



Sentiment d'efficacité personnelle et attente de résultat : perspectives pour le conseil en orientation

Self-efficacy and outcome expectation: Reflections on career counselling

Pierre-Henri François



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/2333>

DOI : [10.4000/osp.2333](https://doi.org/10.4000/osp.2333)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2009

Pagination : 475-498

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Pierre-Henri François, « Sentiment d'efficacité personnelle et attente de résultat : perspectives pour le conseil en orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 38/4 | 2009, mis en ligne le 15 décembre 2012, consulté le 07 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2333> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.2333>

Ce document a été généré automatiquement le 7 février 2023.

Tous droits réservés

Sentiment d'efficacité personnelle et attente de résultat : perspectives pour le conseil en orientation

Self-efficacy and outcome expectation: Reflections on career counselling

Pierre-Henri François

Introduction

- 1 Le point de départ de ce travail réside dans les critiques de plusieurs auteurs à l'égard de la psychologie nord-américaine du soi et des processus d'autorégulation. Bandura lui-même (2003, p.54) cite, comme exemple de ces prises de position désapprouvées, Seligman (1990) qui parle de «soi californien» pour désigner la centration excessive sur le contrôle personnel. Markus et Kitayama (2003) signalent l'ancrage culturel et sociologique des théories motivationnelles.
- 2 Si Bandura affirme «l'universalité culturelle de la fonctionnalité des croyances d'efficacité», c'est-à-dire que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) favorise les réalisations dans toutes les cultures (Bandura, 2003, p.55), sa théorie intègre bien les influences sociales et culturelles pour rendre compte de la façon dont les processus d'autorégulation opèrent. La façon dont les croyances d'efficacité sont développées et converties en actes, les buts auxquels elles sont vouées varient selon les cultures (Bandura, 2002, p.273). Suite à une recherche conduite en Italie, en Hongrie et en Pologne auprès de collégiens (Pastorelli *et al.*, 2001), Bandura (2002, p.280) note que si la structure des croyances d'efficacité personnelle est la même dans les trois pays, il existe toutefois des différences en lien avec les milieux culturels. Dans tous les pays de l'étude, les enfants estiment à un niveau comparable leur maîtrise des matières académiques, mais les enfants des pays où le système éducatif est autoritaire ont une confiance moindre dans leur capacité à prendre en main leur propre apprentissage.

- 3 Pour les études scientifiques et les pratiques des psychologues en France, le débat sur le relativisme culturel pose la question de la validité de la théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura quand on l'applique à des populations françaises. Nous aborderons cette question sous deux angles: celui du SEP et celui d'une autre composante majeure de la TSC, l'attente de résultat (AR). Pour le SEP, nous nous demanderons s'il est un aussi bon prédicteur de la performance dans des échantillons français que ce qui est annoncé dans la littérature internationale. Pour l'AR, nous ferons des propositions de conceptualisation et d'opérationnalisation puis tâcherons d'établir empiriquement son lien avec la performance. Ces questions de portée générale seront traitées à partir de quatre études. Les études 1 et 2 font état des liens entre SEP académique et performance auprès de deux populations d'étudiants français dans des contextes éducatifs différents. Les études 3 et 4 examinent l'AR en tant que prédicteur de la performance dans le domaine académique et dans celui de la recherche d'emploi. La transposition à des problématiques d'orientation s'opérera par un examen critique de la littérature spécialisée et une réflexion sur les pratiques. Commençons par un bref rappel sur les deux concepts principaux dont il sera question: SEP et attente de résultat.
- 4 On peut définir le SEP comme les croyances d'un individu sur ses capacités à mettre en œuvre les comportements qu'il pense utiles pour atteindre des résultats visés. Le SEP renvoie «aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus» (Bandura, 1986, p.391), mais aussi aux croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie (Wood & Bandura, 1989). Ces croyances constituent le mécanisme le plus central et le plus général de la gestion de soi ou «agentivité» (*personal agency*). En particulier, le SEP influe sur les performances, sur le choix des activités et de leurs environnements, sur la dépense d'efforts et leur persistance, sur les types de pensées (positives vs négatives), et sur les réactions émotionnelles face aux obstacles. Les sources des SEP sont clairement établies par Bandura (2003, p.124): l'expérience réussie, le modelage, la persuasion, l'expérience d'états physiologiques satisfaisants.
- 5 L'attente de résultat est pour Bandura (2003) une autre composante importante des processus motivationnels. Elle correspond aux croyances d'un individu que certains comportements peuvent lui permettre d'atteindre des résultats visés. Pour expliquer la différence entre SEP et attente de résultat, Bandura précise que «L'auto-efficacité perçue [ou sentiment d'efficacité: SEP] est un jugement porté par l'individu sur ses capacités à organiser et réaliser certains types de performances alors que l'attente de résultat est un jugement sur les conséquences probables de ces performances» (1997, p. 21). Dans le schéma qu'il propose pour situer SEP et AR (p.22), Bandura indique que le SEP concerne le lien entre la personne et ses comportements alors que l'AR concerne le lien entre ces comportements et leurs résultats. L'AR, dans la TSC (*Ibid.*), se divise en trois grandes catégories: résultats matériels (par exemple, rémunération), résultats sociaux (reconnaissance, prestige...) et résultats auto-évaluatifs (satisfaction, fierté...). Bien entendu les résultats peuvent aussi être négatifs (pénalités, désapprobation, dévalorisation de soi...) et l'individu peut alors avoir la motivation de les éviter ou de les contrôler. Pour Bandura, les attentes de résultat se constituent à partir des expériences vécues par le sujet et aussi par modelage. Par la réflexion sur ses propres actions ou sur celles d'une personne observée (modèle), le sujet infère des croyances

sur les comportements efficaces qui peuvent mener à certains résultats attendus. Ces règles de fonctionnement inférées pourront ensuite être appliquées dans l'autoguidage des activités.

