Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français

Jean-François Marcel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/564>

DOI : 10.4000/questionsvives.564

ISBN : 978-2-8218-1082-2

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2009

Pagination : 161-176

ISBN : 978-2-912643-35-3

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Jean-François Marcel, « Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français », *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/564> ; DOI : 10.4000/questionsvives.564

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français

Jean-François Marcel¹

***Résumé :** Cet article est structuré autour d'un indicateur visant à appréhender le développement professionnel dans une perspective heuristique. Il s'agit du Sentiment d'Efficacité Professionnelle emprunté à Bandura (2003). Cet indicateur se positionne le long d'un continuum allant de la théorie à l'empirie et en assume la cohérence et la consistance. Ainsi, il s'ancre dans un cadre théorique (le développement professionnel perçu) et, au travers d'un dispositif méthodologique, permet d'accéder à l'empirie. L'enquête par questionnaire est conduite auprès d'une population de nouveaux professeurs de l'enseignement agricole français. Elle permet de mettre au jour un panorama du développement professionnel perçu par ces enseignants, d'alimenter une analyse critique de l'indicateur proposé et de dresser quelques perspectives pour les recherches à venir.*

***Mots-clés :** développement professionnel perçu, enseignant débutant, enseignement agricole, indicateur, Sentiment d'Efficacité Professionnelle.*

***Abstract :** The article is based on an indicator aiming at understanding teachers' professional development in a heuristic perspective: professional self efficacy borrowed from Bandura (2003). This indicator is situated in a continuum going from theory to empirical data and maintains both its consistency and substance. It is thus, part of a theoretical framework (perceived professional development) and permits, through a methodological process, to reach empirical elements. A survey by questionnaire was carried out among new teachers of French agricultural education. The study brings to light an overview of the professional development perceived by these teachers, it permits to build a critical analysis of the indicator in question and draw up new prospects for future research.*

***Keywords:** perceived professional development, beginning teacher, French agricultural education, indicator, Professional Self-Efficacy*

¹ Professeur de l'Enseignement supérieur agricole en Sciences de l'éducation, Toulouse EducAgro et CREFI-T, ENFA, Université de Toulouse.

Jean-François Marcel

Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur de développement professionnel

Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français.

Introduction

Si les définitions du développement professionnel s'avèrent relativement partagées (avec une dualité entre compétence et socialisation professionnelle et avec un lien important aux dispositifs de formation) les choix pour appréhender ce développement sont fort différenciés. Cette différenciation relève aussi bien du niveau des orientations (étudier le développement pour le connaître ou pour le favoriser ?), que du niveau des cadres théoriques (voir, à ce propos, la note de synthèse de ce numéro) et que, par conséquent, du niveau méthodologique.

C'est précisément le niveau méthodologique qui constituera l'amorce de ce texte. En effet, son objectif est de proposer un indicateur pour appréhender le développement professionnel des professeurs de l'enseignement agricole. Pour ce faire, l'indicateur va d'abord s'ancrer dans un cadre théorique (celui du développement professionnel perçu) puis assumer son opérationnalisation pour lui permettre d'aborder l'empirie. Cet indicateur, emprunté aux travaux de Bandura (2003) est le Sentiment d'Efficacité Professionnelle.

Il est utilisé dans une enquête conduite auprès des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole. Ses résultats permettent d'abord de mettre au jour un panorama du développement professionnel perçu par cette population, développement qui sera mis en lien avec leurs formations (initiale et continue). Ils permettent ensuite d'analyser l'indicateur proposé, ses apports et ses limites, puis de dresser quelques perspectives pour les recherches futures.

Problématisation

De l'indicateur

Si l'on suit Lazarsfeld (1965) un indicateur trouve place dans une démarche globale allant de la théorie à l'empirie, du concept aux indices : le concept est spécifié en différentes dimensions qui seront traduites en indicateurs, ensuite combinés et synthétisés sous la forme d'indices. Ainsi, pour cet auteur, un indicateur est un élément observable permettant d'appréhender les dimensions d'un concept. Selon ce qui est privilégié, l'indicateur pourra être de type quantitatif (sur la base des occurrences observées) ou de type qualitatif (sur la base de significations).

De cette approche, nous retiendrons deux caractéristiques qui permettront de préciser les qualités d'un indicateur. D'abord, il est construit à partir d'un concept et, en cela, il véhicule des choix théoriques et épistémologiques. Il se doit donc d'abord d'être pertinent, c'est-à-dire d'opérationnaliser rigoureusement le passage du niveau conceptuel au niveau empirique. Ensuite, comme il constitue la clé d'accès à l'empirie, il doit s'avérer opératoire pour appréhender le réel en assumant une sorte de principe de réalité. Par conséquent, la validité est une deuxième qualité de l'indicateur, une validité entendue comme la consistance du processus inverse à celui d'opérationnalisation. Si la pertinence d'un indicateur s'apprécie à l'aune de son opérationnalisation du concept, sa validité s'apprécie par sa capacité d'induire

Le développement professionnel : quels indicateurs ?

le concept à partir de l'indicateur, de ne pas se couper de son origine conceptuelle en se laissant instrumentaliser par le principe de réalité.

Connaître le développement professionnel, pas l'évaluer

Nous avons vu que l'indicateur n'a rien de contingent et ne saurait donc émerger d'une sorte d'opportunisme plus ou moins intuitif. Il est le résultat d'une démarche intellectuelle, rationnelle et qui se veut rigoureuse. Pourtant, à notre sens, il s'inscrit dans un cadre plus large, celui du projet de son utilisateur, projet que nous pourrions résumer dans le pour quoi de la mobilisation du concept. Cela nous permet de préciser un peu notre projet à propos du concept de développement professionnel.

