelle dans le cadre scolaire

Le sentiment d'auto-efficacité, comme développé précédemment, exerce une grande influence sur nos pensées et actions. De fait, il influence l'acquisition des apprentissages menée à l'école. Nuançons tout de même avec le fait qu'un sentiment d'auto-efficacité élevé n'est pas suffisant si les connaissances et compétences pour réaliser une tâche ne sont pas acquises. D'après Guerrin (2012), il existe trois moyens pour le sentiment d'efficacité personnel d'agir : sur les élèves, sur les enseignants et sur l'équipe éducative. Le thème de ce mémoire concernant le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, c'est ce point que nous allons développer.

Gaudreau (2012, p.87) définit les croyances d'efficacité personnelle de l'enseignant comme "fondées sur ce que l'enseignant croit pouvoir faire avec les compétences qu'il possède plutôt que sur son niveau réel de compétence. Elles sont spécifiques à des tâches et des situations et elles varient selon les contextes". Cette définition expose le fait que les croyances du sentiment d'efficacité personnelle ne reflètent pas forcément la réalité des capacités de l'enseignant. Ce point est important car si notre point de vue est erroné sur nos capacités, notre pratique enseignante sera modifiée en conséquence. Il est donc nécessaire de comprendre ce qui influence le sentiment d'auto-efficacité enseignant pour comprendre ensuite comment lui-même influe sur les pratiques enseignantes et les élèves. D'autant plus que des études ont montré que ce sentiment chez les enseignants, une fois développé, est difficile à changer (Achurra, Villardon, 2012).

Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants a donc les mêmes sources que le sentiment d'auto-efficacité non spécifique. L'expérience vécue de maîtrise correspond donc à la perception de son enseignement comme réussi ou non, ce qui influencera en fonction la croyance de l'enseignant en sa capacité à enseigner. L'expérience vicariante joue principalement un rôle dans le début de carrière de l'enseignant voire lors de sa formation quand ce dernier a la possibilité d'observer différentes classes. Les persuasions sociales se retrouvent principalement sous forme de *feedback* de la part de leurs pairs. Enfin, les états physiologiques et émotionnels peuvent se retrouver à travers le stress, les humeurs, l'anxiété etc (Gale, 2021). Néanmoins, il est possible d'identifier d'autres paramètres inhérents au contexte scolaire qui peuvent entraîner une modification de ce sentiment. Un premier point est la corrélation réciproque entre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants avec la réussite des élèves (Gaudreau, 2012). En effet, ce point peut être relié à la source qu'est l'expérience vécue de maîtrise puisque la réussite de l'élève est vécue comme une réussite de l'enseignant. Ainsi, ce genre de situation permet d'augmenter les perceptions d'efficacité de l'enseignant. De même, les élèves réussissent mieux quand l'enseignant a un sentiment d'auto-efficacité élevé car les stratégies d'apprentissages mises en place sont généralement plus adaptées. Le second point influençant ce sentiment chez les enseignants est la relation avec les parents d'élèves (Gaudreau, 2012). Comme avec la réussite des élèves, cette influence est réciproque : un enseignant avec un fort sentiment d'auto-efficacité sera plus enclin à solliciter les parents et les parents plus enclins à collaborer avec lui. Ainsi, les parents participent au progrès scolaire de leur enfant ce qui est vécu comme une réussite pour l'enseignant. De fait, l'enseignant augmente son sentiment d'auto-efficacité.

Le sentiment d'efficacité personnelle, comme vu précédemment, agit sur plusieurs processus qui eux même influent sur de nombreux domaines de la vie d'un individu. En ce qui concerne le sentiment des enseignants, il influe principalement sur deux aspects : la pratique enseignante et les élèves.

De manière plus générale, un sentiment d'auto-efficacité professionnel élevé favorise la mise en place d'objectifs plus élevés qu'une personne avec un sentiment faible (Carré, 2004). C'est ce qu'on retrouve dans le cas des enseignants qui, plus leur sentiment est élevé, plus auront tendance à essayer de nouvelles idées et méthodes (Achurra, Villardon, 2012). Le sentiment d'auto-efficacité influe grandement sur la persévérance face à une situation difficile à gérer (Gaudreau, 2012). En effet, l'intérêt et la motivation étant modulés par le sentiment d'efficacité personnelle, cela fait varier la persévérance ainsi que les sentiments perçus lors d'une situation difficile. De même, un sentiment d'auto-efficacité élevé entraînera plus

d'efforts pour résoudre une situation de la part de l'enseignant. Comme évoqué précédemment, la relation avec les parents d'élèves est également influencée mais c'est aussi le cas des relations avec le reste de l'équipe éducative, notamment les autres enseignants (Gaudreau, 2012). Enfin, le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle majeur sur l'état d'esprit d'un enseignant. Des études montrent que, de manière générale, les enseignants avec un sentiment d'efficacité plus élevé sont plus enthousiastes et satisfaits de leur pratique (Achurra, Villardon, 2012). Ils sont également moins stressés par leur travail et ont donc des risques moins élevés de burn-out (Gaudreau, 2012). A l'inverse, des enseignants avec un sentiment d'efficacité personnelle faible ne se sentent pas utiles, ont une attitude négative et tentent généralement de soulager leur détresse émotionnelle au détriment de la gestion de classe (Gaudreau, 2012). S'il devait recommencer, ces enseignants ne choisiraient pas cette profession de nouveau. Il faut toutefois nuancer le fait que même si le sentiment d'auto-efficacité influe sur les pratiques enseignantes, il ne remplace pas les compétences et connaissances d'un enseignant. Ainsi, avoir un fort sentiment d'auto-efficacité n'est pas forcément synonyme de qualité d'enseignement.

En ce qui concerne les élèves, comme évoqué précédemment, le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant est lié à la réussite de ces derniers (Gaudreau, 2012). Elle n'est pas forcément synonyme de performance mais influence leur motivation, leur propre sentiment d'auto-efficacité et leur vision de l'école (Achurra, Villardon, 2012 ; Gaudreau 2012). De plus, l'enseignant fait partie des autres significatifs de l'élève et possède donc une forte influence sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves. En influençant le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, cela entraîne plus de persévérance de leur part dans des tâches difficiles (Joët, Bressoux, 2007).

II. Le modelage

A. Le modelage : une des sources du sentiment d'auto-efficacité

Comme évoqué précédemment, les expériences vicariantes, dont le modelage fait partie, sont l'une des quatre sources du sentiment d'auto-efficacité. Bandura (Carré, 2004, p.25) le définit comme "un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportement observé, les gens construisent par eux-mêmes des

modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés". Il faut toutefois le différencier du mimétisme, qui est une simple copie. En effet, l'apprenant, celui qui observe, reproduit seulement les compétences permettant de réaliser la même performance (Puozzo Capron, 2012). Cela suppose donc un processus cognitif de discernement qui permet de réaliser la même performance pour une tâche similaire mais non identique. De plus, le modelage, même s'il est plus souvent utilisé pour inculquer de nouvelles compétences peut aussi être utilisé dans le but inverse. En effet, l'observation d'une situation où le modèle n'atteint pas l'objectif souhaité dissuadera l'apprenant de reproduire ses actions (Guerrin, 2012).

Il existe, néanmoins, différents types de modelage qui peuvent être mis en place (Ferland-Gagnon, Vaillancourt, 2016).

Le premier type est la description verbale, la démonstration physique et la représentation imagée. Dans la description verbale, comme son nom l'indique, le modèle ne donne que des indications à l'oral, décrivant ainsi les comportements à assimiler (Ferland-Gagnon, Vaillancourt, 2016).

À l'inverse, la démonstration physique se fait uniquement par action, sans oral explicatif. C'est le type de modelage qu'on retrouve principalement entre parents et enfants qui, sans s'en rendre compte, adoptent le même comportement (Ferland-Gagnon, Vaillancourt, 2016).

La réunion de ces deux types de modelage, c'est-à-dire une démonstration physique couplée à une verbalisation du processus effectué est appelée par Bandura (Ferland-Gagnon, Vaillancourt, 2016) le modelage de maîtrise guidée. Ce modelage, utilisé en majorité à l'école, correspond à un enseignement explicite des apprentissages. En effet, l'enseignant met en évidence "les stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives" (Lamarre, Cavanagh, 2012, p.137). En rendant explicite les stratégies effectuées pour réussir une tâche, cela profite à l'apprenant du modelage, qui n'a plus besoin de discerner les étapes de résolution. Ceci est donc plus adapté à un public d'enfants (Ferland-Gagnon, Vaillancourt, 2016).

Enfin, le modelage par représentation imagée ne se fait pas en présence physique du modèle. En effet, le modèle peut être une personne à travers une vidéo ou un audio, ou peut tout à fait être un extrait de littérature. Ce type de modelage a aujourd'hui pris de l'ampleur avec l'accès aux médias, notamment chez les enfants qui se retrouvent à présent apprenant de modèles sans avoir les capacités cognitives de discerner si les comportements observés leur sont bénéfiques ou non (Carré, 2004).

B. Les conditions pour un modelage efficace

Pour que l'apprentissage par modelage fonctionne et soit efficace, deux phases sont nécessaires. Une phase d'apprentissage composée de l'attention au modèle et la rétention des informations et une phase de reproduction composée de la production motrice et de la motivation (Ferland-Gagnon, Vaillancourt, 2016).

Le premier point est l'attention au modèle qui est primordiale et varie en fonction du modèle choisi et des caractéristiques de l'apprenant. En effet, un modèle dans lequel l'élève peut se représenter attire plus l'attention et permettrait d'augmenter le sentiment d'auto-efficacité si le modèle est le reflet d'une expérience positive (Ferland-Gagnon, Vaillancourt, 2016). Le modèle a également besoin d'avoir des qualités qui attirent l'attention comme l'attractivité et l'originalité mais aussi une valeur aux yeux de l'apprenant, qui soit affective, sociale ou fonctionnelle (Carré, 2004). De plus, l'attention de l'apprenant va varier en fonction de ses capacités, ses attentes et motivations (Carré, 2004). Certains types de modelage, comme les représentations imagées, ont tendance à mieux captiver l'attention que les autres types de modelage (Ferland-Gagnon, Vaillancourt, 2016).

La rétention de l'information ou mémorisation correspond au codage de l'information modelée pour être stockée dans la mémoire (Schunk, Zimmerman, 2006). Cela requiert donc une organisation cognitive des compétences à retenir et un processus de rappel (Carré, 2004). Elle est donc influencée par le type de modelage, mais dépend surtout de sa répétition et de la capacité de l'élève à se représenter mentalement la tâche effectuée par le modèle (Ferland-Gagnon, Vaillancourt, 2016).

Dans la phase de reproduction, l'apprenant doit convertir sa représentation mentale de la tâche en actions (Schunk, Zimmerman 2006). Cela dépend donc des capacités physiques et cognitives de l'apprenant mais aussi de ses capacités à analyser ses tentatives de reproduction (Carré, 2004). La réussite à la tâche nécessite généralement plusieurs tentatives qui permettent d'ancrer dans la mémoire le processus à apprendre d'autant plus si la production est écrite (Ferland-Gagnon, Vaillancourt, 2016). Cela sera encore plus efficace avec des précisions et *feedback* de la part de l'enseignant (Carré, 2004). Néanmoins, cette reproduction peut aussi se faire sous forme de simulations mentales où l'apprenant se visualise réalisant la tâche (Ferland-Gagnon, Vaillancourt, 2016).

Enfin, la motivation est influencée ici par l'appréciation de la réussite du modèle. En effet, si le modèle, en réussissant connaît des conséquences positives comme l'acquisition d'une compétence utile, l'apprenant sera plus enclin à reproduire son comportement et à le

retenir (Schunk, Zimmerman, 2006). Cette situation correspond à un renforcement vicariant mais l'auto-renforcement rentre également en jeu ici (Ferland-Gagnon, Vaillancourt, 2016). En effet, les propres standards de l'apprenant sont primordiaux et peuvent amener à une auto-récompense ou punition.