- 6 S'il est clair que la TSC fait bien la différence entre comportement, performance et conséquence de la performance, il arrive que la différence entre conséquences des comportements et conséquences des performances s'estompe dans les formulations. Commençons par des citations qui étayaient cette remarque, nous examinerons ensuite son importance théorique et ses conséquences pratiques. Dans la définition du SEP rappelée ci-dessus (Bandura, 1986, p.391), on voit que, pour Bandura, le SEP porte sur les actions (comportements), ces actions permettant d'atteindre certaines performances. Quelques lignes plus loin, il nous dit que «l'auto-efficacité perçue (le SEP) est un jugement sur les capacités personnelles à accomplir un certain niveau de performance» (*Ibid.*). En 1997, le SEP porte sur les performances (Bandura, 1997, p.21) puis, dans le schéma cité plus haut (p.22), sur les comportements. Il s'agit d'un raccourci et non d'une contradiction, ce qui apparaît bien quand, pour expliquer la différence entre performance et résultat, Bandura prend l'exemple de l'athlète qui fait du saut en hauteur (1986, p.391): «la croyance qu'il peut accomplir un saut de 1,90m est un jugement d'efficacité; l'anticipation d'une reconnaissance sociale, les applaudissements, les trophées et la satisfaction personnelle constituent des attentes de résultat». Mais, dans cet exemple, s'il pointe la nécessité de distinguer performance et résultat, Bandura traite ensemble comportement et performance: le saut de 1,90m est à la fois comportement (action) et performance.
- 7 Une part de ce traitement pourrait avoir une source linguistique. En langue anglaise, en effet, le verbe *perform* (qui n'existe pas en Français classique) peut avoir comme complément d'objet le substantif «comportement» comme il apparaît dans cette définition de l'AR donnée par (Lent, Brown & Hackett, 2002, p.262): «Outcome expectations are personal beliefs about the consequences or outcomes of performing particular behaviors» («Les attentes de résultat sont des croyances personnelles à propos des conséquences ou résultats de la réalisation [performing] de certains comportements »). Ici, l'AR pourrait donc concerner la conséquence du comportement ou de la performance. C'est la thèse que nous présentons un peu plus loin en soulignant qu'il importe de différencier ces deux types de conséquences. On l'a vu, Bandura situe l'AR comme conséquence des performances (1997, p. 21), puis comme conséquence des comportements (p. 22).
- 8 On constate donc que, selon les formulations, il y a parfois interchangeabilité des comportements et des performances quand il est question de leurs conséquences. Il semble qu'il s'agit ici d'une économie de langage – les auteurs jugeant inutile de systématiquement rappeler que les performances sont les conséquences des comportements – qui ne doit pas nous détourner de l'opportunité d'une analyse plus fine des processus d'autorégulation des conduites.
- 9 Nos travaux sur les représentations sociales des compétences (François & Aïssani, 2002; François, 2004b, François & Baudry, 2006a) nous ont conduit à nous intéresser à l'AR et à considérer qu'il pouvait être heuristique et opérationnel de différencier conséquences des comportements et conséquences des performances. Nous avons proposé (François, 2003) de retenir la distinction que Vroom (1964) fait entre résultats de premier niveau (performance) et résultats de second niveau (conséquences de la performance). L'AR pourrait concerner chacun des deux types de résultats. Pour le

premier niveau, elle correspond aux croyances que certains comportements (ou catégories de comportements comme les compétences) mènent à des performances données, ce serait une composante de l'expectation de Vroom. Pour le second niveau, il s'agit des croyances que la performance a des conséquences (positivement ou négativement plus ou moins valorisées) pour l'individu (instrumentalité de Vroom).

- 10 Nos travaux ont porté plus particulièrement sur l'AR de premier niveau que nous avons appelée représentation de l'efficacité des moyens (REM) dans nos publications antérieures et que nous nommerons ici AR1 dans la perspective d'une meilleure homogénéité terminologique. Nous avons défini cette AR1 comme «l'identification et l'évaluation des moyens qui mènent à une performance» (François, 2003, p.32). Le fait d'identifier des moyens efficaces permettant d'atteindre une performance augmenterait la motivation à mettre en œuvre les comportements correspondants. La figure 1 présente l'articulation des composantes dont il vient d'être question. Par rapport au schéma de Bandura (1997, p.22), nous ajoutons les deux catégories performance et AR1.

Figure 1

Image1

Croyances d'efficacité personnelle et attentes de résultats
Self-efficacy beliefs and outcome expectations

- 11 Ces propositions de conceptualisation ont donné lieu à plusieurs opérationnalisations dans les études qui suivent. Elles seront reprises dans la revue critique de la littérature et dans la discussion sur les pratiques d'orientation.

Le SEP académique est-il un aussi bon prédicteur de la performance dans nos échantillons que ce qui est annoncé dans la littérature internationale?

