

---

## Persuasions sociales et auto-efficacité

### Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

**Gwénaëlle Joët\*, Pascal Bressoux\*\***

*\* Bureau 232b, bâtiment SHM  
Laboratoire des Sciences de l'Education  
Université Pierre Mendès France  
BP 47 - 38040 Grenoble Cedex 9 France  
Gwenaëlle.Joët@upmf-grenoble.fr*

*\*\* Bureau 231, bâtiment SHM  
Laboratoire des Sciences de l'Education  
Université Pierre Mendès France  
BP 47 - 38040 Grenoble Cedex 9 France  
Pascal.Bressoux@upmf-grenoble.fr*

---

*RÉSUMÉ. Le but de cette étude est d'examiner l'influence qu'exercent les autres significatifs d'élèves de primaire (N=361), sur leur sentiment d'auto-efficacité. Nous souhaitons connaître si la manière dont les élèves perçoivent l'évaluation que leurs parents et enseignants porte sur leur valeur scolaire est un facteur plus influent de leur auto-efficacité que le jugement réel porté par ces autres significatifs. Il s'avère ici que les persuasions sociales perçues par les élèves permettent de mieux expliquer les variations de leur sentiment d'auto-efficacité en français que l'évaluation effective faite par les parents et les enseignants sur la valeur scolaire de ces élèves. Par ailleurs, des effets de contexte liés au niveau moyen de la classe semblent également expliquer une part des variations de ce sentiment.*

*MOTS-CLÉS : Auto-efficacité, persuasions sociales, autres significatifs, parcours scolaire.*

---

## **1. Introduction**

Depuis plusieurs années, l'intérêt des chercheurs en éducation pour les processus concernant le Soi, notamment pour le sentiment d'efficacité personnelle s'est considérablement développé. Beaucoup de recherches ont reconnu le pouvoir prédictif de ce sentiment sur la réussite et ce, dans de nombreux domaines. En éducation, le sentiment qu'ont les élèves de se sentir capables d'agir avec efficacité, est une variable déterminante du bon déroulement de la scolarité. En effet, ce sentiment d'efficacité personnelle (autrement nommé auto-efficacité) est un mécanisme central dans la confiance qu'une personne possède dans ses agissements. Toutefois, il est important de comprendre ce que l'on entend par auto-efficacité. Ce sentiment « [...] 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). Ce concept est le composant principal de la théorie socio-cognitive (Bandura, 1986, 1997) selon laquelle la réussite humaine dépend de l'interaction entre les comportements de l'individu, les facteurs personnels et les facteurs environnementaux. Ce sentiment est une variable très influente de la réussite académique des élèves (Bandura, 1997) et il engendre par ailleurs une amélioration des performances scolaires (Bandura, 1986, 1997).

## **2. Impact du sentiment d'auto-efficacité dans le parcours scolaire des élèves :**

Des recherches anglo-saxonnes menées aux Etats-Unis (e.g. Pajares & Schunk, 2001) ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle était corrélé positivement avec la réussite scolaire. Ainsi, plus l'élève possédait un sentiment d'auto-efficacité élevé et meilleures étaient ses performances scolaires. Il semble important de s'intéresser à la manière dont les élèves se sentent capables d'accomplir une tâche dans la mesure où lorsque ceux-ci ont un sentiment d'auto-efficacité élevé, ils se découragent moins facilement face à une tâche qui leur est difficile, ils investissent davantage d'efforts et persévèrent pour dépasser la difficulté et résoudre ce qui leur est demandé. En effet, il s'avère qu'à l'école, beaucoup d'élèves ont des difficultés non pas parce qu'ils ne sont pas capables mais parce qu'ils pensent qu'ils ne sont pas capables, ils ont appris à se voir en tant qu'incapables à effectuer des tâches scolaires. Par exemple, il se peut que de faibles perceptions d'auto efficacité (sans qu'il y ait un manque de capacité ni de savoir-faire des élèves) soient responsables de comportements scolaires mal adaptés, d'une baisse de motivation, ou encore d'un échec scolaire. Cependant, en France, très peu de chercheurs se sont intéressés aux variables qui affectent ce sentiment. Nous avons donc souhaité connaître l'influence des autrui significatifs des élèves, --notamment parents et enseignants- sur leur sentiment d'auto-efficacité et nous avons également cherché à analyser l'impact des perceptions que l'élève possède du jugement de ces autrui, sur ce sentiment.

