
Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues

Isabelle Puozzo Capron



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2432>

DOI : [10.4000/rdlc.2432](https://doi.org/10.4000/rdlc.2432)

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2012

Référence électronique

Isabelle Puozzo Capron, « Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 9-1 | 2012, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 16 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2432> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2432>

Ce document a été généré automatiquement le 16 mars 2020.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues

Isabelle Puozzo Capron

Introduction

- 1 La théorie du sentiment d'efficacité personnelle [désormais SEP], conceptualisée depuis un peu plus d'une décennie par Bandura (1997/2003), commence à se diffuser sur le territoire européen, notamment depuis la traduction de son ouvrage. Grâce aux recherches menées par Bandura tout au long de sa carrière, le SEP s'est construit autour d'une théorie, certes générale, mais qui se décline différemment selon les domaines d'action et d'intervention.
- 2 En classe de langue, cette théorie permet d'enrichir, de manière pragmatique, l'enseignement/apprentissage à plusieurs niveaux. Tout d'abord, au niveau formatif, elle constitue un potentiel pour mesurer la perception que les apprenants ont de leurs compétences dans une discipline et un contexte bien définis (Puozzo Capron, 2009). En pédagogie, la construction récurrente d'un environnement visant l'accroissement du sentiment d'efficacité personnelle peut être envisagée pour accroître aussi la motivation scolaire (Brewer, 2006). Ou enfin, au niveau didactique et *a posteriori* pédagogique, perspective exposée dans cet article, le SEP permet de porter un regard différent sur les modalités de réalisation des tâches que les enseignants pratiquent régulièrement dans les salles de classe et d'avoir ainsi une action sur le développement intra-personnel de l'apprenant.
- 3 Cet article expose une démarche qualitative qui mesure les potentialités et les limites de la théorie du SEP. Ainsi, après une présentation générale de ce qu'est le SEP, il s'agit de s'interroger sur la construction d'un environnement d'enseignement/apprentissage qui vise la réalisation de tâches à partir de deux sources constructrices du SEP.

Le sentiment d'efficacité personnelle, fondement essentiel du sociocognitivism

Pour une définition du sentiment d'efficacité personnelle

- 4 Bandura définit ainsi le sentiment d'efficacité personnelle : "*it refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*"¹ (1997 : 3). Cette définition pose des problèmes au niveau de sa transposition en didactique des langues. En effet, le substantif "*capability*" traduit, à juste titre, par *capacité* (Bandura, 1997/2003 : 12) fait émerger le vieux débat entre capacité et compétence. Le débat se situe à deux niveaux. Le premier niveau est celui de la traduction, l'anglais ayant plusieurs mots (*capacity, capability, skill, ability, etc.*) qui se traduisent par le même et unique concept en français (*capacité*). Le second niveau concerne l'épistémologie des disciplines avec un débat qui remonte à la linguistique chomskyenne sur la distinction entre capacité et compétence et qui a touché de nombreuses disciplines. Selon Jonnaert, l'amalgame entre "compétence" et "capacité" ne permet pas une "*différenciation nette entre les concepts*" (2002 : 45), même si la littérature scientifique actuelle les associe. La définition de la compétence est toujours sous la mouvance de différentes disciplines et, par conséquent, elle est susceptible d'évoluer. Ce débat n'étant pas l'objet de cet article, il s'agit simplement de le mettre en exergue à travers la définition sans entrer dans le fond du problème. Nous précisons alors que nous choisissons d'adapter la définition du SEP. Le SEP est bien une capacité au sens psychologique du terme et, en didactique des langues, il permet de nourrir la réflexion sur la maîtrise et l'appropriation de savoirs ou savoir-faire ou savoir-être. Les "*résultats souhaités*" (Bandura, 1997/2003 : 12), pour reprendre la définition, correspondent donc aux performances que l'enseignant demande à ses élèves de réaliser, qu'elles se situent au niveau de la production, de la compréhension ou de l'interaction. Dans ce processus de réalisation, cela implique que l'élève est censé, dans un premier temps, réfléchir sur les savoirs ou savoir-faire ou même savoir-être qu'il possède et qui vont lui permettre de réussir sa performance.
- 5 Pour revenir de nouveau à la définition, la "*ligne de conduite requise*" (Bandura, 1997/2003 : 12) désigne donc un apprentissage déjà maîtrisé et qui va lui permettre de construire un apprentissage nouveau. Enfin, même si Bandura parle essentiellement en termes de croyance, nous ajoutons aussi la notion de "perception des compétences" (Zimmerman *et al.*, 2000 ; Viau, 2003). Il est nécessaire de percevoir les bonnes compétences et de croire en soi aussi. Ainsi, pour reprendre l'ensemble de la réflexion, le sentiment d'efficacité personnelle en classe de langue désignerait alors 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. Ces choix sont bien évidemment discutables.
- 6 De plus, un SEP élevé ne signifie pas l'obtention automatique du résultat préfixé (Bandura, 1997/2003). Par exemple, un élève peut prendre des risques, s'engager pleinement dans une tâche complexe et persister sans forcément atteindre l'objectif de départ. D'autres facteurs, indépendants de l'individu, interviennent et donnent lieu à un résultat auquel on ne s'attendait pas (Carré, 2004). Par exemple, un apprenant qui doit effectuer une recherche décide d'utiliser Internet pour son exposé. Toutefois, son ordinateur tombe en panne. Deux possibilités s'offrent à lui : demander au professeur de décaler la date en attendant la réparation de son ordinateur ou aller à la

bibliothèque faire ses recherches. Ce lieu sera peut-être nouveau pour lui et cela impliquera alors 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, etc. 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.