- 12 La validité prédictive du SEP sur les performances présentée dans la littérature internationale est de l'ordre de .40 (Sadri & Robertson, 1993), tous domaines confondus. La méta-analyse de Multon, Brown et Lent (1991) indique que le SEP explique environ 14% de la variance des performances académiques des élèves et étudiants. Depuis plusieurs années nous avons entrepris, sans succès, de reproduire ces résultats nord-américains avec des populations françaises. C'est le cas de plusieurs travaux (non publiés) menés auprès d'étudiants universitaires en sciences humaines. Les corrélations entre les croyances de ces étudiants à l'égard de leurs capacités à mener à bien leurs études (SEP académique) et les notes obtenues aux examens avoisinent les .20, ce qui est loin du niveau des corrélations généralement décrites dans la littérature.
- 13 Pour opérationnaliser le SEP, Bandura réalise une véritable analyse des activités en recueillant des informations auprès de toutes les sources d'information pertinentes (par exemple, dans le cas d'activités scolaires, les élèves mais aussi les enseignants) et construit ses échelles avec des indicateurs issus de ces différentes sources. Pour élaborer les échelles de SEP académique dans nos premières études, nous avons utilisé une méthodologie basée exclusivement sur les représentations des étudiants recueillies à l'occasion d'entretiens de pré-enquête. Lors de ces entretiens, il était notamment

demandé quelles difficultés étaient rencontrées dans les études et les principales difficultés mentionnées ont été reprises sous forme d'items. En procédant de la sorte on n'évalue que les aspects du SEP déjà présents dans l'univers mental du sujet alors que Bandura n'hésite pas à confronter directement le sujet à des tâches qu'il aura à réaliser, même si celui-ci n'a pas d'idée préalable de la tâche, en lui demandant dans quelle mesure il se sent capable de mener à bien cette tâche. Les indicateurs sélectionnés doivent refléter les différentes facettes des activités pour lesquelles on veut mesurer le SEP. Ainsi, les formes de questionnement utilisées pour mesurer le SEP n'étant pas strictement celles préconisées par Bandura, nous hésitions à attribuer nos résultats décevants à un problème d'opérationnalisation ou à une spécificité de la population. Des résultats récents de deux études réalisées auprès d'étudiants incitent à opter pour une interprétation en termes de contexte.

- 14 Dans l'étude 1 présentée ci-dessous, c'est la première opérationnalisation du SEP académique qui est utilisée: une pré-enquête a permis d'identifier des formulations exprimant le SEP à l'égard des études, des questionnaires de type Likert reprenant ces formulations ont été testés et ont permis de sélectionner 11 énoncés constituant une échelle aux caractéristiques psychométriques trouvées satisfaisantes dans plusieurs études (voir questionnaire 1 en Annexe A). On notera que certains items, bien que satisfaisant aux critères statistiques, ne correspondent pas rigoureusement aux définitions du SEP. Ainsi, par exemple, l'item i «Je vais chaque semaine à la bibliothèque universitaire» relève de la description comportementale, pas nécessairement de l'évaluation de ses capacités à réaliser ce comportement. Un étudiant pourrait en effet déclarer ne pas adopter ce comportement mais s'en estimer capable. Ces considérations nous ont incité à travailler à une autre opérationnalisation.
- 15 Dans la seconde étude ci-dessous, à l'opérationnalisation que nous utilisions jusqu'alors nous avons adjoint une nouvelle opérationnalisation basée sur la distinction entre résultats de niveaux 1 et 2. Une pré-enquête nous a permis de lister les moyens de réussir ses études fréquemment identifiés par les étudiants. Après plusieurs sélections d'énoncés, nous proposons aux répondants d'indiquer dans quelle mesure ils pensent que tel comportement (moyen) est efficace pour réussir ses études (par exemple: révisions, limiter les sorties) [voir la présentation du questionnaire 2 en Annexe B] et ensuite d'indiquer dans quelle mesure ils se sentent capables de mettre en œuvre ce comportement. La première réponse sert à mesurer l'AR1, la seconde est une opérationnalisation du SEP académique. Cette nouvelle opérationnalisation, comme celle du questionnaire 1, est basée exclusivement sur les représentations des étudiants, en revanche elle porte précisément sur l'auto-évaluation de ses capacités à mettre en œuvre des comportements.

1^{re} étude: liens significatifs entre SEP académique et performance dans une école de commerce

- 16 On fait passer le questionnaire 1 à des étudiants d'une école supérieure de commerce (N = 73). L'analyse d'items permet de conserver 8 des 11 items initiaux mesurant le SEP académique ($\alpha = .67$). On trouve que le SEP académique est corrélé à .49 ($p < .001$) avec les notes obtenues aux examens du premier semestre. Le SEP académique est mesuré avant les examens (trois ou quatre semaines selon les groupes), ce qui confère bien à la corrélation une valeur prédictive. Ce résultat a depuis été répliqué avec la

promotion suivante. Avec ce dernier échantillon ($N = 168$), 3 items des 8 retenus précédemment pour mesurer le SEP académique n'atteignent pas le seuil de .30 requis dans la corrélation item score et sont donc rejetés. L'échelle de SEP académique compte donc 5 items avec un alpha de .63. La corrélation trouvée entre SEP académique et note moyenne du premier semestre est de .33 ($p < .001$). La comparaison de ces corrélations trouvées dans les deux échantillons (.49 et .33) indique une différence non significative au seuil de .05.

2^e étude: liens significatifs entre SEP académique et performance chez des étudiants en psychologie