### **3. Sources du sentiment d'efficacité personnelle :**

Bandura (1997) a émis l'hypothèse que les élèves construisaient leur sentiment d'auto-efficacité en interprétant les informations provenant de 4 sources. Celles-ci sont représentées par les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, les persuasions sociales et les états physiologiques et émotionnels. Nous nous intéresserons ici uniquement à l'étude des persuasions sociales car elles concernent directement la manière dont les élèves construisent leurs perceptions d'eux-mêmes en fonction d'autrui significatifs, et notamment des parents et de l'enseignant. Ces persuasions sociales traduisent la manière dont les élèves se sentent perçus scolairement par leurs autrui significatifs. Effectivement, ces derniers fournissent aux élèves des jugements et des évaluations concernant leur réussite scolaire et la manière dont les élèves perçoivent les encouragements ainsi que le soutien apporté par ces autrui leur permet d'améliorer la confiance qu'ils possèdent en leurs capacités.

### **4. Importance des autrui significatifs dans la construction des perceptions de soi des élèves :**

Nous nous sommes intéressés aux autrui significatifs à l'élève afin de comprendre sur quelles informations les élèves se fondent pour effectuer de telles auto-évaluations. Pour Bandura (1997), dans la mesure où les jeunes enfants ne sont pas capables d'effectuer des évaluations de soi justes, ils comptent sur celles fournies par d'autres personnes pour créer leurs propres jugements de confiance et de valeur de soi. Et bien souvent, ce sont sur les évaluations que les adultes font d'eux que les élèves se fondent pour construire leurs propres perceptions d'eux mêmes. Nous allons porter notre attention particulièrement sur l'enseignant et les parents dans la mesure où ils occupent une place particulière dans l'environnement scolaire des élèves d'âge élémentaire. En effet, il semble opportun de considérer notamment l'enseignant car les élèves n'en n'ont généralement qu'un dans l'année scolaire - ce qui n'est pas le cas des élèves de collège ou de lycée - et c'est le référent central qui est amené à porter un jugement sur leur valeur scolaire. Certains auteurs (e.g. Bressoux & Pansu, 2003) ont constaté que le jugement émis par les enseignants sur la valeur scolaire de leurs élèves avait un impact sur les perceptions de soi des élèves. En effet, il semblerait que meilleur soit le jugement émis par l'enseignant, meilleur serait la perception de soi de l'élève. La grande importance accordée à la manière dont les autrui significatifs évaluent scolairement les élèves semble relativement reconnue, cependant, la perception qu'ont les élèves de cette évaluation semble l'être beaucoup moins. Nous nous attacherons ici à voir si ce sont les jugements effectifs prononcés par les autrui ou ces persuasions sociales perçues par les élèves qui importent le plus dans la compréhension des variations du sentiment d'auto-efficacité de ces derniers.

## **5. Hypothèses**

Nous souhaitons vérifier d'une part si les autrui significatifs des élèves ont une influence sur le sentiment d'auto-efficacité de ceux-ci, en mathématiques et en français, et d'autre part, nous souhaiterions comparer les jugements objectifs (jugements réels des enseignants et des parents) aux jugements subjectifs des élèves (persuasions sociales). En effet, nous vérifierons si les persuasions sociales que les élèves reçoivent de la part de leurs parents et de leur enseignant, en mathématiques et en français, ont plus d'impact sur leur sentiment d'auto-efficacité, que le jugement réel de ces derniers.

## **6. Méthode**

Dans le respect de la théorie socio-cognitive, nous avons créé dans un premier temps deux échelles de mesure de ce sentiment d'efficacité personnelle, l'une en français et l'autre en mathématiques.