Les sources d'accroissement du sentiment d'efficacité personnelle

- 7 Comment accroître le sentiment d'efficacité personnelle des élèves et les rendre ainsi pro-actifs dans leurs apprentissages ? Quelles sont les situations qui vont permettre à l'élève de renforcer la croyance qu'il possède de ses compétences ? Selon Bandura (1997/2003), la construction du SEP se base sur quatre sources :
- la persuasion verbale qui est l'encouragement d'une personne significative à l'égard d'une autre ;
 - les états physiologiques et émotionnels qui consistent en une auto-évaluation de ses compétences, de sa force et de sa vulnérabilité ;
 - les expériences actives de maîtrise qui permettent de comprendre quelles sont les compétences qu'un individu possède ;
 - les expériences vicariantes qui, comme le veut la tradition sociocognitive, modifient le SEP en observant une autre personne.
- 8 Seules les deux dernières sources vont être à présent décrites, puis questionnées dans le contexte de la classe de langue (cf. quatrième partie).

Les expériences actives de maîtrise : la réussite d'une performance

- 9 L'expérience active de maîtrise est la réussite d'une performance complexe qui a demandé un certain nombre d'efforts. En contexte de classe, cela implique que l'élève doit maîtriser certaines tâches qui aboutissent à la réussite. L'enseignant délègue alors son pouvoir à un ou plusieurs apprenants qui deviennent les détenteurs et transmetteurs du savoir. Par exemple, dans le cadre du débat évoqué dans la suite de cet article, le présentateur, à qui nous avons dévolu le pouvoir, vit à ce moment-là une véritable expérience active de maîtrise car il contrôle, gère et organise l'intégralité de l'activité. Il est ainsi fondamental en classe de faire vivre aux apprenants ces situations de contrôle de l'apprentissage car elles "*constituent la source la plus influente d'information sur l'efficacité*" (Bandura, 1997/2003 : 125).
- 10 Durant les expériences actives de maîtrise, les apprenants expérimentent, en classe, de manière ponctuelle, la réussite non pas facile mais acquise avec persévérance. "*Les succès construisent une solide croyance d'efficacité personnelle ; les échecs la minent*" (Ibid.). Ainsi, lorsque l'enseignant constate qu'un élève ayant des difficultés s'engage pleinement dans une tâche, il doit alors saisir l'occasion pour bien le guider dans le but de lui permettre d'atteindre la réussite. Il ne s'agit pas d'une réussite facile, mais l'enseignant amène l'apprenant à "*acquérir les outils cognitifs, comportementaux et autorégulateurs*" (Ibid.) afin qu'il soit bien convaincu de posséder les compétences nécessaires pour réaliser cette tâche. De manière générale, un enseignant qui intègre dans sa didactique le SEP doit continuellement envisager ces expériences où les élèves sont des agents pro-actifs de leur apprentissage. Ce pléonasme permet de souligner de

manière évidente le décentrement de la conception de l'enseignement où l'élève n'est plus une éponge qui doit absorber les connaissances, mais où il est responsable de son apprentissage et, par l'expérience vicariante, de celui de ses pairs. L'enquête de Mills et Péron (2009 : 22) sur l'utilisation de la simulation globale en classe de langue montre les répercussions positives d'une telle expérience sur le "*sentiment d'efficacité personnelle à l'écrit*" (nous traduisons) des élèves. Le fait de devoir maîtriser la langue, de chercher les informations nécessaires (règles de grammaire, d'orthographe, etc.) à la rédaction et de travailler avec les autres favorise certes le développement intra-personnel, mais aussi "*le développement d'une communauté collective*".

- 11 L'autonomie est donc fondamentale pour apprendre à gérer la société actuelle, s'y faire une place et une carrière sociale (Bouffard, 2006 : 132). Toutefois, toutes les expériences actives ne produisent pas de résultats significatifs. Viau *et al.* (2004) rapportent l'enquête suivante menée dans une université canadienne, dans le cadre de la formation pour les maîtres : les professeurs de la formation des maîtres ont diminué les cours magistraux et laissé place à une forme nouvelle d'apprentissage dans laquelle l'étudiant devient actif et responsable de sa formation. Au lieu de susciter la motivation des étudiants de la formation, ils se sont heurtés "*au mécontentement*", car sortir de l'attitude passive impliquait une mise en jeu "*trop exigeante*". Au fond, "*c'est au prof d'enseigner*" (Viau *et al.*, 2004 : 164). Mettre en place une expérience active de maîtrise, ce que font régulièrement les professeurs, c'est aussi amener les élèves à prendre conscience de la transmission réciproque des savoirs entre pairs. L'élève peut aussi enseigner, au même titre que le professeur peut apprendre.