Les travaux sur le développement professionnel poursuivent des visées assez différentes. Certains cherchent à le provoquer pour mieux l'étudier (par exemple Clot (2001) avec les entretiens d'autoconfrontation), d'autres à repérer les conditions qui le favoriseraient (par exemple Gather Thurler (2000) ou Day (2004)) et d'autres, enfin, à le connaître (le comprendre et/ou l'expliquer) et nos travaux relèvent de cette troisième catégorie.

Pourtant une question s'inscrit en filigrane de l'ensemble de ces travaux, celle de l'évaluation du développement professionnel. Nous lui accorderons quelques lignes car l'instruction de cette question permet à la fois d'affiner la définition de l'indicateur et de préciser notre projet.

Ardoino et Berger (1989) défendent que toute évaluation est basée sur l'appréciation des écarts entre un référent (un « attendu ») et un référé (un « obtenu ») et se caractérise par le processus et des modalités de référentialisation (c'est-à-dire de l'élaboration du référent). D'après ces auteurs, c'est précisément la référentialisation qui permet de distinguer l'évaluation (qui l'inclut) du contrôle (qui s'en trouve privé).

Dans le cadre de l'évaluation, l'indicateur, de par son arrimage empirique, relève à la fois du référent (s'il s'agit d'un élément observable attendu) et du référé (s'il s'agit d'un élément observé obtenu). C'est certainement dans cette dissociation, ici nécessaire, que se situe la principale différence entre l'indicateur d'une démarche visant à connaître et l'indicateur d'une démarche visant à évaluer. Dans le cas d'une démarche heuristique, l'indicateur résulte de l'opérationnalisation d'un concept et a pour fonction d'enrichir ce concept tandis que, dans le cas d'une démarche évaluative, il est d'abord collecté pour apprécier ses écarts avec un attendu, attendu élaboré lors du processus de référentialisation.

Nous l'avons dit brièvement, l'objectif de nos travaux est de connaître le développement professionnel de l'enseignant (Marcel, 2005 a) et l'indicateur que nous avons construit est le « bras armé » de ce projet. Pourtant, il retrouve indirectement la question de l'évaluation puisqu'il se base sur une auto-évaluation des enseignants enquêtés. Bien sûr, l'auto-évaluation est une démarche spécifique mais, sans doute de manière plus fortement syncrétique, elle comporte les différentes composantes listées par Ardoino et Berger. Ainsi, nous pourrions dire que notre indicateur « pour connaître » est le résultat de l'appréciation, par l'enseignant concerné, de l'écart entre deux indicateurs « pour s'auto-évaluer », un indicateur attendu et un indicateur, si ce n'est obtenu, pour le moins perçu comme tel.

Le développement professionnel perçu

En première acception, le développement professionnel correspond à l'ensemble des « transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires

Jean-François Marcel

Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur de développement professionnel

mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix & Demailly, 1994). Le titre de l'ouvrage de Beckers, (2007) insiste bien sur les deux volets du développement, les compétences et l'identité professionnelle.

La définition que nous retiendrons pour cet article propose une articulation spécifique de ces deux volets du développement professionnel. Dubar (1991) souligne la dualité de l'identité professionnelle et distingue le « processus relationnel » et le « processus biographique ». Le premier, basé sur l'attribution (quel type d'homme ou de femme dit-on que vous êtes ?) correspond à « l'identité pour autrui ». Le second, basé sur l'appartenance (quel type d'homme ou de femme dites-vous que vous êtes ?) correspond à « l'identité pour soi ». Nous prolongerons ce second processus pour retrouver la notion de compétence. Ainsi, nous nous intéresserons plus particulièrement à la composante de « l'identité pour soi » qui, non seulement concerne le soi au travail, mais plus précisément ce que « je revendique de savoir-faire dans mon travail ». Les compétences perçues et revendiquées apparaissent ainsi comme une composante de « l'identité pour soi professionnelle ».

Notre définition correspond à un « développement perçu ». Au-delà de la synthèse qu'elle propose entre les deux volets du développement professionnel (compétence et identité), elle défend surtout l'idée que les compétences qu'un individu pense maîtriser (la revendication attestant de sa confiance en sa capacité de réaliser les tâches afférentes) vont jouer un rôle non négligeable dans l'engagement dans cette tâche (il va la prendre en charge parce qu'il se sent capable de la réaliser) et dans sa réalisation mais également, et nous y reviendrons, dans sa performance consécutive à l'accomplissement de cette tâche.

Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle (SEP)

Notre définition du « développement professionnel perçu » peut être prolongée et opérationnalisée à l'aide de la notion de Sentiment d'Efficacité Personnelle que Bandura définit ainsi : « *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, 2003, p. 12). Cette efficacité personnelle est le résultat de l'auto-évaluation que nous évoquions précédemment et le titre de l'ouvrage de Bandura est d'ailleurs « l'auto-efficacité ».

Galand et Vanlede (2004) proposent en recension de travaux sur le Sentiment d'Efficacité Personnelle. Ils soulignent la convergence des résultats qui montrent « *l'existence d'une relation entre sentiment d'efficacité personnelle et performance ou persévérance* » (p. 6.) et retrouvent notre approche du développement perçu quand ils écrivent que les recherches présentées démontrent que « *les performances d'un apprenant ne dépendent pas seulement de ses compétences « objectives » mais également de sa confiance en sa maîtrise de celles-ci* » (p. 7)

Nous rajouterons que, dans le présent article, la sphère explorée sera la sphère professionnelle et que nous parlerons donc du Sentiment d'Efficacité Professionnelle (SEP) qui est qu'un sous-ensemble du précédent. Dans le prolongement du cadre théorique esquissé avec la définition du « développement professionnel perçu », nous retiendrons le Sentiment d'Efficacité Professionnelle comme un indicateur de ce développement.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

Le projet de l'article

L'objectif de cet article est de proposer un indicateur permettant d'appréhender le développement professionnel. Il s'agit du Sentiment d'Efficacité Professionnelle (SEP). Nous l'avons ainsi défini dans le prolongement d'une théorisation spécifique du développement professionnel.