- 17 Parallèlement, une étude avec les deux opérationnalisations du SEP académique décrites plus haut (questionnaires 1 et 2) a été menée auprès de 104 étudiants en 3^e année de licence de psychologie. On trouve une corrélation de .28 ($p < .01$) entre SEP académique 1^{re} opérationnalisation (7 items, alpha = .78, voir analyse d'items en Annexe C) et les notes moyennes du semestre, mais pour l'unité d'enseignement (UE) «Parcours» qui correspond à un choix de l'étudiant en fonction de la spécialité visée, on obtient .35 ($p < .001$) et même .38 ($p < .001$) avec la 2^e opérationnalisation du SEP académique (11 items, alpha = .81, voir analyse d'items en Annexe C). Ce dernier résultat est donc proche de ceux obtenus avec l'école de commerce de l'étude 1 et de ceux rapportés dans la littérature.
- 18 La comparaison des corrélations entre SEP académique et notes obtenues dans l'UE «Parcours» et dans les autres UE du semestre est intéressante. Pour la première opérationnalisation du SEP académique, dans l'UE disciplinaire qui comporte un ensemble d'enseignements obligatoires (psychologie du développement, psychologie sociale, statistiques et méthodes d'évaluation), la corrélation SEP académique/note est de .08 (ns). La différence avec la corrélation de l'UE «Parcours» est significative ($p < .05$, test unilatéral). Dans l'UE «Outil» (informatique bureautique), la corrélation est de .13 ($p < .10$). La différence avec la corrélation de l'UE «Parcours» est significative ($p < .05$, test unilatéral). Pour la seconde opérationnalisation du SEP académique, dans l'UE «Disciplinaire», la corrélation SEP académique/note est de .11 (ns). La différence avec la corrélation de l'UE «Parcours» est significative ($p < .05$, test unilatéral). Dans l'UE «Outil», la corrélation est de .12 (ns). La différence avec la corrélation de l'UE «Parcours» est significative ($p < .05$, test unilatéral).
- 19 Ces variations de corrélations entre SEP académique et notes obtenues dans différentes UE se prêtent à une interprétation en termes de contexte pédagogique. On pourrait y voir l'effet d'éléments motivationnels mais aussi de modes d'évaluation de la performance différents. Dans l'UE «Parcours», contrairement aux deux autres, les étudiants travaillent une spécialité de la psychologie qu'ils ont choisie et qui, souvent, correspond à l'orientation professionnelle qu'ils envisagent. Dans l'UE «Disciplinaire», les enseignements renvoient à des contenus variés dont la cohérence d'ensemble n'est pas évidente pour tous et la pratique du tirage au sort pour certains sujets d'examen est perçue négativement par les étudiants. Dans l'UE «Outil» (obligatoire aussi), l'évaluation porte sur un dossier et est beaucoup moins discriminante que les épreuves de psychologie. La moyenne générale résulte de l'agrégation des notes de différentes UE à l'organisation pédagogique et au mode d'évaluation très différent.

- 20 Les résultats de ces deux premières études vont donc dans le sens d'une confirmation de la prédictivité du SEP auprès de populations françaises. Ils suggèrent aussi qu'il serait pertinent de tenir compte d'éléments contextuels (type d'UE, d'évaluation). Avec les étudiants de psychologie, l'augmentation de la corrélation par rapport à des études antérieures que nous avons réalisées pourrait s'expliquer par la réorganisation des enseignements survenue avant l'étude 2.

Attente de résultat de premier niveau et performance

- 21 Dans cette partie, consacrée à l'AR, il va être question essentiellement de la littérature consacrée au conseil en orientation professionnelle dans l'optique de la TSC de Bandura et notamment de ses développements récents sous l'appellation de théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP, Lent, Brown & Hackett, 1994; 2002). Les données que nous commenterons relèvent, comme les précédentes, du domaine éducatif mais aussi, pour l'étude 4, du champ de l'insertion professionnelle.
- 22 La TSCOSP (Lent, 2008) est directement inspirée des travaux de Bandura et porte sur les processus de choix des études et d'une profession. Elle a ses origines dans les travaux de Krumboltz (1979) sur l'apprentissage social appliqué au choix de carrière, et pour l'application des aspects plus récents de la TSC, c'est-à-dire l'auto-efficacité, dans les travaux de Hackett et Betz (1981). Elle puise aussi dans différentes théories du champ de la psychologie de l'orientation professionnelle. Les processus relatifs à l'auto-efficacité ont donné lieu aux formalisations les plus poussées de la TSCOSP. Ainsi Lent *et al.* (1994) ont-ils proposé trois modèles (modèle des intérêts, modèle des choix, modèle de la performance) précisant comment les processus d'auto-efficacité interviennent dans les décisions et le déroulement de carrière. Pour ces auteurs, les individus développent des intérêts pour une profession dans la mesure où leurs aptitudes et expériences passées leur permettent d'envisager qu'ils arriveront à atteindre cette profession et à l'exercer avec succès (SEP) et qu'ils croient qu'exercer cette profession leur procurera des satisfactions recherchées (AR). Les individus effectuent des choix de carrière professionnelle en fonction des intérêts qu'ils ont ainsi développés mais aussi en tenant compte d'éléments de contexte. Ainsi la perception d'un manque de soutien social (par exemple si la famille n'approuve pas les choix) ou d'obstacles (obstacles à l'atteinte ou à l'exercice de la profession: difficultés financières, discrimination...) peut-elle détourner la personne d'une profession qui l'intéresse. Dans la TSCOSP, les performances académiques et professionnelles sont déterminées pour une part importante par le SEP, l'AR et les buts de performance que se fixe la personne. Comme dans la TSC, l'accent est mis sur le rôle du SEP dans la régulation des conduites et le conseiller d'orientation professionnelle veille particulièrement à aider le bénéficiaire à développer des croyances adéquates à l'égard de ses propres capacités, c'est-à-dire ni sous-estimées, ni exagérées.
- 23 La plupart des études révèlent un rôle prépondérant direct ou indirect du SEP dans la détermination des actions (voir par exemple Lent *et al.*, 2005). Il est vrai que l'attention des chercheurs est souvent focalisée sur le SEP et moins sur d'autres variables de la TSC comme l'AR et les objectifs; c'est ce que font remarquer Lent *et al.* (2003, p.458) à propos des recherches dans le domaine de l'orientation vers les disciplines et carrières scientifiques, technologiques, d'ingénierie et mathématiques. On trouve chez Lent, Brown et Hackett (2000) le souci d'approfondir les connaissances sur l'AR, par exemple