Les expériences vicariantes : l'observation d'un modèle

- 12 Elle consiste en l'observation d'une autre personne dans le but de pouvoir ensuite reproduire, par modelage, la même action (Bandura, 1977/1980). Le choix du modèle relève d'une démarche réfléchie car c'est sur lui que les autres se basent. Le rôle de l'enseignant est aussi de faire en sorte que ce modèle réussisse. Il doit donc le guider dans la réalisation de la tâche et non pas l'abandonner car le processus inverse est identique (Bandura, 1997/2003 : 136). 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. Un modèle plus âgé que ceux qui l'observent ne remet pas en question le modelage. L'enseignant peut donc envisager de se poser parfois comme modèle (Arnold., 2000) ou bien faire appel à un expert extérieur.
- 13 Deux distinctions sont faites (Bandura, 1997/2003) :
- le modèle expert est celui qui réussit sans commettre d'erreurs ;
 - le modèle de *coaching* surmonte, quant à lui, pas à pas les difficultés par des efforts persévérants pour résoudre une tâche complexe.
- 14 Le deuxième cas implique que l'enseignant fasse un choix parmi ses élèves afin que l'expérience vicariante soit vécue positivement. De plus, il doit être en mesure de guider le modèle afin de lui faire adopter la posture désirée. Cependant, comment ce choix risque-t-il d'être perçu par les élèves ? Comment construire une expérience vicariante sans que cette dernière ne soit perçue comme une imposition ? Comment guider efficacement l'élève ?

- 15 L'expérience vicariante invite l'enseignant à réfléchir sur une pratique quotidienne, celle de la transmission des savoirs. Il ne suffit pas de poser un modèle pour que l'expérience vicariante fonctionne. Un certain nombre d'éléments sont nécessaires et fondamentaux pour que l'apprentissage soit véritablement efficace. L'expérience vicariante consiste donc à réfléchir sur différentes variables afin de construire un environnement qui favorise véritablement l'appropriation des savoirs. Dans une perspective bandurienne, les variables sont les suivantes : le choix du modèle qui peut aussi être un adulte, la manière d'exposer les faits, les idées, les stratégies, de résoudre les problèmes, de fournir ou non du matériel, de faire intervenir la persuasion verbale, etc. Une même expérience peut être abordée différemment. Dans une classe, le professeur sera le modèle ; dans une autre, ce sera un élève ; dans une autre encore, un modèle extérieur. Par ailleurs, deux groupes peuvent être constitués à l'intérieur d'une même classe, l'un recevant une persuasion verbale de la part de l'enseignant ou des parents et l'autre sans persuasion. Au-delà de l'expérience de laboratoire, un enseignant peut alors proposer chaque année la même activité, mais jouer sur les potentialités de l'expérience vicariante et mesurer lui-même l'efficacité des démarches afin de s'approprier la meilleure et de la partager avec le monde scientifique. Le choix du mot "*expérience*" et de son adjectif "*vicariant*" explicite bien l'idée qu'une autre personne remplace l'enseignant et influence ainsi la perception que l'apprenant a de ses compétences. Une fois l'expérience réalisée sous différentes formes, la meilleure situation vicariante permet alors d'entrer dans la dimension de l'apprentissage vicariant.
- 16 Cette présentation théorique du SEP permet d'apporter un autre éclairage sur l'apprentissage des langues. Pour cela, une recherche-action a été menée pour mesurer le potentiel, mais aussi les limites de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, les différentes activités sont d'emblée présentées et décrites pour qu'elles puissent nourrir la réflexion théorique qui ne sera ainsi pas interrompue par des éléments contextuels.

Une recherche-action sur le sentiment d'efficacité personnelle en didactique des langues

Contexte de la recherche

- 17 Cette recherche-action a été menée en Vallée d'Aoste [désormais VDA], une région du nord de l'Italie qui se démarque par son bilinguisme franco-italien.
- 18 Le système éducatif délivre une éducation bilingue dans le sens où "*deux langues (ou plus) sont utilisées comme langue véhiculaire de l'enseignement des différentes matières scolaires*" (*Dizionario di glottodidattica*, 1999 : 34, nous traduisons). À l'école, le français est pratiqué de la maternelle au lycée. Les programmes officiels régionaux prévoient une découverte ludique de la langue et ce, dès la petite enfance. À partir de l'école primaire, le programme de français s'articule progressivement sur l'apprentissage de l'écrit. Au collège et au lycée, le nombre d'heures de français est identique à celui d'italien et des budgets sont mis à la disposition des établissements scolaires pour la réalisation de projets bilingues. Les politiques linguistiques éducatives s'insèrent dans une perspective plurilingue tout au long de la scolarité. Depuis 1998, avec la réforme sur l'*Esame di Stato*³ en Italie, mise en vigueur en 1998/1999 (Mola, 2000), les épreuves de

français ont été repensées en VDA et la quatrième épreuve (*quarta prova*) [désormais 4^{ème} épreuve] de français a été instaurée afin de proposer une épreuve à l'*Esame di Stato* incluse dans ce *continuum*.