Il s'agira ensuite de l'opérationnaliser au travers d'un dispositif méthodologique afin de permettre l'accès à l'empirie. Les résultats de l'enquête (conduite auprès des professeurs débutants de l'enseignement agricole) s'efforceront d'une part de rendre compte du développement perçu de ces « nouveaux » enseignants et exploreront en suivant les relations entre développement professionnel et formations (initiale et continue). Ils seront ensuite utilisés pour évaluer la contribution heuristique de cet indicateur, ses apports mais aussi ses limites à la connaissance du développement professionnel. Nous rappelons que notre objectif est purement heuristique et vise, modestement, à mieux connaître le développement professionnel des enseignants sans perspective directe de le favoriser.

Enquête sur les « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole

Le contexte de l'enquête

L'enquête a été conduite auprès d'un échantillon des professeurs de l'Enseignement Agricole Public. Ces enseignants, de disciplines techniques² et générales, sont fonctionnaires du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche et leurs statuts similaires à ceux des enseignants de l'Education nationale³. Ils sont (tous) formés à l'Ecole Nationale de Formation Agronomique (ENFA) et leur formation est structurée par un référentiel qui prend en compte les cinq missions des Etablissements Publics Locaux d'Enseignement Agricole :

- la formation générale, technologique et professionnelle, initiale et continue, principalement dans les secteurs de la production agricole, des services, de l'aménagement et de la transformation,
- la participation à l'animation et au développement des territoires,
- la contribution aux activités de développement, d'expérimentation et de recherches appliquées,
- la participation à des actions de coopération internationale,
- la contribution à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et des adultes.

L'enquête s'inscrit dans le cadre de la réponse à une commande du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche français ciblant les 6 dernières promotions formées à l'ENFA. Nous avons qualifié les individus de cet échantillon de « nouveaux »⁴ professeurs de l'enseignement agricole, d'abord parce qu'ils sont débutants (ancienneté maximale de 5 ans) mais, surtout, parce qu'ils ont bénéficié d'une rénovation de la formation initiale (initiée en

² Citons, parmi les plus spécifiques, les disciplines agronomiques : production animale, production végétale ou agroéquipements.

³ Ainsi, nous avons principalement des PLPA (Professeurs de Lycées Professionnels Agricoles) et des PCEA (Professeurs Certifiés de l'Enseignement Agricole).

⁴ La nouveauté est relative et le qualificatif de « nouveaux » n'a pas ici exactement le même sens que dans le titre de Rayou et Van zanten (2004).

Jean-François Marcel

Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur de développement professionnel

2000⁵) ce qui les différencie, de fait, des autres enseignants du système d'enseignement agricole public⁶.

Par ailleurs, nous qualifierons les éléments empiriques collectés de « secondaires » en ce sens qu'ils n'ont pas été produits dans un objectif « premier » de recherche.

Méthodologie et opérationnalisation de l'indicateur SEP

Pour appréhender le développement professionnel perçu, au travers de l'indicateur SEP, nous devons privilégier une entrée basée sur le discours pour collecter les auto-évaluations des enseignants concernés. Néanmoins, nous avons opté pour une approche quantitative permettant de dégager les grandes tendances de l'échantillon, entendues comme des caractéristiques du développement professionnel perçu de ces nouveaux professeurs. Le choix de cette approche quantitative, que nous discuterons par la suite, a été largement impulsé par l'objet de la commande visant une population de plus de 350 individus.

L'étude s'est donc basée sur une enquête administrée en ligne à l'ensemble de la population constituée par les 6 cohortes. Le questionnaire a été élaboré à partir d'une description fine du métier de professeur de l'enseignement agricole qui s'appuyait sur une large revue de littérature consacrée au travail enseignant et sur le référentiel du professeur de l'enseignement agricole. Son principe consistait à indiquer, pour chacune des facettes du métier son Sentiment d'Efficacité Professionnelle entre : « *je maîtrise sans problème* », « *je maîtrise assez bien* », « *je rencontre quelques difficultés* », « *je rencontre beaucoup de difficultés* »⁷. Il a, par ailleurs, été testé auprès d'un groupe de 12 enseignants (6 enseignants stagiaires en formation initiale et 6 enseignants titulaires en formation continue) pour ajuster la formulation des items.

Les facettes du métier sont regroupées en trois parties principales :

- L'enseignant et ses élèves : avant la séance, pendant la séance et après la séance
- L'enseignant dans les équipes pédagogiques : travailler en équipe, enseigner à plusieurs et établir des relations et des collaborations avec les collègues
- L'enseignant dans l'établissement et ses territoires : établir des collaborations avec les acteurs de l'établissement et avec des partenaires extérieurs

L'analyse des données, à dominante descriptive, a principalement recouru à des tris à plat (pourcentages des réponses par modalités) et à des tris croisés (avec des variables couvrant les caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants).

Nous avons recueilli 144 réponses (sur 368 possibles, soit environ 40 %). La représentativité de l'échantillon a été explorée sur trois variables (sexe, année de formation et grade) et approche chaque fois les 40 %.

⁵ Cette rénovation, dans le prolongement de la mise en place des IUFM pour l'Education nationale, est inspirée des principes de la professionnalisation des enseignants (voir par exemple Tardif, 2007).