C. Le rôle du modèle dans le modelage

Dans une situation de modelage, deux rôles sont disponibles : celui de l'apprenant et celui du modèle. Le modèle étant le vecteur de l'apprentissage, son rôle est primordial. En effet, l'observateur apprend de ses actions, elles se doivent donc d'être précises et apporter les résultats souhaités (Schunk, Zimmerman, 2006). Comme évoqué précédemment, le modèle joue aussi un rôle dans les processus d'attention et de motivation. En effet, ses caractéristiques et sa valeur aux yeux de l'apprenant vont influencer le degré d'attention qu'il lui porte (Carré, 2004). De même, un modèle qui réussit la tâche dont le résultat a une valeur pour l'apprenant favorise sa volonté de reproduire le comportement modelé (Schunk, Zimmerman, 2006). Ainsi, puisque de nombreux facteurs nécessaires à la réussite du modelage reposent sur le modèle, il est important de bien le choisir. Plusieurs angles pour choisir un modèle peuvent être analysés. Tout d'abord les compétences qui doivent être transmises. En effet, si c'est une procédure précise à inculquer, un modèle expert qui réussit la tâche sans erreur sera peut-être plus adapté. En revanche, si ce sont des compétences pour surmonter une difficulté qui sont visées, il sera peut-être préférable de choisir un modèle de *coping*, c'est-à-dire qui surmonte en persévérant des difficultés dans la réalisation d'une tâche complexe (Puozzo Capron, 2012). De plus, le modèle doit être capable de montrer des compétences que l'apprenant ne possède pas déjà, sans quoi le modelage est inutile (Schunk, Zimmerman 2006)

Un autre point est à prendre en compte : la possibilité pour l'apprenant à se reconnaître dans le modèle. Schunk et Zimmerman (2006) précisent qu'un modèle similaire à l'apprenant permet d'augmenter le sentiment d'auto-efficacité de ce dernier. En effet, le raisonnement de l'apprenant, ici un élève, est le suivant : si mes camarades peuvent y arriver alors je le peux aussi. Cela permet de dire qu'il faut, quand on choisit un modèle, faire en sorte que l'apprenant puisse s'y identifier. Cela n'empêche toutefois pas le modelage avec un modèle non semblable à l'apprenant de fonctionner.

Enfin, il est possible de choisir une variété de modèles qui effectuent la même tâche, soit pour permettre à l'apprenant de pouvoir s'identifier au moins à un des modèles mais aussi pour

exposer les différentes méthodes de résolution des tâches possibles et de laisser l'apprenant choisir laquelle il est plus à même de reproduire (Schunk, Zimmerman, 2006).

III. Problématique et hypothèses

De nombreuses études ont été réalisées sur le sentiment d'auto-efficacité et certaines évoquent ce sentiment dans une situation de modelage. En effet, la recherche montre que le modelage est l'une des sources du sentiment d'auto-efficacité de l'apprenant. Pourtant, nulle part n'est évoqué l'impact du modelage sur le sentiment d'auto-efficacité du modèle. Dans le cadre du professorat des écoles et plus généralement de l'enseignement, les situations de modelage sont courantes et l'enseignant en est très souvent le modèle. Or, d'après la recherche, le sentiment d'auto-efficacité influe sur la capacité d'un individu à réaliser une tâche. Ainsi, savoir si le sentiment d'auto-efficacité est influencé par le fait d'être modèle dans une situation de modelage pourrait permettre, après des études plus approfondies, de mieux former les enseignants pour cette situation et ainsi être plus efficace dans l'enseignement. Cela s'applique notamment aux enseignants qui accueillent des étudiants dans leur classe. Ces enseignants se retrouvent alors en position de modèle pour des personnes qui souhaitent découvrir ou apprendre ce métier. C'est le cas en particulier des PEMF (Professeur des Écoles Maître Formateur) et des MAT (Maître d'Accueil Temporaire). La différence étant que les PEMF reçoivent une formation aboutissant à une certification pour pouvoir former de futurs enseignants. C'est donc dans ce cadre que ce mémoire de recherche s'inscrit et va tenter d'apporter des éléments de réponse à la problématique suivante : "Avoir un rôle de modèle pour des étudiants influence-t-il le sentiment d'auto-efficacité d'un enseignant ?"

Pour répondre à cette problématique, plusieurs hypothèses peuvent être formulées dont la principale est : "Le sentiment d'auto-efficacité d'un enseignant régulièrement modèle est-il plus élevé que celui d'un enseignant rarement modèle ?". L'ancienneté étant probablement une variable concurrente, nous pouvons ajouter : "Le sentiment d'auto-efficacité d'un enseignant avec beaucoup d'ancienneté est-il plus élevé que celui d'un enseignant avec peu d'ancienneté ?". Enfin, pour affiner cette réponse, nous pouvons nous demander : "Le sentiment d'auto-efficacité d'un enseignant ayant reçu une formation dans l'accueil et

l'accompagnement d'étudiants est-il plus élevé que celui d'un enseignant ne l'ayant pas reçue ?".

IV. Protocole

A. Participants

Le but de cette recherche est d'étudier le sentiment d'auto-efficacité des enseignants du premier degré en position de modèle. De manière volontaire, 224 enseignants ont répondu au questionnaire.

	Moyenne	Minimum	Maximum
Âge des participants	44,67 ans	24 ans	65 ans
Ancienneté des participants	18,31 ans	1 ans	45 ans

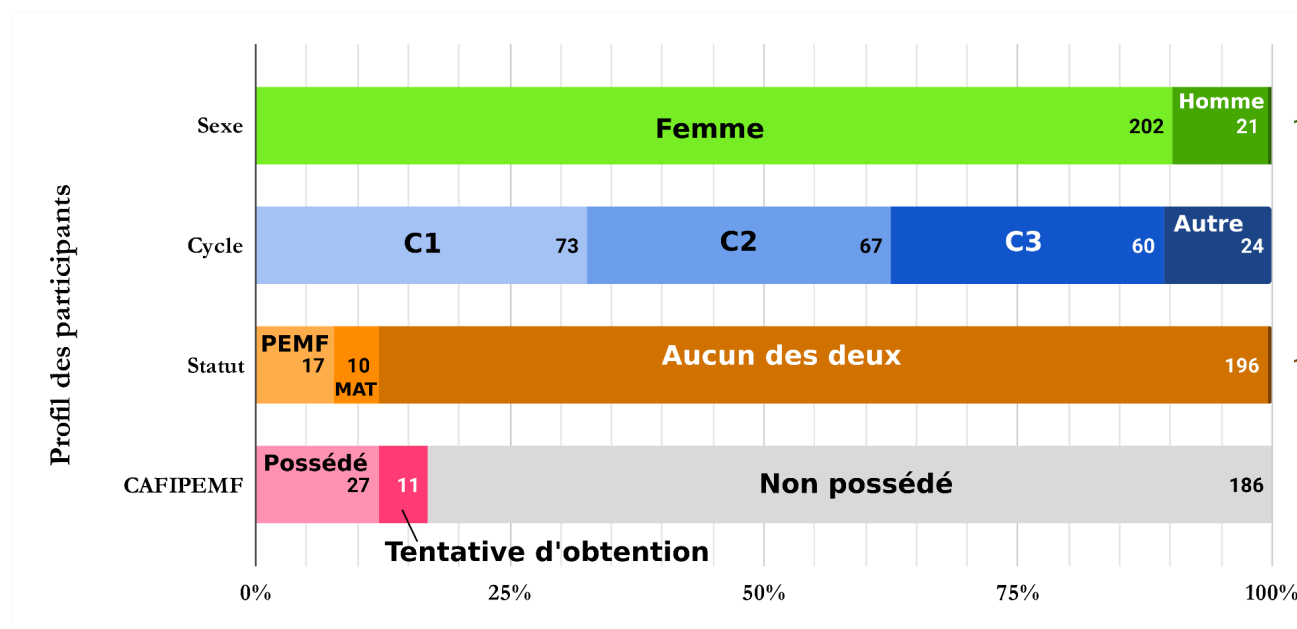


Figure 1 : Profil des participants

B. Matériel

1. Échelle du sentiment d'efficacité personnelle enseignant

Il existe plusieurs méthodes de mesure du sentiment d'efficacité personnelle mais la plus utilisée, et ici, la plus appropriée est l'utilisation d'une échelle. Comme Bandura (2006) le précise dans son livre *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* et plus précisément dans son chapitre sur la construction des échelles, le sentiment d'auto-efficacité varie en fonction des domaines de la vie étudiés. Une échelle générale du sentiment d'auto-efficacité ne serait donc pas significative pour mesurer le sentiment d'auto-efficacité d'un enseignant dans sa pratique. De plus, l'échelle doit évaluer les capacités perçues d'un individu. Bandura (2006) recommande donc d'utiliser "je peux" plutôt que "je pourrais", qui signifie une intention et non une capacité. Il précise également le fait que les questions de l'échelle doivent correspondre à une variété de niveaux de difficulté pour bien voir jusqu'où le sentiment d'auto-efficacité d'une personne s'étend. Si les tâches proposées sont toutes facilement réalisables, le résultat ne sera pas significatif. En ce qui concerne l'échelle de réponse, il est recommandé d'éviter celles comportant peu de possibilités de réponse car les participants évitent généralement les extrémités. Par exemple, une échelle de réponse avec 5 points sera, en pratique, réduite à 3 points (Bandura, 2006). De plus, il est important de préciser aux participants d'évaluer leurs capacités actuelles et non celles d'un futur proche où le sentiment d'auto-efficacité est facilement optimiste (Bandura, 2006). Pour éviter ce genre de cas, il est possible de mettre en place une échelle de test avec une question précisant « maintenant », pour que les participants se familiarisent avec la méthode de réponse.

Bandura (2006) propose ensuite une échelle du sentiment d'auto-efficacité enseignant avec 28 items répartis en 6 domaines. L'échelle de réponse contient 10 points entre « je ne peux pas du tout » et « je suis certain de pouvoir le faire » en passant par « je peux modérément le faire ». Ces items sont mis en contexte par le texte suivant :

This questionnaire is designed to help us gain a better understanding of the kinds of things that create difficulties for teachers in their school activities. Please rate how certain you are that you can do the things discussed below by writing the appropriate number. Your answers will be kept strictly confidential and will not be identified by name (Bandura, 2006, p.328).

En lien avec les recommandations de Bandura (2006), l'échelle du sentiment d'auto-efficacité des enseignants de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001), traduit par De Strecke (2014) sera utilisée (Voir annexe I). Cette échelle a été construite à partir d'autres échelles, dont une version de celle de Bandura. Cette échelle contient 24 items sous forme d'affirmations réparties en 3 domaines de 8 items chacun. Les domaines ne sont pas apparents pour les participants. Les domaines sont le sentiment d'auto-efficacité dans l'engagement des élèves, dans les stratégies d'enseignement et dans la gestion de classe. Les réponses sont sous forme d'une échelle de Likert à 9 points avec 1-Pas du tout d'accord et 9-Tout à fait d'accord avec la possibilité de répondre Neutre en 5.

Pour les raisons que nous allons évoquer, la forme de cette échelle a été légèrement modifiée pour l'adapter à cette étude (Voir annexe II). Tout d'abord, l'échelle a été coupée en deux parties de 12 items afin d'être placée sur deux pages différentes du questionnaire pour une question de lisibilité et pour rendre la participation plus agréable. Pour ce qui est du questionnaire en lui-même, la phrase "J'estime pouvoir mobiliser les ressources..." a été modifiée en "Dans le cadre de ma pratique de classe, j'estime être en mesure de...". Cette modification reste conforme aux recommandations de Bandura (2006) et à l'esprit de l'échelle originale (De Strecke, 2014). Cela permet toutefois de préciser le champ de recherche et donc les réponses. Pour une raison grammaticale, les "pour" des items ont donc été supprimés. Enfin, l'échelle de réponse a été modifiée d'une échelle de Likert à 9 points pour une échelle de Likert à 5 points avec les mêmes phrases possibles de réponse. Ce choix a été fait pour des raisons de clarification et de visibilité pour le participant car 9 items n'étaient pas lisibles avec le format du logiciel utilisé.