Méthode et problématique de la recherche

- 19 Au niveau de la démarche, au commencement, il y a une véritable "*curiosité*" (Blanchet, 2000 : 30) de notre part de mesurer les potentialités et les limites de la théorie du SEP. Cette motivation et cette démarche impliquent donc une enquête empirico-déductive considérée comme qualitative de par sa nature interrogatoire et exploratoire, avec une volonté de "*comprendre*" et non "*d'expliquer*" (Blanchet, 2000 : 30). Notre démarche de recherche-action s'inscrit, sans aucun doute, dans cette approche qualitative (Miles & Huberman, 1994/2003) qui vise la construction d'un environnement développant le SEP dans la didactique du français langue étrangère/seconde. C'est donc une "*observation participante*" (Blanchet, 2000 : 41) puisque nous sommes l'enseignante. Notre posture est intérieure car nous participons à la situation. Dans une perspective ethnographique (Cambra Giné, 2003), il était nécessaire de filmer les productions pour en extraire des éléments significatifs. Cette recherche-action sur le SEP a été réalisée auprès d'élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} années (à détailler), soit 44 élèves, observés durant l'année scolaire 2008-2009, dans un lycée professionnel, *L'Istituto Professionale Regionale Alberghiero* [IPRA]. L'IPRA est un lycée professionnel qui prépare au monde hôtelier tout en délivrant un diplôme d'État du secondaire qui donne accès à l'université. L'objectif formatif de cet établissement est professionnel puisqu'il prépare à la formation hôtelière pour être cuisinier ou serveur en salle et bar.
- 20 Les deux problématiques de notre recherche-action sont donc les suivantes : comment construire un environnement qui développerait le sentiment d'efficacité personnelle dans un lycée professionnel hôtelier ? Quelles sont les potentialités et les limites de la théorie du SEP en classe de langue ?

Description des deux tâches

Le texte narratif

- 21 La séquence d'apprentissage sur le texte narratif est souvent difficile à aborder dans un lycée professionnel. Alors que les apprenants sont passionnés par la langue de spécialité de la cuisine ou de la salle, ils demeurent souvent hermétiques à l'apprentissage de concepts théoriques comme la focalisation ou le schéma actantiel. La démarche d'apprentissage consiste à acquérir un certain nombre de concepts théoriques sur le genre (système d'énonciation, focalisation, discours diégétique et mimétique, schéma actantiel, etc.) et de les ré-exploiter dans une production personnelle afin de vivre une expérience vicariante et une expérience active de maîtrise par une dramatisation de la production personnelle qui prend alors "*vie dans l'oralité de la récitation*" (Balboni, 1998 : 55, notre traduction). Le défi est alors d'autant plus grand puisque l'apprenant doit se mettre en jeu devant ses pairs tout en faisant preuve de créativité pour faire vivre intensément sa diégèse.
- 22 La tâche sur laquelle la recherche s'est portée est une tâche d'évaluation dont la consigne était de rédiger un texte narratif en suivant le schéma actantiel et les règles

de la narration au niveau de la focalisation, des temps verbaux, etc. et de l'exposer ensuite à la classe par une mise en scène originale.

Le débat

- 23 À partir d'une lecture individuelle, réalisée à la maison, du livre de Schmitt (2004), *Monsieur Ibrahim ou les fleurs du Coran*, la classe travaille la compréhension écrite. L'édition Magnard permet de construire un parcours de compréhension écrite sur l'histoire par le biais d'un dossier pédagogique qui se trouve à la fin du livre. Lorsque les apprenants ont bien compris le texte, ils peuvent regarder l'adaptation du livre en film par Dupeyron (2004) et, durant la projection, ils prennent des notes sur les premières différences entre le film et le livre. Lorsque le parcours d'apprentissage est achevé et que les ressemblances et les dissemblances ont bien été comprises par les élèves, le débat peut alors être présenté aux élèves. Le sujet de la discussion est le suivant : est-il préférable de lire le livre ou de regarder le film ? Les rôles sont les suivants : le modérateur ; le groupe en faveur du livre ; le groupe en faveur du film ; l'écrivain ; le metteur en scène et son équipe (le technicien du son et de la lumière, le scripteur, l'acteur Monsieur Ibrahim, l'acteur Momo, l'acteur du père, l'acteur de la mère) ; un groupe de sociologues ; un groupe de psychologues.
- 24 Les élèves sont libres de choisir leur rôle. Les travaux de groupe ont été réalisés en classe afin de suivre et d'accompagner les élèves dans la préparation du débat qui dure environ deux heures. L'enseignant n'intervient à aucun moment du débat qui est évalué. C'est une tâche propédeutique à l'argumentation.