⁶ Et qui, par ailleurs, justifie la commande du Ministère.

⁷ Dans les recherches consacrées au SEP, il existe une autre manière de le mesurer. Elle se base sur la présentation d'activités accompagnée de niveaux de performances. Il est demandé aux enquêtés d'évaluer leur confiance en leur possibilité d'atteindre chacun des niveaux.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

Le développement professionnel perçu

La dimension de l'article ne nous permet pas une présentation détaillée des résultats (ils figurent dans Marcel, 2008)⁸ et nous nous bornerons à reprendre les apports principaux relatifs au développement professionnel perçu (au travers de leur sentiment d'efficacité professionnelle) des nouveaux professeurs de l'enseignement agricole. Pour en rendre compte, nous avons distingué 5 composantes en lien avec leurs degrés de maîtrise respectifs :

- Les fondations de la professionnalité : plus de 85 % de « *je maîtrise sans problème* » et « *je maîtrise assez bien* »
- Des points d'appui solides : de 80 à 85 %
- Des zones d'incertitude : de 70 à 80 %
- Des fragilités : de 65 % à 70 %
- Des difficultés : moins de 65 %

Les fondations de la professionnalité

Le nouveau professeur de l'enseignement agricole dispose de bases particulièrement solides (les contenus d'enseignement sont maîtrisés, les référentiels connus, leur sens général bien cerné) qui lui fournissent des points de repère stables pour le volet « enseignement » de l'exercice de son métier. Ces points de repère concernent aussi bien pour la phase de préparation (la préparation des séquences et l'organisation didactique des séances qui se nourrissent de pratiques documentaires bien huilées) que pour la mise en œuvre des séances (la préparation est respectée – à propos des contenus et des activités - et ajustée à la séance suivante).

Le déroulement des séances s'appuie sur des relations pédagogiques très satisfaisantes (tant individuelles qu'à destination du groupe classe) relayées par une maîtrise du discours professoral (pour les consignes ou la reformulation des explications) et adossées à une bonne utilisation du matériel pédagogique (comme le tableau ou les ressources documentaires).

Dans le domaine de l'évaluation, le nouveau professeur de l'enseignement agricole dispose de bases claires concernant aussi bien l'élaboration des évaluations sommatives, les corrections ou les restitutions en classe que sa contribution à l'élaboration des CCF⁹ ou sa participation aux conseils de classe.

Par ailleurs, il met à profit les apports d'un réseau de relations professionnelles qui maille efficacement son espace professionnel : il échange assidûment avec ses collègues (sur tous les domaines professionnels et dans l'ensemble des espaces de l'établissement), il collabore activement avec des acteurs de l'établissement qui en assurent l'organisation et le fonctionnement (la direction, la vie scolaire, les personnels administratifs et techniques) et n'a pas de difficulté particulière dans ses rapports avec les parents d'élèves, du moins lors des réunions collectives (comme la réunion de rentrée).

⁸ Certains d'entre eux sont également développés dans Marcel, Garcia et Chassagne (2008).

⁹ Contrôles Certificatifs en cours de Formation.

Jean-François Marcel

Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur de développement professionnel

Des points d'appui solides

Le nouveau professeur de l'enseignement agricole fait montre d'une certaine capacité d'adaptation aux aléas des situations, en terme de gestion des diverses formes d'imprévus mais aussi en termes de gestion de la sécurité des élèves dans les espaces scolaires « à risques ».

Il est souvent capable de mettre en œuvre des modalités d'évaluation relativement exigeantes comme l'évaluation formative, la formulation d'appréciations précises dans les livrets scolaires ou l'accueil individuel des parents d'élèves en cas de difficultés.

Il s'implique dans l'établissement d'exercice en participant à divers groupes de travail mais aussi en collaborant régulièrement avec le professeur documentaliste, l'infirmière ou le chef de l'exploitation agricole. Nous avons là des indicateurs intéressants par rapport à l'exercice de son métier : sa classe est ouverte et son fonctionnement s'enrichit par ses collaborations (en termes de documentation et en termes de lien avec le domaine agricole). Il est attentif aux élèves et il a intégré que l'infirmière (quand il y en a une dans l'établissement) pouvait lui fournir des informations précieuses à leurs propos. A la différence du CPE¹⁰ qui communique automatiquement celles qu'il juge importantes, les informations dont dispose l'infirmière relèvent d'un autre registre et nécessitent que l'enseignant fasse la démarche de la rencontrer pour les partager.

Le nouveau professeur de l'enseignement agricole déploie une certaine réflexivité en s'attachant à analyser les différents problèmes rencontrés au cours de son exercice professionnel ou l'avancée de ses enseignements mais, surtout, en analysant les difficultés de ses élèves.

Des zones d'incertitude

En ce qui concerne le domaine de la préparation, le nouveau professeur de l'enseignement agricole est moins à l'aise avec l'organisation pédagogique et l'évaluation des séances mais aussi avec la « transposition » des référentiels en programmation sur l'année scolaire.

Dans les séances conduites en espace scolaire « à risques »¹¹, il ne maîtrise que passablement la gestion du matériel et l'enseignement du respect des règles et des consignes de sécurité. D'autre part, il ne recourt pas facilement à l'utilisation de supports pédagogiques audiovisuels ou informatiques.

La participation à un travail d'équipe lui demande aussi des efforts, surtout quand il s'agit de contribuer à l'élaboration des « rubans pédagogiques »¹² que des plans d'évaluation mais également quand il s'agit de prendre part (et a fortiori d'initier) un projet qu'il soit éducatif ou pédagogique.