### ***6.0. Echelles d'auto-efficacité***

Les deux échelles mesurant le sentiment d'auto-efficacité ont été construites dans le respect des exigences théoriques imposées par Bandura (2006). Les items qui mesurent ce sentiment doivent refléter exactement ce construit qui représente les capacités perçues par les élèves. Les jugements de capacités s'exprimant à travers les expressions « je peux » ou « je suis capable de », les items doivent être formulés ainsi. Ceci est le cas pour nos échelles dont les items sont par exemple, « je peux résoudre des problèmes de géométrie ». Nous insistons sur le fait que nous souhaitons mesurer des capacités perçues et non pas des capacités effectives et cela se manifeste à travers nos items car ceux-ci demandent bien aux élèves de se projeter et d'émettre un jugement sur leurs capacités perçues. Ces deux échelles sont composées de 15 items chacune, 6 à caractère plus général et 9 à caractère plus spécifique. Les items généraux relèvent donc de la discipline considérée (mathématiques ou français) et les items spécifiques concernent un jugement de capacité pour des tâches précises propres à l'activité, adaptés au contenu de celle-ci. Nous avons obtenu un alpha de Cronbach satisfaisant de .87 pour les mathématiques et de .83 pour le français, ce qui témoigne de la bonne consistance interne de notre instrument.

### ***6.1. Echelle mesurant les persuasions sociales***

Nous avons mesuré les persuasions sociales à l'aide de l'adaptation d'une sous-échelle proposée par Usher & Pajares (2006) de l'échelle de Lent, Lopez & Bieschke (1991). Nous avons sélectionné 7 items dans cette sous-échelle, aussi bien en mathématiques, qu'en français afin que la passation ne soit pas trop lourde pour un public de primaire relativement jeune. Les items (e.g. « Mon enseignant m'a dit

que j'étais bon en mathématiques » ou « Mes parents pensent que je suis un bon élève en français») s'attachent à mesurer la manière dont l'élève se sent perçu scolairement par des autrui significatifs. Nous avons obtenu un alpha de Cronbach satisfaisant de .87 pour les mathématiques et de .86 pour le français, la consistance interne de la sous-échelle se révèle donc bonne.

### ***6.2. Echelle mesurant la manière dont les élèves se sentent capables de satisfaire les attentes des autrui signifiants***

Nous avons complété les mesures de persuasions sociales précédentes avec des items qui permettent de mesurer la manière dont les élèves se sentent capables de satisfaire les attentes de leurs autrui significatifs, en mathématiques et en français. Ceux-ci sont issus de la « Children's self-efficacy scale » proposée par Bandura (2006) (e.g. « Je suis capable de faire ce que mon enseignant attend de moi en français »). Chacune des sous-échelles (en français et en mathématiques) se compose de 4 items, les coefficients alpha de Cronbach sont de .77 aussi bien pour les sous-échelles de mathématiques et le français, témoignant d'une consistance interne satisfaisante.

### ***6.3. Jugement de l'enseignant***

Le jugement de l'enseignant était évalué à travers 6 items (3 pour le français et 3 pour les mathématiques). Nous souhaitions connaître la manière dont les enseignants percevaient la valeur scolaire de chacun de leurs élèves (e.g. « Veuillez attribuer un score indiquant le niveau scolaire de l'élève en mathématiques » ou « Veuillez attribuer un score de comportement de l'élève en classe de français ») sur une échelle de Likert allant de 0 (« très difficile ou très faible ») à 10 (« très facile ou très bon »). Nous avons également obtenu un alpha de Cronbach satisfaisant de .88 pour les mathématiques et de .87 pour le français.