en précisant son lien avec les obstacles et le soutien social du choix de carrière ou en distinguant les composantes distales (attentes à long terme) et proximales (attentes à court et moyen termes) de l'AR. Il n'est pas exclu qu'une certaine hétérogénéité des conceptions ou un relatif flou théorique n'incitent à minimiser la détermination des conduites par l'AR. Dans la littérature sur les choix de carrière professionnelle, c'est généralement l'AR de second niveau (instrumentalité de Vroom) qui est opérationnalisée. Par exemple, Lent *et al.* (2005, p.87), pour mesurer les attentes à l'égard de l'obtention d'un diplôme d'ingénieur, ont recours à des items comme «avoir un salaire attractif, faire un travail que je trouve satisfaisant». Dans nos travaux c'est l'AR de premier niveau que nous opérationnalisons (AR1). Vieira et Coimbra (2008) ont aussi une opérationnalisation d'AR de premier niveau puisqu'ils demandent à leurs répondants d'indiquer dans quelle mesure ils pensent que des activités peuvent aider à trouver un emploi.

- 24 Nous rapportons ci-dessous l'essentiel d'études récentes dans lesquelles nous avons trouvé un lien entre l'AR (sous forme d'AR1) avec le niveau de performance.

3^e étude: où l'AR est significativement liée à la performance

- 25 94 étudiants de 3^e année de psychologie ont répondu à un questionnaire comportant la seconde opérationnalisation du SEP académique et celle de l'AR1. La variable dépendante est la note moyenne à la première session d'examen du semestre. Cette étude est antérieure à l'étude 2 décrite plus haut et l'intérêt de différencier les notes par unité d'enseignement n'était pas encore apparu. Elle fait partie des études évoquées plus haut, antérieures aux études 1 et 2, pour lesquelles nous ne sommes pas parvenu à trouver une corrélation entre SEP académique et performance du niveau moyen annoncé dans la littérature. Ici le SEP académique (questionnaire 2, 16items, $\alpha = .84$) a une corrélation de .20 (ns, $p = 0,59$) avec la note. On effectue, sur les items d'AR1, une analyse en facteur principal. Les facteurs sont extraits par la méthode des moindres carrés car le fait de demander aux répondants de limiter certaines réponses (voir consigne en Annexe B) rapproche des situations où cette méthode est la mieux adaptée (échelles ordinales et distribution non gaussienne). Les rotations essayées ne clarifient pas la structure factorielle, nous retenons donc la solution sans rotation, maximum de 3 facteurs demandé en suivant le critère de Kaiser (voir Annexe D). Le premier axe de cette analyse explique 8,6% de la variance et oppose sur le pôle négatif des items évoquant diverses stratégies spécifiques (savoir se motiver, prise de note complète, construire un projet professionnel) à une stratégie basée sur le travail personnel intense et régulier (lectures en complément des cours, travail régulier, travailler beaucoup, fréquentation de la bibliothèque universitaire) sur le pôle positif. Le second axe explique 5,6% de la variance et oppose des items évoquant diverses stratégies spécifiques (savoir se motiver, prise de note complète, construire un projet professionnel) à des démarches sollicitant l'interaction avec autrui (avoir des contacts avec les autres étudiants, travailler en groupe). Le troisième axe explique 5% de la variance et oppose une prise en compte de limites (limiter les sorties, choix des modules en fonction de ses capacités) sur le pôle négatif à un travail méthodique sur le pôle positif (révisions, travail régulier, travailler les cours de façon méthodique).
- 26 Les axes 1 et 2 ne sont pas corrélés significativement avec les résultats du premier semestre. On trouve une corrélation de .27 ($p < .05$) entre cette même note moyenne et

l'axe 3. Les étudiants qui désignent le travail méthodique comme un moyen de réussir ses études auraient donc une meilleure performance académique.

- 27 Dans une étude similaire menée une autre année avec le même matériel et auprès de la même population (3^e année de psychologie, N = 104), nous trouvons aussi un lien significatif ($r = .24, p < .05$) entre AR1 et performance académique. Dans les deux cas, l'accent mis sur certains aspects du travail personnel (travail méthodique, savoir se réguler) dans son opposition à d'autres stratégies (il s'agit d'axes factoriels) est significativement lié à la performance académique. Il faudra résoudre les difficultés psychométriques. Le faible pourcentage de variance expliqué par les axes, l'instabilité factorielle, la faiblesse des indicateurs de consistance interne sont-ils à mettre au compte de la complexité de la consigne pour mesurer AR1 (voir Annexe B)? Peut-être aussi les représentations de ces étudiants quant aux moyens de réussir leurs études ne sont-elles pas très assurées ni structurées. Mais le lien avec la performance incite à poursuivre les recherches avec l'opérationnalisation sous forme d'AR1.