Analyse de quelques données empiriques par rapport aux deux sources constructrices du sentiment d'efficacité personnelle

Potentiel et limite des expériences actives de maîtrise

- 25 L'expérience active de maîtrise consiste à réussir une performance complexe qui a demandé un certain nombre d'efforts. Pour le texte narratif, l'effort consistait à produire un texte descriptif dans les règles de l'art vues en classe et qui soit fidèle au support tout en ayant une partie d'imagination. Le dernier effort était la production orale devant la classe avec un temps fixé à vingt minutes. Quant au débat, la persévérance s'est manifestée chez le modérateur qui a dû gérer un débat de deux heures et chez les élèves qui se sont investis et qui ont fait avancer la réflexion. Cependant, tous ne l'ont pas vécu puisque certains sont peu intervenus.
- 26 De plus, Bandura précise qu'il serait préférable d'envisager les expériences actives de maîtrise pour l'acquisition de procédures, donc de connaissances procédurales. Dans le cadre du texte narratif, il s'agissait de passer de la connaissance déclarative (par exemple le concept de métaphore) à la connaissance procédurale (produire une métaphore qui implique d'avoir compris le concept pour conférer à son texte un effet esthétique). Donc, si l'enseignant donne un devoir sur table où il s'agit de relever les métaphores, l'exercice montre un apprentissage de la connaissance déclarative, étape certes nécessaire au processus de construction de la connaissance procédurale.

Toutefois, une telle tâche n'est pas suffisante pour mesurer si la connaissance procédurale est maîtrisée.

- 27 Par ailleurs, le retour de l'enseignant qui peut se traduire par une note n'est pas suffisant, il faut que l'élève comprenne s'il utilise correctement ou non la connaissance procédurale demandée. Cela demande du temps pour redonner individuellement ce retour. Par exemple, dans le cadre du texte narratif, après la mise en scène, nous posons un certain nombre de questions sur leur texte dont nous validions ou invalidions les réponses. Il s'agissait de donner immédiatement un *feed-back* sur ce que les élèves maîtrisaient et ce qu'ils ne maîtrisaient pas encore. C'est donc ici que la théorie de l'expérience active s'arrête. Bandura nous dit qu'il faut amener les élèves à maîtriser quelque chose et ils ne le maîtrisent pas encore tous puisque les temps d'apprentissage sont différents d'un élève à l'autre (Vygotski, 1934/1997). Donc, malgré la construction d'une tâche qui était censée viser la réussite, tous les apprenants ne l'ont pas atteinte. Sans sacraliser la théorie de Bandura, il est nécessaire d'être conscient qu'il est difficile de remplir les conditions décrites dans cette dernière. Cela demande donc beaucoup de temps dont les enseignants ne disposent pas toujours.
- 28 Pour conclure, la réflexion de Bandura sur l'expérience active de maîtrise implique un changement de paradigme en didactique des langues qui est de passer de la production pour reproduire à la production pour maîtriser. En cours de langue, un certain nombre d'énoncés sont produits et reproduits dans le but de faire acquérir une structuration de la langue. Attention, cela ne signifie pas que cette reproduction n'est pas nécessaire. Bien au contraire, elle fait partie d'un moment de l'apprentissage. Mais cela ne s'arrête pas à cela. Il s'agit de construire des tâches qui demandent de mobiliser un certain nombre de compétences qui incluent les connaissances et les capacités. Cela peut paraître évident pour des niveaux plus élevés du CECR (2001). Cette perspective est néanmoins envisageable sur des niveaux inférieurs. Par exemple, dans la compréhension, cela pourrait être amené à travers un texte qui est beaucoup plus long que d'habitude et qui demande le repérage du lexique connu et la déduction du lexique inconnu, la reconnaissance des formes linguistiques connues et une réflexion sur les formes linguistiques à apprendre. Ainsi, il s'agit de penser, à un moment de l'apprentissage, à élaborer une performance complexe, à faire en sorte qu'elle aboutisse à la réussite et à effectuer un *feed-back* sur ce que les élèves maîtrisent et ce qu'ils peuvent en faire. Enfin, la littérature a tendance à réduire l'expérience active de maîtrise à la réussite d'une performance et cette réussite en contexte de classe passe par la reconnaissance sociale de l'apprentissage, quelle que soit sa forme, celle d'une note ou d'un critère. Sur une même performance, certains la vivront comme telle et d'autres pas. Il serait nécessaire de différencier, voire d'individualiser pour permettre à tous de vivre une expérience active, mais sur des tâches différentes.

Potentiel et limite des expériences vicariantes

- 29 L'expérience vicariante consiste à observer une autre personne et à reproduire, par modelage, la même action. Le modèle expert est souvent assumé par l'enseignant. Dans ces activités, il s'agissait justement de dévoluer ce rôle à un élève. Le monitoring de l'élaboration des textes nous permettait de déterminer les élèves qui devaient passer en premier afin d'assurer le rôle de l'expert. Ce que nous n'avions anticipé, c'est le refus des élèves de passer en premier. Dans ce qu'ils appellent l'égalité des chances, les élèves demandaient de tirer au sort l'ordre de passage. La désignation de l'élève fait que ce

dernier le vit un peu comme une punition. La culture de l'élève expert ne fait pas encore partie des pratiques scolaires et des représentations de l'école. Ainsi, sur le terrain, il n'y a pas non plus la reconnaissance de la compétence professionnelle de l'enseignant à construire un environnement d'apprentissage vicariant. Par ailleurs, être expert pour un élève implique un investissement dans la préparation et le travail avec un contrôle nécessaire de la part de l'enseignant.