2. Questions subsidiaires pour affiner le profil des participants

Pour affiner le profil des enseignants et ainsi pouvoir différencier leurs réponses, des questions subsidiaires ont été ajoutées avant et après l'échelle. Ces questions ont pour but de différencier les différents types d'enseignants afin de pouvoir les comparer. Cela permet également de contrôler la variable de l'ancienneté qui est potentiellement une variable concurrente de celle du sentiment d'auto-efficacité. Les réponses attendues sont soit un choix multiple avec une seule réponse possible, soit un nombre. Selon la situation actuelle de l'enseignant, certaines questions vont s'afficher ou non et dans un ordre différent. Ces conditions sont mises en place pour rendre le questionnaire plus fluide pour le participant et lui éviter de devoir répondre à des questions qui ne le concernent pas. Les schémas suivants

indiquent quelles questions ont été posées et dans quel ordre, tout en prenant en compte les conditions d’affichage des questions.

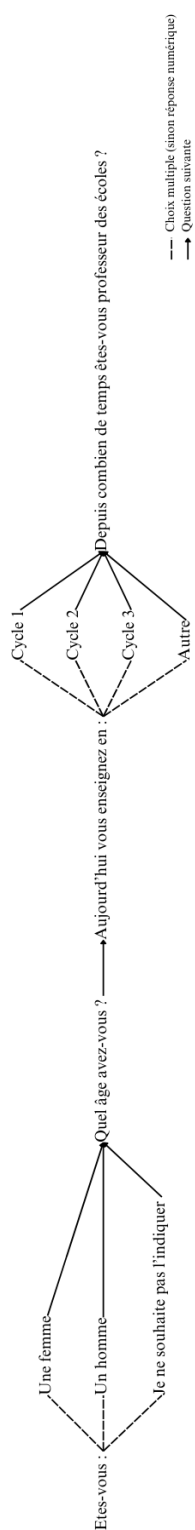


Figure 2 : Questions subsidiaires de la page 1 du questionnaire en ligne

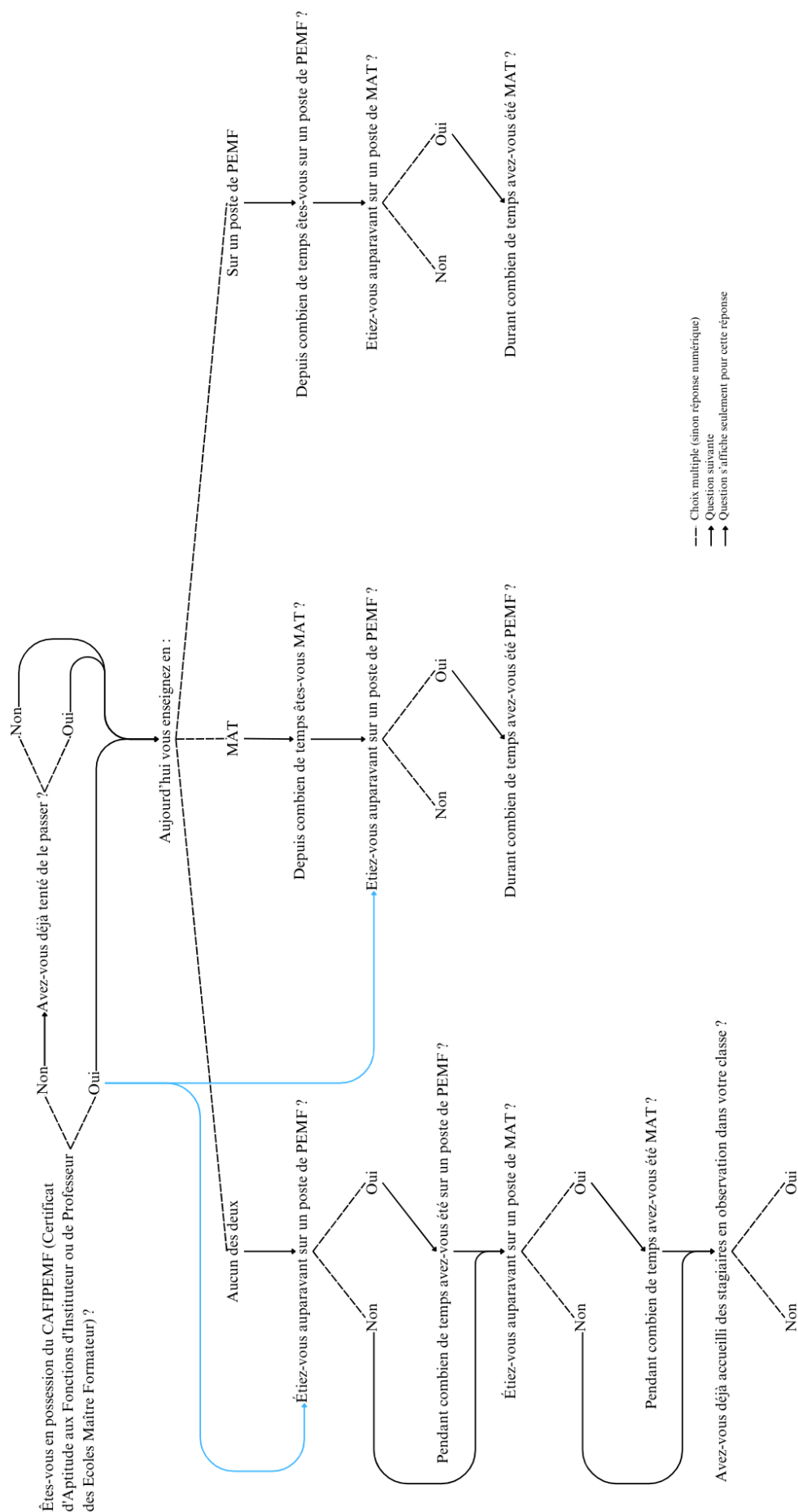


Figure 3 : Questions subsidiaires de la page 2 du questionnaire en ligne

L'échelle est ensuite diffusée sur les deux pages suivantes.

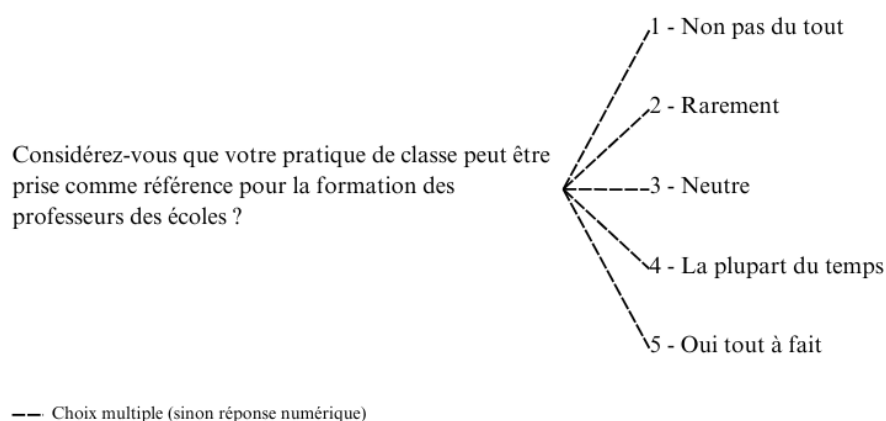


Figure 4 : Question subsidiaire de la page 5 du questionnaire en ligne

Cette dernière question permet de considérer l'état d'esprit de l'enseignant sur sa pratique et donc d'estimer grossièrement son sentiment d'efficacité personnelle pour la situation hypothétique d'être modèle. L'échelle de réponse contenant le même nombre de points que l'échelle de sentiment d'auto-efficacité, cela permettra de comparer ce résultat à celui du sentiment d'auto-efficacité.

C. Procédure

L'échelle de sentiment d'auto-efficacité et les questions subsidiaires ont été diffusées sous forme d'un questionnaire en ligne créé avec la plateforme Framafoms. Ce questionnaire est intitulé "Mémoire de recherche - Master MEEF Toulouse", il comprend 5 pages au total et le mot d'introduction suivant est affiché :

"Bonjour, je suis Clémentine Huon, étudiante en master MEEF à l'INSPE de Toulouse. Je vous remercie d'avoir accepté de répondre à ce questionnaire dans le cadre de mon mémoire d'initiation à la recherche. Il porte sur le vécu professionnel des enseignants du 1er degré. Vos réponses sont anonymes."

L'introduction ne précise pas le sujet précis de ce mémoire pour éviter un biais dans les réponses des enseignants.

En ce qui concerne la diffusion de ce questionnaire, les enseignants et plus particulièrement les PEMF de l'académie de Toulouse ont été sollicités par l'intermédiaire de leur conseillère pédagogique de formation. Pour obtenir plus de réponses, le choix a été fait de contacter les conseillers pédagogiques de plusieurs circonscriptions afin de leur demander de

transférer le mail contenant le lien vers le questionnaire (voir annexe III). Ainsi, 106 circonscriptions ont été contactées dans les académies de Toulouse, Montpellier, Aix-Marseille et Nice. Onze conseillers pédagogiques ont accepté de diffuser le questionnaire dans leur circonscription, trois l'ont transmis à leur IEN et deux n'ont pas souhaité le diffuser (voir annexe IV). Les autres conseillers pédagogiques n'ayant pas répondu, il est très probable qu'ils n'aient pas diffusé le questionnaire.

V - Résultats

A. Description des résultats

Les données récoltées ont été analysées pour mettre en évidence les résultats suivants. Pour commencer avec le résultat le plus général, cette analyse nous a permis de déterminer avec précision le panel de participants de cette étude (voir annexe IV - A.). Ainsi, trois groupes d'enseignants seront étudiés dans cette recherche : les PEMF, les MAT et les autres enseignants (parfois aussi appelés "aucun des deux"). Ils correspondent respectivement aux enseignants avec une formation accueillant régulièrement des étudiants, aux enseignants sans formation accueillant régulièrement des étudiants et aux enseignants accueillant rarement des étudiants. Cela nous permettra, par la suite, de différencier les résultats en fonction de ces groupes.

1. Analyse des scores à l'échelle de sentiment d'auto-efficacité en fonction du profil des enseignants

Nous avons tout d'abord réalisé une ANOVA afin de tester l'effet du profil de l'enseignant sur ses réponses aux items de l'échelle de De Strecke (2014). Le groupe des PEMF (N = 17) a une moyenne à l'échelle de $M = 4,28$ ($SD = 0,25$), le groupe des MAT (N = 10) a une moyenne de $M = 4,04$ ($SD = 0,28$) et le groupe des autres enseignants (N = 196) une moyenne de $M = 3,90$ ($SD = 0,33$). L'analyse a montré que les groupes avaient des résultats significativement différents ($p < 0,05$) pour les items 1, 4, 10, 16, 17, 19 et 23. La différence pour les items 12, 20 et 21 est très proche d'être significative ($p < 0,1$), donc, ils seront associés aux items significatifs dans la suite de cette analyse.

Tableau 1 : Les items significatifs entre les groupes PEMF, MAT et autres enseignants

Item	Intitulé : “Dans ma pratique de classe, j’estime être en mesure de...”	F	p
1	...faire face aux élèves les plus difficiles.	$F(2, 219) = 4,636$	0,011
4	...motiver les élèves qui montrent peu d’intérêt pour le travail scolaire.	$F(2, 220) = 3,838$	0,023
10	...mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l’enseignement que j’ai dispensé.	$F(2, 220) = 4,607$	0,011
12	...favoriser la créativité de mes élèves.	$F(2, 216) = 2,729$	0,068
16	...établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j’enseigne.	$F(2, 220) = 5,470$	0,005
17	...ajuster mes leçons au niveau des élèves.	$F(2, 220) = 3,754$	0,025
19	...éviter qu’un petit nombre d’élèves ne perturbe l’entièreté d’une leçon.	$F(2, 220) = 5,092$	0,007
20	...proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus.	$F(2, 220) = 2,762$	0,065
21	...répondre aux élèves qui me “testent”.	$F(2, 220) = 2,515$	0,083
23	...mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes.	$F(2, 220) = 6,546$	0,002

Cela représente 10 items sur 24 soit presque 42% des items. La question subsidiaire “Considérez-vous que votre pratique de classe peut être prise comme référence pour la formation des professeurs des écoles ?” a également obtenu une réponse significative ($F(2, 219) = 12,919$, $p < 0,000005$). Cela nous permet d’observer une tendance dans les réponses des enseignants.