### ***6.4. Jugement des parents***

Le jugement des parents a été évalué à travers 12 items (6 pour les mathématiques et 6 pour le français). Nous souhaitions évaluer la manière dont les parents considéraient le niveau scolaire de leur enfant en mathématiques et en français (e.g. « Selon vous, le niveau scolaire de votre enfant en mathématiques est » ou « Selon vous, en français, votre enfant répond aux questions en classe ») sur une échelle de Likert allant de 0 (« très difficilement ») à -6 (« très facilement »). Nous avons obtenu un alpha de Cronbach satisfaisant de .89 pour le français (après suppression d'un item) et de .91 en mathématiques (après suppression d'un item). Nous pouvons donc constater à nouveau une bonne consistance interne de notre échelle.

### **6.5. Protocole de passation**

Ces différentes échelles ont été administrées lors de passations collectives en classe, à 15 jours d'intervalle, à environ 460 élèves de CE2 issus de 21 classes issues de 19 écoles de l'agglomération grenobloise. Nous avons choisi d'intégrer ce laps de temps afin d'éviter les effets de rappel dans la mesure où certains items de ces questionnaires étaient relativement semblables d'une discipline à l'autre. Nous avons retenu 361 élèves qui n'étaient pas altérés par des données manquantes, dans l'analyse qui suivra. Nous leur avons soumis les instruments suivants :

*Aux élèves :*

Un questionnaire pour les mathématiques et un pour le français puis des épreuves standardisées effectuées en fin d'année. Nous disposions préalablement des scores obtenus par chaque élève aux évaluations nationales (mathématiques et français) de début d'année de CE2.

*Aux enseignants :*

Une fiche d'identification remplie pour chaque élève et qui comprend un avis émis par le professeur sur la scolarité de l'élève, en mathématiques et en français.

*Aux parents :*

Un questionnaire comprenant l'avis émis par les parents sur la valeur scolaire de leur enfant en mathématiques et en français.

## **7. Résultats (pour le français uniquement, les mathématiques sont en cours de traitement)**

Nous avons choisi d'utiliser des modèles linéaires hiérarchiques (Bryk & Raudenbush, 1992), autrement nommés modèles multiniveaux car l'utilisation de ce type de modèles est adaptée lorsque l'on souhaite mettre en relation des individus et leur environnement. Cette modélisation est adaptée dans cette étude car nous sommes face à des données hiérarchiques composées d'élèves (niveau 1) qui sont inclus dans des classes (niveau 2). En effet, cette dernière variable (notamment le niveau moyen de la classe par discipline) issue de l'environnement scolaire peut avoir une influence sur une variable propre à l'élève (effet de contexte), à savoir, son sentiment d'auto-efficacité.

### **7.0. Variables explicatives des variations du sentiment d'auto-efficacité de ces élèves de primaire**

Nous nous sommes intéressés à la relation existant entre le jugement des parents, des enseignants, la manière dont les élèves perçoivent ces persuasions sociales, et le sentiment d'auto-efficacité en français de ces derniers (relation de niveau 1). Nous avons également souhaité connaître si cette relation variait en fonction du niveau moyen des élèves de la classe (relation de niveau 2). Ces modèles multiniveaux ont

été testés à l'aide du logiciel SAS 9.1 Notre but était de déterminer si (a) le jugement de l'enseignant et des parents émis en milieu d'année ainsi que la perception des élèves de ce jugement permettaient de prédire le sentiment d'auto-efficacité de ces derniers en français, constaté en milieu d'année et (b) si le niveau de la classe permettait d'expliquer la variation de ce sentiment.

Nous avons dans un premier temps vérifié la normalité des variables-réponses (sentiment d'auto-efficacité des élèves) et nous avons effectué une procédure de normalisation de celles-ci car elles ne suivaient pas une Loi Normale.

Nous avons construit un modèle vide n'incluant aucune variable explicative, afin d'observer si le sentiment des élèves (N= 361) était affecté par des variations de niveau 1 et de niveau 2. Nous avons constaté une part de variance inter-classe de 9.83 %. Ce résultat annonce que le sentiment d'auto-efficacité des élèves varie entre les classes mais que c'est surtout une variation à l'intérieur des classes qui permet d'en expliquer les variations.