- 30 Cependant, un élève francophone faisait partie de l'une des deux classes. Nous lui avons donc demandé de bien vouloir jouer le rôle du modérateur afin de représenter l'expert de la langue. Voici quelques extraits de sa maîtrise de la langue.

Mathieu : Delarue en scène. [...]

Bonjour tout le monde. Aujourd'hui on va parler du film Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran qui a beaucoup beaucoup eu de succès en France. Il a gagné la palme d'or en 2003. Et aujourd'hui, on va se poser la question si est-il préférable de lire le livre ou de regarder le film ? [...]

Daniele : Par exemple, un livre, je ne sais pas, il peut ce film, il le lit, il peut se rattristé, ma il ne pleure pas, meno.

Mathieu : Donc, vous dites que le film donne plus d'émotions [...]

Pascale : Tu, tu, tu bloques, bloques, bloques come si dice ?

Mathieu : On bloque

Pascale : On bloque sur les schènes qui fait XXX qui fait réfléchir sur sur sur la schène

Mathieu : la scène

Pascale : che succede

Mathieu : ce qui se passe [...]

Clara : j'ai mandé à une...

Mathieu : envoyé [...]

Piero : [...] des putes.

Mathieu : Des prostitués M. Omar !

- 31 L'expert se pose comme tel dès l'introduction du débat, malgré un léger trouble dû au stress de la situation. Il aide ses pairs qui se trouvent le plus en difficulté en reformulant leur pensée ("Vous dites que le film donne plus d'émotions ") ou en les faisant avancer dans leur production orale (il valide le verbe "bloquer" ; il corrige le pronom "tu" en "on" et les italianismes verbaux "succede" et " mander" ; il reprend la prononciation de la "schène" en "scène") et en faisant respectant les registres de langue en fonction du contexte de communication ("putes"). Le modérateur joue donc le rôle de l'expert qui maîtrise de manière maternelle la langue, qui ne commet pas d'erreurs, qui reformule même correctement la pensée de ses pairs et qui se pose comme le garant de la langue en fonction de la communication.
- 32 Pour ce qui est du modèle de *coping*, qui surmonte pas à pas les difficultés, il a été mis en place dans la séquence sur le texte narratif. Trois groupes hétérogènes ont été constitués autour de l'attribution des types de focalisation (interne, externe et zéro) sur le modèle de l'apprentissage coopératif *numbered heads together* (Kagan, 2000)⁴. Chaque élève dans chaque groupe s'attribue un numéro allant de un à six dans ce cas précis. Un simple schéma actantiel est donné aux trois groupes qui devaient donc rédiger le récit en fonction de la focalisation attribuée. L'enseignant doit s'assurer de la réussite de la performance, notamment au niveau de la pertinence du texte et de sa perfection non pas linguistique, mais sur le respect de la focalisation. Puis, le numéro entre un à six est tiré au sort et l'élève qui le possède dans son groupe présente le

travail réalisé. La première tâche consiste à lire le texte produit par le groupe. Chaque groupe constitue ainsi un modèle expert pour une focalisation. Puis, comme tous les membres sont censés avoir compris la focalisation et sa transcription dans le texte, l'enseignant pose des questions théoriques sur la focalisation à l'élève dont le numéro a été tiré au sort afin de justifier les choix réalisés dans la production écrite. Enfin la troisième étape, la plus difficile, l'enseignant amène toujours ce même élève à réfléchir sur la focalisation, mais en déconstruisant cette fois-ci le texte par l'ajout ou la modification de scène. C'est ici que le modèle de *coping* intervient. Si la technique de la coopération n'a pas bien marché, le numéro tiré au sort peut être un élève en difficulté et le modèle de *coping* ne fonctionne pas. Si la technique a bien marché, l'expérience vicariante est effectivement vécue positivement.