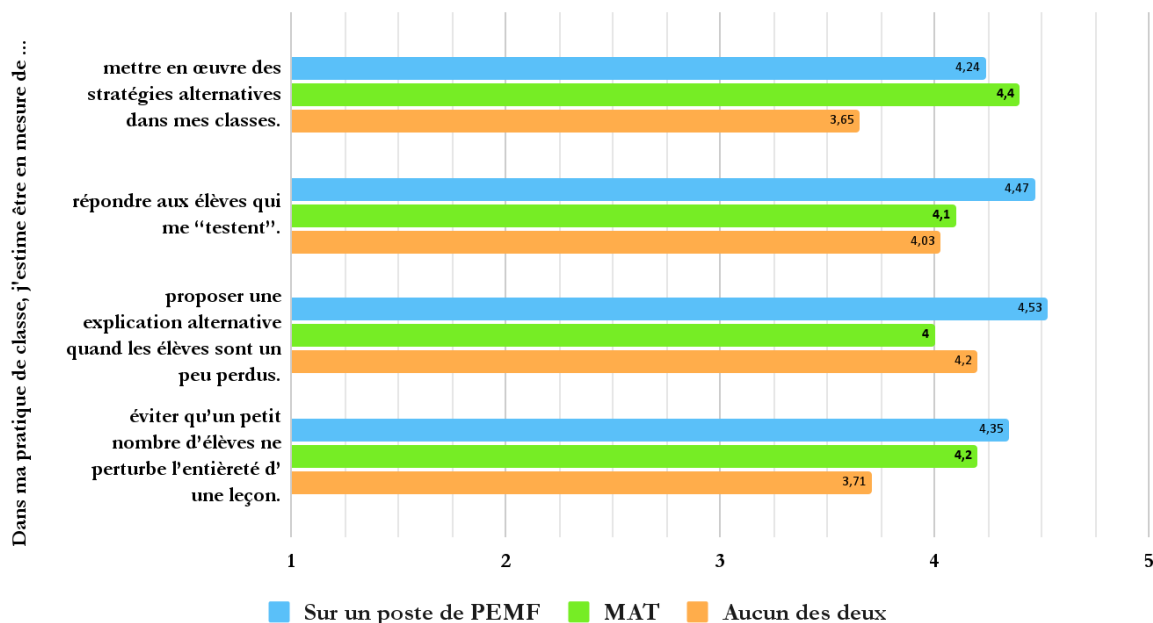


Figure 5a : Scores moyens attribués aux différents items significatifs de l'échelle de De Strecke (2014) par les différents groupes étudiés (Partie 1)

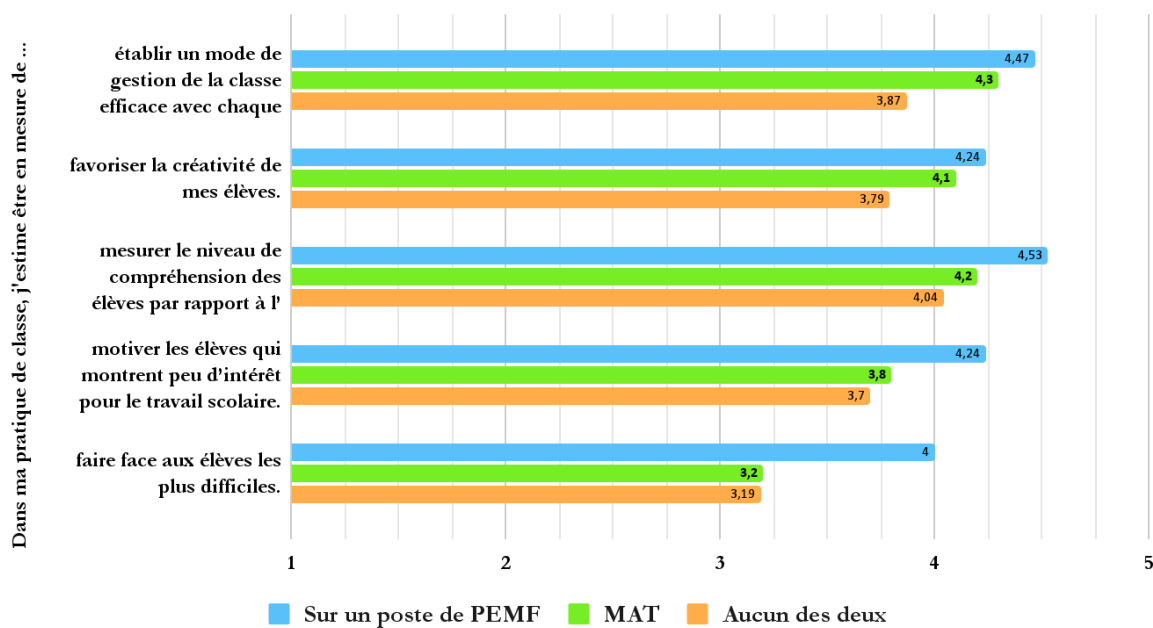


Figure 5b : Scores moyens attribués aux différents items significatifs de l'échelle de De Strecke (2014) par les différents groupes étudiés (Partie 2)

En effet, sur la figure 5, nous pouvons observer que, à part pour 1 item, les PEF se sont attribués un score plus élevé. Ce score est tout le temps significativement plus élevé que celui des enseignants ni MAT ni PEF. Quant aux MAT, leur score est également toujours

plus élevé que ceux des “aucun des deux” mais cette différence n’est significative que pour quelques items. De même, la différence avec les PEMF dans l’item “mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes” n’est pas significative. L’écart le plus important entre les réponses du groupe PEMF et celles des deux autres groupes correspond à l’item 1 “faire face aux élèves les plus difficiles”.

Au vu de ce résultat, une ANOVA a été réalisée afin de tester l’effet du profil de l’enseignant (PEMF, MAT ou aucun des deux) sur son score de sentiment d’auto-efficacité déterminé par l’échelle de De Strecke (2014).

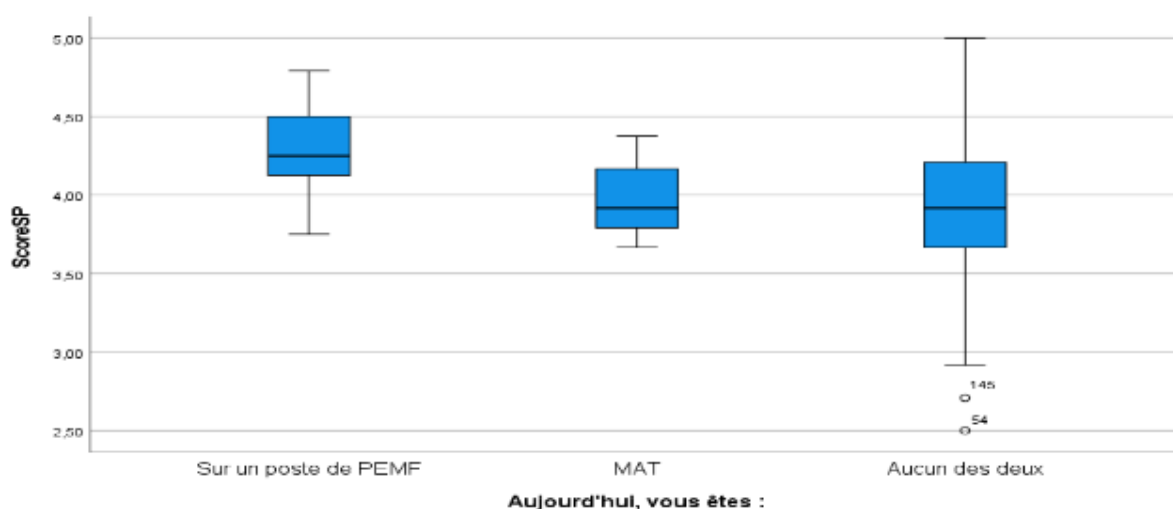


Figure 6 : Score du sentiment d’auto-efficacité (ScoreSP) en fonction des trois profils d’enseignants étudiés

La figure 6 ci-dessus met en évidence la différence de score entre les PEMF et les autres groupes, ce qui correspond à l’analyse ANOVA précédente sur les items de l’échelle. Il est tout de même possible d’observer ici une similitude entre la médiane des MAT et des autres enseignants même si ces derniers montrent une variabilité importante dans leurs réponses. L’ANOVA précise ses observations puisque l’analyse a montré que les groupes avaient des résultats significativement différents ($F(2, 207) = 5,732, p = 0,004$). Plus précisément, le test post-hoc de Tukeya indique que le sentiment d’auto-efficacité est significativement plus élevé chez les enseignants sur un poste de PEMF que chez les autres enseignants. Le score des MAT ne diffère significativement d’aucun des deux autres groupes.

2. Impact de l'obtention du CAFIPEMF sur le score à l'échelle de sentiment d'auto-efficacité

Puisque le sentiment d'efficacité personnelle des MAT ne montre de différence significative ni avec les PEMF ni avec les autres enseignants, un t-test pour échantillons indépendants a été réalisée pour comparer les scores à l'échelle de De Strecke (2014) entre les enseignants possédant le CAFIPEMF et ceux qui ne l'ont pas. Le groupe possédant le CAFIPEMF (Oui) (N = 27) présente une moyenne $M = 4,252$ ($SD = 0,323$). Le groupe ne le possédant pas (Non) (N = 184) présente un moyenne $M = 3,900$ ($SD = 0,435$). Les résultats ont révélé une différence significative entre les deux groupes ($t(209) = 4,037$, $p < 0,0001$).

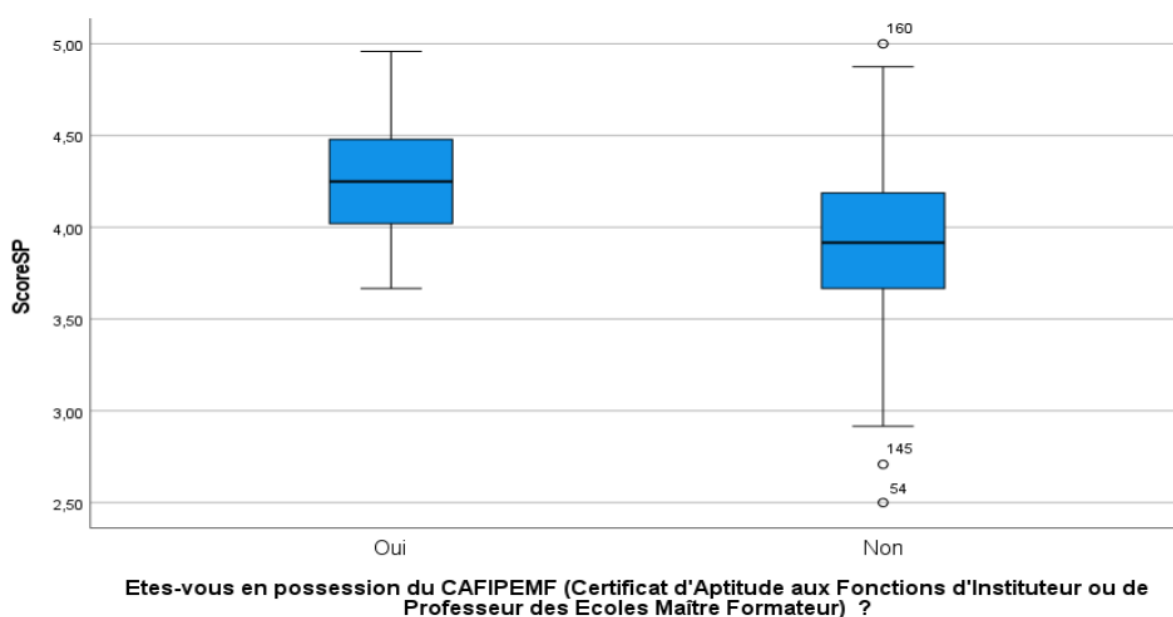


Figure 7 : Score du sentiment d'auto-efficacité (ScoreSP) en fonction de la possession du CAFIPEMF par les enseignants

La figure 7 met en évidence la différence de score entre les enseignants possédant le CAFIPEMF et ceux ne le possédant pas. Le score significativement plus élevé du groupe possédant le CAFIPEMF y est clairement visible. Ainsi, ces deux groupes seront utilisés pour la suite de l'analyse des données plutôt que les trois groupes PEMF, MAT et autres enseignants, là où ce sera pertinent.