Dans la mesure où aucune variable contrôle (caractéristiques socio-démographiques de l'élève et scolaire tel que le redoublement) n'était significative, nous avons donc inclus progressivement les variables de niveau 1 pertinentes à notre objet de recherche. Nous avons commencé par introduire le score en français obtenu par les élèves en début de CE2. Ce modèle s'ajuste mieux aux données que le précédent (décroissance  $-2 \log L = 38.5$  pour 1 ddl ;  $p < 0,0001$ ). Le score initial en français a un impact significatif sur les variations du sentiment d'auto-efficacité en français en milieu d'année. L'introduction du score en français a permis de réduire la part de variance intra de 9.73%. Une grande part de cette dernière reste toutefois inexpliquée.

Nous avons ensuite considéré le genre de l'élève et là encore, le modèle s'ajustait mieux aux données que précédemment. Nous avons observé une relation négative significative qui traduit le fait que dans le cadre de notre échantillon les filles se sentent moins efficaces en français que les garçons. Le coefficient standardisé (- 0,24) montre que l'effet de cette variable n'est pas négligeable.

L'introduction du jugement de l'enseignant a amélioré l'ajustement du modèle et la relation significative nous indique que meilleur est le jugement de l'enseignant, meilleur sera le sentiment d'auto-efficacité de l'élève en français. Le coefficient standardisé (.10) montre toutefois une relation relativement faible.

Nous avons ensuite introduit le jugement des parents qui a également un impact significatif sur le sentiment d'auto-efficacité en français. Les élèves mieux jugés par leurs parents bénéficieront d'un meilleur sentiment d'auto-efficacité. Cependant, l'introduction de cette variable a rendu non significatif le score initial de l'élève. Tout laisse à penser que lorsque l'élève évalue ses capacités, il accorde davantage d'importance à ce que pensent de lui ses autrui significatifs qu'à ses performances réelles. Comme pour le modèle précédent, le coefficient standardisé (.11) montre une relation relativement faible.

Nous avons considéré ensuite la manière dont les élèves se sentaient capables de satisfaire les attentes des autrui significatifs. Le présent modèle s'ajuste à nouveau

mieux aux données que le précédent. Plus l'élève se sentira capable de satisfaire les attentes des autres, plus il manifestera un sentiment d'auto-efficacité élevé en français. Le coefficient standardisé (0,38) montre une relation plus conséquente.

Nous avons introduit les persuasions sociales, la relation significative positive annonce que la manière dont les élèves se sentent évalués scolairement par leurs autrui significatifs explique en partie les variations de leur sentiment d'auto-efficacité en français. Plus l'élève se sentira bien perçu scolairement par ses autrui significatifs et plus il exprimera un sentiment d'auto-efficacité élevé. Le coefficient standardisé (0,24) montre une relation faible mais consistante.

Nous avons dans un dernier temps introduit le score moyen obtenu par les élèves de la classe en français afin de mettre au jour si des effets de contexte influençaient les variations du sentiment d'efficacité personnelle perçue par les élèves. Nous avons souhaité connaître si le fait d'appartenir à une classe plutôt qu'une autre, en fonction du niveau moyen de celle-ci, influençait la manière dont les élèves vont se sentir capables en français. L'introduction de cette variable explicative de niveau 2 a amélioré la qualité d'ajustement du modèle précédent, ce qui signifie que le niveau moyen de la classe a un impact significatif sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves. Il semblerait donc que des effets de contexte fassent varier ce sentiment car plus les élèves sont dans une classe forte et plus ils ont tendance à se sentir efficaces en français. Autrement dit, plus la moyenne de la classe est élevée et plus les élèves se sentent efficaces en français. Cependant là encore, le coefficient standardisé (.13) annonce une relation relativement faible.