4^e étude: où l'AR est liée à la performance et au renforcement social

- 28 L'étude résumée ci-dessous, même si les répondants sont des étudiants, se situe davantage dans le champ de l'insertion professionnelle que dans celui de l'éducation. Nous avons voulu savoir si le SEP et l'AR1 en matière de démarches d'insertion peuvent être mis en rapport avec des variations comportementales, elles-mêmes liées à un renforcement social (pour plus de détails se reporter à Baudry & François, 2006; François, 2006; François & Baudry, 2006a et b). Nous avons choisi de nous intéresser au SEP et à l'AR1 de rédacteurs (des étudiants, voir plus loin) de lettres de motivation pour un emploi. Dans un premier temps, il s'est agi de constater si les contenus des lettres variaient en fonction de l'AR1 et du SEP des rédacteurs. Dans un second temps, nous avons voulu savoir si les lettres étaient plus ou moins favorablement évaluées en fonction de ces variables.
- 29 Nous avons utilisé le paradigme d'auto-présentation (Jellison et Green, 1981) pour opérationnaliser l'AR1. Ce paradigme sert habituellement à mesurer la connaissance de normes sociales grâce au calcul de la différence entre les réponses émises pour se faire bien voir et celles émises pour se faire mal voir. On a donc présenté aux répondants des arguments de motivation intrinsèque (MI) et de motivation extrinsèque (ME) en leur demandant d'indiquer dans quelle mesure chacun de ces arguments leur semblait de nature à se faire bien voir ou mal voir par un employeur. La différence entre les deux consignes permet de savoir si les arguments de MI et de ME sont perçus par les répondants comme efficaces pour atteindre une performance donnée (être évalué favorablement). Cette différence peut donc être considérée comme une opérationnalisation d'AR1.
- 30 Dans un premier temps, 145 étudiants de 2^e année de psychologie ont rédigé une lettre de motivation pour un emploi de serveur dans une brasserie à partir d'une petite annonce et d'un CV fournis, puis ont répondu à un questionnaire adapté de l'échelle de Blais et coll. (1993) mesurant la MI et la ME d'une personne dans son travail avec la double consigne: se faire bien voir *versus* mal voir. Ils ont ensuite répondu à une échelle mesurant leur SEP quant à la rédaction d'une lettre de motivation pertinente (Alpha de Cronbach = .79). Les résultats montrent qu'en fonction du SEP et de l'AR1 du rédacteur, les lettres comportent un ensemble d'arguments plus ou moins convaincants.

- 31 Dans un second temps, nous avons soumis à l'évaluation de 279 étudiants de première année de psychologie, des lettres de motivations sélectionnées parmi celles de l'étude précédente, en fonction du SEP et de l'AR1 des rédacteurs. On trouve que les lettres des rédacteurs croyant en l'efficacité des arguments de motivation intrinsèque et ceux croyant au caractère néfaste de la motivation extrinsèque pour se faire bien voir sont évaluées plus favorablement (les corrélations entre AR1 et évaluation sont de .22 pour MI et .20 pour ME, $p < .001$). Le niveau de significativité élevé s'explique par le fait que les calculs s'opèrent sur 1071 évaluations, chaque évaluateur ayant traité plusieurs lettres. Le SEP est positivement mais plus modérément lié à l'évaluation ($r = .11, p < .05$). Les mêmes lettres ont été soumises selon une procédure comparable à des professionnels de la restauration (patrons, employés) et la configuration de ces résultats a été répliquée ($N = 221$, François & Baudry, 2006b): corrélations d'AR1 avec l'indice global d'évaluation de .19 ($p < .001$) pour MI, .15 ($p < .001$) pour ME, corrélation de .026 (ns) entre SEP et l'indice global d'évaluation. Le pourcentage de variance expliquée de l'évaluation est faible mais il est remarquable d'arriver à établir le lien entre AR1 du rédacteur et appréciation de l'évaluateur.
- 32 Si le SEP et l'AR1 sont donc tous deux associés à la production d'arguments, l'AR1 semble plus déterminante ici pour recueillir effectivement l'approbation sociale, ce qui pour une lettre de motivation est un indicateur de performance hautement pertinent.

Discussion

- 33 Le premier constat qui ressort des études rapportées ci-dessus est qu'il est possible, avec des populations françaises, de trouver des corrélations SEP/performance du niveau moyen rapporté dans la littérature internationale. Cela est de nature à justifier que chercheurs et praticiens français fassent usage du bagage conceptuel de la TSC dans leurs activités respectives. Dans les études comportant une opérationnalisation de l'AR1, on trouve l'AR1 corrélée à la performance. Ces études exploratoires devraient inciter à étudier plus systématiquement la variable AR, notamment sous sa forme AR1. Les construits scientifiques permettant d'appréhender la relation entre moyens et fins ne manquent pas (voir Skinner, 1996, p.553); ils peuvent servir d'appui pour de nouvelles investigations théoriques et empiriques sur l'AR.
- 34 Il convient évidemment de porter attention aux opérationnalisations des variables SEP et AR. SEP et AR ne sont pas indépendants de l'environnement. SEP et AR1 sont par nature contextualisés puisqu'ils concernent certains types d'activités dans des situations données. Le recours aux outils standardisés est donc limité et on se trouve contraint à en développer de multiples adaptés à des situations génériques comme cela est fait dans le cadre de la TSCOSP. Les outils que nous avons construits pour mesurer le SEP ont des propriétés psychométriques satisfaisantes mais il en va autrement pour l'AR1 et cela reste à améliorer.
- 35 La littérature sur la TSC et Bandura insistent sur le constat de régularité des phénomènes observés et notamment sur l'importance du SEP par rapport à l'AR dans la détermination des conduites. Il y a cependant matière à alimenter la réflexion à propos de l'importance de l'AR. Ochs et Roessler (2004) rapportent que dans un groupe d'adolescents d'un dispositif d'éducation spécialisée, l'AR en décision de carrière explique une part plus grande de la variance des intentions d'exploration de carrière que le SEP de décision de carrière alors que c'est l'inverse dans un groupe d'une filière

d'enseignement général. Ces mêmes auteurs, dans la discussion de leur article, font référence à un texte de Betz et Voyten (1997) où seule l'AR (et non le SEP) est en lien avec l'intention d'exploration de carrière.