- 33 Deux autres exemples d'expériences vicariantes peuvent également être avancés. Ces performances ont été réalisées pour le texte narratif. Le premier élève est Piero, un élève brillant, mais qui a du mal à se socialiser : son côté "premier de la classe" dérange ses camarades. De nombreuses interventions ont été réalisées par le professeur principal de la classe à cause de conflits qui amenait Piero à une situation de mal-être. Face à ce type d'activités créatives, Piero a également des difficultés à se mettre en jeu.
- 34 Dans cet exemple, c'est la première fois qu'il laisse complètement aller son imagination et qu'il se prend au jeu de la mise en scène : il a en effet raconté ses vacances en Egypte, créé des espaces dans la classe pour mimer le réveil, l'avion, la plage, etc., et il a achevé sa performance sur une chanson. Son rapport avec les autres a depuis ce jour changé puisqu'il a fait tomber son costume de premier de la classe pour oser ce que les autres n'osent pas faire. Un changement dans les rapports interpersonnels est survenu de manière inattendue. Au-delà de la socialisation, du point de vue de la performance, Piero a été le modèle de celui qui ose. À l'issue de sa performance, un élève s'est exclamé : "che coraggio !" parce qu'il a justement réalisé ce que d'autres n'ont pas osé faire.
- 35 Le second élève qui a eu un impact est Francesco. À la différence de Piero, c'est un élève d'un niveau moyen et d'un caractère plus bourru. Sa performance a mis en valeur une sensibilité et une forme de beauté artistique. En effet, tous les élèves sont sortis de la classe. Francesco est alors entré tout seul, vêtu de branches d'arbre et il a débuté sa narration en se présentant comme un arbre qui attend la rentrée scolaire. La cloche a alors sonné et tous les autres élèves sont rentrés. Les garçons avaient des ballons et se les lançaient ; les filles avaient des poupées ou des livres. Chacun simulait une action, décrite par Francesco, qui mimait la cours de récréation d'une école primaire. À ce moment-là, il a vraiment bouleversé l'environnement pour créer son univers imaginaire à l'intérieur d'un espace réel. Son texte était un dialogue entre un petit garçon solitaire et cet arbre sous un fond musical :
- Francesco : tu es la première personne avec laquelle je parle [...] Pendant l'été, je suis très seul très seul et j'ai seulement les petits oiseaux qui se posent sur mes branches. Mais le restant de l'année, moi je ne suis pas plus seul. J'ai... Je peux regarder les jeunes enfants qui jouent avec la balle et moi je suis très heureux. Tu dois faire comme moi. Tu dois rester comme moi et tu dois rester comme moi à regarder les autres et tu dois attendre, attendre et attendre car tôt ou tard les autres viendront te chercher [...]
- 36 Ces deux élèves ont su jouer avec la langue française, avec leur corps et leur environnement. Les prestations de Piero et de Francesco furent complètement différentes. Celle de Piero était pleine d'humour et mettait en valeur ses qualités par

son chant final. En revanche, celle de Francesco était d'une sensibilité dans le texte et dans la mise en scène. Il a su également créer l'environnement, jouer avec et faire jouer l'ensemble du groupe classe ; ceci est significatif d'une haute agentivité créative qui ne peut constituer qu'un modèle pour les autres élèves.

- 37 Pour conclure sur l'expérience vicariante, la réflexion de Bandura sur le choix du modèle et la démarche à suivre dans le processus du modelage permettent d'enrichir la réflexion sur le rôle de l'expert et les conditions nécessaires pour qu'il y ait effectivement modelage. En classe de langue, la production orale est régulièrement pratiquée. Toutefois, pour remplir les conditions décrites par Bandura, cela implique parfois de désigner un élève qui le vit, à ce moment-là, un peu comme une punition. On n'a pas encore la culture de l'élève expert et encore moins la reconnaissance de la compétence professionnelle de l'enseignant à construire un environnement d'apprentissage vicariant. Comme il y a déjà ce premier obstacle, il en découle que l'expérience active de maîtrise est vécue, par certains élèves, comme une simple situation de production orale et non comme une occasion de maîtriser, de s'approprier des contenus disciplinaires en vue de la réussite et de prendre la responsabilité du rôle d'expert.

Conclusion

- 38 Cette recherche-action a tenté d'évaluer le potentiel et les limites de tâches construites autour du SEP en contexte d'évaluation pour éviter l'accumulation de variables différentes. Au niveau professionnel, la théorie du sentiment d'efficacité personnelle permet de prendre conscience du fait qu'il ne suffit pas de donner une production à un élève pour que cela favorise la maîtrise d'un savoir disciplinaire. Il est nécessaire de l'accompagner en créant un environnement qui lui permette de s'approprier les contenus visés. Il y a des conditions nécessaires pour que l'expérience active de maîtrise ou bien encore le modelage fonctionne. Il ne suffit pas d'écouter un dialogue pour reproduire les mêmes phrases et les intégrer dans son répertoire langagier ; il ne suffit pas qu'un élève fasse un exposé pour que les autres apprennent. Pourtant, la plupart des manuels de langue sont structurés sur l'imitation et la répétition de phrases. Ainsi, l'apport de la théorie du SEP enrichit la réflexion sur l'importance de vivre une expérience de maîtrise d'un contenu ainsi que le rôle de l'expert et les conditions du modelage. Au-delà de la nécessité de réunir des conditions, cette recherche, menée en Italie, met en évidence l'enrichissement d'une telle théorie pour le référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant et aussi, à un autre niveau, celui théorique, la difficulté de transposer une théorie psychologique en une théorie d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Arnold, J. (dir.) (2000). *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Bandura A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*, New York : Freeman and Company.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (Trad. par Lecomte, P.). Bruxelles : De Boeck. (Original publié 1997)
- Balboni, P. E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino : UTET Libreria.
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bouffard, T. (2006). "Des apprenants autonomes ?" In É. Bourgeois & G. Chapelle (dir.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- Brewer, S.-S. (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 Paris X-Nanterre.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Carré, P. (2004). "Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ?" In J. Beillerot (dir.). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre de Bandura*. Paris : L'Harmattan, Revue Savoirs Hors-série.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Dupeyron, F. (2004). *Monsieur Ibrahim ou les fleurs du Coran*, DVD. Paris : Arp Sélection.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. (Trad. par Bartoli, D.). Roma : Edizioni Lavoro. (Original publié 1994)
- Miles, M. & Huberman, A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd. rev. par J.-J. Bonniol) (Trad. par Haldy Rispal, M.). Paris : De Boeck. (Original publié en 1994)
- Mills, N. & Péron, M. (2009). "Global simulation and writing self-beliefs of college intermediate French students". *International Journal of Applied Linguistics*, 156. pp. 239-273. (Disponible en ligne : http://works.bepress.com/nicole_mills/6).
- Mola, L. (2000). *Il nuovo esame di maturità*. Milano : Alpha Test.
- Puozzo Capron, I. (2009). "Le sentiment d'efficacité personnelle. Pour un nouvel enseignement/apprentissage des langues". *Sciences Croisées*, 6, <http://sciences-croisees.com/N6/PuozzoCapron.pdf>.
- Schmitt, E.-E. (2004). *Monsieur Ibrahim ou les fleurs du Coran*. Paris : Magnard.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Viau, R., Joly, J. & Bédard, D. (2004). "La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices". *Revue des Sciences de l'éducation*, 1. pp. 163-176. (Disponible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/011775ar>).
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (Trad. par Sève, F.). Paris : La Dispute. (Original publié en 1934)
- Zimmerman, B.-J., Bonner, S. & Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages* (Trad. par Pagnouille, C. & Smets, G.). Paris : De Boeck Université.
- Dizionario di glottodidattica* (1999). Perugia : Guerra.