Ces coefficients standardisés nous donnent l'ampleur de la relation entre le sentiment d'auto-efficacité des élèves en français et les variables explicatives considérées. A travers leur comparaison, nous avons pu constater que les persuasions sociales et la manière dont les élèves se sentaient capables de satisfaire les attentes des autrui significatifs, étaient les variables les plus influentes (0.24 et 0.38 respectivement) pour expliquer les variations du sentiment d'auto-efficacité de ces élèves. Les filles seraient davantage sensibles que les garçons aux persuasions sociales provenant des autrui significatifs.

Notre traitement statistique nous a permis de conclure que l'effet des variables introduites dans notre modèle n'était pas modéré par l'effet d'autres variables contextuelles.

L'introduction des variables individuelles et contextuelles a permis de réduire la part inter de 27.89% et de réduire la part de variance intra de 45.48%. Il reste toutefois une part significative de variance intra du sentiment d'auto-efficacité des élèves en français qui n'est pas expliquée par notre modèle ce qui laisse supposer que d'autres caractéristiques individuelles (non prises en compte dans cette étude) expliquent cette part de variance résiduelle.

## 8. Discussion

Nous avons constaté qu'un certain nombre de variables explicatives nous permettaient de comprendre en partie les variations du sentiment d'auto-efficacité en français de nos élèves de CE2. Le score initial qu'ils obtiennent en début d'année perd sa significativité lorsque l'on introduit le jugement réel des parents et enseignants. Nous pouvons conclure de cela que la manière dont les autres significatifs perçoivent l'élève a plus d'impact sur l'auto-efficacité de celui-ci en français que ses performances réelles. Dans le cadre de notre échantillon, les filles ont des perceptions de soi inférieures à celles des garçons, en français. Il semble donc qu'à performances initiales identiques, les filles et les garçons ne se perçoivent pas identiquement compétents – les garçons se sentant plus efficaces que les filles dans le cadre de cette discipline. Cependant, ici, à jugements identiques de la part de leurs enseignants, les filles ne se sentent pas plus compétentes que les garçons dans cette discipline qui leur est traditionnellement concédée.

Il semble largement admis, aussi bien théoriquement qu'empiriquement, que les attentes qu'ont les enseignants envers leurs élèves influencent les perceptions de soi de ces derniers (e.g, Bressoux & Pansu, 2003, Jussim & Eccles, 1992). En effet, à performances identiques, plus le jugement de l'enseignant sur la valeur scolaire de l'élève est élevé, meilleure sera la perception de soi de ce dernier. Ces résultats s'apparentent à ceux observés par beaucoup de recherches menées sur l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968). Dans le cadre de notre recherche, nous avons trouvé ce type de relation entre le jugement des enseignants et le sentiment d'auto-efficacité des élèves en français. Bien que cette relation soit substantielle, les élèves semblent être attentifs à la manière dont leurs enseignants les évaluent scolairement lorsqu'ils estiment leurs capacités scolaires, notamment en français. Mais c'est véritablement la manière dont ils perçoivent les attentes des autres à travers des persuasions sociales, qui importe ici pour expliquer les variations de ce sentiment d'auto-efficacité. En effet, les élèves dépendent des autres pour avoir des feedbacks évaluatifs, des jugements et des évaluations concernant leurs performances scolaires. Nous avons bien constaté ici que les persuasions sociales étaient essentielles pour expliquer les variations du sentiment d'auto-efficacité des élèves. Les encouragements qu'ils reçoivent de leurs enseignants, de leurs parents et même de leurs camarades de classe, personnes en qui ils ont généralement confiance, peuvent les aider à promouvoir leur sentiment d'auto-efficacité (Usher & Pajares, 2006) et la manière dont ils les interprètent est déterminante. Selon Bandura (1986) il peut être plus aisé d'infirmer le sentiment d'auto-efficacité d'un individu à travers des persuasions sociales que de les améliorer. En effet, il semble plus facile à quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité acceptable particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs –tels que les parents et les enseignants- lui expriment leur confiance dans ses capacités que s'ils manifestent des doutes. Cette étude est menée dans le cadre de la théorie socio-cognitive (Bandura, 1986, 1997) accorde plus d'importance à l'interprétation que le sujet fait des événements, qu'aux événements eux-mêmes. Les résultats que nous avons présentés montrent bien que les persuasions sociales perçues par les élèves