- 36 Il n'est pas à exclure que la valeur prédictive du SEP soit plus affirmée dans la culture nord-américaine. Nous avons réuni quelques éléments critiques sur les acquis de la TSC en ce sens (François, 2004a). Ainsi l'étude de Liou et Contento (2001) suggère une modulation, par la culture, des processus où intervient le SEP; c'est dans le groupe le plus acculturé de leur échantillon, celui dont le mode de vie est le plus américanisé, que les variables de la TSC sont les plus prédictives. Markus et Kitayama (2003) rapportent des résultats indiquant que non seulement les processus de régulation des conduites varieraient selon les cultures mais aussi selon les catégories sociales au sein d'une même société, arguments supplémentaires en faveur d'une attention particulière à porter au contexte.
- 37 L'appartenance à un groupe ou à une culture pourrait donc infléchir les processus décrits dans la TSC. C'est notamment pour argumenter ce point qu'en étudiant les représentations sociales des compétences (RSC) nous nous sommes attaché à en montrer l'ancrage social (François, 2004b). Les RSC que nous avons investiguées ont pour objet les compétences en général ou celles d'une catégorie de personnes. Les ancrages sociaux que nous avons pu constater révèlent qu'on ne se représente pas les compétences de la même manière en fonction de nos appartenances sociales et professionnelles. Si on admet que les compétences sont des ensembles de comportements (y compris traitements cognitifs) permettant d'atteindre des performances données, on voit que les RSC sont intimement liées à l'AR1: penser que telle compétence permet de réaliser une tâche correspond bien à ce que nous avons défini comme AR1. En documentant l'ancrage social des RSC, nous étayons l'idée que l'AR1 dépend, elle aussi, de logiques et constructions sociales.
- 38 Ces considérations théoriques ne sont pas sans conséquences sur le plan pratique. Tout d'abord, en matière de conseil, il n'est pas équivalent d'identifier chez le bénéficiaire un déficit de confiance dans ses capacités (SEP) ou des lacunes, des distorsions dans le repérage des moyens pour arriver à un but de performance (AR1) ou à un but personnel (AR2). Le travail d'accompagnement qui s'ensuit s'inscrira dans un registre différent pour rehausser les SEP ou pour modifier les AR (si l'un ou l'autre de ces objectifs apparaît souhaitable au conseiller et au bénéficiaire). L'occasion de vivre une expérience réussie (par un stage, une formation), le rappel de réussites passées, la mise en évidence de compétences par une évaluation ou de capacités par la passation de tests, la preuve par l'exemple (quand un modèle auquel le sujet peut s'identifier réussit) et, dans une moindre mesure, les encouragements peuvent consolider ou raviver un SEP. L'intervention concernant l'AR peut être plus informative (par exemple initier l'acquisition des connaissances sur les métiers ou les formations, les compétences requises) et réflexive (déterminer les stratégies efficaces: quelles performances atteindre, et comment les atteindre, avec quel bénéfice?).
- 39 Des recherches actuelles mettent en évidence le rôle de la perception d'obstacles et de soutien social dans les processus de choix professionnels (Lent *et al.*, 2000; Lent *et al.*, 2003). Lent *et al.* (2000, p.41) proposent de considérer la perception d'obstacles comme de l'AR. De leur point de vue,
- les théoriciens de l'orientation professionnelle [...] ont besoin de considérer de multiples et potentiels aspects compensatoires de l'environnement objectif -

comme les conditions économiques, les comportements parentaux, l'influence des pairs [...] – aussi bien que la façon dont les individus confèrent du sens et répondent à ce que l'environnement leur procure. (Lent *et al.*, 2000, p.37)

- 40 On n'échappe pas avec ces propos au caractère prédominant du traitement individuel de l'information. La référence aux représentations sociales, articulée à la TSC, fonde théoriquement la prise en compte, par le conseiller dans son travail d'analyse, des constructions collectives de schémas interprétatifs de la réalité. Pour le SEP comme pour l'AR, le conseiller pourra aussi intégrer une réflexion sur l'origine sociale des représentations, se centrant davantage, par exemple, sur des aspects culturels, identitaires ou de valeurs. Le questionnaire sur les représentations des compétences, compétences du bénéficiaire et celles qu'il pense attachées à l'exercice de certains types d'activités, donne accès à des informations cruciales pour la régulation des conduites avec la possibilité d'appréhender et de traiter d'éventuelles déterminations sociales.
- 41 N'est-ce pas le cas avec les stéréotypes de genre attachés à certaines professions? Croire que des qualités réputées masculines sont nécessaires pour certaines études ou activités professionnelles détourne les filles de carrières où elles pourraient réussir (voir par exemple Bandura, 2003, p.639 *sqq*). Ce phénomène a été analysé en termes de SEP: les filles se sentent moins capables de réussir dans le domaine scientifique. Il peut aussi être abordé en termes d'AR: la représentation des compétences requises traduirait une logique sociale préservant l'accès de professions «avantageuses» pour le groupe dominant. Schein (1973) a montré que les qualités perçues comme requises pour un poste de manager correspondent mieux au stéréotype masculin. Des femmes hésiteront donc à envisager un poste de manager car le profil (socialement élaboré) ne correspond pas aux qualités qu'elles pensent avoir. Le conseiller peut se donner comme objectif d'aider le bénéficiaire à se dégager de déterminations sociales pour arriver à une représentation plus exacte des compétences requises (AR1) par un poste ou un métier. Il se pourrait alors que le bénéficiaire évalue favorablement ses capacités à tenir le poste ainsi redéfini sortant ainsi d'une dynamique d'auto-limitation dont Bandura est un des pourfendeurs les plus acharnés.

BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. (Trad. Fr.: Bandura 2003).
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied psychology: An international review*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles: De Boeck.