Son implication dans l'établissement est aussi plus réservée lorsqu'il s'agit de siéger dans des instances (comme le Conseil d'Administration) ou quand il s'agit de collaborer avec des

¹⁰ Conseiller Principal d'Education.

¹¹ Citons par exemple les laboratoires, les halls technologiques, les ateliers d'agroéquipements ou l'exploitation agricole.

¹² Il s'agit d'une planification collective du calendrier de l'année scolaire par l'équipe du diplôme concerné. Ce ruban mentionne en particulier les dates des CCF.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

acteurs de l'établissement un peu en marge des pratiques d'enseignement, comme les professeurs de TIM¹³ ou d'ESC¹⁴.

Des fragilités

Le nouveau professeur de l'enseignement agricole laisse apparaître quelques fragilités dans plusieurs secteurs relevant de la mise en œuvre des séances. Cela concerne aussi bien de questions techniques (comme l'utilisation d'outils informatiques ou, plus délicate, la gestion du temps qui a du mal à respecter ce volet de la préparation), que de la gestion des élèves (l'anticipation et la prise en charge des perturbations) ou que la dynamique et du sens des séances (effectuer des liens avec les secteurs et les gestes professionnels lors des séances en laboratoire, atelier, exploitation agricole, hall technologique, chantier, etc.).

Ces fragilités se retrouvent aussi sur une bonne part du volet collaboratif de son travail, lorsque cette collaboration met en jeu d'autres enseignants (comme pour la préparation ou la mise en œuvre de séances pluridisciplinaires), des professionnels (comme les interlocuteurs lors des visites de stage) ou des partenaires associatifs.

Des difficultés

Le nouveau professeur de l'enseignement agricole rencontre des difficultés dans deux domaines principaux qui prolongent et accentuent les fragilités du paragraphe précédent.

Il a du mal à diagnostiquer finement les difficultés de ses élèves pour pouvoir adapter ses enseignements (même s'il n'est pas très sûr de pouvoir trouver les modalités qui conviendraient), c'est aussi bien le cas lors de la phase de préparation (où il pourrait les anticiper) que lors de la conduite des séances (où il pourrait procéder à des ajustements quand elles se manifestent).

Il rencontre beaucoup de difficultés pour travailler à plusieurs, pour l'encadrement des rapports de stages, dossiers ou mémoires (qui se rapportent à un stage et concernent des professionnels) surtout s'il s'agit d'un encadrement collectif mais aussi pour l'évaluation « à plusieurs » des séances de pluridisciplinarité. Le partenariat reste problématique pour lui, qu'il implique des partenaires professionnels (qui sont pourtant incontournables pour les stages et pour l'insertion professionnelle des élèves), des partenaires institutionnels (qui sont incontournables pour les financements) ou des partenaires dans le cadre de la coopération internationale (qui constitue une des cinq missions de l'enseignement agricole).

Le rôle de la formation

Le développement professionnel est très régulièrement envisagé dans sa relation avec la formation. Nous avons eu l'occasion de nous intéresser à des modalités de formation que nous avons qualifiées de « en contrebande » de l'institution (Marcel, 2005b) mais les modalités étudiées ici sont clairement instituées. Ainsi, de manière un peu différente dans les deux cas, nous allons explorer l'appréciation des enseignants interrogés à propos de la formation initiale (une formation par alternance d'une année à l'ENFA) et de la formation continue (dont les sessions sont assez diversifiées). Cette appréciation ciblera le degré de contribution de la formation à la maîtrise de l'exercice professionnel.

¹³ Professeur de Technologies Informatiques et Multimédia (TIM).

¹⁴ Professeur de d'Education Socioculturelle (ESC).

Jean-François Marcel

Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur de développement professionnel

La formation initiale

La première approche de la formation sera « directe » à partir d'un extrait du second volet de l'enquête (que nous n'avons pas abordé ici) qui demandait aux enseignants d'évaluer l'importance de la contribution de la formation initiale à leur maîtrise du métier.

Nous nous bornerons à reprendre, dans le tableau suivant, les résultats relatifs à une question spécifique qui visait à appréhender le jugement des professeurs dans sa globalité. A la différence de l'approche plus analytique (facette du métier par facette du métier), il s'agissait, dans cette question, d'obtenir une sorte de radioscopie par grands domaines de l'auto-évaluation, par les professeurs, de l'importance de la contribution de la formation initiale à la maîtrise actuelle perçue de leur exercice professionnel.

Domaines professionnels concernés	Contribution de la formation initiale		
	Total des réponses positives	Très importante ou importante	Assez importante
Les référentiels	87,3 %	54 %	33,3 %
La démarche de projet	77,4 %	46 %	31,4 %
L'évaluation	76,1 %	41,6 %	34,5 %
L'engagement dans les territoires	75,2 %	38,7 %	36,5 %
L'organisation pédagogique	74,9 %	43,4 %	31,5 %
L'engagement dans l'établissement	72,9 %	40,8 %	32,1 %
La dimension éducative du métier	71,7 %	36,2 %	35,5 %
Les contenus enseignés	67,9 %	36,4 %	31,5 %
La collaboration avec les autres enseignants	67,9 %	32,9 %	35 %
La relation pédagogique	63,7 %	32,7 %	31 %
L'innovation, l'expérimentation	63,3 %	25,9 %	37,4 %
L'engagement dans l'équipe pédagogique	61,9 %	27,4 %	34,5 %
La collaboration avec les partenaires	48,5 %	19,4 %	29,5 %

Tableau 1 : Auto-évaluation, par les professeurs, de l'importance de la contribution de la formation initiale à la maîtrise actuelle perçue de leur exercice professionnel

Ces résultats appellent deux remarques. Tout d'abord, au-delà du fait que la contribution de la formation initiale est évaluée comme importante (les pourcentages de réponses positives sont élevés), remarquons que dans les domaines où la maîtrise est perçue comme importante, la contribution de la formation initiale est évaluée de manière assez différente (par exemple entre deux volets largement maîtrisés comme les référentiels – contribution très importante – et les contenus enseignés – contribution moins importante).