expliquent davantage les variations de leur sentiment d'auto-efficacité en français, que leurs performances réelles et que le jugement effectif émis par des autrui significatifs. Cela est encore plus vrai si les élèves sont des filles, leur sentiment d'auto-efficacité en français est plus affecté par les persuasions sociales que celui des garçons. Il semble donc confirmé qu'il faille accorder davantage d'attention aux perceptions de l'élève plutôt qu'à la manière dont se déroulent réellement les événements. Ces résultats rejoignent les conclusions émises par Cooley (1902) pour qui les autres seraient des « miroirs sociaux » dans lesquels l'individu se regarderait pour se faire une idée de l'opinion qu'ils ont de lui. Cette opinion serait ensuite incorporée dans sa perception de soi. Ceci reviendrait à penser que le sentiment d'auto-efficacité des élèves s'améliorerait dans la mesure où les autrui significatifs le considéreraient comme étant capables. C'est ce que nous avons constaté ici dans la mesure où les élèves qui perçoivent des persuasions sociales positives manifestent un meilleur sentiment d'auto-efficacité en français.

Par ailleurs, les élèves évaluent leurs capacités en partie en comparant leurs performances à celles de leurs camarades (Pajares, 1996). Le rôle des autrui significatifs et notamment leurs camarades de classe revêt une importance lorsque l'on souhaite comprendre la manière dont sont créées les croyances d'auto-efficacité. Comme nous l'avons vu ici, l'effet de contexte représenté par le score moyen de la classe a un impact significatif sur ce sentiment, ce qui signifie que l'élève n'est pas indifférent aux performances des autres, lorsqu'il évalue ses propres capacités en français. A performances scolaires identiques, plus le niveau de la classe est élevé et meilleur sera le sentiment d'auto-efficacité déclaré par l'élève. Nous ne retrouvons pas les résultats du Big Fish Little Pond Effect reporté par Marsh (1987) qui observe une relation négative entre le niveau moyen de la classe et le concept de soi des élèves. Cela peut être expliqué par le fait que ces deux concepts diffèrent (Bong & Skaalvik, 2003) notamment dans la mesure où le concept de soi inclut une dimension affective dont est dépourvu le sentiment d'auto-efficacité. En effet, nous avons vu que les élèves accordaient plus d'importance aux autrui significatifs qu'à leurs performances réelles lorsqu'ils évaluent leurs capacités. Il apparaît donc compréhensible que plus les camarades de classe réussissent en français, plus les élèves se sentiront également capables d'y arriver.

Nous avons pu expliquer une partie relative des variations du sentiment d'auto-efficacité pour nos élèves de CE2, cependant, une part importante de la variance reste inexpliquée aussi bien au niveau individuel que contextuel. Nous devons poursuivre en incluant d'autres variables non considérées ici mais qui pourraient améliorer la qualité d'ajustement du modèle aux données et lui fournir un meilleur pouvoir explicatif des variations de ce sentiment.

## 9. Bibliographie

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Bandura, A. (2006). Guide for creating self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds), *Adolescence and education, Vol 5: Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.

Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: Presses universitaires de France.

Bryk, A.S., & Raudensbush, S.W. (1992). *Hierarchical linear models: Application and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Schocken Books.

Jussim, L., & Eccles, J. (1992). Teacher expectations II : Construction and reflection of student achievement, *Journal of personality and social psychology*, 63 (6), 947-961.

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic setting. *Review of Educational Research*, 66, 44-52.

Pajares, F., & Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp.239-266). London: Ablex Publishing.

Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds), *Adolescence and education, Vol 5: Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Rosenthal, R. A., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (trad. franç. 1968: *Pygmalion à l'école*. Tournai: Casterman).

Usher, E., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.

### **Remerciements**

Ce travail a bénéficié du soutien de la fondation Mustela.