- Baudry, B., & François, P.-H. (2006, 7-10 juillet). *Valorisation de la motivation intrinsèque, rédaction et évaluation de lettres de motivation*. Communication présentée au 14^e congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française. Hammamet, Tunisie.
- Betz, N. E., & Vuyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly*, 46, 179-189.
- Blais, M. R., Brière, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S., et al. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14(3), 185-215.
- François, P.-H. (2003). Représentations sociales des compétences: leur place dans un modèle de motivation. In N.Delobbe, G.Karnas & C.Vandenberghe (éd.) *Évaluation et développement des compétences au travail* (vol.1, 29-37). [Actes du 12^e congrès de Psychologie du Travail et des Organisations, AIPTLF]. Louvain-la-Neuve: UCL Presses universitaires de Louvain.
- François, P.-H. (2004a). Fondements sociaux de la pensée et de l'action chez Bandura. *Savoirs, De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*, h-s, 51-58.
- François, P.-H. (2004b). Représentations des compétences, une approche psychosociale. *Psychologie du travail et des organisations*, 10(2), 131-144.
- François, P.-H. (2006, 7-10 Juillet). *Normativité sociale de la motivation intrinsèque au travail*. Communication présentée au 14^e congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française. Hammamet, Tunisie.
- François P.-H., & Aïssani, Y. (2002). Représentations sociales des compétences et processus d'autorégulation des conduites. In C.Garnier & W.Doise (éd.), *Les représentations sociales: balisage du domaine d'études* (pp.157-186). Montréal: Éditions Nouvelles.
- François, P.-H., & Baudry, B. (2006a). Représentations sociales des compétences et processus d'évaluation. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 12(2), 79-90.
- François, P.-H., & Baudry, B. (2006b, 30 août-2 septembre). *Valorisation de la motivation intrinsèque et caractéristiques de l'évaluateur*. Communication orale présentée au 6^e Congrès International de Psychologie Sociale de Langue Française, Grenoble, France.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self efficacy approach to the career development of women. *Journal of vocational behaviour*, 18, 326-336.
- Jellison, J. M., & Green, J. (1981). A self-presentation approach to the fundamental attribution error: The norm of internality. *Journal of personality and social psychology*, 40, 643-649.
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A.M. Mitchell, G.B.Jones & J.D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision making* (pp.19-49). Cranston, RI: Caroll.
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(1), 57-90.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of vocational behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett G. (2002). Social cognitive career theory. In D.Brown & Associates, *Career choice and development* (4th ed., pp.255-311). San Francisco: Jossey-Bass.

- Lent, R. W., Brown, S. D., Schmidt, J., Brenner, B. R., Lyons, H., & Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology, 50*(4), 458-465.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Sheu, H.B., Schmidt, J., Brenner, B. R., Gloster, C. S., Wilkins, G., Schmidt, L. C., Lyons, H., & Treistman, D. (2005). Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: Utility for women and students at historically black universities. *Journal of Counseling Psychology, 52*(1), 84-92.
- Liou, D., & Contento, I. R., (2001). Usefulness of psychosocial theory variables in explaining fat-related dietary behavior in Chinese Americans: Association with degree of acculturation. *Journal of Nutrition Education, 33*(6), 322-331.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (2003). Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of Action. *Nebraska Symposium on Motivation, 49*, 1-57.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 18*, 30-38.
- Ochs, L. A., & Roessler, R. T. (2004). Predictors of career exploration intentions: A social cognitive career perspective. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 47*(4), 224-233.
- Pastorelli, C., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study. *European Journal of Psychological Assessment, 17*(2), 87-97.
- Sadri G., & Robertson I.T. (1993). Self-efficacy and work-related behavior: A review and meta-analysis. *Applied Psychology: An International Review, 42*, 139-152.
- Schein V.E. (1973). The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics. *The Journal of Applied Psychology, 57*, 95-100.
- Seligman, M. E.P. (1990). Why is there so much depression today? The waxing of the individual and the waning of the commons. In R.E. Ingram (Ed.), *Contemporary psychological approaches to depression: Theory, research, and treatment* (pp.1-9). New York: Plenum.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(3), 549-570.
- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2008). La transition entre l'enseignement supérieur et l'emploi: auto-efficacité, attentes de résultats et objectifs professionnels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 37*(1), 91-112.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wood, R., & Bandura, A., (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review, 14*, 361-384.

NOTES

1. Traduction de l'auteur (ndlr).

RÉSUMÉS

On présente des résultats montrant que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à l'égard des études d'étudiants français est lié avec leur performance académique. Ces résultats sont en conformité avec la littérature scientifique internationale qui place le SEP parmi les bons prédicteurs de la performance. Il semble cependant que des effets de contexte sont à prendre en compte dans certains cas. D'autres études présentées suggèrent que, dans certaines situations, l'attente de résultat pourrait avoir un rôle plus déterminant que ce qui est généralement décrit. En effet, dans la théorie sociale cognitive de Bandura, la détermination des conduites et des performances la plus significative est celle du sentiment d'efficacité personnelle. Les implications de ces résultats pour le conseil en orientation sont discutées.

We present results that show that academic self-efficacy of French students is linked with their academic achievement. These results are similar to those of international scientific literature that depicts self-efficacy as a good predictor of performance. It appears, however, that contextual effects should be taken into account in some cases. Other studies presented here suggest that outcome expectation could carry more weight in performance determination than what is generally described. Actually, in Bandura's social cognitive theory, the most significant determination of behaviors and performance comes from self-efficacy. The implications of these results for career counseling practices are discussed.

INDEX

Mots-clés : Attente de résultat, Conseil en parcours professionnel, Sentiment d'efficacité personnelle

Keywords : Career counselling, Outcome expectation, Self-efficacy

AUTEUR

PIERRE-HENRI FRANÇOIS

Pierre-Henri François est maître de conférences en psychologie du travail, à l'Université de Poitiers, membre du CeRCA – UMR CNRS 6234. Thèmes de recherche : théorie sociale cognitive de Bandura, travail, orientation et insertion professionnelle, motivation intrinsèque ou auto-déterminée. Contact : Département de psychologie – Université de Poitiers, 97 av. du Recteur Pineau, 86022 Poitiers cedex. Courriel : pierre.henri.francois@univ-poitiers.fr