La seconde remarque, à l'inverse de la première va pointer la corrélation entre l'absence de maîtrise et la faible contribution de la formation pour ce qui concerne le « travailler ensemble » de l'enseignant, avec les différents partenaires surtout mais, à un degré moindre aussi, avec les enseignants de l'équipe pédagogique.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

La synthèse pourrait paraître banale : quand les enseignants pensent qu'ils ne maîtrisent pas une facette de leur métier ils évaluent faiblement la contribution de la formation (ce qui est assez logique puisqu'elle n'a pas « réussi » à leur permettre de la maîtriser). En revanche, quand ils la maîtrisent, ils évaluent parfois positivement la contribution de la formation (ils la maîtrisent « grâce » à la formation), parfois de manière plus mesurée. Dès lors, il convient d'envisager d'autres contributions à cette maîtrise perçue, une contribution personnelle (en lien avec le parcours antérieur, universitaire ou social) mais peut-être aussi d'autres contributions (l'auto-formation, les collègues, etc.).

La formation continue

La seconde approche de la formation sera « indirecte » et se fera au travers d'un test statistique. A ce propos, précisons que, parmi les caractéristiques socioprofessionnelles mises en regard (par des tris croisés convoquant la métrique du Chi2) avec les facettes du métier, la participation des enseignants (durant les premières années d'exercice) à une ou plusieurs sessions de formation continue (FC) s'avère la variable la plus discriminante. Les croisements statistiquement significatifs sont présentés dans le tableau suivant :

Variables statistiquement liées à la variable « formation continue »	Sens de la relation statistique (entre modalités)
La préparation des séquences	Avec une différence significative, les enseignants n'ayant pas suivi de FC disent rencontrer « quelques » ou « beaucoup de difficultés » avec cette préparation.
Lors de la préparation, l'organisation didactique des séances	Avec une différence significative, les enseignants n'ayant pas suivi de FC disent rencontrer « beaucoup de difficultés » avec cette organisation.
Le respect de la préparation au niveau des contenus enseignés	Avec une différence significative, les enseignants ayant suivi des FC disent « maîtriser sans problème » le respect de ce volet de la préparation.
La relation pédagogique au niveau du groupe classe	Avec une différence significative, les enseignants n'ayant pas suivi de FC disent rencontrer « quelques difficultés » avec cette relation
La formulation des consignes	Avec une différence significative, les enseignants n'ayant pas suivi de FC disent rencontrer « quelques » ou « beaucoup de difficultés » avec cette formulation
Les modalités d'évaluation formative	Avec une différence significative, les enseignants n'ayant pas suivi de FC disent rencontrer « quelques » ou « beaucoup de difficultés » avec cette évaluation
La prise en charge des corrections	Avec une différence significative, les enseignants ayant suivi des FC disent « maîtriser sans problème » cette prise en charge.
Analyse des problèmes rencontrés	Avec une différence significative, les enseignants n'ayant pas suivi de FC disent rencontrer « beaucoup de difficultés » avec cette analyse.

*Tableau 2 : Croisements statistiquement significatifs
entre les variables relatives à la maîtrise perçue des facettes du métier
et la variable « participation à une session de formation continue »*

Jean-François Marcel

Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur de développement professionnel

La participation à la formation continue s'avère une variable particulièrement discriminante puisqu'elle affecte dix facettes du métier avec une convergence systématique dans l'information : les enseignants qui ont suivi une FC disent maîtriser mieux ces différentes facettes du métier (et de manière significative) que les enseignants qui n'ont pas suivi de session de FC.

Ces facettes concernent aussi bien la préparation (celle des séances et la dimension didactique des séances) que le suivi des séances (avec les corrections mais surtout l'analyse des problèmes rencontrés). Elles se focalisent surtout sur la conduite des séances : le respect de la préparation (qui plus est au niveau des contenus enseignés), la relation pédagogique au niveau du groupe classe (prolongée par le discours professoral avec l'énoncé des consignes) et les modalités d'évaluation formative (qui relèvent de la différenciation pédagogique).

De plus, nous voudrions rappeler qu'à la différence de la contribution de la formation initiale (laissée à l'appréciation des répondants), celle de la formation continue a été appréhendée en dehors de leur évaluation. Elle l'a été par croisement statistique (d'où le qualificatif « d'indirecte ») à partir d'une variable que nous pourrions qualifier « d'objective » dans le sens ou la participation (ou pas) à une session de formation continue ne semble pas relever d'une quelconque appréciation. Dès lors, le fait qu'elle s'avère discriminante par rapport au développement professionnel perçu peut être considéré comme une attestation de la pertinence de l'indicateur SEP, un indicateur subjectif « influencé » par une donnée empirique « objective ».

Discussion : analyse critique de l'indicateur

Les apports

Pour analyser les apports de l'indicateur, reprenons les deux qualités de l'indicateur proposées par Lazarsfeld (1965), la validité et la pertinence.