3. Analyse des scores aux sous-échelles de l'échelle de sentiment d'auto-efficacité

Dans l'échelle du sentiment d'auto-efficacité des enseignants de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) traduit par De Strecke (2014), les items sont classés en trois sous-échelles de 8 items avec la répartition suivante :

- Sentiment d'efficacité personnelle dans l'engagement des élèves → items 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
- Sentiment d'efficacité personnelle dans les stratégies d'enseignement → items 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
- Sentiment d'efficacité personnelle dans la gestion de classe → items 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21

Les scores par sous-échelles ont été analysés par un t-test pour échantillons indépendants pour les enseignants possédant le CAFIPEMF et ceux ne le possédant pas. Les résultats ont révélé une différence significative entre ces deux groupes pour chaque sous-échelle : Engagement des élèves ($t(217) = 3,263$, $p = 0,001$) ; Stratégies d'enseignement ($t(217) = 3,334$, $p = 0,001$) ; Gestion de classe ($t(219) = 3,830$, $p = 0,0002$). Le groupe possédant le CAFIPEMF a obtenu des scores plus élevés que ceux du groupe qui ne le possède pas pour toutes les sous-échelles.

Pour plus de précision, d'autres analyses ont été faites. Tout d'abord, une ANOVA pour comparer le score de chaque sous-échelle en fonction des groupes PEMF, MAT et autres enseignants. L'analyse a montré que les groupes avaient des résultats significativement différents pour chaque sous-échelle : Engagement des élèves ($F(2, 215) = 4,481$, $p = 0,012$) ; Stratégies d'enseignement ($F(2, 217) = 4,132$, $p = 0,017$) ; Gestion de classe ($F(2, 215) = 5,165$, $p = 0,006$).

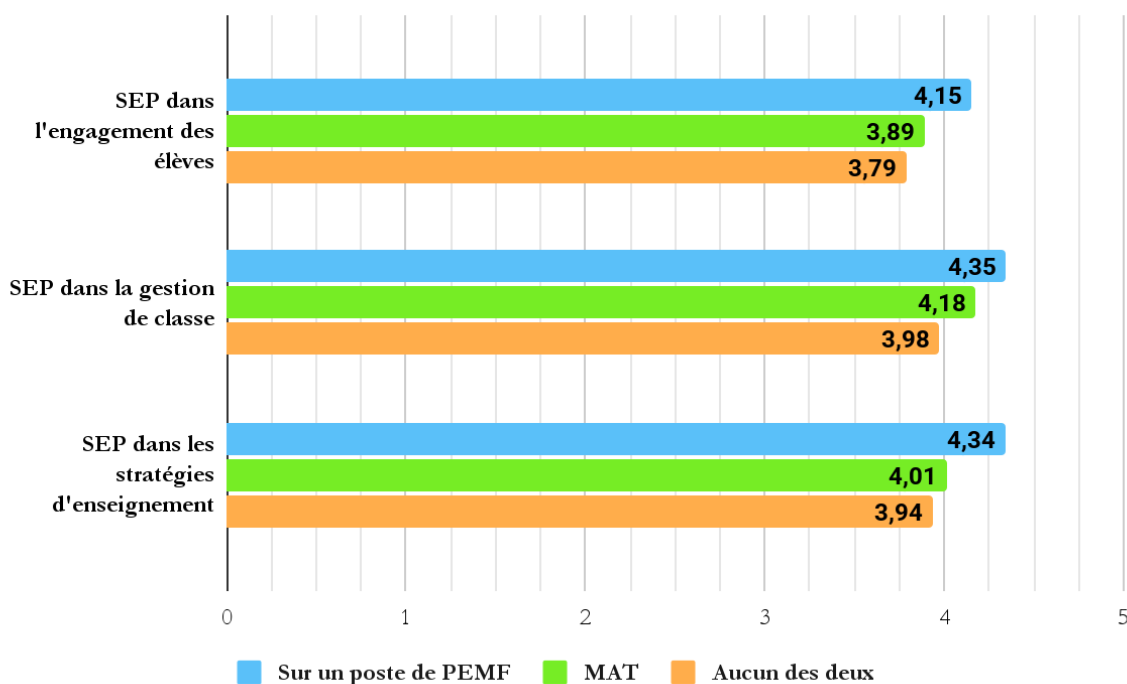


Figure 8 : Scores moyens attribués aux différentes sous-échelles de l'échelle de De Strecke (2014) par les différents groupes étudiés (SEP = Sentiment d'Efficacité Personnelle)

La figure 8 met en évidence une tendance pour les trois sous-échelles avec le score le plus élevé pour les PEMF puis pour les MAT et enfin pour les autres enseignants. Cette tendance correspond logiquement à celle de la figure 5a et 5b avec les items séparés. Plus précisément, le test post-hoc de Tukey ne permet pas de montrer une différence significative entre les paires de groupes pour les sous-échelles engagement des élèves et gestion de classe. En revanche, pour la sous-échelle stratégies d'enseignement, l'analyse indique que le score des PEMF ($M = 4,338$) est significativement plus élevé que celui des autres enseignants ($M = 3,938$) mais que celui des MAT ($M = 4,014$) n'est significativement différent d'aucun des deux autres groupes.

Ensuite, une nouvelle analyse des scores par items de l'échelle en fonction des groupes possédant ou non le CAFIPEMF a été effectuée à l'aide d'un t-test pour échantillons indépendants. Les résultats ont révélé une différence significative pour un nombre plus important d'items (voir tableau 2 ci-dessous). Les items 3, 5, 9, 11, 13, 15, 18 et 24 apparaissent ici avec une différence significative ce que n'était pas le cas lors de l'analyse ANOVA avec les trois groupes. De même, les items 12 et 20 qui étaient précédemment proches d'être significatifs, ne le sont à présent plus. Ainsi, les items significatifs ($p < 0,05$)

sont les items 1, 3, 5, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 21, 23 et 24 auxquels les items proches d'être significatifs ($p < 0,1$) 4 et 18 seront ajoutés.

Tableau 2 : Les items significatifs entre les enseignants possédant ou non le CAFIPEMF

Item	Intitulé : "Dans ma pratique de classe, j'estime être en mesure de..."	t	p bilatéral
1	...faire face aux élèves les plus difficiles.	$t(221) = 4,015$	$<0,0001$
3	...contrôler les comportements perturbateurs en classe.	$t(221) = 2,455$	0,015
4	...motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.	$t(222) = 1,782$	0,076
5	...rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves.	$t(221) = 2,820$	0,005
9	...aider mes élèves à valoriser leur apprentissage.	$t(221) = 2,591$	0,010
10	...mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé.	$t(222) = 2,444$	0,015
11	...concevoir de bonnes questions pour mes élèves.	$t(221) = 2,046$	0,042
13	...faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe.	$t(222) = 2,554$	0,011
15	...calmer un élève perturbateur ou bruyant.	$t(221) = 2,114$	0,036
16	...établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne.	$t(222) = 4,093$	$<0,00001$
17	...ajuster mes leçons au niveau des élèves.	$t(222) = 2,740$	0,007
18	...utiliser des stratégies d'évaluation variées.	$t(220) = 1,927$	0,055
19	...éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon.	$t(222) = 2,969$	0,008
21	...répondre aux élèves qui me "testent".	$t(222) = 2,993$	0,003
23	...mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes.	$t(222) = 2,855$	0,005
24	...proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétents/avancés.	$t(220) = 2,574$	0,007

Cela représente 16 items sur 24 soit deux tiers des items. Reprenons la répartition des items en sous-échelle :

- Sentiment d'efficacité personnelle dans l'engagement des élèves → items **1, 2, 4, 6, 9**, 12, 14, 22
- Sentiment d'efficacité personnelle dans les stratégies d'enseignement → items 7, **10, 11, 17, 18, 20, 23, 24**
- Sentiment d'efficacité personnelle dans la gestion de classe → items **3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21**

Les items montrant une différence significative entre les groupes (en gras) sont répartis inégalement dans les trois sous-échelles. En effet, la sous-échelle sur le sentiment d'auto-efficacité dans l'engagement des élèves contient deux fois moins d'items significatifs que celle sur les stratégies d'enseignement. La sous-échelle sur la gestion de classe ne possède qu'un seul item ne montrant pas une différence significative entre les enseignants possédant le CAFIPEMF et ceux ne le possédant pas.

4. Analyse des scores à l'échelle de sentiment d'auto-efficacité et ses sous-échelles en fonction de l'ancienneté des enseignants

La variable de l'ancienneté étant une variable concurrente de celle d'être modèle, une ANOVA a été réalisée pour comparer le score de sentiment d'efficacité personnelle calculé à partir de l'échelle de De Strecke (2014) en fonction de différentes catégories d'ancienneté :

- 1 : 1 à 7 ans (N = 41, M = 3,622)
- 2 : 8 à 16 ans (N = 42, M = 3,995)
- 3 : 17 à 21 ans (N = 43, M = 3,990)
- 4 : 22 à 25 ans (N = 41, M = 4,018)
- 5 : 26 ans et + (N = 44, M = 4,084)

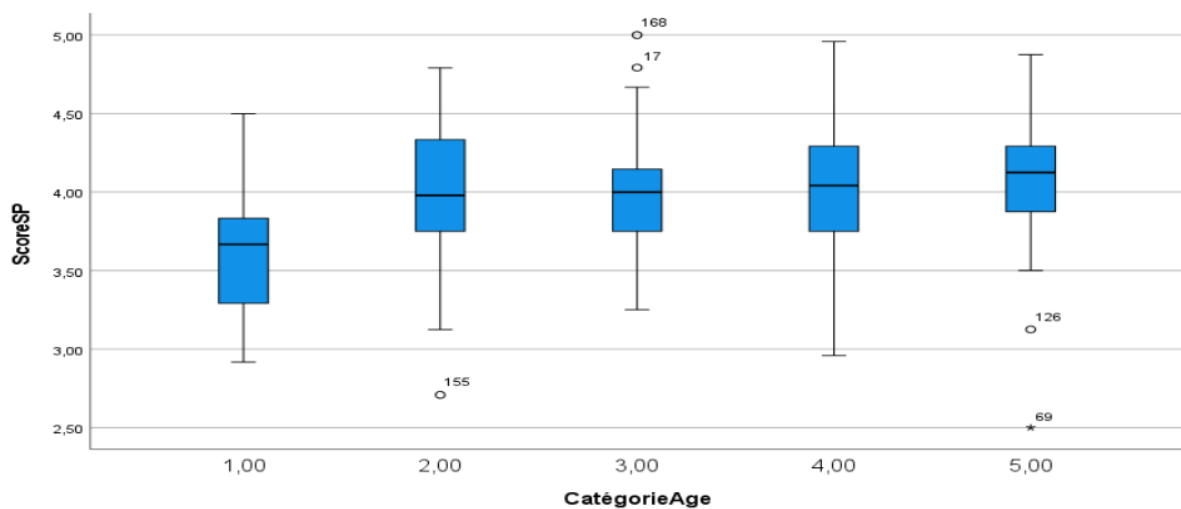


Figure 9 : Score du sentiment d'auto-efficacité (ScoreSP) en fonction des différentes catégories d'ancienneté des enseignants

Le graphique ci-dessus met en évidence la différence de score entre les enseignants de la catégorie 1 et les scores des autres catégories, relativement proches entre eux. Il est aussi possible d'observer la variation importante des réponses dans toutes les catégories. En effet, l'analyse a montré que les groupes avaient des résultats significativement différents ($F(4, 206) = 8,218$, $p = 0,000004$). Le test post-hoc de Tukeya indique que le groupe 1, c'est-à-dire de 1 à 7 ans d'ancienneté, a un résultat significativement plus faible que tous les autres.