NOTES

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 : 12)
 2. De l'anglais *to cope* "faire face".
 3. L'*Esame di Stato* constitue l'évaluation certificative du secondaire en Italie. En France, cette évaluation certificative est le baccalauréat.
 4. Dans l'évaluation "numbered heads together" (des têtes numérotées ensemble), l'enseignant forme des groupes et demande aux élèves de s'attribuer un numéro de un à quatre. Il donne ensuite la consigne de la tâche en demandant à ce que chaque élève s'assure bien que les autres membres du groupe connaissent la réponse. Le groupe doit donc réfléchir sur la réponse et être sûr que chacun ait bien compris la réponse. Il tire ensuite au sort un numéro et cet élève doit répondre. La note obtenue est identique pour l'ensemble des membres du groupe (Kagan, 2000 : 54).
-

RÉSUMÉS

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997/2003) enrichit, d'un point de vue pratique, la dimension didactique et pédagogique de l'enseignement/apprentissage des langues. Selon Bandura, l'un des facteurs de réussite d'une performance est cette capacité à percevoir les compétences dont on dispose pour les mobiliser ensuite efficacement dans une situation précise. Dans le cadre de l'apprentissage des langues, l'apprenant possède des compétences linguistiques, mais c'est la mobilisation de ces dernières, par le biais d'un choix de stratégies, qui permet de réaliser la performance. L'enseignant peut favoriser l'accroissement de cette capacité de perception et de croyance à travers les modalités de réalisation des tâches proposées à ses élèves. L'objectif de cet article est d'illustrer deux sources d'accroissement du sentiment d'efficacité personnelle, à savoir : l'expérience active de maîtrise et l'expérience vicariante. Afin de mesurer le potentiel et les limites de ces sources, le compte-rendu d'une recherche-action, menée dans un lycée hôtelier de la Vallée d'Aoste en Italie durant le cours de langue et littérature françaises des classes de première et deuxième année, permettra d'enrichir la dimension théorique par un regard pratique et critique sur cette théorie.

Self-efficacy, theorized by the Canadian psychologist Bandura, contributes to new perspectives on the pedagogical practices of language learning and teaching. According to Bandura, one of the success factors for linguistic performance is the capacity to perceive the skills we have to use in a precise situation. In language learning, the learner possesses some language knowledge, but it is the choice of appropriate strategies that allows this knowledge to be transformed into skills or performance. The teacher can favour this choice through the design of the tasks proposed to students. In this paper, we illustrate two primary sources of self-efficacy: mastery of experiences and vicarious experiences. In order to assess the potential and limitations of these sources, action research was conducted during a French course in a vocational high school in the Aosta Valley in Italy. The theoretical dimension of this paper is thus enriched by a practical and critical look at this theory.

INDEX

Mots-clés : sentiment d'efficacité personnelle, compétence, recherche-action, tâche

Keywords : Feeling of self-efficacy, skill, action research, task

AUTEUR

ISABELLE PUOZZO CAPRON

Docteure en Sciences du Langage, est chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique de Lausanne, Unité d'Enseignement et de Recherche "Enseignement, Apprentissage et Évaluation".

Courriel : isabelle.puozzo@hepl.ch

Adresse : Haute École Pédagogique, Avenue de Cour 33, 1014, Lausanne, Suisse.