Rappelons que cette validité s'apprécie par la capacité d'induire le concept à partir de l'indicateur. Nous pouvons défendre que l'indicateur SEP nous a bien permis de décrire le développement professionnel perçu des nouveaux professeurs. Il s'agit bien sûr du développement professionnel de l'ensemble de cette population spécifique d'enseignants à un temps précis, une sorte d'instantané au moment de l'enquête. Ce développement professionnel comporte cinq degrés de maîtrise différents d'ensembles de facettes du métier (allant de fondations de la professionnalité à des difficultés). La logique et la cohérence internes de ces ensembles de facettes attestent, à notre sens, d'une consistance certaine. Même s'il est toujours difficile d'apprécier précisément la potentialité d'inférence d'un indicateur, nous pouvons en tous les cas avancer que le SEP n'a pas débouché sur l'appréhension d'un objet « étranger » au développement professionnel.

D'autre part, la variable « formation continue » nous a permis d'apprécier une (relative en tous les cas) pertinence de l'indicateur SEP, c'est-à-dire sa capacité à opérationnaliser le développement professionnel. La relation entre le développement professionnel et la formation est régulièrement réaffirmée, au point même que certains travaux ont parfois des difficultés à distinguer les deux¹⁵. Le SEP nous a d'abord permis de repérer ce lien dans le

¹⁵ C'est notamment le cas avec « l'objet » professionnalisation pouvant être à la fois une politique dans le champ de l'éducation, un dispositif de formation ou un processus de développement.

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

cas de la formation initiale, mais en s'appuyant sur un même type d'approche, la « perception » de la contribution de cette formation à la maîtrise du métier. La formation continue nous paraît plus intéressante pour attester de la pertinence de l'indicateur. En effet, il s'agit d'une variable qui ne repose pas sur l'appréciation des répondants (elle a été recodée en deux modalités : participation ou non-participation à des sessions de formation continue) et qui s'avère discriminante par rapport au SEP (qui repose sur l'auto-évaluation de la maîtrise des facettes du métier).

Les limites

Les premières limites sont apparues avec les apports et concernent la validité et la pertinence qui gagneraient à être sinon renforcées tout au moins plus aisément et plus directement appréciables.

Pourtant deux limites nous paraissent plus importantes à pointer. La première concerne l'approche analytique du SEP, facette par facette. Le regroupement de facettes (autour de dimensions du métier) aurait permis de dépasser cette dérive mais l'équilibre est difficile à trouver entre un excès de décomposition et un excès de global, tout autant préjudiciables. Par ailleurs, au-delà du trop grand émiettement qui en résulte, apparaît un problème de nivellement. Ainsi, toutes les facettes sont ici considérées *a priori* comme d'égale importance. Or, nous pouvons penser que la maîtrise perçue d'une facette du métier n'est pas indépendante de l'importance qu'on lui accorde pour exercer son métier. Il sera nécessaire d'étudier dans une prochaine recherche les liens entre le SEP relatif à une tâche professionnelle et les enjeux que le répondant affecte à cette même tâche.

La seconde limite porte sur le caractère ponctuel de la connaissance produite. L'intérêt d'un processus est d'en connaître ces évolutions et ces changements. Une approche longitudinale aurait été plus pertinente. Nous avons pensé pouvoir distinguer des phases en fonction des 5 années d'ancienneté mais cela ne s'est pas avéré techniquement possible en raison des déséquilibres conjugués des effectifs par année (allant de quelques dizaines à plusieurs centaines) et des taux de réponses. Pourtant au-delà de la faisabilité (par ailleurs relative aux échéances de la commande) se posent deux problèmes relatifs au « quand » et au « comment ». La dynamique du processus de développement aurait pu être appréhendée par prise d'information réitérée mais nous voyons assez mal le critère qui nous permettrait de fixer la périodicité de ces collectes. D'autant que la question du comment n'est pas indépendante. L'utilisation répétée du même questionnaire (permettant de repérer les dynamiques à partir des stabilités et des changements) comporte un double risque : un biais d'accoutumance (répondre comme la dernière fois) mais surtout un risque de lassitude et une mortalité amplifiée de l'échantillon.

Les perspectives

Au-delà des perspectives déjà esquissées et visant à améliorer ce dispositif, nous voudrions envisager deux perspectives liées d'ailleurs entre elles.

La première est, en retrouvant Lazarsfeld, de franchir l'étape allant de l'indicateur (ici isolé) à l'indice entendu comme un faisceau d'indicateurs. Le développement professionnel des enseignants sera d'autant mieux appréhendé qu'il le sera par des approches différentes. En revanche, au-delà de l'intérêt de leur complémentarité se pose la question de leur compatibilité. En effet, en ce qui concerne les indices, la compatibilité entre indicateurs est

Jean-François Marcel

Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur de développement professionnel

totale et incontournable et se trouve garantie par le cadre théorique dont ils constituent chacun une opérationnalisation différente. En fait les indicateurs constituant un indice ont à préserver une tension entre leur compatibilité (insistant sur leur proximité) qui est première et leur complémentarité (insistant sur leurs différences) qui est nécessaire pour mieux servir leur concept fondateur. Il semblerait que cette tension requise constitue une distinction forte avec la perspective d'un éclairage pluriel de l'objet que défendent les Sciences de l'éducation françaises et qui ne peut relever que d'un autre registre, du niveau des concepts et certainement pas des indices.

Cela nous permet d'aborder rapidement la seconde perspective. Nous ne reprendrons pas les limites conséquentes aux choix méthodologiques du questionnaire et de l'approche quantitative que nous avons rapidement évoquées. En revanche, nous soulignerons l'intérêt d'une approche qualitative du développement professionnel à partir d'un petit échantillon, avec une étude de type ethnographique, s'inscrivant dans la durée et privilégiant les entretiens et les observations. Là encore la question qui se posera est celle de la tension entre la complémentarité de ces deux recherches (au service d'une meilleure connaissance du développement professionnel) et leur compatibilité au sein d'un même cadre théorique (compatibilité qui contribuerait alors à le structurer et à le renforcer).