Une comparaison du score aux différentes sous-échelles en fonction des catégories d'ancienneté a été réalisée à l'aide d'une ANOVA. Cette analyse a montré une différence significative entre les groupes pour chaque sous-échelle : Engagement des élèves ($F(4, 214) = 5,741$, $p = 0,0002$) ; Stratégies d'enseignement ($F(4, 214) = 7,429$, $p = 0,00001$) ; Gestion de classe ($F(4, 216) = 4,998$, $p = 0,001$).

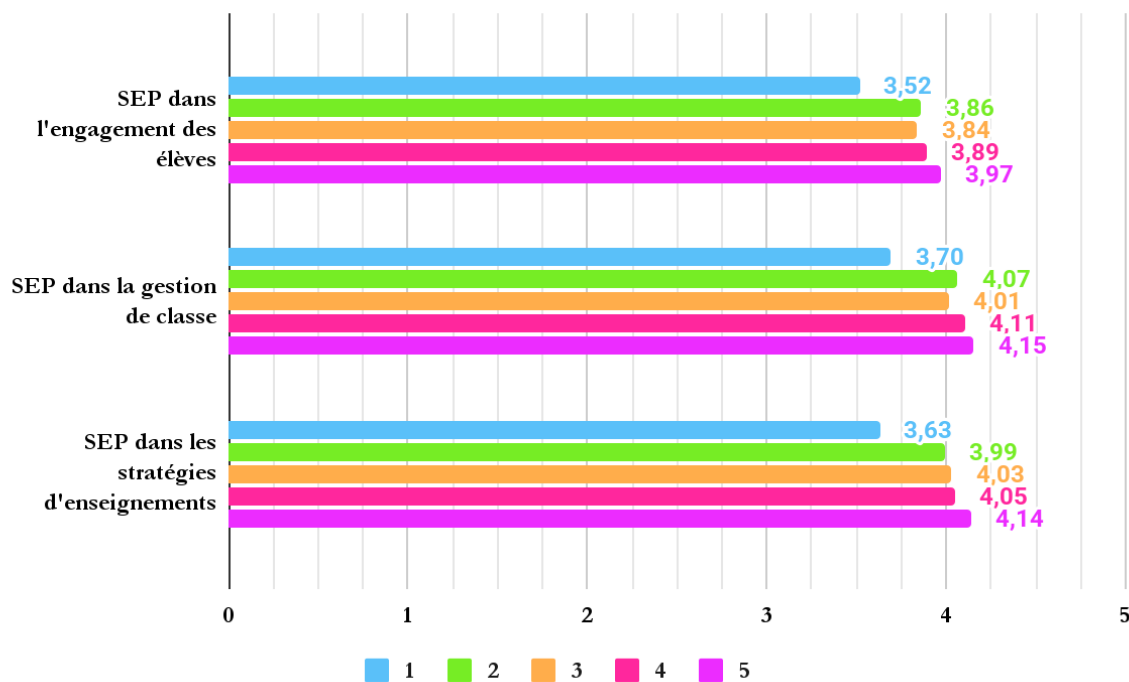


Figure 10 : Scores moyens attribués aux différentes sous-échelles de l'échelle de De Strecke (2014) par les différents catégories d'ancienneté d'enseignants

Ce graphique permet de mettre en évidence le score significativement plus faible obtenu par le groupe 1 par rapport à ceux des autres groupes pour toutes les sous-échelles, ce qui a été confirmé par le test post-hoc de Tukeya.

5. Comparaison des scores mesurés par l'échelle de sentiment d'auto-efficacité et celui estimé par les enseignants face à une situation de modelage

La question subsidiaire de la page 5 "Considérez-vous que votre pratique de classe peut être prise comme référence pour la formation des professeurs des écoles ?" a permis aux enseignants d'exprimer leurs croyances en leur pratique de classe dans le cas où ils seraient modèle pour des étudiants. Ils ont donc autoévalué leurs capacités et ainsi exprimé leur niveau de sentiment d'auto-efficacité pour cette tâche. Leurs réponses, analysées par une ANOVA, ont montré une différence significative entre les groupes ($F(2, 219) = 12,919$, $p = 0,000005$).

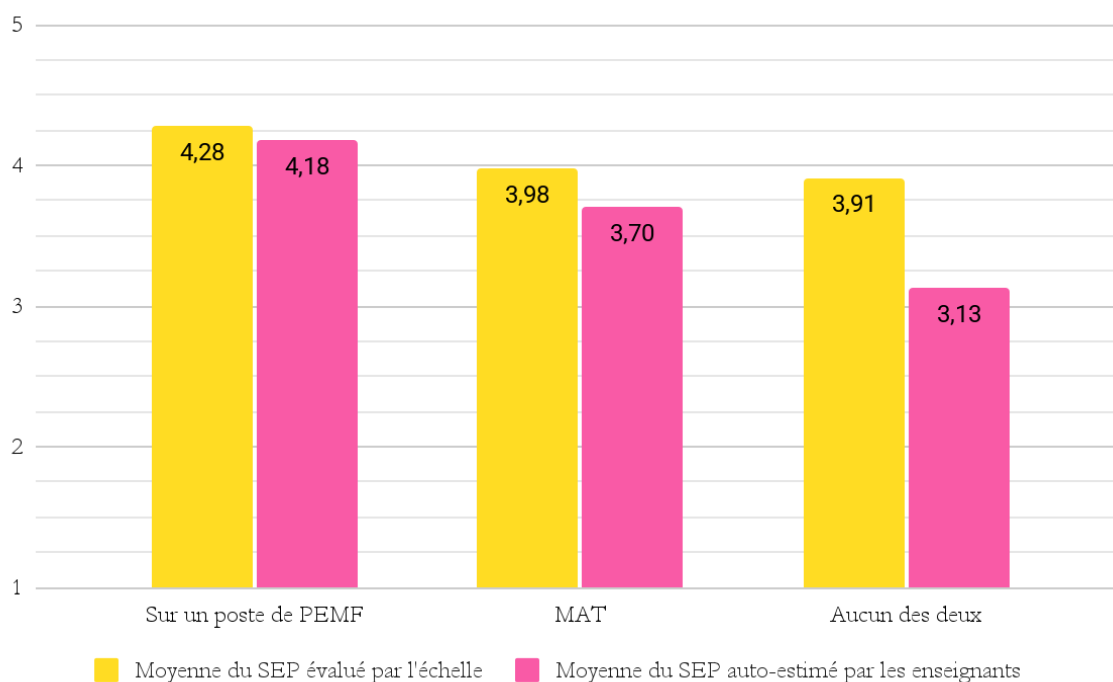


Figure 11 : Scores moyens du sentiment d’efficacité personnelle (SEP) mesuré par l’échelle de De Strecke (2014) et de celui exprimé par les enseignants des trois profils face à la situation d’être modèle (question subsidiaire)

La figure 11 permet effectivement d’observer que le sentiment d’efficacité personnelle estimé est significativement plus bas chez les autres enseignants que chez les PEMF. L’échelle de De Strecke (2014) a permis de mesurer ce sentiment pour leur pratique quotidienne de classe. Ainsi, il est possible de comparer leur sentiment d’efficacité personnelle mesuré pour leur pratique et celui ressenti face à la tâche d’être modèle. Sur la figure 6, on remarque que le sentiment d’auto-efficacité moyen (en jaune) n’est probablement significativement différent du sentiment d’auto-efficacité exprimé que pour le groupe “Aucun des deux”. Une analyse statistique sera nécessaire pour infirmer ou confirmer cela. Néanmoins, le sentiment d’auto-efficacité moyen reste plus élevé que celui estimé face à une situation de modelage, pour tous les groupes.

Pour cette question, une comparaison des réponses en fonction de la catégorie d’ancienneté a aussi été réalisée à l’aide d’une ANOVA. Les mêmes catégories ont été reprises. L’analyse a montré que les groupes avaient des résultats significativement différents ($F(4, 218) = 5,013$, $p = 0,001$).

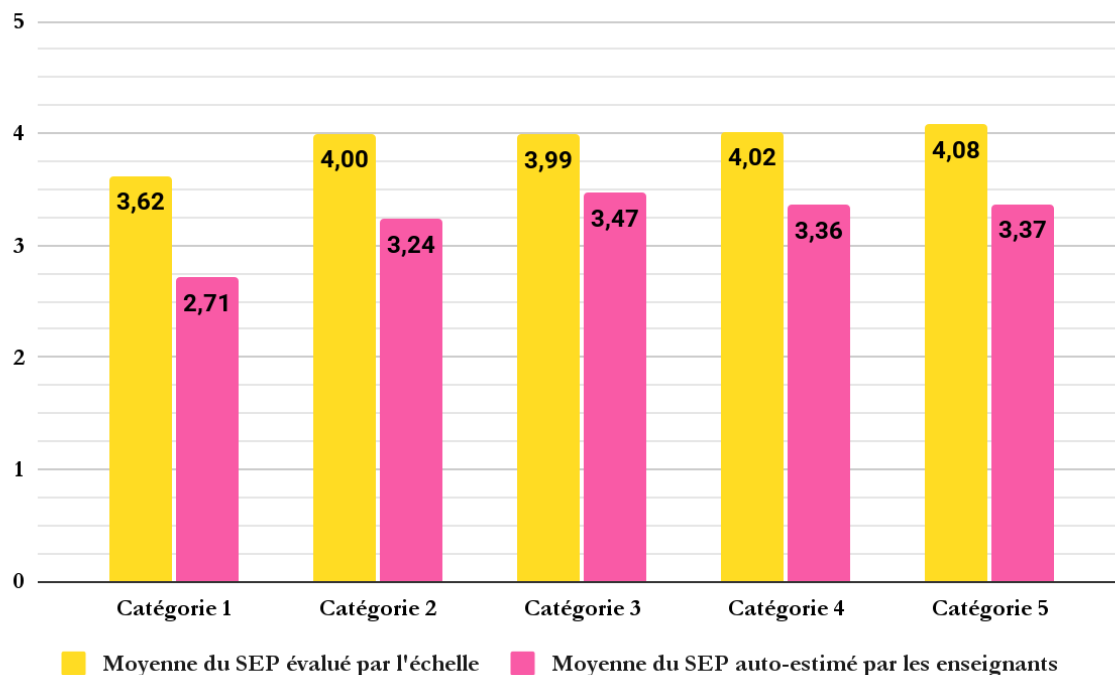


Figure 12 : Scores moyens du sentiment d’efficacité personnelle (SEP) mesuré par l’échelle de De Strecke (2014) et de celui exprimé par les enseignants face à la situation d’être modèle (question subsidiaire) en fonction des catégories d’ancienneté

Sur ce graphique, il est possible d’observer que la moyenne du sentiment d’auto-efficacité exprimé par les enseignants du groupe 1 (1 à 7 ans d’ancienneté) est plus basse que celle des autres catégories. Le test post-hoc de Turkeya confirme que la catégorie 1 d’enseignants a un score estimé significativement plus bas que les autres enseignants. De plus, on retrouve sur ce graphique la tendance générale des enseignants à sous-évaluer leur sentiment d’efficacité personnelle face à une situation de modelage.

B. Interprétation des résultats

1. Pour la première et troisième hypothèse

A partir des résultats précédemment décrits, nous allons tenter d’apporter une réponse à la problématique et les hypothèses soulevées par ce travail de recherche. Commençons par la première hypothèse “Le sentiment d’auto-efficacité d’un enseignant régulièrement modèle est-il plus élevé que celui d’un enseignant rarement modèle ?”. Pour tester ce paramètre, les résultats de l’échelle du sentiment d’auto-efficacité enseignant de De Strecke (2014) ont été

analysés en fonction de trois groupes : deux qui accueillent régulièrement des stagiaires avec et sans formation (PEMF et MAT) et un groupe accueillant rarement des étudiants (Autres enseignants). Le résultat de cette analyse met en évidence un sentiment d'efficacité personnelle significativement plus élevé chez les PEMF que chez les autres enseignants (voir Figure 6). À première vue, cela pourrait montrer un meilleur sentiment d'auto-efficacité chez les enseignants accueillant régulièrement des stagiaires. Or, le score des MAT à l'échelle de De Strecke (2014) n'est significativement différent ni de celui des PEMF, ni de celui des autres enseignants. Comme les MAT accueillent eux aussi régulièrement des stagiaires et que leur score n'est pas différenciable de celui des enseignants qui en accueillent rarement, il n'est pas possible d'affirmer qu'accueillir régulièrement des stagiaires augmente le sentiment d'auto-efficacité.

En revanche, il existe bel et bien une différence entre le score des PEMF et celui des autres enseignants. La différence entre ces deux groupes, en plus de l'accueil d'étudiants, est l'obtention du CAFIPEMF (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur) qui est une formation suivie d'un examen qui veille à valider leurs compétences d'enseignant et de formateur pour les nouveaux enseignants. Les résultats à l'échelle de sentiment d'auto-efficacité ont donc été analysés de nouveau en fonction, cette fois, de l'obtention ou non du CAFIPEMF. Les résultats montrent que le sentiment d'efficacité personnelle est significativement plus élevé chez les enseignants possédant le CAFIPEMF (voir Figure 7). Nous pouvons donc répondre à la troisième hypothèse : “Le sentiment d'auto-efficacité d'un enseignant ayant reçu une formation dans l'accueil et l'accompagnement d'étudiants est-il plus élevé que celui d'un enseignant ne l'ayant pas reçue ?” en disant qu'il existe effectivement une corrélation entre l'obtention du CAFIPEMF et un sentiment d'auto-efficacité élevé. De même, cela explique le fait que les MAT ont généralement des scores intermédiaires entre les PEMF et les autres enseignants, même quand cette différence n'est pas significative, puisqu'ils ont l'expérience d'accueillir des stagiaires régulièrement à l'inverse des autres enseignants mais ils n'ont pas obtenu le CAFIPEMF et la formation qui l'accompagne comme les PEMF.

2. Autres résultats

Outre les réponses à ces deux hypothèses, d'autres conclusions ont pu être mises en évidence par les résultats de cette étude. En effet, l'analyse du sentiment d'auto-efficacité pour les sous-échelles de l'échelle de De Strecke (2014) a révélé un score global relativement

similaire pour les trois sous-échelles (voir figure 8 et 10). En revanche, si on prend en compte le nombre d'items montrant une différence significative entre les enseignants possédant le CAFIPEMF et ceux ne le possédant pas, une différence entre les trois sous-échelles apparaît. Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'engagement des élèves ne présente que trois items significatifs sur huit items alors que pour les stratégies d'enseignement et la gestion de classe, les sous-échelles présentent respectivement six et sept items significatifs sur huit. Ainsi, le fait que la différence entre les enseignants possédant le CAFIPEMF et ceux ne le possédant pas soit moins significative pour l'engagement des élèves fait penser que le CAFIPEMF influe plus sur les compétences en stratégie d'enseignement et en gestion de classe, créant alors une distinction entre ces deux groupes.

De plus, si on prend en compte le score pour chaque échelle en fonction des groupes PEMF, MAT et autres enseignants, l'analyse a montré qu'il y a une différence significative entre les scores des PEMF et des autres enseignants pour la sous-échelle des stratégies d'enseignement. Ce résultat correspond au fait que trois quarts des items de cette sous-échelle montrent une différence significative et indique que c'est dans ce domaine que la formation CAFIPEMF aurait un plus grand impact.

Avec la question subsidiaire "Considérez-vous que votre pratique de classe peut être prise comme référence pour la formation des professeurs des écoles ?", qui correspond en fait au sentiment d'auto-efficacité estimé par les enseignants face à une situation de modelage, il a été possible de comparer ce sentiment estimé avec le sentiment mesuré par l'échelle. La réponse à cette question est marquée par une différence significative entre les PEMF et les MAT, ce qui est cohérent avec les autres résultats obtenus (voir figure 11). Il est, en revanche, possible d'observer un écart croissant entre les réponses estimées et mesurées chez les PEMF, MAT et autres enseignants. Le score du sentiment d'auto-efficacité estimé est très proche de celui mesuré chez les PEMF et a un écart de 0,3 chez le MAT et presque 0,8 chez les autres enseignants. Ce résultat peut avoir deux explications. La première serait que les MAT et, encore plus les autres enseignants, ont tendance à se sous-estimer. Or, on peut penser que ces enseignants se seraient sous-estimés de la même manière en répondant aux items du questionnaire puisqu'ils évaluent leur même pratique de classe. Cette explication, bien que possible, explique difficilement un écart si prononcé. Ainsi, la deuxième explication serait que face à une situation de modelage, les MAT et les autres enseignants, qui n'ont pas de formation et l'habitude d'être modèle par rapport aux PEMF, ont un sentiment d'efficacité personnelle qui s'affaiblit. Cela explique aussi pourquoi les PEMF n'ont pas cet écart puisqu'ils savent qu'ils ont été formés pour que leur pratique de classe soit prise comme

référence. Nous observons donc une différence entre une évaluation basée sur l'expérience où il est plus facile d'être objectif et une évaluation basée entièrement sur les croyances des enseignants en leurs propres capacités où le sentiment d'auto-efficacité est alors plus faible. Ainsi, on peut penser que la situation hypothétique d'être modèle entraîne une baisse du sentiment d'auto-efficacité chez les enseignants n'étant pas habitués et/ou formés à travailler dans cette situation.

Ces explications sont aussi valables pour les résultats de l'analyse faite avec les catégories d'ancienneté (voir figure 12). En effet, il y a toujours cette différence entre le sentiment d'auto-efficacité mesuré par l'échelle et celui estimé par les enseignants face à une situation de modelage. Mais ici, toutes les catégories sont marquées par cet écart qui est de plus similaire pour tous les groupes. Cela s'explique par le fait que les différents profils d'enseignants sont répartis entre les différentes catégories plus ou moins équitablement.

3. Pour la troisième hypothèse

En ce qui concerne la deuxième hypothèse "Le sentiment d'auto-efficacité d'un enseignant avec beaucoup d'ancienneté est-il plus élevé que celui d'un enseignant avec peu d'ancienneté ?", voici ce que l'on peut déduire des résultats. Que ce soit pour le score général du sentiment d'auto-efficacité, pour les trois sous-échelles et pour la question subsidiaire, les enseignants ayant moins de 8 ans d'ancienneté ont un score significativement plus bas que le reste des enseignants (voir figure 9, 10 et 12). Ainsi, on peut trouver une corrélation entre un sentiment d'auto-efficacité faible et les enseignants avec peu d'ancienneté. En revanche, le reste des scores en fonction des catégories d'ancienneté sont assez proches les uns des autres ce qui nous permet de conclure que le sentiment d'auto-efficacité n'augmente pas de manière proportionnelle à l'ancienneté.

4. Pour la problématique

Au vu de ces différents résultats, il est possible d'apporter un début de réponse à la problématique de cette recherche "Avoir un rôle de modèle pour des étudiants influence-t-il le sentiment d'auto-efficacité d'un enseignant ?". D'après les différences, significatives ou non, entre les différents groupes étudiés (PEMF/MAT/Autres et CAFIPEMF/Non CAFIPEMF), il semblerait qu'il existe effectivement une corrélation entre le fait d'être modèle et un sentiment d'efficacité personnelle élevé par rapport aux enseignants qui ne le sont pas. Or, il

semblerait également que ce ne soit pas la quantité de temps passé en tant que modèle pour des étudiants qui influe sur le sentiment d'auto-efficacité mais plutôt le fait d'avoir été formé ou non à l'accueil de ces stagiaires et donc au fait d'être modèle. De plus, il semblerait que, face à une situation hypothétique où ils se trouveraient en modèle, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants diminue.

C. Discussion des résultats

Les résultats obtenus et interprétés dans cette étude semblent permettre de tirer les conclusions ci-dessus. Or, plusieurs paramètres entrent en jeu et influent sur la recherche réalisée. Le premier point de discussion porte sur les participants de cette étude. En effet, à première vue, 224 réponses est un nombre acceptable à analyser pour un mémoire. Toutefois, la répartition des participants dans les trois groupes étudiés est loin d'être équitable avec seulement 17 PEMF et 10 MAT. Les résultats de cette analyse de résultats montrent certes une tendance mais qu'il faudrait éprouver sur des effectifs beaucoup plus importants d'enseignants. De même, le genre des enseignants constitue peut-être un biais dans la mesure du sentiment d'auto-efficacité pour cette étude car plus de 90% des participants sont des femmes. Enfin, comme toute étude se basant sur la participation volontaire des personnes, cette recherche se heurte à de nombreux biais liés à la subjectivité des réponses des participants.

Il est ensuite possible de discuter des résultats proposés. Tout d'abord, il est tout à fait possible que l'ancienneté soit une variable concurrente à celle d'être modèle et il est difficile de connaître son influence sur les résultats obtenus. En effet, un sentiment d'auto-efficacité plus faible a été mis en évidence pour les enseignants ayant moins de 8 ans d'ancienneté. Il est d'ailleurs très probable que ce sentiment soit plus faible plus l'ancienneté est faible dans ce groupe. Or, aucun PEMF, MAT et donc enseignants en possession du CAFIPEMF ont une ancienneté inférieure à 8 ans. Cela signifie que cette catégorie, se trouvant exclusivement dans le groupe des autres enseignants et des enseignants ne possédant pas le CAFIPEMF, a peut-être contribué à rendre la différence significative pour le score de l'échelle de De Strecke et les autres analyses effectuées. Pour comprendre l'influence que ce groupe a eu, il serait possible de refaire les analyses proposées en excluant ce groupe et déterminer ainsi si les différences significatives le sont toujours.

Les conclusions tirées sur les sous-échelles de l'échelle de De Strecke (2014), c'est-à-dire le fait qu'il existe une différence significative pour la sous-échelle du sentiment

d'auto-efficacité dans les stratégies d'enseignement entre les PEMF et les autres enseignants mais également que celle pour l'engagement des élèves possèdent peu d'items significatifs, peuvent être discutées en fonction des conclusions tirées précédemment par la recherche. En effet, d'après Gale et al. (2021, p.12), les enseignants avec plus d'expérience ont un score de sentiment d'auto-efficacité plus élevé que les autres enseignants pour les sous-échelles des stratégies d'enseignement et de la gestion de classe, mais pas pour celle de l'engagement des élèves. Dans cette étude, pour l'analyse de l'ancienneté et donc de l'expérience comme elle est décrite dans l'article, il y a une différence significative pour les trois sous-échelles entre les enseignants ayant plus et moins de 8 ans d'expérience. Cette différence vient probablement du fait que dans l'étude de Gale (2012, p.4), les groupes de participants sont différents et prennent en compte des groupes d'ancienneté plus faible (0 à 1 an, 2 à 3 ans, 4 à 5 ans et 6 ans et plus). Étant donné que cette étude comporte une grande majorité d'enseignants dont l'ancienneté est supérieure à 6 ans, cela peut expliquer la différence de résultats. Néanmoins, il est possible de noter que la sous-échelle de l'engagement des élèves présente le nombre le plus faible d'items significatifs entre les PEMF et les autres enseignants. Cela est cohérent avec le fait que même avec peu d'expérience, les enseignants se sentent globalement capables d'engager leurs élèves (Gale, 2021, p. 12-13).