Conclusion

Cet article a proposé un indicateur pour étudier le développement professionnel des enseignants. Le sentiment d'efficacité professionnelle est convoqué dans une perspective heuristique qui vise à connaître ce développement, c'est-à-dire ni à le provoquer ni à la favoriser directement. Il s'ancre dans une l'approche théorique du développement professionnel perçu et, à ce titre, défend l'importance de la confiance de l'individu en sa réussite pour à la fois l'engagement dans l'action mais aussi sa réalisation et sa performance.

Cet indicateur a été opérationnalisé pour accéder à l'empirie et conduire une enquête auprès des nouveaux professeurs de l'enseignement agricole en privilégiant l'auto-évaluation de leur maîtrise des différentes facettes du métier. Il a permis de mettre au jour un instantané du développement professionnel de cette population qui s'est avéré en relation avec les formations suivies, tant initiale que continue.

Les résultats de cette enquête ont également été utilisés pour analyser de manière critique l'indicateur SEP. Même s'il possède (partiellement tout au moins) les qualités requises pour un indicateur (à savoir la pertinence et la validité) plusieurs limites sont apparues parmi lesquelles un trop grand émiettement et un déficit de hiérarchisation parmi les facettes du métier ainsi que l'absence d'une approche longitudinale du développement.

Parmi les perspectives qu'il a permis d'ouvrir, nous retiendrons d'abord la nécessité de diversifier les indicateurs au sein de ce que Lazarsfeld appelle un indice. Nous avons vu que l'indice était caractérisé par une tension entre complémentarité et compatibilité des indicateurs au sein d'un même cadre théorique.

La seconde perspective défendait l'intérêt de pallier les limites d'une approche quantitative du développement par une approche qualitative. Nous avons d'ailleurs mis en place (depuis deux ans) un dispositif de recherche auprès d'une cohorte de 8 professeurs-stagiaires que nous avons suivis durant leur année de formation initiale et que nous avons continué à suivre dans le lycée de leur première affectation. Bien sûr, ce travail apparaît aisément complémentaire de celui présenté ici mais la question réside là encore dans sa

**Le développement professionnel :
quels indicateurs ?**

compatibilité. S'agit-il de deux recherches consacrées au développement professionnel des professeurs de l'enseignement agricole ou peut-on les envisager comme deux volets d'un même projet ? Cette interrogation renvoie à des questions méthodologiques elles-mêmes indissociables de questions théoriques. Nous ne les traiterons pas ici car nous nous éloignerions de notre propos mais nous signalerons, pour terminer, un paramètre non négligeable. Il s'agit de l'agenda du chercheur, un agenda dans lequel se télescopent des recherches prévues et des opportunités qui surgissent (comme la commande ministérielle). Est-il préférable de verrouiller ses travaux à partir d'un cadre intangible ou de saisir des possibilités qui sont offertes en faisant le pari qu'au delà des difficultés d'articulation, elles permettront tout de même d'avancer ?

La tension entre complémentarité et compatibilité, qui caractérise le regroupement des indicateurs au sein de l'indice se retrouve (de façon quasi similaire) au niveau des choix du chercheur pour initier ses recherches, en se compliquant alors de deux tensions supplémentaires : la première, d'ordre stratégique, est une tension entre donner la priorité à la connaissance « plurielle » de l'objet (ici le développement professionnel) et donner la priorité au renforcement et à l'affinement de son cadre théorique ; la seconde, d'ordre temporel, est une tension entre le primat de la planification (la prévision et le long terme) et celui de l'exploitation des opportunités (l'imprévisible et l'immédiat). Ces tensions renvoient, inmanquablement au rapport du chercheur à son métier de chercheur et nous pourrions même avancer que le choix d'un indicateur, au-delà de tout ce que nous avons pu écrire à son propos, « donne (aussi) à voir » du « rapport au métier » du chercheur qui l'a choisi.

Bibliographie

- Ardoino, J. & Berger, G. (1989) *D'une évaluation en miettes à l'évaluation en actes*, Paris : ANDSHA - Matrice.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. & Demailly, L. (1994). Recherche et développement professionnel, *Recherche et formation*, 17.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck
- Clot, Y. et al. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Education Permanente*, 146/2001-1, 17-25.
- Day, C. (2004). Evaluer la formation continue des enseignants dans le contexte d'une école en changement en vue de favoriser le développement professionnel des acteurs et d'améliorer leur efficacité ? In L. Paquay (Ed.). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan, 87-119.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Galand, B. & Vandeley, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation. Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 29.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Lazarsfeld, P. (1965). Des concepts aux indices empiriques. In R. Boudon & P. Lazarsfeld, (Ed.), *Le vocabulaire des sciences sociales. Concepts et indices*, Paris : Mouton, 27-36.

Jean-François Marcel

Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur de développement professionnel

Marcel, J.-F., (2005a). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Note de Synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches. [<http://jf.marcel.free.fr/>]

Marcel, J.-F. (2005b) Les collègues formateurs dans le métier d'enseignant, *Education Permanente*, 164, 119-130.

Marcel, J.-F. (2008). *Les « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole. La « professionnalisation perçue » des six dernières promotions recrutées par concours externe*. Rapport d'étude commanditée par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche à l'Ecole nationale de formation agronomique de Toulouse.

Marcel, J.-F., Garcia, A. & Chassagne, J.-M. (2009). L'auto-efficacité, un indicateur du développement professionnel des enseignants. Le cas des professeurs débutants de l'enseignement agricole, *Actes du 21^e colloque de l'ADMEE-Europe*.

Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In J.-F. Marcel, et al. (Ed.). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, 171-180.