En ce qui concerne la question subsidiaire "Considérez-vous que votre pratique de classe peut être prise comme référence pour la formation des professeurs des écoles ?", elle a été utilisée comme moyen pour les enseignants d'exprimer leurs croyances en leurs capacités d'être modèle ce qui a été interprété comme une estimation de leur sentiment d'auto-efficacité face à une situation de modelage. Même si cette question a été pensée et ajoutée au questionnaire pour ce but, il est impossible d'être sûr que les enseignants y ont répondu dans ce but. En effet, il y a de nombreux éléments qui peuvent venir fausser l'objectivité de l'enseignant au moment de répondre à cette question. Par exemple, elle est placée à la fin du questionnaire, donc après l'échelle de De Strecke (2014) qui a peut-être amené à une réflexion pessimiste ou optimiste de l'enseignant sur sa propre pratique ou tout simplement un manque de concentration en fin de questionnaire.

Enfin, ces résultats ne permettent qu'une prémisse de réponse à la problématique "Avoir un rôle de modèle pour des étudiants influence-t-il le sentiment d'auto-efficacité d'un enseignant ?" et qui mériterait d'être plus explorée notamment pour mieux comprendre l'impact que l'accueil d'étudiants se destinant au professorat des écoles a sur les enseignants qui les accueillent. En effet, mieux comprendre cet impact permettrait de former tous les enseignants qui se retrouvent dans cette position de manière égale pour assurer non seulement

un cadre sécurisant pour tous les étudiants et enseignants mais aussi d'accompagner au mieux les enseignants afin que la formation initiale à laquelle les stages participent soit le plus bénéfique possible pour les futurs enseignants qui pourront à leur tour accueillir avec plaisir les nouveaux étudiants. De plus, cette étude a permis de montrer que le CAFIPEMF a probablement un impact positif sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants qui l'obtiennent. Cela peut être un argument pour motiver les enseignants à s'engager dans cette démarche et ainsi améliorer leurs capacités et leur croyance en leurs capacités en leur pratique de classe.

Ainsi, pour approfondir cette étude, il serait possible d'essayer de mesurer le sentiment d'auto-efficacité des différents profils d'enseignants à un moment d'enseignement classique puis à un moment d'enseignement en présence de stagiaire pour peut-être constater un changement. Il serait également possible de se concentrer sur l'impact que le CAFIPEMF peut avoir sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants en essayant de le mesurer plus précisément. Par exemple, on pourrait chercher à savoir si cet impact se fait directement à la sortie de la formation ou s'il faut quelque temps pour que celui-ci s'installe dans la pratique des enseignants.

Conclusion :

Le sentiment d'auto-efficacité d'un individu naît des croyances en ses propres capacités à organiser et exécuter un ensemble d'actions requises pour atteindre un objectif donné (Bandura, 1997). Ses croyances se basent sur plusieurs sources, parmi lesquelles les expériences vicariantes, dont le modelage fait partie. Il peut être défini comme un travail d'observation active d'un modèle par lequel un individu construit lui-même un comportement proche de celui observé (Carré, 2004). Ainsi, il existe un lien entre ces deux concepts dont les conséquences sur l'individu apprenant sont souvent étudiées. En revanche, les conséquences sur le modèle n'ont pas été documentées et cela a donc été le but de cette étude. Les données ont été récoltées à l'aide d'un questionnaire comprenant l'échelle du sentiment d'auto-efficacité des enseignants de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001), traduit par De Strecke (2014) envoyé à plusieurs enseignants. Cela a permis d'apporter une réponse à la problématique "Avoir un rôle de modèle pour des étudiants influence-t-il le sentiment d'auto-efficacité d'un enseignant ?". Effectivement, il semblerait qu'il existe une corrélation entre le fait d'être modèle et un sentiment d'efficacité personnelle élevé par rapport aux enseignants qui ne le sont pas. Plus précisément, il semblerait que ce qui influe sur le sentiment d'auto-efficacité soit le fait d'avoir été formé ou non à l'accueil de stagiaires et donc au fait d'être modèle. Ainsi, pour les enseignants non formés, une situation hypothétique en tant que modèle diminuerait leur sentiment d'auto-efficacité.

Dans le cadre de l'enseignement, cette recherche peut permettre d'apporter une nouvelle vision sur l'accueil d'étudiants se destinant au professorat des écoles dans des classes lors de leur formation initiale. En effet, comprendre l'impact que cela a sur les enseignants qui accueillent permettra de mieux les former pour maximiser les bénéfices que ces moments peuvent avoir aussi bien sur les enseignants que sur les étudiants. De même, il est également question de l'impact positif qu'obtenir le CAFIPEMF peut avoir sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants ce qui peut être un argument intéressant en faveur de l'expansion de cette formation.

D'un point de vue personnel, le travail que j'ai eu l'occasion de mener pour cette initiation à la recherche m'a permis de découvrir le domaine des sciences cognitives dans lesquelles je n'avais aucune expérience. Plus précisément, il m'a fait prendre conscience de l'existence du sentiment d'auto-efficacité. Cette compréhension me permettra à l'avenir d'y prêter attention chez mes élèves et chez moi et de faire de mon mieux pour que ce sentiment

soit le plus élevé possible afin d'influer positivement sur leurs performances et les miennes. De plus, j'ai apprécié ce travail de recherche, en particulier la mise en place d'un protocole expérimental et tenter de discerner la signification des résultats qu'il a donnés. Je peux à présent dire que je serais heureuse, un jour, si j'en ai l'occasion, de me tourner vers la recherche en éducation.

Bibliographie :

Achurra, C., Villardon, L. (2012). Teachers' self-efficacy and student learning. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, II(2), 366-383, [https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs\(2301-2218\).2012.2.17](https://doi.org/10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.2.17)

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.

Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Worth Publishers Inc.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Dans F. Pajares, T. Urdan, *Self-efficacy beliefs of adolescents* (307-337). Information Age Publishing.

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ?. *Savoirs*, 5(Hors série), 9-50, <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>

De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Lacocque, J. (2014). Échelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale. *Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs, Université de Mons*.

Ferland-Gagnon, J., Vaillancourt, J. (2016). Le modelage, une stratégie d'apprentissage visant à faciliter l'acquisition de compétences motrices chez le musicien en début de formation. *Recherche en éducation musicale*, 33, 91-116, <https://www.mus.ulaval.ca/recherche/revue-recherche-en-education-musicale>

Gale J., Alemdar M., Cappelli C., Morris D. (2021). A Mixed Methods Study of Self-Efficacy, the Sources of Self-Efficacy, and Teaching Experience. *Frontieres in Education*. 6(750599), 1-16, <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.750599>

Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'Éducation*, 35(1), 82-101, <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.1.82>

Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, (108), 106-116. <https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106>

Joet, G., Bressoux, P. (2007). Persuasions sociales et auto-efficacité. *Actes du congrès international AREF*.

Lamarre, N., Cavanagh, M. (2012). Représentations, chez les enseignants, de la pratique du modelage dans le contexte d'une rédaction. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 135-160, <https://doi.org/10.7202/1016752ar>

Mansfield, K. (2002). *The Katherine Mansfield's notebooks*. University of Minnesota Press

Puozzo Capron, I. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(1), 1-14, <https://doi.org/10.4000/rdlc.2432>

Schunk, D., Zimmerman, B. (2006). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and writing quarterly : overcoming learning difficulties*, 23(1), 7-25 <http://dx.doi.org/10.1080/10573560600837578>

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy : capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Annexes :

I – Échelle de sentiment d'efficacité personnelle enseignant (De Strecke, 2014)

J'estime pouvoir mobiliser les ressources...

1-	...pour faire face aux élèves les plus difficiles.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2-	...pour aider mes élèves à penser de façon critique.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3-	...pour contrôler les comportements perturbateurs en classe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4-	...pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5-	...pour rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6-	...pour faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7-	...pour répondre aux questions difficiles de mes élèves.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8-	...pour établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9-	...pour aider mes élèves à valoriser leur apprentissage.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10-	...pour mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11-	...pour concevoir de bonnes questions pour mes élèves.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12-	...pour favoriser la créativité de mes élèves.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13-	...pour faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14-	...pour améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15-	...pour calmer un élève perturbateur ou bruyant.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16-	...pour établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17-	...pour ajuster mes leçons au niveau des élèves.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18-	...pour utiliser des stratégies d'évaluation variées.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19-	...pour éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20-	...pour proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21-	...pour répondre aux élèves qui me "testent".	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22-	...pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23-	...pour mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24-	...pour proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétents/avancés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Légende :

(1) Pas du tout d'accord - (3) Pas d'accord - (5) Neutre - (7) D'accord - (9) Tout à fait d'accord

II - Échelle de sentiment d'efficacité personnelle enseignant (De Strecke, 2014) modifiée

Dans le cadre de ma pratique de classe j'estime être en mesure de...

1-	...faire face aux élèves les plus difficiles.	1	2	3	4	5
2-	...aider mes élèves à penser de façon critique.	1	2	3	4	5
3-	...contrôler les comportements perturbateurs en classe.	1	2	3	4	5
4-	...motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.	1	2	3	4	5
5-	...rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves.	1	2	3	4	5
6-	...faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école.	1	2	3	4	5
7-	...répondre aux questions difficiles de mes élèves.	1	2	3	4	5
8-	...établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités.	1	2	3	4	5
9-	...aider mes élèves à valoriser leur apprentissage.	1	2	3	4	5
10-	...mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé.	1	2	3	4	5
11-	...concevoir de bonnes questions pour mes élèves.	1	2	3	4	5
12-	...favoriser la créativité de mes élèves.	1	2	3	4	5

Dans le cadre de ma pratique de classe j'estime être en mesure de...

13-	...faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe.	1	2	3	4	5
14-	...améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec.	1	2	3	4	5
15-	...calmer un élève perturbateur ou bruyant.	1	2	3	4	5
16-	...établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne.	1	2	3	4	5
17-	...ajuster mes leçons au niveau des élèves.	1	2	3	4	5
18-	...utiliser des stratégies d'évaluation variées.	1	2	3	4	5
19-	...éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon.	1	2	3	4	5
20-	...proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus.	1	2	3	4	5
21-	...répondre aux élèves qui me "testent".	1	2	3	4	5
22-	...assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école.	1	2	3	4	5
23-	...mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes.	1	2	3	4	5
24-	...proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétents/avancés.	1	2	3	4	5

Légende :

(1) Pas du tout d'accord - (2) Pas d'accord - (3) Neutre - (4) D'accord - (5) Tout à fait d'accord

III - Mail envoyé aux conseillers pédagogiques de circonscriptions

Bonjour,

Je suis Clémentine Huon, étudiante en M2 Master MEEF 1er degré à Toulouse. Dans le cadre de mon mémoire de recherche, je travaille sur le vécu professionnel des enseignants du 1er degré. Ainsi, j'aimerais contacter le plus d'enseignants possibles dont les MAT et PEMF. Pour cela, on m'a conseillé de passer par les conseillers pédagogiques de circonscription. Je me permets donc de vous contacter. Serait-il possible de transmettre ce message aux enseignants de votre circonscription pour qu'ils puissent répondre, s'ils le souhaitent, au questionnaire accessible via le lien ci-dessous.

Lien vers le questionnaire

Merci d'avance pour votre temps,

Clémentine Huon

M2 MEEF

INSPE Toulouse - Croix de Pierre

IV - Circonscription où la questionnaire a été diffusé

Tableau récapitulatif des circonscription par académie ayant répondues à la sollicitation de partager le questionnaire de cette étude

	Académie de Toulouse	Académie d'Aix-Marseille	Académie de Nice
Réponse positive	Auch Nord	Salon de Provence	Antibes
	Haute-Garonne 8		Nice 1
	Haute-Garonne 14		Nice 6
	Haute-Garonne 15		
	Haute-Garonne 18		
	Haute-Garonne 24		
	Valence d'Agen		
Envoyé à l'IEN (sans certitude de diffusion)	Haute-Garonne 2	Marseille 7	
	Haute-Garonne 4		
Réponse négative		Gap Embrun	
		Marseille 3	